

**PROGRAMA BÁSICO  
DE DIRECCIÓN DE  
COROS INFANTILES**

**PLAN NACIONAL DE  
MÚSICA PARA LA CONVIVENCIA**



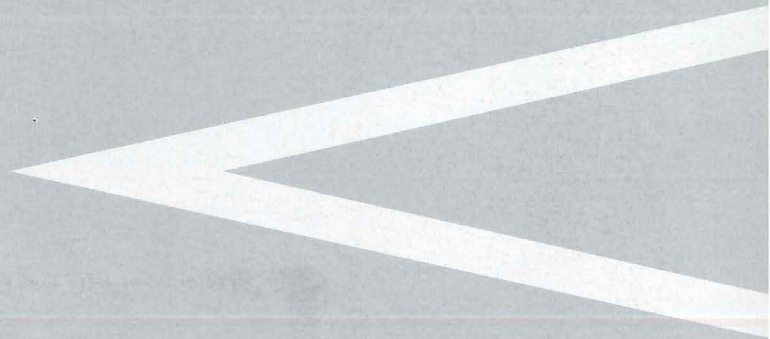
Libertad y Orden

**Ministerio de Cultura**  
República de Colombia





*P*





! f

MINISTRA DE CULTURA  
**MARÍA CONSUELO ARAÚJO CASTRO**

VICEMINISTRA DE CULTURA  
**ADRIANA MEJÍA HERNÁNDEZ**

SECRETARIA GENERAL  
**MARÍA BEATRÍZ CANAL ACERO**

DIRECTORA DE ARTES  
**CLARISA RUÍZ CORREAL**

ASESOR DE MÚSICA  
**ALEJANDRO MANTILLA PULIDO**

PROGRAMA NACIONAL DE COROS  
**CLAUDIA MARINA MEJÍA GARZÓN**

AUTOR  
**ALEJANDRO ZULETA JARAMILLO**

COORDINADORA DE EDICIÓN  
**CLAUDIA MARINA MEJÍA GARZÓN**

REVISIÓN MUSICAL  
**ALEJANDRO ZULETA JARAMILLO**

REVISIÓN DE TEXTOS  
**LUZ ÁNGELA USCATEGUI / ALEJANDRO ZULETA JARAMILLO**

LEVANTAMIENTO DE PARTITURAS  
**MARÍA DEL PILAR AGUDELO VALENCIA**

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN  
**IVONNE GENNRICH ARIAS**

FOTOMECÁNICA  
**ALL DIGITAL**

IMPRESIÓN  
**IMPRENTA NACIONAL**

**NOTA**

Material impreso para distribución gratuita con fines pedagógicos y culturales. Queda estrictamente prohibida su reproducción total o parcial con ánimo de lucro, por cualquier sistema o método electrónico sin la autorización expresa para ello.

**PROGRAMA NACIONAL DE COROS**

Calle 9 N° 8 - 31

Teléfonos: (091) 336 9238 - 336 9241 - 336 9222

Bogotá, D.C. Colombia

[www.mincultura.gov.co](http://www.mincultura.gov.co)

PRIMERA EDICIÓN, 2004

© 2004, MINISTERIO DE CULTURA

REPÚBLICA DE COLOMBIA

MINISTERIO DE CULTURA

ISBN 8159-84-9

# PROGRAMA BÁSICO DE DIRECCIÓN DE COROS INFANTILES

ALEJANDRO ZULETA JARAMILLO

DIRECCIÓN DE ARTES - ÁREA DE MÚSICA  
PLAN NACIONAL DE MÚSICA PARA LA CONVIVENCIA



Libertad y Orden

**Ministerio de Cultura**  
República de Colombia

## CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b>	8
<b>PRESENTACIÓN</b>	10
<b>DIRECCIÓN DE LA PARTITURA AL CONCIERTO</b>	16
<b>I. ANÁLISIS</b>	18
SUPERFICIE	20
ELEMENTOS	
<b>II. INTERPRETACIÓN</b>	28
FRASEO	30
ARTICULACIÓN	30
DINÁMICA	31
<i>TEMPO</i>	33
DICCIÓN	33
IMAGEN AUDITIVA	36
<b>III. TÉCNICA DE DIRECCIÓN</b>	43
MARCACIÓN - Mano derecha	43
Conformación	44
Características	44
Funciones	48
Patrones	52
Marco de Dirección	54
Práctica	54
Ejercicios de Marcación	56
GESTO - Mano izquierda y expresión corporal	57
Mano izquierda	57
Expresión Corporal	58
Ejercicios de Gesto	62
MARCACIÓN + GESTO	64
Aspectos Prácticos	64
Marcación como reflejo de la Interpretación	66
<b>IV. ENSAYO</b>	70
PROPÓSITO	71
ESPACIO	72
CALENTAMIENTO	74
Estiramiento	74
Postura	78
Respiración	80
Emisión	82



MONTAJE DE LA OBRA	91
¿Qué corregir?	92
¿Cómo corregir?	92
<b>V. CONCIERTO</b>	94
PROGRAMA	95
PRESENTACIÓN	95
COLOCACIÓN	95
PROTOCOLO	95
<b>PEDAGOGÍA CORAL Y REPERTORIO</b>	97
<b>I. DEL UNÍSONO AL CANTO A VARIAS VOCES</b>	98
UNÍSONO	100
UNÍSONO CON OSTINATO	102
CANCIONES SIMULTÁNEAS	103
CÁNONES	104
OBRAS A DOS VOCES	105
OBRAS A TRES O MÁS VOCES	108
<b>II. DESARROLLO VOCAL Y ACTIVIDAD CORAL SEGÚN GRUPOS DE EDAD</b>	111
GRUPO I - Los niños de Preescolar a 7(8) años	111
GRUPO II - Los niños 8 a 12 (13) años	113
GRUPO III - Los niños 12 (13) años en adelante	114
SITUACIONES ESPECIALES	115
El niño que no afina: Desarrollo de la voz cantada	115
La Voz Cambiante	121
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	125
<b>ANTOLOGÍA CORAL</b>	127
UNÍSONO	129
UNÍSONO CON OSTINATO	145
CANCIONES SIMULTÁNEAS (QUODLIBET)	151
CÁNONES	161
OBRAS A DOS VOCES	173
OBRAS A TRES O MAS VOCES	185

## INTRODUCCIÓN

A partir del año 2003, el Ministerio de Cultura puso en marcha, en diversas regiones del país, el Plan Nacional de Música para la Convivencia como Política de Estado, proyecto que se enmarca dentro de la estrategia de Seguridad Democrática, programa Fortalecimiento de la Democracia y los Valores del Plan Nacional de Desarrollo llamado “Hacia un Estado Comunitario”.

El Plan Nacional de Música para la Convivencia aspira a hacer de la música una herramienta que contribuya al desarrollo social de las comunidades, al fortalecimiento de mejores oportunidades de educación y esparcimiento para las nuevas generaciones de colombianos, y a la construcción de proyectos colectivos en torno a esta expresión artística.

Su propósito fundamental es fomentar la formación y la práctica musical en todos los municipios del país, consolidando escuelas de música en las cuales se posibilite el desarrollo de prácticas colectivas de música tradicional, coros, bandas y orquestas, generando, de esta manera, espacios de expresión, participación y convivencia.

Para el logro de este propósito, el Plan se estructura en componentes de la siguiente manera: formación, gestión, divulgación, dotación de instrumentos y de materiales didácticos, y consolidación de sistemas de información.

Como estrategia de apoyo al proceso formativo encontramos el proyecto editorial, destinado a la elaboración, impresión y distribución de materiales pedagógicos y musicales que recojan diversas características culturales y formas de conocimiento y expresión, y correspondan a las necesidades y niveles de desarrollo de los procesos formativos.

Desde el año de 1999, el Área de Música del Ministerio de Cultura diseñó e implementó el Proyecto de Coros Escolares como experiencia Piloto en los departamentos de Valle, Magdalena y Cundinamarca. El proceso formativo del Proyecto priorizó las áreas de Dirección Coral, Pedagogía Vocal y Adaptación y Arreglo de Repertorio, las cuales se desarrollaron a través de talleres, visitas de seguimiento y elaboración de un material pedagógico. Alejandro Zuleta, María Olga Piñeros y Jesús Alberto Rey, fueron los asesores de las respectivas áreas mencionadas, y tuvieron bajo su responsabilidad la estructuración académica y la experimentación del Proyecto, así como la elaboración del material pedagógico de su área.

Como resultado de tres años continuos de trabajo del Proyecto Piloto, tenemos el placer de entregar la presente edición, como una forma de decantar el diálogo entre el saber especializado y la práctica coral de los municipios, experiencia que constituye, para el

Ministerio de Cultura, una notable oportunidad de enriquecer el camino hacia la edición de materiales pedagógicos en el campo coral.

Así mismo, estos materiales de Dirección, Pedagogía Vocal y Arreglo de Repertorio, contribuyen a sentar bases para que Colombia logre consolidar una práctica coral de amplia participación social, orientada, desde sus inicios, a obtener adecuados niveles de calidad y disfrute. Es por este motivo que los textos están dirigidos a la actualización de músicos docentes y directores corales que adelantan su quehacer con niños y jóvenes, para que fortalezcan escuelas de música en torno a la práctica coral en los municipios del país.

## PRESENTACIÓN

**E**ste libro ofrece una visión integral del arte y el oficio de la Dirección Coral, ordenada pedagógicamente y enfocada hacia los coros infantiles. Es el producto de la experiencia del autor a lo largo de varios años, tanto en la dirección coral como en la docencia universitaria y en la asesoría a la implementación del Proyecto de Coros Escolares en diversas regiones del país.

En los últimos años se han dado en el país dos fenómenos opuestos y simultáneos que han servido como inspiración e invitación a escribir el presente texto. Por un lado, la enseñanza de la dirección coral a nivel universitario se ha debilitado progresivamente. Los programas de dirección coral que ofrecían algunas universidades han ido desapareciendo, más por falta de maestros y de currículos, que por falta de alumnos interesados. Como agravante de esta situación encontramos que los programas de formación de maestros ofrecidos por las universidades, no tienen una cátedra específica que oriente a sus estudiantes en el campo de la conformación y dirección de coros infantiles. Dentro de dichos programas existe generalmente la cátedra de dirección coral, pero ésta se limita a enseñar a los estudiantes los conocimientos básicos de técnica de dirección, dejando a un lado conceptos tan fundamentales como el análisis de la partitura, la interpretación, la técnica de ensayo, el conocimiento de la voz infantil, y las técnicas de montaje.

Al mismo tiempo, con el declive de la cátedra de dirección coral, han surgido en el país algunos movimientos que promueven el canto coral infantil en las escuelas, en los templos y en las iglesias de diferentes denominaciones. Casi la totalidad de estos intentos son actos heroicos que han logrado resultados sorprendentes, operando con valiosísimos recursos humanos y muy escasos recursos económicos. Estos movimientos han puesto en evidencia la inteligencia y capacidades de sus gestores, administradores y maestros para generar innumerables recursos administrativos, operar con poco dinero, crear novedosas ayudas pedagógicas y producir una buena cantidad de repertorio coral. A ellos, con quienes el autor ha compartido innumerables batallas, especialmente a través del Proyecto de Coros Escolares del Ministerio de Cultura, está dedicado el presente documento.

### EL CORO INFANTIL

El coro infantil puede conformarse en cualquier lugar y situación donde haya un maestro y un grupo de niños interesados en cantar. La mayor parte de los coros infantiles



que existen en el mundo están ligados al culto religioso y a los centros educativos, ya que en estos lugares el coro encuentra un espacio propicio de reunión, así como una función social para su actividad. En cualquiera de estos casos el director cuenta con dos opciones para conformar su coro: puede hacer un coro inclusivo, es decir, que cobije con sus innumerables beneficios al mayor número posible de niños, tengan o no una bella voz y una entonación correcta, dándoles así la oportunidad de desarrollar al máximo sus habilidades vocales aun cuando, en algunos casos, esto signifique solamente aprender a cantar entonado. Puede hacer también un coro exclusivo en el cual solamente participen los niños que tengan una bella voz y una entonación correcta.

En el caso de los coros escolares, el coro inclusivo puede ser aquel que se desarrolle en el aula, y el exclusivo el que se lleve a cabo fuera de ella. Idealmente, el coro en aula (inclusivo) debe hacerse en los años de preescolar y primeros grados de primaria, es decir, con los niños entre los 5 y los 7 u 8 años. Es durante esta etapa que los niños desarrollan su potencial musical y vocal, si han tenido la oportunidad de hacerlo.

Por razón de su desarrollo vocal y emocional, son los niños entre 8 y 12 años los más indicados para pertenecer al coro exclusivo. Entre esas edades ya han sido superados generalmente los problemas de afinación y se ha logrado un cierto desarrollo vocal, una mayor resonancia y la capacidad respiratoria suficiente para mantener una producción vocal sana. Estos niños tienen, además, la capacidad de concentración y la habilidad musical para lograr la articulación y el fraseo y llegar al canto expresivo a través del contraste dinámico.

En cualquiera de los dos casos, la actividad coral debe asumirse como una tarea seria. A lo largo de la historia la música coral ha servido para que el ser humano se acerque a Dios y exprese sus sentimientos más profundos. La música no es un juego. El hecho de que se realicen actividades lúdicas para aprender ciertos conceptos no significa que se confunda la actividad musical con la recreación.

## **DIRECCIÓN DE COROS INFANTILES**

El director de coros infantiles debe ser, ante todo, un buen músico y un buen director, capaz de abordar una amplia gama de repertorio coral. Debe tener la misma capacidad de análisis, interpretación, técnica de dirección, etc. que la requerida para los coros de adultos. Adicionalmente, el director de coros infantiles debe contar con conocimientos de pedagogía vocal así como de pedagogía coral y repertorio.

La educación vocal se vuelve un factor determinante en la organización de un programa coral, tanto en la escogencia de un repertorio adecuado como en el establecimiento de sus objetivos y metas. El maestro deberá conocer no solamente las diferentes etapas del desarrollo vocal de los niños, sino ser capaz de planear actividades y utilizar recursos que contribuyan a mejorar la producción vocal en cada una de ellas.

El presente libro abordará, entonces, estas dos grandes áreas de la dirección coral infantil, razón por la cual ha sido dividido en dos secciones principales:

**1. DIRECCION. De la Partitura al Concierto.** En esta sección se tratarán temas específicos aplicables a cualquier campo de la dirección coral, tales como Análisis, Interpretación, Técnica de Dirección, Técnica de Ensayo y Concierto. En el capítulo de Ensayo se abordarán algunos aspectos fundamentales de pedagogía vocal.

**2. En PEDAGOGIA CORAL Y REPERTORIO** se presentará una propuesta pedagógica para el desarrollo coral desde el canto al unísono hasta el canto a dos, tres y cuatro voces. Esta segunda sección está complementada con una ANTOLOGÍA CORAL que ilustra cada uno de los pasos de la secuencia.

*“Dirigir es una manera muy particular de ser músico. Liderar una presentación en la cual no se toca o canta una sola nota; ensayar dicha presentación de acuerdo con una imagen auditiva adquirida durante un trabajo silencioso y crear esa imagen a partir de un texto musical cuya evidencia fluctúa entre lo absoluto y lo ambiguo- son aspectos separados, interactivos e igualmente importantes de la función de un director”*

**Frederik Prausnitz<sup>1</sup>**

*“El director tiene que saber exactamente lo que está haciendo, desde el punto de vista del compositor en primer lugar, y tener completo dominio de las fuerzas musicales que tiene enfrente. Todo esto debe hacerse mientras mantiene una mano firme. . . una mano autocráticamente firme. Lo que ocurre es algo que él escucha en su cabeza aún antes de que ocurra y con su oído está solamente constatando que realmente ocurra de la manera como lo desea. . . sin detenerse hasta obtener lo que quiere”*

**Isaac Stern<sup>2</sup>**

*“Tenemos que convencer a un grupo numeroso de personas, de que nuestra visión de una música particular es la correcta”*

**Bruno Walter<sup>3</sup>**

*“Los aspectos más importantes de la música no pueden ser escritos en la partitura”*

**Gustav Mahler<sup>4</sup>**

---

<sup>1</sup> Director y profesor del área de Dirección en el Peabody Conservatory of Music, Boston. Autor del libro Score and Podium, Score and Podium. New York: W:W: Norton, 1983, de donde se extrae la cita.

<sup>2</sup> STERN, Isaac, En: The Art of Conducting. Videoláser 1993

<sup>3</sup> WALTER, Bruno (1887 1959) Ibid.

<sup>4</sup> MAHLER, Gustav. Compositor y director austriaco (1860-1911)

*mf*



DIRECCIÓN  
DE LA PARTITURA AL CONCIERTO

## DIRECCIÓN

### De la Partitura al Concierto

El diccionario Harvard de la música define dirección como el acto de “liderar y coordinar un grupo de cantantes y/o instrumentistas en una presentación musical o en un ensayo. Dirigir incluye indicar la métrica y el tempo, señalar cambios de tempo y dinámica, dar entradas, ajustar balances, identificar la fuente de los errores en ensayo y ayudar a resolverlos, exigir articulación y enunciación claras, y en general asumir la responsabilidad por la interpretación coherente de obras musicales.”<sup>1</sup>

Dirigir es, ciertamente, una manera muy particular de ser músico. El director hace música con un instrumento que pertenece a otros pero que debe dominar a la perfección; analiza e interpreta los símbolos musicales no solo para su propia comprensión sino para transmitirla a quienes hacen sonar el instrumento. A diferencia de los demás músicos, su tiempo de ensayo es muy limitado y su horario depende de otros. A la hora del concierto, la responsabilidad por la interpretación de los textos musicales es totalmente suya.

La labor del director comienza con el análisis de una partitura, cuyo contenido, que es apenas una guía que sugiere música, debe ser interpretado y convertido en una imagen auditiva. Esta imagen debe ser comunicada a un grupo de cantantes a través de una técnica de dirección y de indicaciones verbales y gestuales durante varios ensayos. Ellos llevarán dicha imagen, transformada en hecho musical, a la sala de concierto. El oficio de dirigir puede ser el de “liderar y coordinar un grupo de cantantes y/o instrumentistas en una presentación musical..” pero el arte de la dirección está en el camino entre el primer encuentro con la partitura y la presentación musical. Dicho camino se puede dividir en los siguientes pasos:

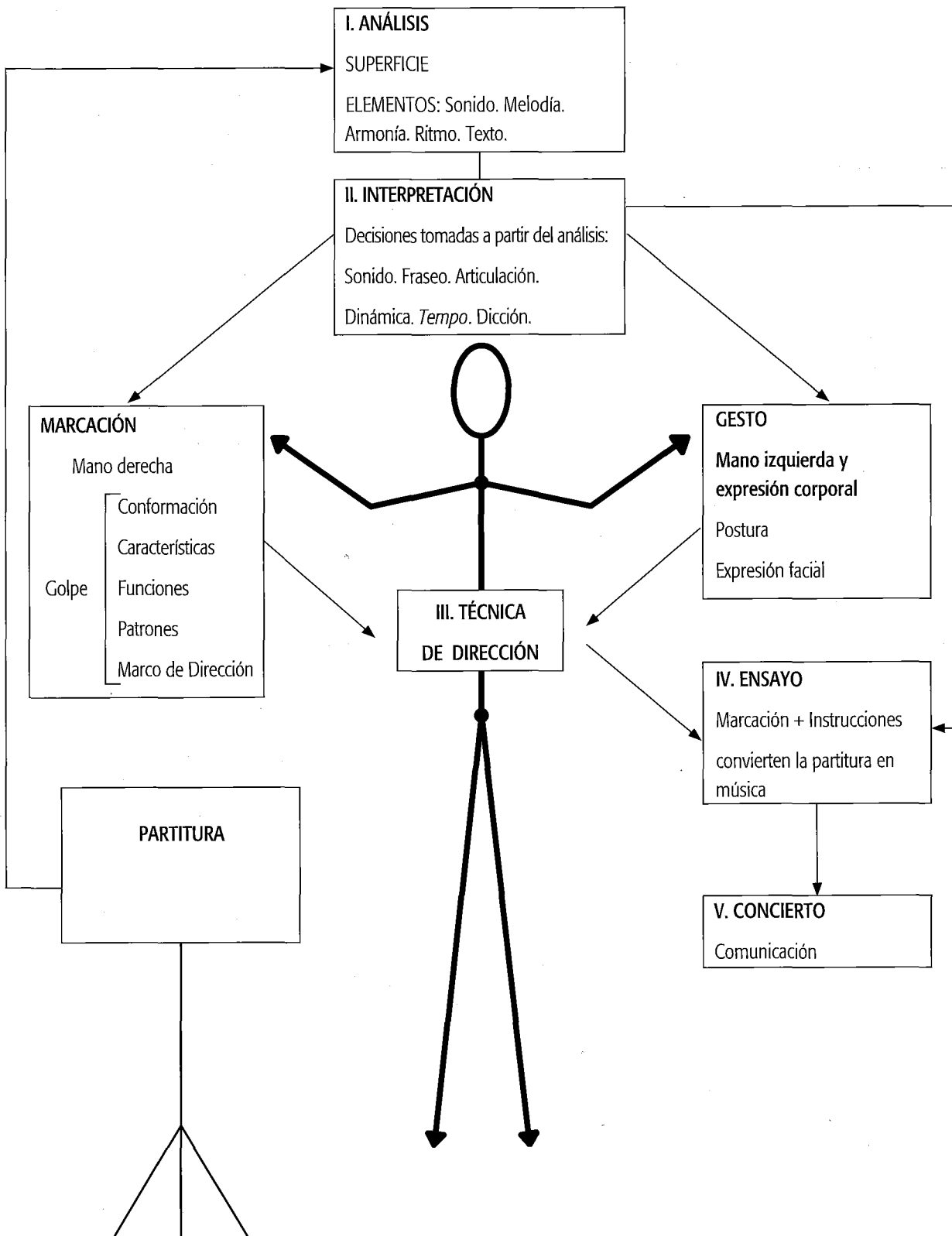
**Partitura - Análisis - Interpretación - Técnica de Dirección - Ensayo - Concierto.**

El presente texto estudiará cada uno de estos aspectos por separado, pero integrándolos al mismo tiempo en un solo hilo conductor: una misma obra musical que sigue todo el proceso.

El esquema global del arte de la dirección se muestra en el siguiente cuadro, cada una de cuyas ventanas se irá abriendo a lo largo de los capítulos.

---

<sup>1</sup> RANDELL, Don Michael. The Harvard Dictionary of Music. Cambridge . Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1986.



## I. ANÁLISIS

### SUPERFICIE

Título. Autor. Origen. Género. Indicaciones.

### ELEMENTOS

<b>Sonido</b>	Selección y combinación. Texturas. Dinámica (indicada e implícita).
<b>Melodía</b>	Modo. Rango. Tesitura. Contorno. Función. Clímax.
<b>Armonía</b>	Tonalidad. Modo. Estructura armónica. Lenguaje armónico y/o contrapuntístico.
<b>Ritmo</b>	Métrica. Tempo (indicado e implícito). Motivos rítmicos. Densidad rítmica. Ritmo armónico. Estructura de frase, período y sección.
<b>Texto</b>	Idioma. Fuente. Relación con los elementos musicales (Sonido, Melodía, Armonía y Ritmo)

## I. ANÁLISIS

... *imagen auditiva adquirida durante un trabajo silencioso y (creada) a partir de un texto musical*<sup>2</sup>

En el presente texto se entenderá el análisis musical como el estudio de los elementos estructurales y estilísticos de una obra que ayudan a guiar al director en su interpretación de la misma. El análisis puramente formal, estructural, armónico, contrapuntístico etc. tradicionalmente enseñado en escuelas de música y conservatorios escapa los límites del presente documento y se constituye en pre-requisito para el músico interesado en abordar profesionalmente la dirección coral.

El tipo de análisis musical que aquí se propone busca llevar al director a familiarizarse con la obra musical a través del estudio cuidadoso de sus elementos y a partir de él, tomar un cierto número de decisiones en cuanto a su interpretación **antes** de enfrentarse al coro para el primer ensayo. El análisis debe conducir a un profundo conocimiento de la obra que, traspasando los estrechos límites de la grafía musical, la transforme en una clara imagen sonora que el director transmite al coro durante los ensayos y que éste a su vez comunique al público en los conciertos. Haciendo una analogía con el teatro, la partitura no es sino el libreto de una obra que el director y los actores convierten en un hecho dramático convincente. Dicha transformación requiere, por parte del director, de un análisis del libreto, de los personajes, del contexto histórico, social, cultural, psicológico, etc. que conduzca a formular una hipótesis acerca de las intenciones del autor con respecto a su obra y, ayudado por su propia fantasía, ser capaz de comunicar dicha idea a los actores, convencerlos de que es la más correcta, y llevarlos a que la interpreten en el escenario.

En resumen, el análisis de una obra musical debe llevar al director a encontrar en ella la *sustancia*, el *sabor*, aquello que da vida y gracia a toda composición musical artística sin importar si se trata de una canción infantil o de una obra sinfónico - coral. A partir del conocimiento de los elementos musicales, el director busca la manera de darle vida a la obra; a partir del libreto que hay en la partitura, encuentra el drama que hay en la música; a partir del *qué* encuentra el *cómo*.

El análisis de una partitura comienza por la observación silenciosa de la información más obvia que en ella se encuentra, es decir, de la **Superficie**, y continúa con el examen gradual de cada uno de los **Elementos** propios de cualquier evento musical: sonido, melodía, armonía y ritmo, a los cuales se agrega uno específico de la música vocal: el texto.

Para la exposición del proceso de Análisis, Interpretación y Dirección que se hace a continuación se utilizará como ejemplo la obra *Pedacito de Luna* de Chava Rubio a la cual se estará haciendo referencia permanentemente<sup>3</sup>.

En primer término invitamos al lector a estudiar la partitura aprendiendo cada una de sus partes y, en lo posible, a tocarla en el piano para familiarizarse con ella antes de emprender el análisis.

<sup>2</sup> PRAUSNITZ, Frederik. *Score and Podium*. WW Norton, New York, 1983.

<sup>3</sup> La partitura de *Pedacito de Luna* se encuentra en la página plegada al final del libro. Al mantenerse abierta en su totalidad, el lector podrá referirse a ella con facilidad.

## SUPERFICIE

Los elementos aparentemente más obvios deben ser observados con cuidado ya que de ellos se obtienen las primeras conclusiones que influyen sobre la lectura e interpretación de la obra.

El **Título** es la puerta de entrada a la obra y ofrece una gran cantidad de información. Dependiendo del idioma en que está escrito y de su significado es posible saber si se trata de una obra sacra o secular, su probable lugar de origen y su función social. El título *Pedacito de Luna* sugiere ya una metáfora u otro tipo de figura retórica (como se verá más adelante) de bello contenido poético.

El **Autor** posee una nacionalidad y realiza su creación en un período histórico definido, con un estilo propio y una personalidad particular. Es importante averiguar la mayor cantidad de datos posible acerca del autor, de su vida, su obra y su estilo. En el caso de Isabel "Chava" Rubio, autora de *Pedacito de Luna*, la bibliografía disponible es escasa, pero sabemos que se trata de una compositora colombiana, nacida en Mariquita, (Tolima) en 1908 y fallecida en Medellín en 1995. Músico autodidacta, tiplista, poetisa, compositora de todos los géneros de música colombiana, promotora cultural, amante de la vida y autora dos libros de poemas infantiles, compuso también una buena cantidad de canciones para niños, ya que entre sus múltiples actividades se encontraba la de directora de coros infantiles. Su vida y obra siguen en espera de una merecida investigación y publicación.<sup>4</sup>

La búsqueda de datos acerca del autor de una obra puede conducir al director hacia su **Origen** y al **Género** al cual pertenece. En el caso de *Pedacito de Luna*, y basándose en una **Indicación** que hay en la partitura, es posible afirmar que la obra es una guabina, con una segunda sección en tiempo de bambuco. Ahora sabemos que se trata de aires típicos colombianos y, al darle una primera ojeada al texto el director notará que se trata de un villancico.

En este punto, antes de haber cantado una sola nota, se tienen ya varios datos cruciales que pueden influir en la interpretación de la obra: se trata de un villancico con carácter de danza que alterna dos ritmos colombianos, guabina y bambuco. El texto en castellano sugiere un grupo de visitantes, tal vez pastores que quieren llevar al niño Dios sus ofrendas.

## ELEMENTOS

De aquí en adelante se realiza el examen minucioso de la partitura, que debe comenzar obviamente por la lectura de las notas mismas. El director debe estudiar hasta poder cantar a la perfección, con el texto y sin titubeo alguno, cada una de las voces y, si tiene la suficiente habilidad al teclado, tocar la obra en su totalidad. Si su habilidad al teclado

---

<sup>4</sup>Agradecimientos especiales a Sofía Elena Sánchez y a Fernando León por los datos biográficos suministrados.

no es suficiente para tocar todas las voces debe tratar de tocar una de ellas y cantar otra (u otras en lo posible). Antes de comenzar el análisis de los elementos musicales tal como se describe a continuación es necesario estar totalmente familiarizado con la composición o de lo contrario el análisis se vuelve un árido ejercicio del cual no se obtendrá ningún beneficio práctico. Es la música misma la que poco a poco va comunicando al director las pautas para su interpretación, y no al contrario.

Una vez superada la simple lectura de las notas se comienza a examinar cada uno de los elementos musicales por separado. Se trata de hacer conscientes una cierta cantidad de detalles que seguramente ya han sido observados durante la lectura de la partitura, no solamente para describir el *qué*, sino para averiguar el *por qué*. Las áreas en las cuales se organizan los elementos están basadas en el análisis estilístico propuesto por Jan La Rue.<sup>5</sup> El ordenamiento mismo de los elementos obedece solamente a una mnemotecnia que utiliza la palabra inglesa SMART (inteligente): **S**onido, **M**elodía, **A**rmonía, **R**itmo y **T**exto.

### Sonido

El análisis de Sonido se refiere a:

- **Timbres**, selección y combinación, cantidad y cualidad de las voces y/o partes instrumentales involucradas.
- **Textura** o texturas utilizadas, es decir, si es homofónica o polifónica, melodía y acompañamiento, melodía y ostinato, etc.
- **Dinámica** o contrastes dinámicos (*forte piano etc.*) indicados por el compositor en la partitura o implícitos en el tejido musical.

En el análisis del arreglo de *Pedacito de Luna* de Chava Rubio se puede observar lo siguiente:

- **Timbres**, composición para dos voces iguales, soprano y contralto, a capella
- **Textura**, la disposición de las voces es variada mediante la utilización de diferentes texturas:
  - 4 compases (1-4): Unísono
  - 8 compases (5-12): Melodía en la contralto + ostinato en la soprano.
  - 4 compases (13-16): Homofonía llegando a terceras paralelas solamente en los dos últimos compases. Esta unión de las voces en movimiento paralelo genera una sensación de llegada, de *climax*.
  - 8 compases (17-24): Melodía en la soprano y contramelodía en la contralto que se unen en paralelismo para las cadencias de las dos frases.

<sup>5</sup> LA RUE, Jan. Guidelines for Style Analysis. WW Norton, New York, 1970.



### Dinámica

La partitura no tiene indicaciones de dinámica. Los contrastes dinámicos y el movimiento dinámico a gran escala están determinados por el contraste de texturas, el impulso rítmico y las sugerencias del texto.

### Melodía

Al analizar la melodía de cada una de las voces se han de tener en cuenta los siguientes elementos:

- **Modo**, en el cual está escrita (mayor, menor, dórico, frigio etc.).
- **Rango**, es decir la totalidad de las alturas que abarca. Por ejemplo de re<sup>1</sup> a fa<sup>2</sup> <sup>6</sup>
- **Tesitura**, o porción del rango más frecuentemente utilizado. Por ejemplo de mi<sup>1</sup> a do<sup>2</sup>
- **Función**, si es melodía principal o voz secundaria, contramelodía, imitación o acompañamiento.
- **Contorno melódico**, es decir si es diatónica, cromática, pentatónica etc., si se mueve básicamente por grados conjuntos, por arpeggios o por saltos, si describe un arco melódico suave o si por el contrario es una melodía angulosa.
- **Clímax**, o llegada al punto más alto (o más bajo en el caso de las voces graves)

Un análisis de las dos voces de *Pedacito de Luna* nos dice lo siguiente:

- **Modo**: Diatónico mayor
- **Rango**: Soprano : si- re<sup>2</sup> Contralto : si- si<sup>1</sup>
- **Tesitura**: Soprano: Tesitura media: sol<sup>1</sup>- si<sup>1</sup>. Contralto: Tesitura media: re<sup>1</sup> - sol<sup>1</sup> (la<sup>1</sup>).

The image shows two musical staves. The top staff is for Soprano (treble clef, one sharp) and the bottom staff is for Contralto (bass clef). The Soprano part has notes: si<sup>1</sup>, re<sup>2</sup>, mi<sup>1</sup>, fa<sup>1</sup>. The Contralto part has notes: si<sup>1</sup>, si<sup>1</sup>, re<sup>1</sup>, sol<sup>1</sup>. Labels 'Rango' and 'Tesitura' are placed below the notes to indicate the range and tessitura of each part.

Ejemplo 1

<sup>6</sup> Para la denominación de las notas lo largo de este texto se utilizará la nomenclatura Helmholtz, adaptándola a las sílabas de solfeo:

The image shows a single musical staff with a treble clef and a key signature of one sharp. The notes are labeled with Helmholtz nomenclature: la, si, do<sup>1</sup>, re<sup>1</sup>, mi<sup>1</sup>, fa<sup>1</sup>, sol<sup>1</sup>, la<sup>1</sup>, si<sup>1</sup>, do<sup>2</sup>, re<sup>2</sup>, mi<sup>2</sup>, fa<sup>2</sup>, sol<sup>2</sup>.

- **Función:** En la primera sección hasta el compás doce es la Contralto quien tiene la melodía; la Soprano cumple una función de acompañamiento mediante ostinato. Desde el compás 13 hasta el 16 la soprano toma la melodía y la voz de Contralto adquiere una función de acompañamiento en homofonía. En la segunda sección (compás 17 en adelante) dichas funciones se mantienen, la soprano toma la melodía y la contralto acompaña esta vez en contrapunto.
- **Contorno:** Suave, básicamente por grados conjuntos, siendo característico el salto descendente de tercera. El contorno básico de la melodía (contralto), tal como se muestra en el ejemplo 2, es el siguiente: La primera frase comienza en un re<sup>1</sup> alcanzando su punto máximo en el compás 3 (sol<sup>1</sup>). Este es enfatizado por el acento agógico de la negra con puntillo en el segundo tiempo del compás. La segunda frase hace el movimiento opuesto; comienza en si<sup>1</sup> para terminar en re<sup>1</sup>. La tercera frase imita a la segunda pero comenzando en sol<sup>1</sup>, siendo una especie de eco de la anterior. Finalmente la última frase, ahora con la melodía en la soprano, alcanza el **clímax** (re<sup>2</sup>) en el compás 15. La melodía en la segunda sección se mueve en una tesitura más baja que la alcanzada en el clímax actuando así como anticlímax o desfogue.

The image displays four musical staves, each labeled on the right as 'Frase 1', 'Frase 2', 'Frase 3', and 'Frase 4'. All staves are in treble clef, 3/4 time, and D major (one sharp).  
 - **Frase 1:** Starts on D4, moves up stepwise to G4 (marked with an accent), then descends stepwise to D4.  
 - **Frase 2:** Starts on B4, moves up stepwise to D4.  
 - **Frase 3:** Starts on G4, moves up stepwise to D4.  
 - **Frase 4:** Starts on D4, moves up stepwise to D5 (marked with an accent), then descends stepwise to D4.

### Ejemplo 2

#### Armonía

El término Armonía se refiere, en este contexto particular, a la relación entre las partes, (las voces) de una obra. Dicha relación puede hacer parte de una armonía vertical o ser producto del contrapunto. Se examinarán en esta sección del análisis los siguientes elementos:

- **Tonalidad y Modo** con sus implicaciones (do menor, por ejemplo, implica un carácter muy diferente al de re mayor.)

- **Estructura armónica** de frase, período y sección.
- **Lenguaje armónico** utilizado sea este funcional o no funcional, modal, por cuartas y/o quintas, dodecafónico etc.
- **Ritmo armónico**, es decir, la frecuencia con la cual cambia la armonía: Cada compás, cada medio compás, cada pulso etc.
- **Lenguaje contrapuntístico**. Si es imitativo (canon fuga, fugato, stretto etc.) o no imitativo (melodías simultáneas, aumentación, disminución, inversión etc.)

En el análisis de la Armonía del arreglo de *Pedacito de Luna* encontramos lo siguiente:

- **Tonalidad (Modo)**: Sol mayor. Tonalidad brillante, alegre, una de las más adecuadas para la voz infantil. (ver pg 85)
- **Estructura armónica**: Frases enmarcadas dentro de un **lenguaje armónico** simple de tónica, subdominante y dominante, típico de la guabina.
- **Ritmo armónico**: Cambio de función armónica cada compás durante toda la obra.
- **Lenguaje contrapuntístico**: Melodía y ostinato en la segunda y tercera frase, homofonía en la cuarta. Melodía y contramelodía en la segunda sección (  $\frac{6}{8}$  ).

### Ritmo

El análisis del Ritmo abarcará los siguientes aspectos:

- **Métrica**. Arroja por sí misma muchas luces acerca del género y del carácter de una obra; puede sugerir o indicar, por ejemplo, si se trata de una marcha, una danza una obra sacra "alla breve" etc.
- **Tempo**. Entendido como la velocidad a la cual se interpreta una obra musical<sup>7</sup>, puede estar o no estar indicado en la partitura. En el primer caso, la lectura del tempo indicado ayudará a aclarar el género y el carácter de la obra. Si, por el contrario, no hay ninguna indicación de tempo en la partitura, serán los demás elementos rítmicos armónicos y melódicos los que ayuden a determinar el tempo correcto. (ver capítulo 2. Interpretación)
- **Figuras y motivos rítmicos principales** y la relación entre ellos.
- **Densidad rítmica**, es decir, los lugares de mayor actividad rítmica en todas las partes y los contrastes entre ellos.
- **Estructura de frase, período y sección y forma**: Número de compases de los que consta cada frase y cada sección.

En el análisis del Ritmo de *Pedacito de Luna* se pueden encontrar los siguientes elementos:

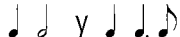
- **Métrica**: Constituye uno de los aspectos más importantes del análisis de la obra, ya que determina otros factores importantes como el *tempo* y el carácter. La obra


---



<sup>7</sup> RANDEL, Op. Cit.

está dividida en dos grandes secciones contrastantes, determinadas básicamente por las métricas de  $\frac{3}{4}$  y  $\frac{6}{8}$ .

- **Tempo:** Las dos únicas indicaciones de *tempo* encontradas en la partitura (*tempo* de guabina y *tempo* de bambuco) sugieren más el carácter que la velocidad misma a la cual pueda ser ejecutada la obra. Serán los demás elementos rítmicos, armónicos y melódicos quienes ayuden a determinar el *tempo* correcto.
- **Figuras rítmicas principales:**

Primera sección (compases 1-16): 

Segunda sección (compases 16-24): 

Si observamos de nuevo el Ejemplo 2 (pg 23) es posible apreciar que la estructura rítmica de cada frase en la primera sección es prácticamente idéntica. El impulso inicial brindado por las seis primeras corcheas conduce la frase hacia el tercer compás donde la figura  actúa como punto climático en una desaceleración rítmica gradual que conduce hacia la figura  del cuarto compás.



El clímax rítmico de la obra, ocurre en el compás 15 como una derivación de la estructura rítmica creada en las frases anteriores. Este es el punto de mayor **densidad rítmica**, enfatizado además por la anacrusa que aparece por primera vez.



yo voy a lle - var - le \_al ni - ño dos za - pa - ti - cos a - zu - les

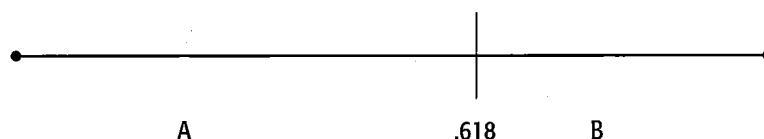
y si \_el quie - re un pe - da - ci - to de lu - na  
yo le trai - go

### Ejemplo 3

La segunda sección en  $\frac{6}{8}$  deriva su figura rítmica principal de la figura de anacrusa de la primera sección:  $\frac{3}{4}$   =  $\frac{6}{8}$  . Por su regularidad rítmica y por resolver dicha figura de anacrusa, esta sección actúa como un desfogue rítmico de la primera.

- **Estructura de frase, período y sección. Forma.** La obra está dividida en dos secciones determinadas básicamente por las diferentes métricas: Una sección A en  $\frac{3}{4}$  de 16 compases y cuatro frases (4+[4+4]+4) y una sección B en  $\frac{6}{8}$  de 8 compases y dos frases (4+4). La macro-estructura de la obra está dividida en dos secciones que guardan entre sí una proporción matemáticamente exacta, mejor conocida como la *proporción áurea*.

Dicha proporción, cuyo planteamiento es "A es a B como el todo es a A" se aprecia como el punto .618 de una línea recta cuyo valor es 1:



Esta *proporción áurea* ha sido ampliamente utilizada a lo largo de la historia por los grandes artistas plásticos y los grandes compositores. Está especialmente presente en la obra de Johann Sebastian Bach, determinando siempre puntos climáticos a nivel de frase, sección, movimiento y de la obra completa.<sup>8</sup>

Resulta impresionante y grato a la vez descubrir estas mismas proporciones en una obra aparentemente simple como *Pedacito de Luna*, de Chava Rubio. En el nivel de frase ya ha sido posible apreciar cómo el clímax melódico y rítmico ocurre en el compás 3 de cuatro que tiene cada frase (ver ejemplos 2 y 3). A lo largo del análisis de las texturas, la melodía y el ritmo, ha sido posible determinar cómo algo importante ocurre siempre en los compases 13 a 16. En esta región (compases 13 a 16) ocurre el clímax de la obra. Hacia allí conducen todos los elementos y hacia allí debe conducirla el director en su interpretación utilizando todos los recursos que se estudiarán en el próximo capítulo.

### Texto

Dentro del análisis del Texto se analizarán los siguientes elementos:

- **Idioma**, no solo en su aspecto más evidente, es decir, si es castellano, inglés o francés, sino en cuanto a la utilización misma del idioma: si se trata de poesía de grandes o escasas cualidades artísticas, si se emplea un lenguaje popular o coloquial, si la utilización de dicho lenguaje implica una relación con una cultura determinada, un grupo étnico etc.
- **Contenido (Temática)**. Permite saber si se trata de un texto sacro (si pertenece a la liturgia o es un cántico, un himno, un salmo etc.) o secular (si habla del amor, de la muerte, o cuenta una historia etc.) Posteriormente se debe aprender su significado y pronunciación correcta en el caso de que el director no conozca el idioma del texto en cuestión.
- **Fuente**. Se tratará de determinar, en la medida de lo posible, de dónde proviene el texto para saber si se trata, por ejemplo, de un texto sacro tomado de la Biblia (salmo, cantar de los cantares etc.) o de un texto secular en cuyo caso se debe determinar el origen del poema.

<sup>8</sup> La Pasión Según San Mateo es el ejemplo más evidente del uso de dicha proporción en la obra de Bach.

- **Relación Texto - Música.** Por último, se analizarán las relaciones existentes entre el texto y los elementos musicales: ¿cuál es la relación texto - música? ¿de qué manera la textura, el ritmo o la melodía reflejan una palabra o el sentido general del texto?

El texto de *Pedacito de Luna* puede describirse de esta manera:

- **Idioma:** Castellano con modismos típicos de la región andina colombiana, tales como la interjección “qué caray” y la utilización permanente de diminutivos: zapaticos, camisitas, florecitas, pedacito. La figura retórica principal y título de la obra -un Pedacito de Luna- es una hipérbole o exageración simple característica de las manifestaciones de amor.
- **Contenido (Temática):** Los pastores anuncian, por turnos, cuáles son sus ofrendas para el niño Dios: zapaticos azules, camisitas, florecitas rosadas, un azulejo y una canción de cuna. Manifiestan su adoración por el niño a tal punto que están dispuestos a llevarle lo que Él quiera, incluso un pedacito de luna. La segunda sección los muestra apurándose unos a otros hacia el portal para llevar sus ofrendas.
- **Fuente:** Original del autor, inspirado probablemente en las numerosas coplas populares navideñas existentes en la tradición colombiana.
- **Relación Texto - Música:** Dos aspectos de la relación texto-música llaman especialmente la atención. El primero el hecho de que la idea principal y título de la obra, que manifiestan el deseo de llevarle al niño un “pedacito de luna”, ocurre en la *zona áurea* coincidiendo con el clímax textural, melódico y rítmico de la obra. El segundo es el reflejo del texto “vamos ya” en el cambio de métrica y de carácter de la obra. Hay una sensación de apuro y de alegría en la nueva danza (bambuco) que refleja la decisión de los pastores de correr hacia el portal.

## II. INTERPRETACIÓN

### Decisiones tomadas a partir del análisis

FRASEO

ARTICULACIÓN

DINÁMICA

TEMPO

DICCIÓN

IMAGEN AUDITIVA

Articulación Formal

Movimiento

Crecimiento

Climax



## II. INTERPRETACIÓN

*“... El director tiene que saber exactamente lo que está haciendo desde el punto de vista del compositor”<sup>9</sup>*

Se define la interpretación de una obra como “aquellos aspectos de su ejecución que resultan de la lectura particular que hace el intérprete de las instrucciones que el compositor ha dejado a manera de notación musical.”<sup>10</sup> La interpretación resulta de la comprensión que éste tiene acerca de las intenciones del compositor, enmarcadas en un contexto histórico y estilístico que se basa en convenciones, tradición oral (auditiva) e incluso en modas que surgen a veces de la investigación musicológica, así como en la difusión que tenga la interpretación de un artista particular. En el caso de la música erudita, la investigación musicológica ha dejado una extensa bibliografía sobre la práctica musical desde el medioevo hasta el siglo XX, que arroja importantes luces acerca de la interpretación de los elementos rítmicos, melódicos, ornamentales etc. en obras de diferentes estilos y períodos históricos. Una abundante producción discográfica ha contribuido a que los resultados de dichas investigaciones se hayan difundido por el mundo entero y sean accesibles a todo músico que desee formarse una imagen auditiva y un concepto estético de la música erudita en diferentes períodos históricos. En el caso de la música popular es necesario basarse casi exclusivamente en tradición oral y fonográfica para conocer el aire, el sabor, el “cómo va” una obra determinada para saber cómo se interpretan los diferentes elementos musicales. El primer paso para llegar a la interpretación de una obra es, entonces, saber *qué es* (una marcha? un arrullo? una alabanza? un bolero? un bambuco?) para saber *cómo va*.

El análisis expuesto en el capítulo anterior tiene como propósito fundamental hacer que el director, a través de una comprensión cada vez más profunda y detallada de la obra, pueda comenzar a tomar decisiones en cuanto a su interpretación. Dicho análisis debe ir siempre acompañado del permanente cantar, tocar y leer silenciosamente la obra que se está estudiando; es necesario “convivir” con la obra de tal manera que tanto el análisis como las decisiones que se tomen partan de un enfoque musical y no de uno puramente teórico. Hay una gran cantidad de decisiones que la música misma parece “dictar” a quien tiene suficiente musicalidad, intuición y experiencia previa, y que son solamente confirmadas con el análisis teórico.

A partir del análisis y la convivencia con la música, el director debe comenzar a pensar en la interpretación, en lo que está y lo que no está en la partitura; debe comenzar a transformar el libreto en obra musical, pensar en el *qué* y en el *cómo*. Las decisiones más importantes que se deben tomar a partir del análisis abarcan los siguientes aspectos:

<sup>9</sup> STERN, Isaac. The Art of Conducting, IMG Artists Group, Videoláser. U.K, 1993.

<sup>10</sup> RANDEL, Don Michael. Op. Cit.

<b>Fraseo</b>	Surge del análisis de Melodía, Ritmo y Texto
<b>Articulación</b>	Surge del análisis de Melodía, Ritmo y Texto.
<b>Dinámica</b>	Surge del análisis de Melodía, Armonía y Sonido
<b>Tempo</b>	Surge del análisis de Ritmo, Armonía y Texto
<b>Dicción</b>	Surge del análisis de Texto y Ritmo

El director debe tener una idea muy clara de lo que espera de su grupo en cada obra y en cada uno de estos aspectos antes de comenzar los ensayos. El ensayo debe estar dedicado a que el coro logre la interpretación de la obra que el director tiene de antemano en su mente.

## FRASEO

Entendido como la “realización, en la ejecución musical, de la estructura de frase de una obra”<sup>11</sup>, el fraseo busca **unir** elementos rítmicos y melódicos para que sean percibidos como un todo. La frase musical es análoga a la oración gramatical; es la menor unidad musical con sentido completo, cuya puntuación es la cadencia. En la música vocal el fraseo está íntimamente ligado a la respiración: por medio de ella el cantante agrupa y separa frases para expresar el texto musical en unidades con una duración determinada, inteligibles para el oyente.

El fraseo y, por ende, los lugares en donde el coro debe respirar, deben determinarse teniendo en cuenta dos factores: uno musical (ideal) que resulta del análisis de la estructura de frase de la obra, y uno práctico que es consecuencia de la capacidad real de los cantantes de los cuales se dispone para sostener la respiración durante un cierto período de tiempo. La dinámica y la articulación realzan la percepción del fraseo.

En *Pedacito de Luna* la estructura de frase encontrada en el análisis de la melodía y el ritmo debe estar claramente reflejada en el fraseo, en la articulación y en la dinámica que da el director a la obra. Cada frase de 4 compases debe estar unida en una sola respiración y ser marcada en la partitura con la correspondiente “coma”. (Ver Ejemplo 6, pg 33)

## ARTICULACIÓN

Definida como “características de ataque y caída de notas sueltas o grupos de notas y la manera como estas características son producidas”<sup>12</sup> la articulación busca **separar** (diferenciar) elementos rítmicos y melódicos dentro de la frase para que sean claramente percibidos. Dicha diferenciación se logra básicamente mediante la unión o separación, la prolongación o acortamiento y la acentuación o no acentuación de los valores rítmicos.

<sup>11</sup> RANDEL, Don Michael. Op. cit.

<sup>12</sup> Ibid.

cos. Los signos y términos de articulación más comúnmente utilizados en la música coral son los siguientes:



Ejemplo 4

La articulación musical es análoga a la puntuación gramatical, a los signos de exclamación o interrogación y a la separación sutil de grupos de palabras dentro de una oración. Un texto puede ser declamado (articulado) de diferentes maneras, haciendo que cambie significativamente la intención, la expresión y la emoción sin cambiar una sola palabra.

La articulación es el aspecto interpretativo más importante en *Pedacito de Luna* y quizás en toda música popular con carácter de danza. Una articulación correcta aclara el ritmo, especialmente los acentos agógicos, que son cruciales en esta obra. Es importante describir la articulación frase por frase e indicarla correctamente en la partitura (ver Ejemplo 6, pg 33):

- 1- (c.1-4): Ligar las seis primeras corcheas en el primer compás. Separar mediante un *staccato* la primera negra del segundo compás. Separar igualmente la primera negra del tercer compás y acentuar la negra con puntillo.
- 2- (c. 5-8): Idéntica articulación a la de la primera frase para la voz de contralto. La soprano debe enfatizar el ritmo del ostinato mediante la combinación de *staccato*- acento en la figura rítmica ♩ ♩
- 3- (c. 9-12) Idéntica articulación en la soprano. La contralto puede hacerse más ligada que en las frases anteriores en virtud del texto y la dinámica.
- 4- (c. 13-16) Puede separarse la frase en tres partes mediante cisuras, para aclarar ritmo.
- 5- (c. 17-24) Las dos corcheas de antecompás en el motivo rítmico de la soprano pueden ser acortadas ligeramente para aclarar ritmo y dar un efecto de picardía a la frase. Es realmente la buena dicción la que ayuda a lograr dicho efecto.

Todas estas indicaciones deben ser marcadas por el director en la partitura como se ilustra en el Ejemplo 6, pg. 33.<sup>13</sup>

## DINÁMICA

La dinámica es "el aspecto de la música relacionado con las gradaciones de volumen"<sup>14</sup>. La dinámica tiene dos niveles: el nivel *macro*, como gradaciones y contrastes

<sup>13</sup> Cabe aclarar que esta no es la única posibilidad de articular la obra sino únicamente el punto de vista de quien esto escribe. Cada director debe tomar sus propias decisiones.

<sup>14</sup> RANDEL, Don Michael. Op. cit.

de volumen entre las frases y/o las secciones de una obra (*piano, mezzopiano, forte, mezzoforte etc.*); y el nivel micro, como gradaciones de volumen dentro de la frase (*crescendo, diminuendo, morendo etc.*).

La dinámica puede estar o no estar indicada en la partitura. Las indicaciones de dinámica presentes son, por supuesto, relativas a la cantidad y a la cualidad de las voces que conforman el coro, al carácter de la música a interpretar, a la acústica de la sala etc. ¿Qué tan *forte* es *forte* o qué tan *piano* es *piano*? La decisión siempre estará en manos del director. Cuando la partitura no tiene ninguna indicación de dinámica, el director tiene que confiar en su análisis de texturas, melodía, ritmo y texto, así como en su conocimiento del estilo y en su experiencia previa, para tomar una decisión correcta.

En *Pedacito de Luna* la dinámica no está indicada en la partitura, por lo tanto son las diferentes texturas, los rangos vocales, el contorno melódico, el impulso rítmico y el texto los que sirven como punto de partida para tomar una decisión en cuanto a las gradaciones de volumen.

El comienzo es contundente: dos voces al unísono exponen la determinación ya tomada de llevar al niño unas ofrendas: *mf*.

La diferencia de texturas y de rango vocal entre la primera y la segunda frase hace que no puedan ser ejecutadas dentro de la misma dinámica. La segunda frase, sin pedir esfuerzo adicional al coro, resultará con una dinámica un poco más fuerte que la anterior: *f*.

El texto de la segunda y la tercera frases sugiere la presencia de dos personajes diferentes que enuncian sus dones. Puede buscarse un *mp* súbito para la tercera frase o aún, un solista que la cante: *mp*.

La cuarta frase retoma el *mf* anterior, buscando el clímax mediante un *crescendo*, sugiriendo de alguna manera que todos los oferentes están de acuerdo con la afirmación que allí se hace: llevarle al niño un pedacito de luna, si Él así lo quiere.

La segunda sección puede hacerse toda en la misma dinámica (*mp*) o haciendo un contraste entre la enunciación y la repetición.

En resumen tenemos:

- *mf* para las dos primeras frases (compases 1-8),
- *mp* para la tercera frase (compases 9-12)
- *mf* para la cuarta frase (compases 13-16). Nótese cómo en la cuarta frase tiene la mayor gradación de dinámica, lo cual corresponde a la sensación de clímax creada por el juego de texturas.
- *mp* vs *p* en la enunciación y en la repetición de la sección en  $\frac{6}{8}$

Todas estas indicaciones deben ser anotadas en la partitura tal como se muestra en el Ejemplo 6 de la página 35.

## TEMPO

Es la velocidad a la cual la música es ejecutada. Para cada obra existe un *tempo* general (*Allegro, Andante, Adagio*, ♩ = 120 etc.) y unas gradaciones de velocidad a nivel de frase que pueden acelerar o frenar dicho *tempo* general (*accelerando, ritardando, etc.*)

La determinación del *tempo* correcto de una obra es tal vez una de las decisiones más difíciles que debe tomar un director. Nunca hay un "*tempo* absoluto" para interpretar una obra, aunque el compositor o arreglista haya hecho los mejores esfuerzos por indicarlo. De nuevo ¿qué tan rápido es *Allegro* o qué tan lento es *Adagio*? La determinación depende de factores musicales que surgen del análisis y de factores extra – musicales tales como la agilidad vocal, la capacidad que tengan los cantantes para sostener la respiración, o la acústica del lugar de concierto (la misma obra en una acústica reverberante requiere de un *tempo* más lento que cuando es interpretada en una acústica seca).

El *tempo* correcto en *Pedacito de Luna* lo da el carácter tanto de la guabina como del bambuco que le sigue. Para la guabina ♩ = 100 sería la indicación de *tempo* más aproximada. La proporción de *tempo* entre las dos secciones, es decir entre las métricas de  $\frac{3}{4}$  y  $\frac{6}{8}$  puede ser tomada a partir de las corcheas y hacerse como ♩ = ♩ lo cual da al bambuco un carácter plácido, más parecido al bambuco del altiplano. Otra opción es tomar la corchea del  $\frac{6}{8}$  un poco más rápido que la del  $\frac{3}{4}$  para dar al bambuco un carácter más fiestero, más de acuerdo con el texto que implica un cierto apuro. (Ejemplo 6, pg 35)

## DICCIÓN

Una definición simple y acertada de dicción es el "sonar de las vocales y consonantes al cantar, creando coloración (altura) y articulación (ritmo)"<sup>15</sup>. Aunque la dicción es un aspecto de la práctica misma del canto, el director debe tomar algunas decisiones anticipadas al respecto tales como:

1. Pronunciación correcta del idioma.
2. Colocación de las consonantes finales.

1. Pronunciación correcta del idioma: El primer paso a seguir después del análisis, traducción (si es necesario) y comprensión del texto, es la apropiación del mismo, conózcase o no el idioma en el cual está escrito. Si el director no habla o no conoce la pronunciación del idioma del texto que tiene en sus manos, debe asesorarse de alguien que sí lo hable y le ayude a pronunciarlo correctamente. Es el director quien va a enseñar al coro la pronunciación del texto y por lo tanto debe dominarla a la perfección. Es frecuente encontrar, por ejemplo, una gran cantidad de textos sacros en latín. Las normas de pro-

<sup>15</sup> RAO, Doreen. Choral Music Experience. Boosey and Hawkes, Inc. 1987. Vol. 5

nunciación del latín son relativamente sencillas para quien habla el castellano, pero si no se conocen es muy fácil pedir asesoría a un sacerdote. De manera similar, es relativamente sencillo encontrar a alguien que preste asesoría en la pronunciación del inglés y, en algunos lugares, de otros idiomas como el italiano, el alemán o el francés.

2. Colocación de consonantes finales: La colocación de las consonantes en los finales de frase y después de notas largas dentro de la frase puede y debe ser decidida de antemano. Las consonantes finales pueden colocarse 1) sobre el primer tiempo del compás siguiente, 2) sobre la "barra de compás", es decir, en la última subdivisión de la nota en la cual ocurren. Ejemplo:

1) Musical notation for the phrase "Zapaticos azules" in 3/4 time. The notes are: quarter note (Za), quarter note (pa), quarter note (ti), quarter note (cos), quarter note (a), quarter note (zu), quarter note (le), quarter note (s). The consonants are placed below the notes: "Za - pa - ti - cos" and "a - zu - le - s".

2) Musical notation for the phrase "zapaticos azules" in 3/4 time. The notes are: quarter note (za), quarter note (pa), quarter note (ti), quarter note (cos), quarter note (a), quarter note (zu), quarter note (le), quarter note (s). The consonants are placed below the notes: "za - pa - ti - cos" and "a - zu - le - s".

Ejemplo 5

En *Pedacito de Luna* es preferible la segunda opción, "sobre la subdivisión de la nota larga" debido a que no hay silencios ni espacios entre las frases que hagan posible el primer procedimiento. Ver Ejemplo 6, pg 35.



## PARTITURA DE INTERPRETACIÓN

### PEDACITO DE LUNA

Guabina

Chava Rubio

Arreglo: Alejandro Zuleta

Tempo de Guabina ♩ = 100

Soprano

*mf* Yo voy a lle-var-le\_al ni - ño dos za - pa - ti - cos a - zu - les  
Yo voy a lle-var-le\_al ni - ño dos flo - re - ci - tas ro - sa - das

Alto

*mf* Yo voy a lle-var-le\_al ni - ño dos za - pa - ti - cos a - zu - les  
Yo voy a lle-var-le\_al ni - ño dos flo - re - ci - tas ro - sa - das

5

S.

la la la la la la la la

A.

yo le lle - vo ca - mi - si - tas lle - nas de fran - jas y tu - les  
yo le lle - vo\_un a - zu - le - jo con sus a - li - tas pla - tea - das

9

S.

*mp* la la la la la la la la *mf* y si\_el

A.

*mp* yo le lle - vo mi can - ción pa - ra dor - mir - le\_en la cu - na *mf* y si\_el

13

S.

que - re yo le trai - go un pe - da - ci - to de lu - na.

A.

que - re yo le trai - go un pe - da - ci - to de lu - na.

**Tempo de Bambuco**

S. *mp* Va - mos ya qué ca - ray ya\_es-tá\_el ni - ño\_en el por -

A. *mp* Va - mos ya qué ca - ray ya\_es-tá\_el ni - ño\_en el por -

20 S. tal Va - mos ya qué ca - ray ya\_es-tá\_el ni - ño\_en el por -

A. tal Va - mos ya qué ca - ray ya\_es-tá\_el ni - ño\_en el por -

24 S. 1. tal *p* Va - mos tal. 2. *D.C.*

A. tal tal.

Ejemplo 6

### IMAGEN AUDITIVA

Ya efectuado el análisis de los elementos (S M A R T) y tomadas varias decisiones en cuanto al Fraseo, Articulación, Dinámica, Tempo y Dicción, es necesario volver a mirar la obra "desde lejos" para tener una percepción de la totalidad, del *macro* de la obra, es decir, de su movimiento a gran escala. (Ejemplo 7). Se trata de percibir la obra como un todo, escuchando mentalmente la relación y contraste entre sus secciones (**Articulación Formal**), el ímpetu que tiene hacia un punto determinado (**Movimiento y crecimiento**) y la llegada a dicho punto (**Clímax**).

Una última mirada distante a *Pedacito de Luna* de Chava Rubio puede ayudar a percibir lo siguiente:

- **Articulación Formal** en dos secciones demarcadas claramente por cadencias.
- **Movimiento** cuatro frases, desde el compás el 1 hacia el 15. **Crecimiento** desde el compás 5 hasta el 8, ligera contención del impulso del compás 9 al 12 y gran impulso hacia el **Clímax** en el compás 15.
- Dos frases de **Desfogue** del compás 17 al 24.

**PEDACITO DE LUNA**  
Gubaina

Chave Rubio  
Arreglo: Alejandro Zúñiga

Tempo de gubaina  $\text{♩} = 100$

Sopranos  
*mf* Yo voy a lle- var - le al ni - ño dos za - pa - li - cos a - zu - les  
*mf* Yo voy a lle- var - le al ni - ño dos flo - re - ci - tas ro - se - das

Altos  
*mf* Yo voy a lle- var - le al ni - ño dos za - pa - li - cos a - zu - les  
*mf* Yo voy a lle- var - le al ni - ño dos flo - re - ci - tas ro - sa - das

**Movimiento**

5  
S. la la la la la la la la *mp*  
A. yo le lle - vo ca - mi - ni - tas lle - nas de tran - jas y tu - las *mp*  
yo le lle - vo en a - zu - le - jo con sus a - si - tas pla - tea - das

**Crecimiento**

9  
S. la la la la la la la la *mf* y si, sí  
A. yo te lle - vo ni can - dón pa - ra dur - mir - le en la cu - na *mf* y si, sí

13  
S. que - re yo le tra - i - go un pe - da - ci - to de lu - na **Clímax**  
A. que - re yo le tra - i - go un pe - da - ci - to de lu - na

Tempo de Banabuco

17  
S. *mp* va - mos ya qué ca - ray ya es - tá el ni - ño en el por - tal va - mos -  
A. *mp* va - mos - - - - - tal

**Desfogue**

22  
S. *p* va - mos ya qué ca - ray ya es - tá el ni - ño en el por - tal. 1. *p* 2. D. C.  
A. va - mos ya qué ca - ray ya es - tá el ni - ño en el por - tal. tal.

**Ejemplo 7**

Es de suma importancia repasar constantemente esta estructura *macro*, memorizarla e intentar escucharla mentalmente para luego tratar de reconstruir mentalmente los detalles de Fraseo, Articulación, Dinámica y *Tempo* a hasta llegar a tener una **Imagen Auditiva** de la obra a gran escala y al detalle. (El cuadro que se ofrece en la página 38 puede ser de ayuda para memorizar la estructura y los detalles de interpretación más importantes). Es precisamente esa imagen auditiva la que el director va a llevar en su mente al primer ensayo con el coro. Su función como director será la de lograr comunicar a sus cantantes la idea que tiene de la obra mediante su marcación, sus gestos, sus instrucciones verbales, sus demostraciones musicales, su pasión y su convicción de que esa es la manera correcta de interpretarla.

Al tener una imagen auditiva clara de una composición y sentirla como propia, el director buscará en su técnica de dirección y en su técnica de ensayo, todos los recursos a su alcance para lograr su propósito: convertir el libreto en música. El paso a seguir es buscar la expresión del contenido musical por medio de la marcación y del gesto, tema que se tratará en el siguiente capítulo.

## RESUMEN DEL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE PEDACITO DE LUNA

### ANÁLISIS

#### Sonido

Selección y combinación de timbres:  
Dos voces iguales, Soprano y Alto.

#### Texturas utilizadas:

- 4 compases (1-4): Unísono
- 8 compases (5-12): Melodía en la contralto + ostinato en la soprano.
- 4 compases (13-16): Homofonía llegando a terceras paralelas solo en los dos últimos compases. Esta unión de las voces en movimiento paralelo genera una sensación de llegada, de clímax.
- 8 compases (17-24): Melodía y contramelodía que se unen en paralelismo en las cadencias de las frases.

#### Dinámica

La partitura no tiene indicaciones de dinámica. Los contrastes dinámicos y el movimiento dinámico a gran escala están determinados por el contraste de texturas y tesituras, el impulso rítmico, armónico y melódico y las sugerencias del texto.

#### Melodía

Modo Diatónico mayor

Rango Soprano: si- re<sup>2</sup> Contralto : si- si<sup>1</sup>

Tesitura: Media para soprano sol<sup>1</sup>- si<sup>1</sup>.

Media para contralto re<sup>1</sup>- sol<sup>1</sup>.

### INTERPRETACION

#### Sonido vocal

No por tratarse de una obra popular debe descuidarse todo el trabajo de afinación, emisión, homogeneidad vocal, etc. El sonido coral debe ser siempre cuidadoso, no importa el género o el carácter de una obra.

(Ver páginas 82 - 89)

#### Dinámica

• **mf** para las dos primeras frases (compases 1-8),

• **mp** para la tercera frase (compases 9-12)

• **mf** para la cuarta frase (compases 13-16). con crescendo hacia el clímax en el compás 15

• **mp** vs **p** en la enunciación y en la repetición de la sección en  $\frac{6}{8}$

#### Fraseo

La estructura de frase encontrada en el análisis de la melodía y el ritmo debe estar claramente reflejada en el fraseo, en la articulación y en la dinámica que

**Función:**

En la primera sección la Soprano cumple básicamente una función de acompañamiento mediante ostinato y contramelodía siendo la Contralto quien tiene la melodía. En la segunda sección (compás 17 en adelante) dichas funciones se invierten.

Estructura de Frases Regular, periódica.

Dos secciones: A:16 (4+[4+4]+4) + B: 8 (4+4)

**Contorno:**

Suave, básicamente por grados conjuntos, siendo característico el salto descendente de tercera y el bordado incompleto o escape. El contorno básico de la melodía (contralto) es el siguiente: La primera frase comienza en un re<sup>1</sup> alcanzando su punto máximo en el compás 3 (sol<sup>1</sup>) Este es enfatizado por el acento agógico de la negra con puntillo en el segundo tiempo del compás.


La segunda frase hace el movimiento opuesto; comienza en si<sup>1</sup> para terminar en re<sup>1</sup>. La tercera imita a la segunda pero comenzando en sol<sup>1</sup>, siendo una especie de eco de la anterior. Finalmente la última frase alcanza el clímax en el compás 15 siendo este enfatizado por el acento agógico y por la textura homofónica que alcanzan las dos voces. La melodía en la segunda sección se mueve en una tesitura más baja que la alcanzada en el clímax actuando así como anticlímax o desfogue.

Esta estructura de frases se ve reflejada tanto en la estructura rítmica como en el esquema formal de la obra.

dé el director a la obra. Cada frase de 4 compases debe estar unida en una sola respiración (marcando la partitura con la correspondiente "coma".)

**Articulación:**

1- (c. 1-4): Ligar las seis primeras corcheas en el primer compás. Separar mediante un staccato la primera negra del segundo compás. Separar igualmente la primera negra del tercer compás y acentuar la negra con puntillo.

2- (c. 5-8): Idéntica articulación a la de la primera frase para la voz de contralto. La soprano debe enfatizar el ritmo del ostinato mediante la combinación de staccato- acento en la figura rítmica .

3- (c. 9-12) Idéntica articulación en la soprano. La contralto puede hacerse más ligada que en las frases anteriores en virtud del texto y la dinámica.

4- (c. 13-16) Puede separarse la frase en tres partes mediante cisuras, para aclarar ritmo. Para que las cisuras tengan efecto debe acortarse también el valor de la negra del segundo tiempo del c. 13 y de la primera corchea del segundo tiempo del c.14. En la negra con puntillo del c.15 el staccato- acento debe ser bien marcado.

5- (c. 17-24) Las dos corcheas de antecompás en el motivo rítmico de la soprano pueden ser acortadas ligeramente para aclarar ritmo y dar un efecto de picardía a la frase. Lo mismo puede hacerse con las dos negras con puntillo de los c. 17 y 21 en la contralto. Es realmente con buena dicción como se puede lograr dicho efecto.

### Armonía






Tonalidad (Modo) : Sol mayor

Estructura armónica : Frases enmarcadas dentro de un lenguaje armónico de tónica subdominante y dominante típico de la guabina.

Ritmo armónico: Cambio de armonía cada compás durante toda la obra.

Lenguaje contrapuntístico: El ya mencionado en "textura": Melodía y ostinato en la segunda y tercera frase, y melodía y contramelodía en la segunda sección ( $\frac{6}{8}$ ).

### Ritmo

Figuras rítmicas principales:  y  en la primera sección;  en la segunda. La estructura rítmica de cada frase en la primera sección es prácticamente idéntica. El impulso inicial brindado por las seis primeras corcheas conduce la frase hacia el tercer compás donde la figura  actúa como punto de llegada y como freno rítmico de la frase para poderla desfogar hacia la figura  en el cuarto compás. Dicho punto de llegada coincide, en la primera y en la cuarta frase, con el clímax melódico en cada una de ellas y en la zona áurea (.618). El clímax de la obra compás 15, también ocurre en la zona áurea de la estructura formal.

Métrica:  $\frac{3}{4}$  y  $\frac{6}{8}$  para dos secciones contrastantes no solo en cuanto a acentuación sino en cuanto a carácter.

Ver Articulación

### Articulación Formal

- Movimiento: Del 1 hacia el 15 y desfogue del 16 al 24
- Clímax: Compás 15



**Tempo:**

Las dos indicaciones verbales de tempo (tempo de guabina y tempo de bambuco) sugieren más el carácter que el tempo mismo.

**Texto**

Idioma: Castellano con modismos típicos de la región andina colombiana, tales como la utilización permanente de diminutivos.

Temática: Los pastores anuncian, por turnos, cuáles son sus ofrendas para el niño Dios: zapaticos azules, camisitas, florecitas, un azulejo y una canción de cuna. Manifiestan su adoración por el niño a tal punto que están dispuestos a llevarle lo que El quiera, incluso un pedacito de luna. La segunda sección los muestra apurándose unos a otros hacia el portal para llevar sus ofrendas.

Fuente: Original del autor, inspirado probablemente en las numerosas coplas populares navideñas existentes en el folclore colombiano.

**Tempo:**

Guabina ♩ = 100 La proporción de tempo entre  $\frac{3}{4}$  y  $\frac{6}{8}$  ♩ = ♩ para bambuco del altiplano o un poco más rápido para bambuco fiestero.

**Dicción**

No ofrece, para un grupo de habla hispana, ninguna dificultad en particular. Es posible encontrar una cierta dificultad en la entonación del punto climático, para lo cual debe diseñarse un ejercicio vocal.

### III. TECNICA DE DIRECCIÓN

MARCACIÓN	GESTO
<b>Mano derecha</b>	<b>Mano Izquierda y Expresión corporal</b>
<b>Conformación:</b> Caída. Ictus. Rebote.	Mano izquierda
<b>Características:</b> Velocidad. Dirección. Tamaño. Impetu.	Expresión Corporal
<b>Funciones:</b>	Postura
• Preparatorios	Expresión Facial
	Ejercicios de gesto
	<b>Funciones: Prácticas</b>
• Principales	Inicio
• Neutros	Entradas
	Cortes
<b>Patrones:</b>	<b>Expresivas</b>
Simples	Fraseo
Compuestos	Dinámica
Mixtos	Articulación
<b>Marco de Dirección</b>	Sonido



**MARCACIÓN + GESTO**  
Aspectos prácticos  
Marcación como reflejo de la interpretación

### III. TÉCNICA DE DIRECCIÓN

*“Todo esto debe hacerse mientras se mantiene una mano firme. . .  
una mano autocráticamente firme”<sup>16</sup>*

La Dirección se define como la comunicación de eventos musicales a un grupo de cantantes o instrumentistas a través de movimientos y gestos manuales y corporales. Al manejo coordinado, claro y consciente (con propósito) de cada uno de dichos movimientos y gestos, se le conoce como Técnica de Dirección.

El flujo de gestos y movimientos del director deben reflejar el flujo de ideas musicales que surgen de su mente así como el control sobre la ejecución que de estas ideas haga un grupo coral. Dicho control se logra básicamente por medio de la **Marcación**, movimiento del brazo y de la mano derecha capaz de “sugerir diferencias sutiles de pulso, acento y énfasis en una frase y asegurar precisión del ensamble con un mismo tipo de señales”<sup>17</sup>. La marcación está apoyada en una serie de **Gestos** que incluyen la postura corporal, la expresión facial y los movimientos de la mano izquierda.

Este capítulo presentará la **Marcación** y el **Gesto** de manera separada con el objeto de que el director adquiera conciencia de cada uno de sus componentes y conozca una cierta terminología que podrá aplicar con fines pedagógicos. El aspecto más fácil de tratar es el de la Marcación, ya que se trata de movimientos concretos fácilmente descriptibles en términos cualitativos. El **Gesto** trata con acciones algo más abstractas, de las cuales solamente se podrán dar ejemplos e imágenes. Obviamente, la dirección involucra todos estos componentes de manera simultánea e integral pero, de la misma manera que un profesor de canto puede hacer notar a un alumno que debe corregir una cierta tensión en un área del cuerpo para corregir un defecto de emisión, el profesor de dirección podrá corregir a un alumno, por ejemplo, un *ímpetu* inadecuado o una insuficiencia en el *rebote* para una marcación determinada.

La primera sección del capítulo estará dedicada a la **Marcación**, la segunda al **Gesto** y la tercera a la combinación de ambos: **Técnica de Dirección**. Al final de cada sección se darán algunos ejercicios prácticos.

#### MARCACIÓN

##### Mano derecha\*

El recurso más importante del cual dispone el director es el de la Marcación: movimientos del brazo y de la mano que señalan el pulso musical y, en términos generales, indi-

<sup>16</sup> STERN, Isaac. The Art of Conducting. IMG Artist Group, U.K, 1993.

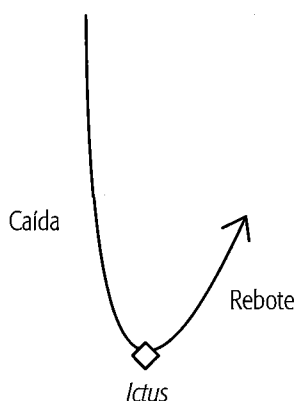
<sup>17</sup> PRAUSNITZ, Frederik. Score and Podium. W.W. Norton, New York, 1983.

\* Se presume que la mayoría de los directores marcan con la mano derecha. Es posible, sin embargo, que los directores zurdos marquen con la mano izquierda si han de verse mal coordinados al hacerlo con la derecha.

can al grupo coral quién, cuándo y cómo cantar. La marcación tiene una conformación, unas características, unas funciones y una organización en patrones métricos. Cada una de estas variables se examinará en sí misma y en su relación con las demás para hacer uso de ellas posteriormente en función de la interpretación musical.

### Conformación

La marcación más simple, es decir, el golpe o tactus como se le llamaba en el siglo XVI, consta de tres partes: Caída, *Ictus* (impacto), y Rebote.



Estos tres componentes están presentes en mayor o menor grado dependiendo de las características y de la función de la marcación.

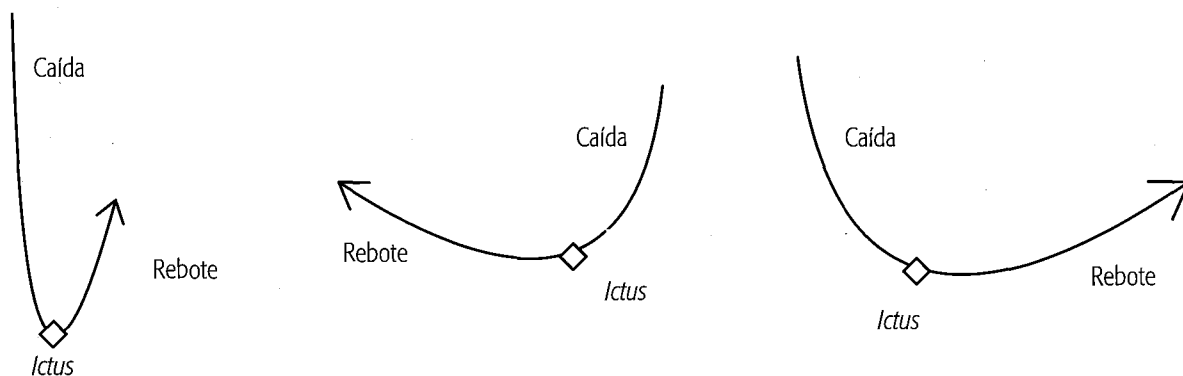
### Características

La marcación, independientemente del patrón métrico dentro del cual esté inscrita, tiene una cierta **Velocidad, Dirección, Tamaño e Impetu** que se relacionan directamente con el cuándo y cómo de la interpretación musical. (ver cuadro pg. 47)

- **Velocidad:** Establece la duración del pulso y, por lo tanto, del *tempo* de una obra. Cada marcación completa, con caída, *ictus* y rebote, dura lo que dure un pulso, sea este lento o rápido ( $\downarrow = 40$  ó  $\downarrow = 180$ ).

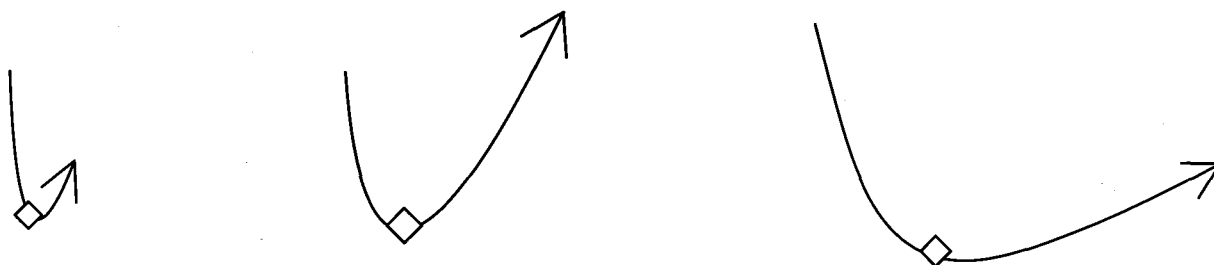
Hasta cierto punto y dependiendo de otras variables, la velocidad de la marcación es inversamente proporcional a su tamaño: a mayor velocidad menor tamaño. Entre más rápido sea un *tempo*, menor distancia debe recorrer cada marcación.

- **Dirección:** El camino que recorre la mano determina la dirección de una marcación: hacia arriba, hacia abajo, hacia la derecha, hacia la izquierda, oblicuo etc.



La dirección de la marcación está relacionada directamente con su organización en patrones métricos y cumple, por lo tanto, una función de orientación. La dirección, como todas las demás variables de la marcación, puede ser modificada por razones técnicas y/o expresivas, incluso dentro del patrón métrico, como se verá más adelante.

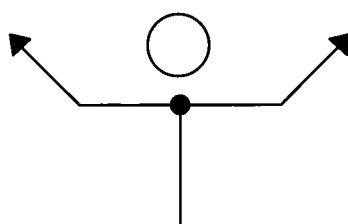
- **Tamaño:** La distancia que recorre cada movimiento de la mano determina el tamaño de la marcación. Este depende de otras variables tales como la velocidad, la dinámica y el tamaño del grupo que se está dirigiendo. Una misma marcación, sin alterar las variables de velocidad y dirección, puede ser pequeña, mediana o



grande y, dependiendo de su función, puede variar el tamaño de dos de sus componentes: la caída y el rebote. Una marcación determinada, por razones técnicas o de expresión musical, puede tener por ejemplo una caída corta y un rebote largo. (ver Funciones)

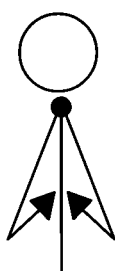
Para modificar el tamaño de la marcación el director dispone de las diferentes articulaciones del brazo: el hombro, el codo y la muñeca. La articulación del hombro genera movimiento de la totalidad del brazo; el codo sirve de apoyo a los movimientos del antebrazo; la muñeca articula los movimientos de la mano. Obviamente, ninguna de las tres articulaciones se utiliza excluyendo totalmente a las otras. Cuando se hace referencia a la utilización de una articulación en particular se sobreentiende que dicha articulación es la que predomina sobre las demás en una circunstancia determinada.

Los movimientos de todo el brazo resultan amplios y de difícil control. Se utilizan con menos frecuencia en la dirección coral que en la dirección de banda u orquesta debido a que dichos grupos instrumentales son usualmente de mayor tamaño o al menos ocupan mayor espacio que los grupos corales. La diferencia de ímpetu entre el ataque de un grupo coral y un grupo instrumental también influye en el tamaño del movimiento utilizado para uno y otro. En la dirección coral los movimientos amplios de todo el brazo se utilizan, por ejemplo, al dirigir grupos grandes, en pasajes que tengan un carácter pomposo o glorioso con dinámicas entre *mf* y *f*.

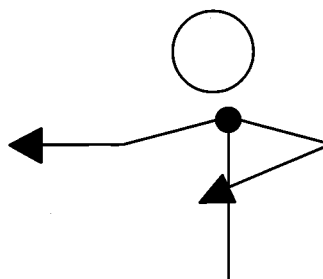


Movimientos amplios de todo el brazo

El codo es tal vez la articulación más utilizada en la marcación, ya que con el antebrazo y la mano se realizan la mayoría de los movimientos visibles y fácilmente controlables en cuanto a su velocidad, dirección, tamaño e ímpetu. El codo presenta una única dificultad que no tiene el hombro, y es su colocación con respecto al tronco. Para que el movimiento del antebrazo sea visible y no sea obstruido por el tronco, el codo debe encontrarse siempre lo suficientemente retirado del cuerpo hacia delante y hacia fuera como se ilustra en la siguiente figura.



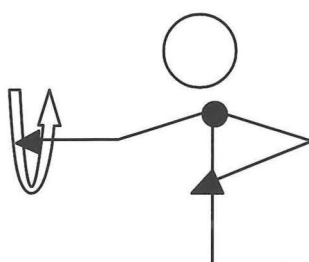
Codos muy pegados al tronco



Codos delante y fuera del tronco

Es posible utilizar el antebrazo en movimientos de diferentes tamaños, ya sea manteniendo inmóvil la articulación de la muñeca, como usualmente se hace, o en combinación con ésta para darle al movimiento mayor flexibilidad.

La articulación de la muñeca se utiliza de manera relativamente aislada en los movimientos pequeños y rápidos requeridos en la marcación de un *tempo* rápido y enérgico que requiera de un *ictus* muy marcado, con poco recorrido en la caída y en el rebote. Muchos pulsos neutros (ver Funciones) pueden ser marcados solamente con esta articulación. La marcación con la articulación de la muñeca requiere también de una postura adecuada de los antebrazos y los codos como se ilustró anteriormente.



Movimientos de la mano  
con postura correcta de los codos

- **Impetu:** La fuerza que se imprime al movimiento, independientemente de la velocidad, constituye la última característica variable de una marcación. El ímpetu depende en gran medida de la dinámica y del carácter de la obra. Adquiere gran importancia en los preparatorios (ver Funciones) y, de todas las variables, es la que más tiene relación con el *cómo*.

Resumiendo, la marcación tiene cuatro características básicas y variables que constituyen el fundamento de sus posibilidades expresivas:

Característica	Tiene relación con	Expresa el	
		Cuándo?	Cómo?
• Velocidad	<i>Tempo</i>	X	
• Dirección	Orientación métrica	X	
• Tamaño	Dinámica, tamaño del grupo		X
• Impetu	Dinámica, carácter de la obra		X

### Funciones

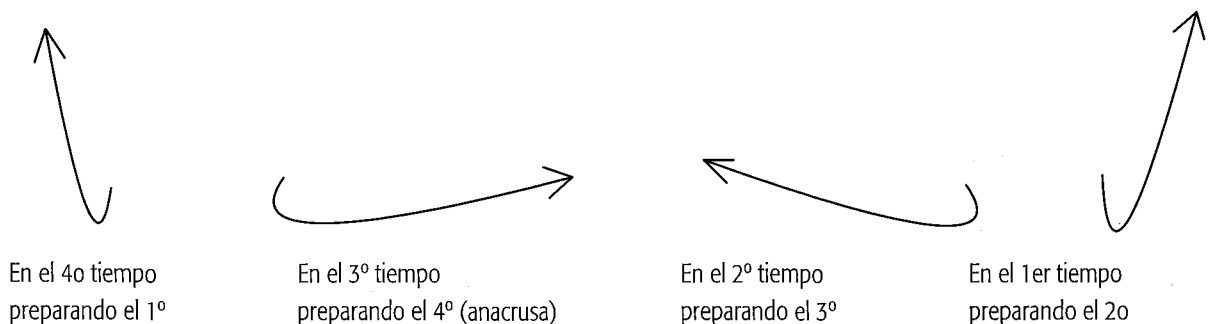
La marcación tiene tres funciones básicas: Preparatoria, es decir, de anticipación de un evento por venir; Principal o de confirmación de dicho evento, y Neutra, de función pasiva o de seguimiento de un evento. A los golpes o marcaciones se les llama entonces **Preparatorios, Principales o Neutros**, dependiendo de su función.<sup>18</sup>

- **Preparatorios.**(↙): Los golpes preparatorios indican y dan carácter al siguiente pulso. La indicación "cuándo cantar", se da mediante el rebote del preparatorio. Dicho rebote es activo, es decir, tiene una fuerza adicional que lo prolonga y le da un ímpetu determinado con velocidad igual y dirección opuesta al pulso que le sigue. El carácter "cómo cantar", se da mediante el tamaño y el ímpetu de dicho rebote. Los preparatorios tienen, por lo tanto, mayor tamaño, dirección e ímpetu en su rebote que en su caída. Ejemplo:



Los preparatorios más comunes son aquellos que anticipan el primer tiempo de una métrica pero pueden ocurrir en cualquier tiempo y por lo tanto en cualquier dirección.

En una métrica de  $\frac{4}{4}$  las posibilidades son las siguientes:



<sup>18</sup> Los términos Preparatorio, Principal y Neutro así como sus definiciones son tomados de PRAUSNITZ, Frederik. Op. cit. p. 51-56



Así mismo pueden preparar un pulso entero o una fracción de pulso. En cada caso varían el ímpetu del *ictus* y el tamaño del rebote. Ejemplos:

1. Preparación de un primer tiempo (tésico)

El preparatorio se da en el tercer tiempo, con poco *ictus*, caída muy corta y rebote largo. La velocidad e ímpetu deberán ser los mismos del primer tiempo de la obra.



La vir-gen va ca-mi - nan - do ca-mi - ni - to...

Ejemplo 8

2. Preparación de una anacrusa de pulso completo.

El preparatorio se da en el segundo tiempo, con poco *ictus*, caída muy corta y rebote largo. La velocidad e ímpetu deberán ser los mismos del primer tiempo de la obra.



Tus o - jos be - lla pa - lo - ma

Ejemplo 9

3. Preparatorio de una anacrusa de fracción de pulso:

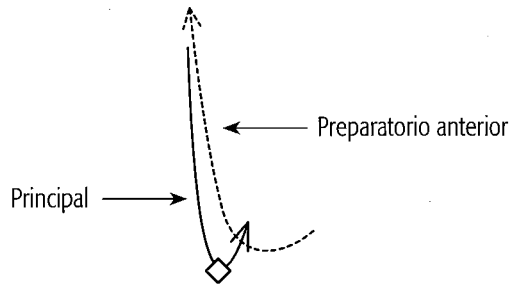
El preparatorio se da en el segundo tiempo, con mucho *ictus*, prácticamente sin caída y rebote corto. La velocidad e ímpetu deberán ser los mismos del primer tiempo de la obra.



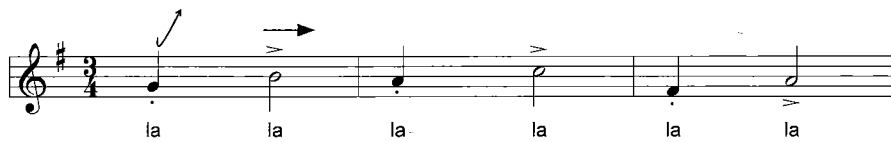
A - roz con le - che

Ejemplo 10

- **Principales:** (↓) Los golpes principales sueltan la tensión acumulada por uno o más preparatorios anteriores. Los principales tienen relación directa con los preparatorios anteriores, generalmente confirmándolos y, en ocasiones, contrastándolos. El carácter de los principales se establece en la caída; su rebote es corto y pasivo, es decir, no tiene un movimiento adicional que lo prolongue o le dé mayor ímpetu.



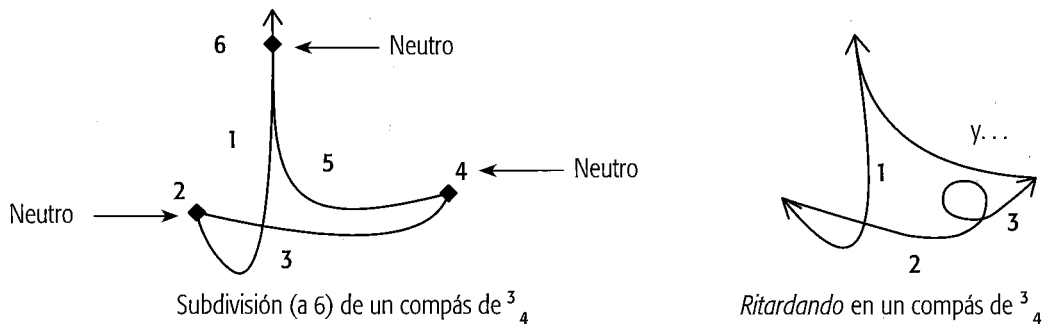
Los principales ocurren con mayor frecuencia en el primer tiempo de un compás pero, al igual que los preparatorios, pueden ocurrir en cualquier tiempo de un compás por razones de articulación de una frase musical. El ejemplo siguiente ilustra un preparatorio en el primer tiempo del compás seguido de un principal en el segundo tiempo:



Ejemplo 11



- **Neutros.** ( o ) Los golpes neutros tienen caída y rebote mínimos, velocidad precisa, y muy poca dirección, tamaño e ímpetu. Su función es la de marcar pulsos de manera pasiva, dejando que los eventos musicales simplemente ocurran. Su valor expresivo es nulo, pero resaltan los preparatorios y los principales dando forma a la frase musical. En el ejemplo 12 de la página 68 (compases 13 y 14) vemos cómo los pulsos neutros ayudan a resaltar los preparatorios y principales y, por lo tanto, indican claramente la articulación de la frase.

Los golpes neutros también se utilizan en la marcación de subdivisiones de pulso para aclarar el *tempo*, un *ritardando* o un cambio de métrica. Ejemplo:



Las tres funciones básicas de la marcación se resumen en la tabla de la página siguiente.

## FUNCIONES DE LA MARCACIÓN

<b>Preparatorios</b> Función activa 	<b>Principales</b> Función activa 	<b>Neutros</b> <sup>o</sup> Función pasiva
Señalan el golpe siguiente (cuándo?) que puede ser de pulso o de medio pulso. La señal está dada por el <i>ictus</i> y el rebote	Sueltan tensión acumulada por uno o más preparatorios anteriores	Señalan el paso del tiempo dentro de la métrica.
Caracterizan el golpe siguiente (cómo?). El carácter está dado por un rebote activo con ímpetu, tamaño y velocidad proporcionales al principal que le sigue.	Se relacionan con el carácter del preparatorio, confirmándolo y, a veces, contrastándolo. El carácter de los principales se establece en la caída; el rebote es pasivo	Tienen caída y rebote mínimos, velocidad precisa, y muy poca dirección, tamaño e ímpetu.
Pueden ser dados en cualquier dirección. La dirección es la opuesta a la del principal que le sigue.	Pueden ser dados en cualquier dirección. La dirección es la opuesta a la del preparatorio que les antecede.	Tienen la dirección que impone la métrica.
Pueden anticipar pulso o medio pulso Pulso: Sin <i>ictus</i> y con rebote suave Medio Pulso: <i>ictus</i> fuerte y rebote fuerte.		Funciones En pulsos: resaltar preparatorios y principales clarificando articulación. En subdivisiones: Clarificar <i>tempo</i> , <i>ritardandos</i> y cambios de métrica.
Puede haber sucesiones de preparatorios que inevitablemente producen un incremento en la tensión y/o un <i>crescendo</i>	Puede haber sucesiones de principales, pero producen una sensación de pesadez e indiferenciación de la música. (como en una marcha militar)	

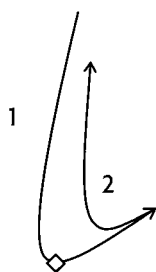
### Patrones

El propósito de la marcación en patrones es el de controlar eventos musicales y orientar a los cantantes o instrumentistas dentro de la métrica. Tradicionalmente, la marcación se agrupa en patrones de acuerdo con el número de divisiones que hay en un compás. Las divisiones más frecuentes son:

1. Compases simples:  $\frac{2}{4}$   $\frac{3}{4}$   $\frac{4}{4}$        $\frac{2}{2}$   $\frac{3}{2}$   $\frac{4}{2}$        $\frac{2}{8}$   $\frac{3}{8}$   $\frac{4}{8}$
2. Compases compuestos:  $\frac{6}{8}$   $\frac{9}{8}$   $\frac{12}{8}$        $\frac{6}{4}$   $\frac{9}{4}$   $\frac{12}{4}$  (menos frecuentes)
3. Compases mixtos:  $\frac{5}{8}$   $\frac{7}{8}$        $\frac{5}{4}$   $\frac{7}{4}$

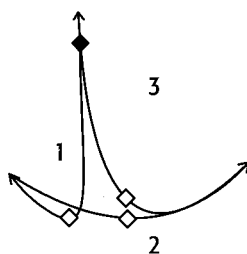
Los compases simples, de 2, 3 y 4, los compuestos de 6, 8 y 12 y los mixtos de 5 y 7, comparten unos ciertos patrones básicos sin importar la unidad de pulso. Una métrica de  $\frac{2}{4}$ , por ejemplo, se marca con el mismo patrón que una de  $\frac{2}{2}$ . Los patrones básicos son los de compases simples de 2, 3 y 4 tiempos y el del compás compuesto de  $\frac{6}{8}$ . Los patrones de compases compuestos y compases mixtos resultan de la subdivisión de patrones de compases simples.

1. Compases simples:



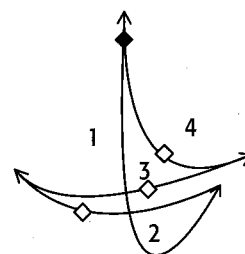
Dos tiempos

$$\frac{2}{2} \quad \frac{2}{4} \quad \frac{2}{8}$$



Tres tiempos

$$\frac{3}{2} \quad \frac{3}{4} \quad \frac{3}{8}$$

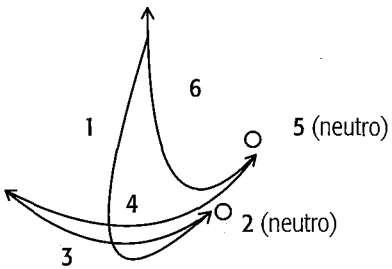


Cuatro tiempos

$$\frac{4}{2} \quad \frac{4}{4} \quad \frac{4}{8}$$

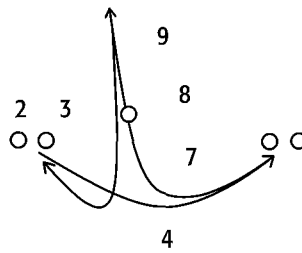
2. Compases compuestos:

O = pulso neutro



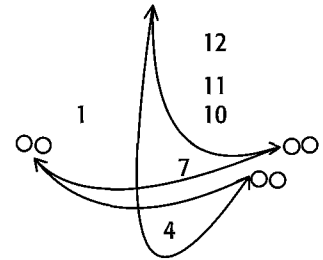
Seis tiempos\*

6 6  
8 4



Nueve tiempos (3x3)

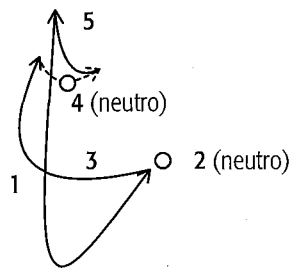
9 9  
8 4



Doce tiempos (4x3)

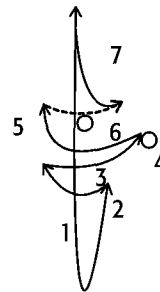
12 12  
8 4

3. Compases mixtos:



Cinco tiempos

5 6  
4 8



Siete tiempos

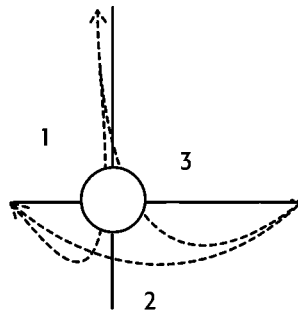
7 7  
4 8

\* El compás de seis tiempos, cuando el tiempo es rápido, se considera binario y se dirige con el patrón de dos tiempos.

### Marco de Dirección

Los patrones de marcación deben estar encuadrados dentro de una cierta área, determinada por los extremos de cada uno de sus golpes. Al área dentro de la cual se mueven los patrones se le llama Marco de Dirección.

Todos los golpes se mueven en relación con una cruz imaginaria en cuyos extremos están los ángulos que forma cada golpe con el siguiente, y en cuya intersección hay un círculo por el cual deben pasar todos los golpes.



El tamaño del marco de dirección depende mucho de la configuración física del director y de su preferencia. Grandes directores han usado marcos de dirección amplios y otros han sido famosos por sus marcaciones minúsculas. El marco de dirección debe ser, ante todo, claramente visible para el grupo que se está dirigiendo.

En términos generales, un director alto y corpulento puede utilizar un marco de dirección pequeño y resultar fácilmente visible para su grupo; otro de menor estatura necesita utilizar un marco más amplio para resultar visible. El área del marco de dirección resulta afectada, obviamente, por el tamaño de la marcación cuando esta varía por razones de dinámica y/o tamaño del grupo.

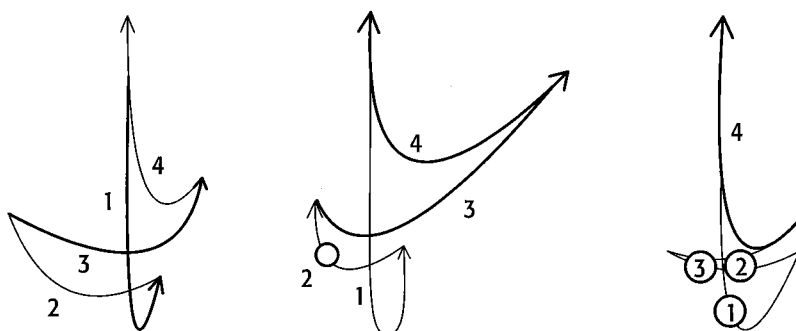
Es difícil ponerle al marco de dirección cualquier tipo de límites dentro de la anatomía humana ya que, como se explicó anteriormente, depende mucho de la configuración física del director; es más recomendable tener en cuenta el propio campo visual para limitar el área de marcaciones y gestos. Como se verá en la sección siguiente de este capítulo (Gesto), un gran porcentaje de la comunicación del director con el grupo se hace con los ojos. Mal podría un director pedir a sus cantantes que lo miren a los ojos y al mismo tiempo sigan un gesto o una marcación hechas con unas manos que se encuentran en un plano muy apartado de su mirada. Si el director mantiene las manos dentro de su campo visual, su marco de dirección se verá centrado y coordinado.

### Práctica

Los patrones de marcación como tales cumplen una sola función : orientar dentro de la métrica. Ellos son, por lo tanto, inmodificables en cuanto a su dibujo, es decir, en

cuanto a la dirección de sus golpes.<sup>20</sup> Un compás de cuatro, por ejemplo, tendrá siempre el mismo esquema: 1. hacia abajo. 2. hacia la izquierda. 3. hacia la derecha. 4. hacia arriba. Dentro de esta aparente rigidez el director dispone de todas las características variables de la marcación (velocidad, dirección, tamaño, e ímpetu) y de sus funciones (preparatorio, principal o neutro) para encontrar la expresión adecuada a la música que está dirigiendo. El mismo patrón de cuatro, sin modificar su esquema básico, puede verse de maneras diversas dependiendo del uso de algunas de sus variables:

(El grosor de la línea indica el ímpetu)



- |                 |                       |                 |
|-----------------|-----------------------|-----------------|
| 1. Principal    | 1. Principal corto    | 1. Neutro       |
| 2. Preparatorio | 2. Neutro             | 2. Neutro       |
| 3. Principal    | 3. Preparatorio largo | 3. Neutro       |
| 4. Preparatorio | 4. Preparatorio largo | 4. Preparatorio |

Las posibilidades son infinitas, tal y como son las de la expresión musical. A todas éstas se suman las posibilidades gestuales que se verán en la próxima sección.

A partir del análisis musical de una obra determinada, de la convivencia con esta y de las conclusiones y decisiones que el director tome con respecto a su interpretación, se buscará la marcación que le sea más apropiada. Se buscarán el qué y el cómo: qué es necesario marcar por razones técnicas, qué por razones expresivas y cómo debe ser marcado.

Toda decisión que se tome con respecto a la marcación de una obra debe reflejar el *tempo*, el fraseo, la articulación, la dinámica, y el carácter de la misma. El gesto debe reforzar todos estos aspectos y servir a los propósitos que se estudiarán en la próxima sección. Al final del capítulo se ofrecerá un análisis de la técnica de dirección apropiada para *Pedacito de Luna* de Chava Rubio de acuerdo con el análisis e interpretación que de ella se ha hecho. Antes, y como cierre de la presente sección, se ofrecerán una serie de ejercicios puramente técnicos destinados a que el estudiante de dirección adquiera práctica en el uso de los patrones métricos más comunes dentro de las diferentes características y funciones.

<sup>20</sup> Por razones expresivas es posible modificar la dirección de los golpes dentro del patrón.

### Ejercicios de Marcación

Practique todos los ejercicios siguientes frente a un espejo preferiblemente de cuerpo entero.

- Marque alternadamente patrones de 2, 3 y 4 utilizando libremente la articulación de la muñeca, el codo o el hombro. Controle el marco de dirección tanto con el espejo como con su campo visual.
- Marque alternadamente golpes sueltos intentando diferenciar el tamaño de la caída, el ímpetu del *ictus* y el tamaño del rebote. Por ejemplo:
  - Caída corta – *ictus* fuerte – rebote largo.
  - Caída larga – *ictus* suave – rebote corto.
  - Caída larga – *ictus* suave – rebote largo etc.
- Marque libremente patrones de 2, 3 y 4 ensayando golpes de diferentes tamaños, ímpetus y velocidades. Controle el marco de dirección.
- Practique los siguientes ejercicios de preparatorios, principales y neutros, con diferentes tamaños, velocidades e ímpetus.

↑	= Preparatorio	↓	= Principal	O = Neutro	
4 4	↓	O	O	↑	repetir indefinidamente
4 4	↓	O	↑	↑	"
4 4	↓	↑	↑	↑	"
3 4	↓	O	↑		"
3 4	O	↑	↓		"
3 4	O	O	↑		"



## GESTO

### Mano Izquierda y expresión corporal

El gesto o movimiento de las manos para expresar algo, se refiere en este caso a los movimientos de la mano izquierda. Al contrario de los movimientos de la mano derecha, que pueden ser descritos, clasificados y ordenados de acuerdo con características, funciones y patrones universales, los movimientos de la mano izquierda son más libres, más personales y más difíciles de clasificar. Mientras la mano derecha marca y regula, la mano izquierda sugiere e invita. El gesto puede sugerir, por ejemplo, un fraseo o una dinámica, invitar a una sección del coro a comenzar, mantener o suspender una expresión musical determinada e inclusive una manera de colocar una vocal o corregir una mala postura.

Complementando el gesto de la mano izquierda está la expresión corporal: la postura, los movimientos del cuerpo entero, de las piernas, del tronco y de la cabeza, y la expresión facial. Al igual que el gesto, la expresión corporal es un aspecto muy subjetivo de la técnica de dirección, ya que depende de las condiciones físicas y de la personalidad de cada director. Intentar, entonces, clasificar o dar pautas para la utilización del gesto o de la expresión corporal resulta prácticamente imposible; lo único que se puede es hacer lo que el gesto mismo hace: sugerir e invitar.

Con el propósito, no de clasificar sino de limitar el campo de acción, se tratarán los siguientes aspectos:

- Gesto: Mano Izquierda
- Expresión Corporal
  - Postura
  - Expresión Facial

### Gesto: Mano Izquierda

El comportamiento de la mano izquierda puede ser dependiente o independiente del movimiento de la mano derecha y cumplir, según el caso, con una serie diferente de funciones.

- **Dependiente:** Refleja y refuerza lo que hace la mano derecha. A esto se le llama dirigir en espejo. No es aconsejable utilizarla permanentemente, ya que se pierde su efectividad como recurso ocasional para reforzar un ritmo, una entrada, una dinámica o restablecer un *tempo* que se desajusta. Se utiliza generalmente en los inicios y en los cortes.
- **Independiente:** Cuando la mano izquierda actúa independientemente de la derecha, lo cual debe hacer la mayor parte del tiempo, tiene dos funciones principales: Indicar quién (dar entradas) y sugerir cómo (fraseo, articulación, dinámica y aún sonido). Más que entrar en la difícil tarea de intentar describir gestos, se ofrece al final de esta sección una tabla con ilustraciones que sugieren algunos gestos que pueden utilizarse en unas circunstancias determinadas, así

como una serie de ejercicios para lograr independencia entre el gesto y la marcación. No sobra enfatizar que la escogencia y el manejo del gesto serán siempre una opción muy personal.

### Expresión Corporal

- **Postura:** La postura corporal del director coral debe ser la misma que él espera de sus cantantes. El director se para como si fuera a cantar y dirige como si estuviera cantando. De su postura depende la de los coristas, especialmente en los coros infantiles, ya que los niños aprenden fácilmente por imitación. Una buena postura en el director invita a los coristas a tener buena postura ellos mismos.

Basten solamente algunos aspectos para recordar:

- Mantener los pies firmes en el suelo: no bailar.
- Mantener el pecho alto y respirar con las respiraciones del coro
- Mover el tronco o la cabeza no es expresivo, es obstructivo. El director puede ser tan expresivo como desee utilizando únicamente los brazos.
- Mantener el atril a una altura tal que permita mantener la cara en alto y mirar alternadamente la partitura y el coro sin necesidad de doblar la columna vertebral.
- **Expresión Facial:** La expresión facial es el reflejo del alma; mal podría el presente escrito intentar tratar un tema tan delicado como el de las emociones de un individuo en el acto de hacer música con un coro. Sin embargo, vale la pena que el director sea consciente de que su expresión facial siempre será visible para los cantantes y que sus emociones, o su carencia de ellas en un momento determinado, serán inmediatamente legibles para quienes cantan bajo su dirección. El coro siempre está esperando ver las emociones del director con respecto a la música; las emociones personales y extramusicales hay que ventilarlas en otros espacios.

La expresión facial refuerza el gesto. Una indicación de dinámica, de fraseo, de articulación y muy especialmente de sonido, es mucho más expresiva cuando la cara entra a hacer parte de todo el gesto. Un aspecto importantísimo de la expresión facial es el contacto visual. De ello sí es necesario ser muy consciente y practicarlo como se practican otras habilidades de técnica de dirección. Un gran porcentaje de la dirección coral se hace con los ojos.

- El contacto visual debe ser permanente y hacia todos los miembros del coro, no únicamente hacia algunas personas en cada sección.
- Todas las marcaciones y gestos deben hacerse dentro del campo visual mientras se pasea la mirada buscando la de los cantantes.
- Cuando se dirige con partitura se debe mirar poco a ésta, apenas lo suficiente como para recordar lo que viene.
- Las entradas deben darse primero con los ojos.

## ALGUNOS GESTOS Y SUS FUNCIONES

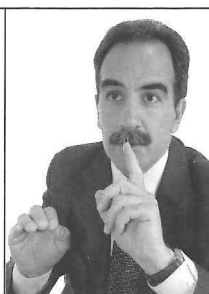
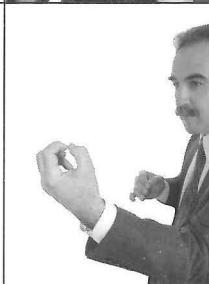

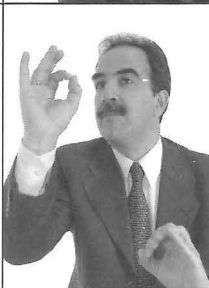
### DESCRIPCIÓN

### FUNCIÓN

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brazo alto palma al frente</li> </ul>	<p>Entrada</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Girar muñecas y cerrar manos en espejo</li> </ul>	<p>Corte</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Palma arriba - brazo que asciende</li> </ul>	<p><i>Crescendo</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Palma al frente - brazo que desciende</li> </ul>	<p><i>Diminuendo</i></p>	

DESCRIPCIÓN

FUNCIÓN

<ul style="list-style-type: none"><li>• Dedo en labios</li></ul>	<p><i>Piano</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Puño cerrado o mano curvada hacia arriba con tensión</li></ul>	<p><i>Forte</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Pintura horizontal o dirigir por encima de la mano</li></ul>	<p><i>Legato</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Mano abierta. Pulgar e índice en círculo</li></ul>	<p><i>Staccato</i></p>	

DESCRIPCIÓN

FUNCIÓN

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corrección de posición de la boca</li> </ul>	<p>Mejorar sonido</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Índice señala hacia arriba</li> </ul>	<p>Entonación</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brazo adelante palma hacia arriba</li> </ul>	<p>Sostener nota larga</p>	

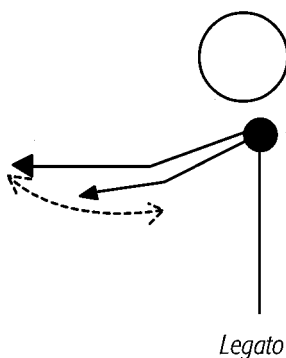
### Ejercicios de Gesto

Para que la mano izquierda pueda ejercer todas las funciones que se le encomiendan, es necesario que adquiera primero una cierta independencia con respecto a la derecha. La mano izquierda independiente no debe hacer gestos mientras se mueve al pulso de la marcación de la derecha; debe ser totalmente independiente y capaz de realizar movimientos suaves y continuos (un *legato* o un *crescendo*), o permanecer estática, mientras la derecha realiza la marcación. Si un director utiliza básicamente la dirección en espejo, no como escogencia sino por imposibilidad de independizar las manos, está perdiendo todas las posibilidades expresivas y funcionales del gesto. Una serie de ejercicios de coordinación e independencia, hechos a diario, lograrán paulatinamente este objetivo.

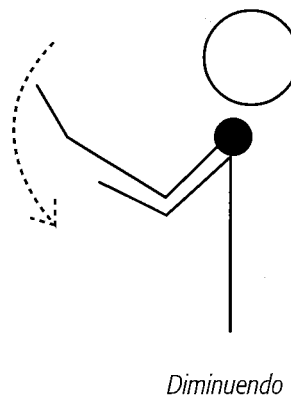
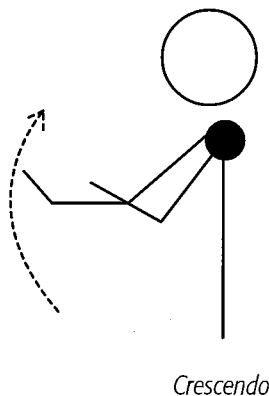
Practique a diario y de manera progresiva los siguientes ejercicios:

- Mano izquierda sola:

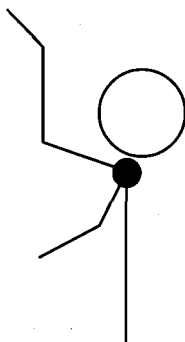
- 1) Dejando inmóvil la mano derecha, pero en buena postura de dirección, indique a un coro imaginario un *legato* llevando la mano izquierda suavemente de un lado a otro, del centro del cuerpo hacia fuera, con la palma de la mano hacia el lado derecho.



- 2) De manera similar al anterior indique un *crescendo* y un *diminuendo* mediante movimientos ascendentes (palma arriba) y descendentes (palma hacia el frente).



3) En la misma posición, marque entradas a diferentes secciones del coro:



4) Marque cortes girando la muñeca hacia la izquierda, describiendo un círculo y cerrando suavemente la mano.

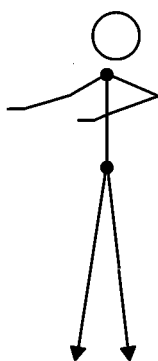
- Mano izquierda + marcación

- 1) Marcar, con la derecha, un patrón de cuatro cuartos con golpes medianos (principal – neutro – neutro – preparatorio ) y realizar diferentes acciones con la mano izquierda : rascarse la cabeza, pasar las páginas de un libro, pasar objetos de un sitio a otro, colgar y descolgar el teléfono etc. Es necesario tener cuidado de no hacer estos movimientos de manera interrumpida, como pulsos, sino de manera continua.
- 2) Marcar y dejar la mano izquierda quieta: i) en gesto de silencio ii) en gesto de atención iii) en gesto de *forte* iv) en gesto de *piano*.
- 3) Marcar y rotar la mano izquierda: palma arriba - palma abajo.
- 4) Marcar mientras la izquierda realiza movimientos alternados que indiquen *forte* (puño cerrado y tenso, dorso abajo) y *piano* (palma al frente o índice cruzando perpendicularmente los labios)
- 5) Marcar mientras la mano izquierda indica *legato*.
- 6) Marcar mientras la mano izquierda indica *crescendo - diminuendo*.
- 7) Marcar mientras la mano izquierda da entradas mirando a diferentes lugares.

## MARCACIÓN + GESTO

### Aspectos Prácticos

- **Atención:** Antes de comenzar una obra el director asume una postura de atención en la cual indica al coro que debe prepararse para comenzar a cantar. Mientras permanece en postura de atención, el director puede aprovechar para cantar mentalmente el primer compás de la obra y así asegurar el tempo para sí mismo. La postura y expresión facial del director estarán de acuerdo con el carácter de la obra.

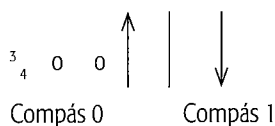


Postura de atención

- **Inicio:** El director indica al coro cuándo y cómo comenzar a cantar. Para ello debe tener muy claro el *tempo* de la obra (cantando el inicio mentalmente) antes de dar la primera marcación.

El primer golpe activo que se debe dar es, necesariamente, un preparatorio que tenga la velocidad, el tamaño y el ímpetu apropiados para indicar el *tempo*, la dinámica y el carácter del comienzo de la obra; el coro entrará en el siguiente tiempo.

Un comienzo tésico, es decir, sobre el primer tiempo, deberá estar precedido de un preparatorio en el último tiempo del compás cero <sup>21</sup> y este preparatorio, a su vez, estará precedido de tantos golpes neutros como tenga la métrica. Por ejemplo, para indicar un comienzo en el primer tiempo de un compás de  $\frac{3}{4}$ , se marcarán dos golpes neutros y un preparatorio. El tiempo siguiente será un principal.



<sup>21</sup> Compás imaginario que antecede al primer compás de la obra. El compás cero es el que lleva la marcación preparatoria inicial que el director hace en su mente.



Un inicio en anacrusa debe hacerse mediante un preparatorio en el tiempo anterior al cual se inicia la obra, precedido de golpes neutros en los tiempos anteriores del compás. Ejemplos:

1. Anacrusa en  $\frac{4}{4}$  | | | | | etc. se marca o o  $\uparrow$   $\uparrow$   $\downarrow$

Antecompás    Compás 1

2. Anacrusa en  $\frac{4}{4}$  | | | | | etc. se marca o  $\uparrow$   $\downarrow$   $\uparrow$   $\downarrow$

Antecompás    Compás 1

3. Anacrusa de fracción de pulso en  $\frac{6}{8}$  | | | | | | | etc. |

se marca  $\uparrow$  o \*  $\downarrow$

1    2

\* Preparatorio de fracción de pulso (ver pg. 49)

• **Cortes:**

1. Corte Final.

- El corte final de una obra funciona de manera muy similar a un golpe de la marcación.
- El gesto de corte (ver Tabla pg. 59) puede hacerse en espejo o con una sola mano y debe ser siempre precedido de un golpe preparatorio. El corte final se debe preparar de la misma manera como se prepara el inicio.
- Los finales en notas largas o con calderones deben ser sostenidos con un gesto de Final (ver Tabla pg. 59) **sin** marcar pulsos.
- Las notas largas finales deben tener como mínimo su duración exacta o más si tienen un calderón. Hay que cuidar de no cortarlas antes de tiempo.

- Cuando el compás anterior tiene un *ritardando* la duración de la nota final se calcula al pulso del último tiempo del *ritardando*.
2. Cortes entre secciones.
- Los cortes entre una sección y otra cumplen dos funciones: asegurar la precisión rítmica y/o asegurar una consonante final precisa.
  - Estos “cortes internos” se hacen uniendo el gesto de corte al preparatorio del compás siguiente. El corte del compás x se vuelve el preparatorio del compás y. Ejemplo: *Pedacito de Luna* compases 16-17, con preparatorio de una nueva métrica.

### **Marcación como reflejo de la interpretación**

El Análisis y la Interpretación buscan que el director sepa “exactamente lo que hace desde el punto de vista del compositor y pueda escuchar la obra en su cabeza aún antes de que ella ocurra”. La Técnica de Dirección (Marcación + Gesto) sirve al director para indicar a su coro cuándo, quién y cómo cantar la obra “manteniendo una mano firme para que la obra ocurra de la manera como él lo desea”.<sup>22</sup>

La aplicación de las habilidades aprendidas con los ejercicios y ejemplos expuestos separadamente en las secciones Marcación y Gesto se pondrán en práctica en esta sección cuando se apliquen a la Técnica de Dirección a utilizar en la obra *Pedacito de Luna* de Chava Rubio. De acuerdo con el análisis y las decisiones que hasta el momento se han tomado con respecto a la obra, se hará un “mapa” de la técnica de dirección que refleje dicha interpretación. Dicho “mapa” debe ser planeado, estudiado y aprendido por el director antes de enfrentarse al coro para el primer ensayo. El espacio de ensayo no es un espacio de estudio para el director; a lo sumo es su espacio de práctica.

El “mapa” de Técnica de Dirección de *Pedacito de Luna* se hará de manera descriptiva en un cuadro (pg. 67 y en la partitura Ejemplo 12 pg. 68) donde se indicarán las funciones (preparatorios, principales y neutros) mediante las convenciones ya utilizadas, y se sugerirá el tamaño de cada golpe mediante el largo de la línea y el ímpetu mediante su grosor. La dirección se mantendrá de acuerdo con el patrón básico, sin modificaciones, a menos de que se especifique lo contrario.

---

<sup>22</sup> Combinación editada de las citas iniciales.

## Pedacito de luna

Chava Rubio

Técnica de Dirección			
Compás	Marcación	Gesto	Reflejo de
0	Pensar el <i>tempo</i> , cantando mentalmente los dos primeros compases. Marcar imperceptiblemente pulsos neutros con el fin de establecer el <i>tempo</i> para sí mismo.	Atención	
Inicio	Patrón de $\frac{3}{4}$ : dos neutros y un preparatorio en el tercer tiempo. Velocidad e ímpetu de acuerdo con el <i>tempo</i> y la dinámica del primer compás.	Sólo mano derecha. Izquierda en atención	Carácter, <i>tempo</i> y dinámica.
1-3	Marcación corta y firme. Preparatorio pequeño y con ictus claro en el tercer compás.		Afianzar <i>tempo</i> . Invitar a la articulación del compás 3.
4	Preparatorio en el tercer tiempo.	Entrada o espejo	Acompañar la entrada del ostinato en la soprano.
5 - 11	Patrón amplio con primer tiempo corto, ictus firme y segundo tiempo largo. Compás 9: Indicar dinámica (mp)	Espejo Piano	Dinámica y articulación del ostinato Dinámica
12	Primer tiempo: Como en los compases 5-11. Segundo tiempo: Preparatorio con buen ímpetu. Tercer tiempo: Preparatorio similar al segundo.	Espejo. Gesto amplio	Contraste dinámico y de textura. Impulso hacia el clímax.
13-15	Sostener lo iniciado en el c.12		
16	Corte: Primer tiempo firme y con buen rebote. Segundo tiempo: Prolongado. Tercer tiempo: Preparatorio (medio pulso) como segundo tiempo del $\frac{6}{8}$ . Velocidad e ímpetu del nuevo <i>tempo</i> .	Corte e inicio de la siguiente sección.	Final de sección e inicio de la siguiente. Nuevo <i>tempo</i> y carácter
16 ( $\frac{6}{8}$ ) -24	Patrón corto con ictus firme.	Mano derecha. Izquierda da entrada a la voz de contralto*	Afianzar nuevo <i>tempo</i>
24 para repet	Preparatorio corto (medio pulso) en el segundo tiempo.	Piano	Iniciar repetición con nueva dinámica.
24 para D.C.	Marcarlo en patrón de $\frac{3}{4}$ bien visible, con preparatorio en el tercer tiempo que reinicie la guabina.		

\* Si ello resulta muy difícil, la entrada puede darse solo con la mirada.

Ejemplo 12

PARTITURA DE MARCACIÓN

Preparatorio ↗

Principal ↓

Neutro ○

PEDACITO DE LUNA

Guabina

Chava Rubio

Arreglo: Alejandro Zuleta

Tempo de Guabina ♩ = 100

Soprano

*mf* Yo voy a lle-var-le\_al ni - ño dos za - pa - ti - cos a - zu - les  
Yo voy a lle-var-le\_al ni - ño dos flo - re - ci - tas ro - sa - das

Alto

*mf* Yo voy a lle-var-le\_al ni - ño dos za - pa - ti - cos a - zu - les  
Yo voy a lle-var-le\_al ni - ño dos flo - re - ci - tas ro - sa - das

5

S. la la la la la la la la

A. yo le lle - vo ca - mi - si - tas lle - nas de fran - jas y tu - les  
yo le lle - vo un a - zu - le - jo con sus a - li - tas pla - tea - das

9

S. *mp* la la la la la la la la *mf* y si\_el

A. *mp* yo le lle - vo mi can - ción pa - ra dor - mir - le\_en la cu - na *mf* y si\_el

13

S. quie - re yo le trai - go un pe - da - ci - to de lu - na. **corte**

A. quie - re yo le trai - go un pe - da - ci - to de lu - na.

Ejemplo 12

(continuación)

**Tempo de Bambuco**

The musical score is written for Soprano (S.) and Alto (A.) voices. It consists of three systems of music. The first system starts with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 6/8 time signature. The lyrics are: "Va - mos ya qué ca - ray ya\_es-tá\_el ni-ño\_en el por -". Dynamics include *mp* and *p*. The second system starts at measure 20 and continues the lyrics: "tal Va-mos ya qué ca - ray ya\_es-tá\_el ni-ño\_en el por -". The third system starts at measure 24 and includes first and second endings: "1. tal *p* Va-mos tal." and "2. tal.". To the right of the first ending, there is a *D.C.* marking, two empty circles, and an upward-pointing arrow with the text "En D.C. únicamente".

S.  
Va - mos ya qué ca - ray ya\_es-tá\_el ni-ño\_en el por -  
*mp*

A.  
Va - mos ya qué ca - ray ya\_es-tá\_el ni-ño\_en el por -  
*mp*  
*p*

20  
S.  
tal Va-mos ya qué ca - ray ya\_es-tá\_el ni-ño\_en el por -

A.  
tal Va - mos ya qué ca - ray ya\_es-tá\_el ni-ño\_en el por -

24  
S.  
1. tal *p* Va-mos tal.  
2. tal.  
*D.C.* ○ ○ ↗ En D.C. únicamente

A.  
tal tal.

## IV. ENSAYO

### PROPÓSITO

Convertir la partitura en música

Educar

Espacio de convivencia

### ESPACIO

El lugar de ensayo

Colocación del coro

### CALENTAMIENTO

Estiramiento

Postura

Respiración

Emisión

### MONTAJE DE LA OBRA –INSTRUCCIONES-

#### ¿Qué?

Sonido: Emisión. Timbre. Dinámica.

Melodía: Entonación. Fraseo.

Armonía: Mezcla. Balance.

Ritmo: Tempo. Precisión rítmica. Articulación.

Texto: Dicción

#### ¿Cómo?

Indicaciones verbales

Demostración musical

Retroalimentación

Marcación y gesto

Tempo de ensayo

Organización

## IV. ENSAYO

*... y con su oído está solamente constatando que (la obra)  
realmente ocurra de la manera como él lo desea. . .  
sin detenerse hasta obtener lo que quiere " 23*

### PROPÓSITO

El ensayo se lleva a cabo, básicamente, con el propósito de que el director y el coro conviertan la música impresa en música viva, y logren comunicarla posteriormente a un grupo de personas que se reunirán en la sala de concierto. El director debe llegar al lugar de ensayo con una imagen clara de lo que quiere hacer con la música, habiendo preparado anteriormente, a conciencia, la técnica de dirección que va a utilizar para expresar sus ideas musicales. Hasta este punto, tan solo una pequeña parte del trabajo está hecho; falta hacer realidad esta imagen auditiva, para lo cual es necesario comunicarle al coro qué se quiere lograr y cómo debe lograrse. El **qué** es, hasta cierto punto, sencillo de explicar; en el **cómo** está el arte de ensayar.

El ensayo es, entonces, un espacio en el cual el director está permanentemente ocupado en mostrarle a sus cantantes cómo lograr lo que él desea. Con excepción de los coros profesionales, de los cuales hay relativamente pocos en el mundo y ninguno en nuestro medio, los ensayos de coros escolares, aficionados, universitarios comunitarios etc. son espacios para educar. Todo director coral, en mayor o menor grado es también un educador. Es el director quien educa a sus cantantes, vocal y musicalmente, de acuerdo con sus conocimientos, sus gustos y su experiencia, imprimiendo irremediablemente un sello personal a su grupo. En el caso particular de los coros escolares, el director es, ante todo, un maestro en cuyas manos está la responsabilidad de educar a sus alumnos a través del canto coral, no solo musicalmente sino como seres humanos en su totalidad.

El ensayo es, también, un espacio de convivencia. Hay que tener en cuenta que la mayoría de las veces en que el director y el coro se reúnen, lo hacen para ensayar. Las relaciones humanas en un coro se establecen en el espacio de ensayo; el éxito o fracaso de un coro depende, en muchos casos, del manejo humano y organizacional de los ensayos.

Ensayar implica, entonces, transformar la imagen auditiva que el director tiene en su mente en música viva para ser comunicada a otros. A través de instrucciones y gestos, el director debe hacer que su coro cante aquella, o aquellas obras, de la manera como él las ha concebido a través del análisis, la convivencia con ellas y la toma de decisio-

<sup>23</sup> STERN, Isaac. En: The Art of Conducting. Videoláser. IMG Artist Group, U.K., 1993.

nes acerca de su interpretación. Para lograr su objetivo debe educar a su coro vocal y musicalmente; debe tener un método, una manera organizada de dar instrucciones y pedir resultados para que la obra realmente ocurra como él lo desea, haciendo todo esto dentro de una cierta organización de espacio y tiempo, y dentro de unas óptimas condiciones humanas.

El presente capítulo analizará este espacio de ensayo desde el punto de vista de la organización, ( espacio físico, colocación el coro y planeación de ensayos), de la educación vocal (calentamiento) y de lo musical ( montaje de la obra), haciendo permanente alusión a los aspectos pedagógicos y humanos que sean pertinentes.

## ESPACIO

El lugar de ensayo debe ser , en condiciones ideales, un espacio amplio, cerrado y aislado de ruidos exteriores, limpio, bien ventilado y con suficiente resonancia para que el coro se sienta satisfecho con el sonido que produce. Debe haber sillas para cada niño, idealmente sin brazos y de una altura tal que los integrantes puedan apoyar los pies en el suelo con comodidad.

La disposición del coro depende, obviamente, del espacio disponible. La colocación que mejor funciona es la del semicírculo, ya sea en una o más filas de asientos, pues de esta manera el director se encontrará siempre equidistante de sus coristas y con posibilidad de aproximarse a ellos para escuchar mejor o dar una indicación.

LAS VOCES DEBEN MEZCLARSE DE MANERA QUE LOS NIÑOS QUE CANTEN DE MANERA SIMILAR, CANTEN JUNTOS. Para encontrar dicha mezcla el director podrá proceder de la siguiente manera:

- En primer lugar, organice el coro de modo que los integrantes queden agrupados según su edad, y dentro de cada grupo de edades, según su apariencia física: altos con altos, gordos con gordos, flacos con flacos. Los mayores, que generalmente son los más altos, deben estar en la(s) fila(s) de atrás. Ejemplo:

4 niñas altas y robustas entre 14 y 16 años	3 niñas altas y delgadas entre 12 y 16 años	5 niñas altas y delgadas entre 10 y 12 años
2 niños robustos entre 8 y 10 años	3 niñas altas entre 7 y 8 años	2 niños y 3 niñas de baja estatura entre 7 y 8 años
		5 niñas entre 8 y 10 años

Director

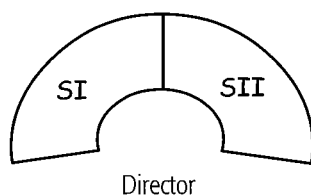


- En segundo lugar, escúchelos cantar una canción conocida por parejas. Ubíquelos, entonces, dentro de cada grupo de edad, de acuerdo con el calibre y el timbre de sus voces. El criterio debe ser siempre el de la homogeneidad vocal.
- Cuando haya encontrado el mejor color dentro de cada grupo, ubíquelos de tal manera que las voces fuertes y seguras canten desde atrás a las más débiles e inseguras. Esto adquiere mayor importancia cuando hay cierto número de niños con problemas de afinación. (ver pg. 115)
- Cuando el coro logra cantar a más de una voz pueden utilizarse las colocaciones siguientes, manteniendo el anterior criterio de ubicación dentro de cada cuerda:

**Dos Voces**

Soprano I

Soprano II

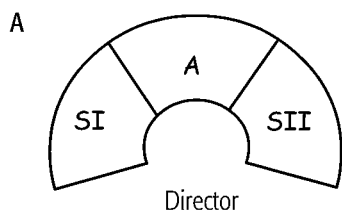


**Tres voces**

Soprano I

Alto

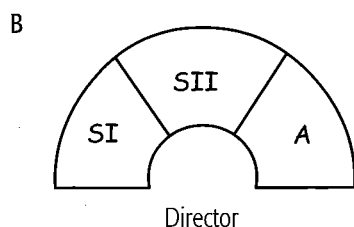
Soprano II



Soprano I

Soprano II

Alto



En caso de que una de las secciones esté en franca inferioridad numérica con respecto a las otras, ésta debe ser ubicada en el centro, ya que en este lugar se obtiene mayor proyección.

Algunas consideraciones importantes con respecto a la colocación del coro en ensayo y concierto son las siguientes:

- La colocación del coro varía con cada grupo y repertorio, y de acuerdo con el arreglo utilizado en el concierto. La colocación en el concierto debe ser ensayada previamente, y no es aconsejable intentar una colocación nueva en concierto si ésta no sido probada previamente.
- Decidir si se mantiene la misma colocación para todos los ensayos, o si se varía frecuentemente. La primera da confianza y seguridad a los niños; la segunda, aumenta su sentido de la responsabilidad individual.
- Ensaye hasta encontrar la mejor colocación para SU grupo. Lo que funciona para un director y para un grupo no necesariamente funciona para otro.
- Deje espacio entre los coristas, lo suficientemente cerca para que se escuchen unos a otros, y lo suficientemente lejos para que se puedan mover.
- Si ha decidido mantener siempre la misma disposición, ocasionalmente, y en especial a medida que se acerque una presentación, cambie de acústica, cante al aire libre, cambie la disposición, mézclelos por duetos, tríos o cuartetos, haga grupos pequeños dispersos por el salón durante uno o dos ensayos y luego vuelva a la colocación original. El resultado será sorprendente.
- Ensaye siempre la acústica y la colocación en la sala de concierto. El concierto mejor preparado se puede derrumbar por descuidar este aspecto. (ver capítulo siguiente: Concierto)

## CALENTAMIENTO

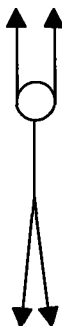
Todos los ensayos deben comenzar con la adecuada puesta en marcha del mecanismo vocal. Es necesario alistar la voz para cantar, especialmente cuando se trata de niños, ya que ellos llegan seguramente al lugar de ensayo después de terminar su jornada escolar habiendo usado la voz de maneras radicalmente opuestas al ideal de la voz cantada. El ensayo debe comenzar, entonces, con unos ejercicios preparatorios que cumplan con la doble función de preparar la voz para cantar cada día y dar una sólida formación vocal en el largo plazo. A estos ejercicios se les llamará ejercicios **PRE**, para recordar que suceden antes de cantar y que siempre deben involucrar Postura, Respiración y Emisión. El director escogerá cuáles de estos ejercicios se deben efectuar cada vez, de acuerdo con el desarrollo vocal del grupo y con las necesidades musicales de una obra determinada.

### Estiramiento

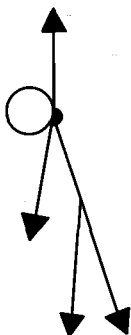
Es deseable que al comienzo de los ensayos se realicen algunos ejercicios de estiramiento que preparen la musculatura del cuerpo para el ejercicio del canto. Mediante estos ejercicios se busca activar la circulación, obtener una buena postura, relajar los músculos involucrados en el canto e integrar la postura con la respiración. El estiramiento se realiza, entonces, desde lo general hacia lo particular, desde lo "macro" hacia lo "micro": Comienza con el estiramiento de los músculos del tronco y de las extremida-

des, para llegar a los de los hombros, el cuello y la cara, es decir, a la musculatura más directamente involucrada en el canto. La rutina de estiramiento puede ser la siguiente:

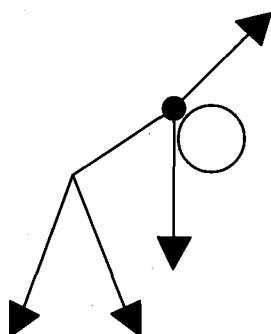
- **Desperezarse:** Empinarse estirando los brazos hacia arriba (como intentando tocar el techo) mientras se inhala. Relajar en la exhalación.



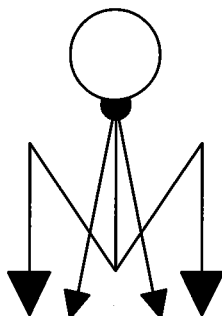
- **Coger cocos:** Empinarse estirando los brazos uno a uno hacia arriba (como cogiendo cocos) mientras se estira la pierna del mismo lado. Inhalar en cada estiramiento, exhalar en cada relajación



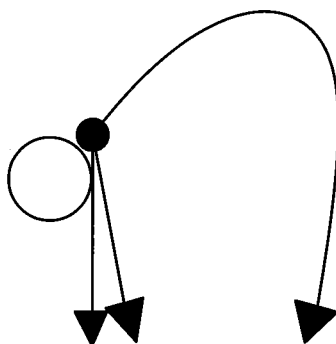
- **El arquero:** Inclinar el tronco pasando el brazo por encima de la cabeza en el momento de la inhalación. Enderezarse en exhalación. Realizar hacia el lado contrario.



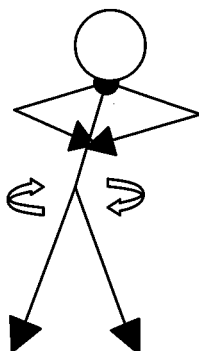
- **La rana:** Colocarse en "posición de rana", es decir, en cuçillas. Balancearse y mirar hacia los costados alternadamente. Inhalar y exhalar en cada movimiento.



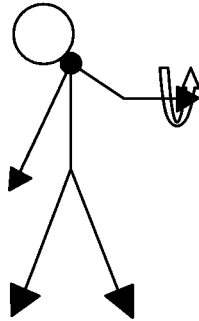
- **La rana se convierte en gato:** Desde esta posición se enderezan las piernas y se curva la espalda "como un gato": La cabeza se mete por entre los brazos. Vuelva a posición de rana y repita la secuencia 4 veces. En la última, se pone de pie.



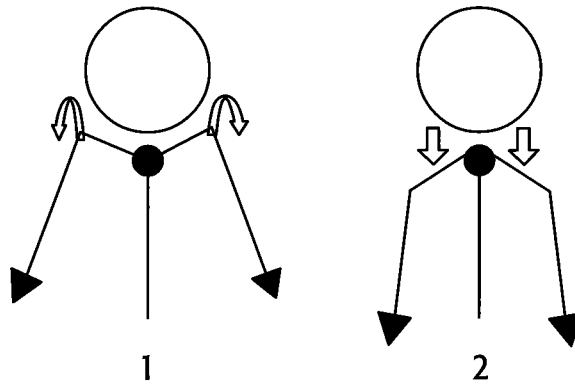
- **Ula-ula:** Girar la cintura con las manos agarradas en gancho:



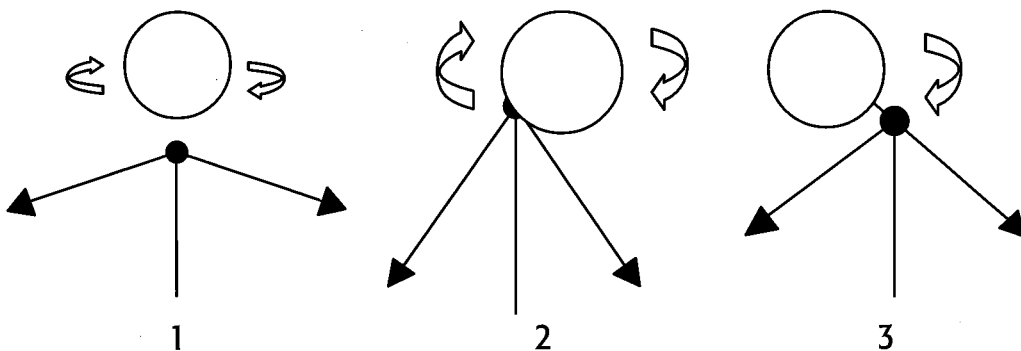
- **Manivela:** Con la cabeza inclinada hacia un lado, se mueven el brazo y la mano del lado contrario, como "moviendo una manivela". Se inhala al mover la manivela y se exhala al relajar para cambiar de lado.



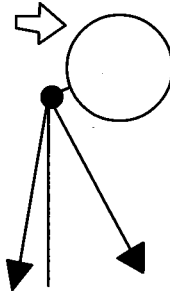
- **"Qué me importa":** Levantar los hombros y hacer 3 círculos hacia atrás en inhalación. Soltar los hombros, dejando caer los brazos en la exhalación. Hacer el ciclo 4 veces:



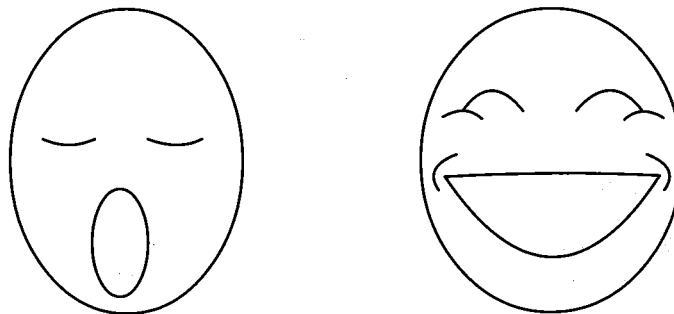
- El **"NO"**: 1) Mover la cabeza como diciendo "NO"  
2) Repetir con la cabeza agachada.  
3) Círculos completos con la cabeza.



- **El Camello:** Estirar el cuello hacia delante mientras se inhala, como si estuviera bebiendo algo con un pitillo. Exhalar en la relajación.



- **Muecas:** Ojos cerrados, boca abierta o sonrisa forzada. Mascar chicle. Mascar "chasqueando".



### Postura

Dado que durante los ensayos los niños permanecen sentados la mayor parte del tiempo, es necesario, en primer lugar, darles una pautas para la buena postura al sentarse:

- Sentarse en la mitad anterior de la silla, sin recostarse en el espaldar.
- Apoyar las plantas de los pies en el suelo.
- Mantener la espalda derecha y la cabeza como si estuviera suspendida por una cuerda atada al cielo raso.
- Mantener el pecho en posición alta y la mandíbula en posición baja.
- Si utilizan partitura o material escrito, éste debe ser sostenido a la altura del pecho, no frente a la cara o en el regazo.

La misma idea básica es aplicable cuando los niños están de pie.

- La espalda debe estar derecha y el pecho en posición alta

- Los pies deben estar separados, uno ligeramente delante del otro.
- El balance del peso del cuerpo debe encontrarse hacia delante.
- Los brazos deben permanecer sueltos a los lados del cuerpo.

Es fundamental que los niños adquieran el concepto correcto de la postura, más con ejemplos, imágenes y sensaciones, que mediante la verbalización de una serie de normas. Los ejemplos e imágenes que se exponen a continuación pueden ayudar a los niños a adquirir la sensación de una buena postura:

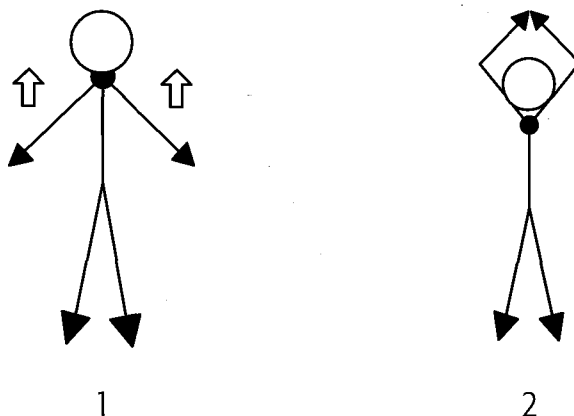
- Para que los niños puedan sentir la "tensión necesaria" para el canto, hágalos levantar los brazos horizontalmente y mantenerlos bien tensionados. Explíqueles que esta clase de tensión es excesiva en el momento de cantar. Luego, pídeles que hagan lo mismo pero sin ningún tipo de tensión para que observen cómo los brazos caen de nuevo. Esta clase de relajación tampoco ayuda, pues no hay energía suficiente para sostener los brazos. Por último, pídeles que mantengan los brazos horizontales utilizando el mínimo de tensión necesaria para impedir que éstos caigan de nuevo. Esta es la tensión correcta utilizada en el canto: una cierta relajación, necesaria para que no haya obstrucción, y una cierta tensión, necesaria para cantar con energía. Es el mismo tipo de tensión-relajación que hace que un nadador se mantenga a flote: si se tensiona en exceso, puede ahogarse; si se relaja en exceso, también.
- Imágenes como las siguientes ayudan a comprender que la columna vertebral debe estar en línea recta con la cabeza y que los pulmones deben tener espacio suficiente para llenarse de aire:
  - "Siéntense como si estuvieran de pie"
  - "Pongan la cabeza en el cielorraso: Imaginense que tienen en la cabeza una cuerda atada a la coronilla, y que están colgando como si fueran títeres.
  - "Eleven la cabeza como un globo antes de respirar"
- Pida a los niños que se tomen las manos por detrás de la espalda e inhalen lentamente. Automáticamente la espina dorsal quedará derecha y el pecho en una posición alta. Pídeles luego que, poco a poco, dejen caer las manos hacia los costados soplando lentamente mientras mantienen la posición de la espalda, el pecho y los hombros.
- Hágalos levantar los brazos por encima de la cabeza mientras inhalan y pida que los dejen caer lentamente hacia los lados mientras soplan suavemente.
- Un buen modelo es, en muchos casos, la mejor de las ilustraciones: "fíjese en la postura de fulano: es absolutamente perfecta" . . . , o . . . "noté una perfecta postura en las sopranos durante la última canción".

## Respiración

Los ejercicios de respiración tienen por objeto poner en funcionamiento los músculos involucrados en el tipo de respiración que se utiliza en el canto. Se trata de poner el mecanismo en funcionamiento cada vez que se va comenzar una sesión de ensayo. La siguiente rutina de ejercicios cumplen dicho objetivo y, a largo plazo, aumentan la capacidad de sostener la respiración:

- El jadeo: Inhalar y exhalar rápidamente por boca y nariz, jadeando como lo hacen los perros y tocando con la lengua los dientes superiores. Chequear que el movimiento se haga con los músculos abdominales, sin agitar todo el tronco ni mover los hombros.
- Sostener el aire:

1) Inhalar mientras se levantan lentamente los brazos (cuatro pulsos).



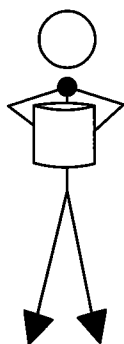
2) Exhalar lentamente, como si apagaran una vela, manteniendo el abdomen inflado. A continuación levantar los brazos hasta tocar las manos por encima de la cabeza contando 10 tiempos. (A medida que los niños adquieren más capacidad de control de la respiración se aumenta hasta 12, 15, 20, etc).<sup>24</sup>

<sup>24</sup> Algunas imágenes pueden ayudar a los niños a comprender la inhalación y exhalación correctas. Las imágenes siguientes ilustran, de diferentes maneras, la respiración correcta:

- Inhalar por entre un pitillo como si estuviera "bebiendo" el aire.
- "Inhalar por la nariz como si estuvieran aspirando una fragancia suave o el aire que llega del mar"
- Inhalación rápida: "Respirar como si nos acabaran de dar una sorpresa"
- "Respirar como si tuvieran los pulmones en la cabeza" ayuda no solamente a tomar una respiración rápida y profunda, sino también a abrir la cavidad bucal relajando la mandíbula.
- La exhalación se hace lentamente, "como si estuvieran soplando una vela que no debe apagarse" manteniéndola durante toda una frase musical cantada por el maestro
- "Llenar la botella de abajo hacia arriba" recuerda al cantante que debe llenar primero la parte inferior de los pulmones



3) Repetir el ejercicio anterior, pero colocando las manos sobre las costillas inferiores para sentir la forma en que mantienen una cierta resistencia a colapsarse durante la exhalación.



4) Pida a los niños que se acuesten boca arriba y coloquen suavemente las manos sobre el abdomen. Luego deben inhalar de la manera como se practicó en el ejemplo anterior, y exhalar lentamente mientras cuentan, mentalmente, hasta 5, hasta 8, hasta 10, etc. Hágalos notar cómo el abdomen sube en la Inhalación y debe mantenerse arriba el mayor tiempo posible durante la exhalación.

5) Los ejercicios anteriores pueden practicarse también dentro de un contexto musical, de la siguiente manera:

- El maestro y los niños inhalan.
- El maestro canta una canción nueva o conocida, mientras los niños exhalan en una "S" suave durante la frase musical; a un gesto del maestro, los niños volverán a tomar el aire para la siguiente frase: <sup>25</sup>

Diagrama musical con dos líneas de música en sol mayor y 2/4. Las palabras de la canción están escritas debajo de las notas.

inspirar

Ri - a - chue - lo dón - de vas voy co - rrien - do ha - cia\_el rí - o

inspirar

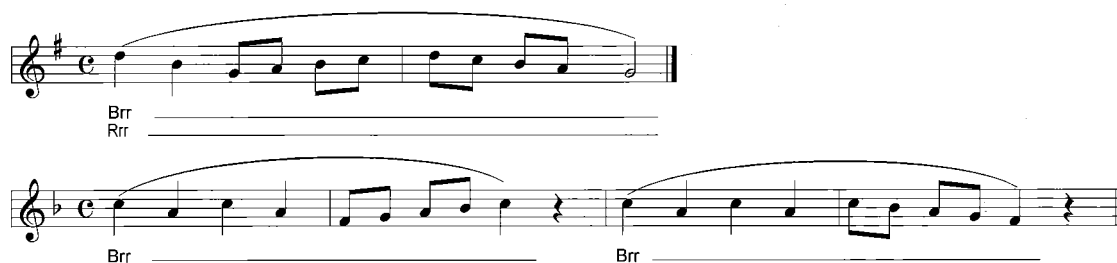
y el rí - o lle - va - ra - me ha - cia\_el an - cho mar

inspirar

### Ejemplo 13

<sup>25</sup> Esta es una excelente manera de enseñar una canción nueva teniendo toda la atención de los niños.

6) Como ejercicio de enlace entre respiración y emisión, pida a los niños que canten una canción conocida o un patrón melódico descendente mientras se hacen vibrar los labios (b-b-b) o la lengua (r-r-r). Llévela por semitonos una cuarta hacia arriba y luego una cuarta hacia abajo.



Ejemplo 14

### Emisión

Los ejercicios de emisión que se realicen durante el calentamiento deben comprender los siguientes aspectos: Arranque, Registro, Rango, Resonancia y Dicción.

- **Arranque**<sup>26</sup>: Se llama arranque a la manera como un cantante inicia el sonido vocal. El arranque suave y coordinado, opuesto al arranque fuerte o "golpe de glotis", debe ser ejercitado como parte de la rutina de todos los ensayos. El ejercicio siguiente debe realizarse con todas las vocales precedidas por una "h" imaginaria, como la que tiene el sonido de la risa.



Ejemplo 15

- **Registro y Rango**: Se entiende por registro una serie de alturas que pueden ser producidas mediante la utilización de un mismo mecanismo vocal, mientras que el rango se refiere a la totalidad de las alturas que puede cantar una voz particular. En las voces infantiles la ampliación del rango está íntimamente relacionada con la edad y con el desarrollo de los registros: el mecanismo pesado o voz de pecho, y el mecanismo ligero o voz de cabeza. Por esta razón se han unido los ejercicios de registro y rango en una sola sección. Dada la importancia que tiene el desarrollo

<sup>26</sup> Comúnmente llamado "Ataque". El presente texto utilizará el término "Arranque" en su lugar, ya que sugiere mejor la aproximación suave de los pliegues vocales

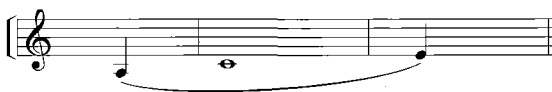
del mecanismo ligero en los coros infantiles, esta sección no se limitará a la presentación de una serie de ejercicios, sino que dará algunas pautas pedagógicas para que el director logre desarrollar dicho mecanismo en sus cantantes.

Si el coro infantil ha de tener un sonido bello, manteniendo además las voces de los niños saludables, el maestro deberá hacer gran énfasis en el desarrollo del mecanismo ligero o voz de cabeza. Esta se desarrolla naturalmente cuando los niños cantan en una tesitura media-alta (entre fa<sup>1</sup> y mi<sup>2</sup>).



Ejemplo 16

Cuando cantan alrededor del do<sup>1</sup> central,



Ejemplo 17

utilizan la voz de pecho, cercana a la voz hablada o "voz de juego", siendo ésta difícil de afinar, fatigante y de menor proyección y belleza.

Sin embargo, hay una zona media, comprendida aproximadamente entre el fa<sup>1</sup> y el sib<sup>1</sup>, que puede ser cantada utilizando cualquiera de los dos mecanismos. La cualidad del sonido producido en esta región media de la voz dependerá, en gran medida, del tipo de mecanismo en el cual el niño cante: si utiliza el mecanismo pesado, el sonido podrá volverse tenso y algo estridente a medida que alcance las notas superiores (si<sup>1</sup> -re<sup>2</sup>). Si el niño intenta llevar su mecanismo pesado de ahí hacia arriba, puede ocurrir un quiebre en la voz (popularmente conocido como "gallo") alrededor del do<sup>2</sup> o re<sup>2</sup> debido al estiramiento súbito de los pliegues vocales después de haber sido fuertemente contraídos y tensionados entre sí. Por el contrario, si el niño canta estas mismas notas llevando su mecanismo ligero desde arriba hacia abajo, pronto aprenderá a llevar este mecanismo hacia las notas graves. El quiebre será evitado, no habrá tensión adicional para encontrar las notas superiores y la cualidad del sonido será más ligera, aflautada y natural.

El maestro podrá darse cuenta del registro que sus alumnos están utilizando al cantar, mediante la percepción de lo siguiente:

	<b>Mecanismo pesado</b>	<b>Mecanismo ligero</b>
<b>Apariencia física</b>	El niño tensiona los músculos del cuello y/o la cara, levantando la mandíbula a medida que alcanza las notas superiores.	No hay contracción de cara y cuello; la mandíbula conserva una posición baja y posterior. El niño se ve relajado y cantando sin esfuerzo.
<b>Cualidad del sonido</b>	Pesado, a veces oscuro, estridente o semejante al grito. Es la misma voz de juego y de canto recreacional.	Ligero, claro y brillante. Es la “voz cantada” por excelencia, y se escucha aflautada y dulce.
<b>Timbre</b>	Se nota un cambio de timbre a medida que el niño alcanza las notas agudas.	No hay cambio tímbrico cuando se alcanzan las notas agudas.

Algunos recursos que pueden utilizarse para desarrollar el mecanismo ligero son los siguientes:

- Un buen modelo.
- Utilización de la tonalidad y la tesitura adecuadas.
- Imágenes gestos y sensaciones.
- Ejercicios o canciones de vocalizaciones descendentes.
- **Un buen modelo.** Los niños aprenden en gran medida por imitación. Los mejores modelos que el niño puede recibir son:

**Su maestro.** El maestro director debe cantar con buena afinación melódica y rítmica, con buena postura, respirando en los lugares adecuados, utilizando el mecanismo vocal y la tesitura más convenientes para que los niños encuentren su voz ligera. Así mismo, debe cantar con todo el fraseo, articulación y carácter que desea imprimir a la música que enseña.

**Otros niños.** Es fácil para un niño imitar aquello que hace otro niño de su misma edad. Si el maestro observa que hay un niño o un grupo de niños que emplean fácilmente su mecanismo ligero de manera relajada y con buena afinación, puede pedir a los demás niños que los escuchen y los observen, y que poco a poco se vayan uniendo a “esa manera” de cantar.

**Grabaciones y/o videos de coros infantiles.** Utilice con frecuencia parte del tiempo de ensayo en reproducir audiciones y videos de coros infantiles, y hágale notar a sus alumnos diferentes aspectos del canto coral: Postura, relajación,

registro, sonido, apariencia física etc. Mediante la exposición a la buena música coral, los niños se beneficiarán por el aprendizaje de ciertos aspectos técnicos y por la adquisición de un “concepto estético” que será la meta ideal para su grupo.

- Utilización de la tonalidad y la tesitura<sup>27</sup> adecuadas. Como se dijo anteriormente, los niños utilizan en forma natural su mecanismo ligero a partir del **si**<sup>1</sup> o **do**<sup>2</sup>, y pueden llevar dicho registro cómodamente hacia las notas más agudas y más graves. Si la tesitura de la canción se mantiene alrededor dichas alturas y se canta con suavidad, el mecanismo ligero aparece como por arte de magia. A manera de ejemplo, intente con su grupo coral el ejercicio siguiente:

Pida al coro que cante, en Do mayor y fuerte, la siguiente canción:

U - na va - ca se com - pró\_u - na flor  
por que\_es - ta - ba de muy buen hu - mor

Inténtelo ahora en Fa mayor, pidiendo a los niños que canten suavemente, primero con el texto y luego con la sílaba “LU”. Escuche la diferencia y pida a los niños que la noten.

U - na va - ca se com - pró\_u - na flor  
por que\_es - ta - ba de muy buen hu - mor

### Ejemplo 19

El maestro-director debe ser en extremo cuidadoso en cuanto a la escogencia de la tonalidad en la cual enseña una canción a su grupo. Es necesario buscar siempre una transposición que favorezca una tesitura media-alta, es decir, entre **fa**<sup>1</sup> y **mi**<sup>2</sup> o **mi** bemo<sup>2</sup> (siempre dentro del pentagrama en clave de sol). Las tonalidades de **Re** mayor, **Mi** bemo<sup>2</sup> mayor, **Mi** mayor, **Fa** mayor, **Sol** mayor, y sus relativas menores favorecen generalmente la utilización de un registro adecuado.<sup>28</sup>

<sup>27</sup> Se entenderá el término tesitura como el “rango particular de una parte vocal que es más frecuentemente utilizado”, sin que ello implique el rango total de dicha parte. Por ejemplo, una parte de soprano puede tener una tesitura alta aunque algunas de sus notas sean bajas.

<sup>28</sup> No es aconsejable enseñar una canción en una tonalidad y luego transportarla, salvo como ejercicio para un coro con algo de experiencia. Los niños tienen una memoria tonal muy superior a la de los adultos, y es posible que resulten problemas de afinación.

- Imágenes, gestos y sensaciones. Una imagen vale más que mil palabras. Un solo gesto o una buena demostración por parte del maestro logra mejores resultados que una larga explicación. La postura, respiración, expresión facial y gesto manual del maestro invitan al niño a la buena postura, la buena respiración y la relajación al cantar.

Imágenes como las siguientes transmiten efectivamente el mensaje:

- “Imagínense que la voz sale por los ojos”
  - “Dejen que la voz flote”
  - “Canten siempre con cara de sorpresa”
  - “Busquen que la voz salga por encima de la cabeza, no desde el cuello”
  - “Canten como una flauta, no como una trompeta”
- Ejercicios-canciones de vocalizaciones descendentes. Al comienzo de todos los ensayos se puede cantar una selección de canciones cortas y sencillas (dos o tres) que, a manera de ejercicios de vocalización, cumplan con los siguientes propósitos:
    - Encontrar el mecanismo ligero
    - Llevar dicho mecanismo desde las notas agudas hacia las notas graves
    - Ampliar el rango vocal

El ejemplo 20 muestra dos canciones utilizadas a manera de ejercicio vocal y tres ejercicios técnicos que cumplen la misma función.

### 1. Una Vaca

Ascender hasta .....

Descender por semitonos hasta .....

### 2. Ay Dios que mujer

Los siguientes tres ejercicios contribuyen también a extender el mecanismo ligero hacia las notas graves. El número 3 ayuda también a la homogenización de la emisión de las vocales.

1. Musical exercise in 2/4 time with a slur over seven notes: U U U U U U U y con todas las vocales

2. Musical exercise in 2/4 time with notes: Cu cu cu cu cu cu cu cu cu cu cu cu

3. Musical exercise in 2/4 time with notes: U U O A E I

**Ejemplo 20**

• Utilice también, como vocalizaciones, fragmentos de la canción que esté trabajando y que hayan presentado dificultades. Ejemplo:

1. Pedacito de luna. Compases 5-8

La la la la la la la la

2. Pedacito de luna. Compases 14-15

Un pe - da - ci - to de lu - na  
Lu lu lu lu lu lu lu lu

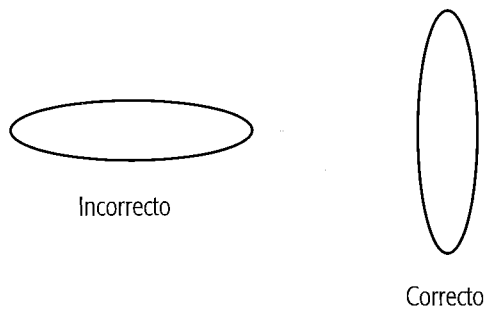
**Ejemplo 20a**

• **Resonancia**

Las voces infantiles logran su resonancia natural a medida que ejercitan y encuentran su mecanismo ligero. Intentar que los niños “imposten” la voz o coloquen la voz “en la máscara” como se busca en el canto lírico, es un error que puede conducir a que fuercen la voz o adquieran malos hábitos vocales con el consiguiente daño que esto ocasiona. Basta con decir que la resonancia, especialmente en las voces infantiles, es el resultado natural de una correcta coordinación entre la postura, la respiración y la emisión. El autor no recomienda, dentro de los límites del presente texto, emprender ejercicios específicos para lograr resonancia en las voces infantiles.

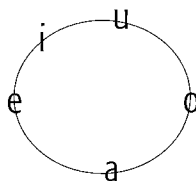
• **Sonido coral y dicción**

Dicción es la manera como un idioma es hablado o cantado. El estudio de la dicción incluye la **pronunciación**, es decir, la manera en que una palabra es pronunciada; la enunciación o forma como una vocal es pronunciada, y la **articulación**, que es la manera en que se pronuncian las consonantes.<sup>29</sup> Cuando hablamos no somos conscientes de la enunciación y articulación de vocales y consonantes, ya que no encontramos dificultad alguna para “colocarlas” en el limitado espectro sonoro de la voz hablada. Por el contrario, cuando cantamos, la enunciación y articulación deben volverse un acto consciente, de manera que el sonido coral sea homogéneo y las palabras puedan ser comprendidas por el oyente. El primer paso para lograr buenas vocales es buscar una postura correcta en la boca. Demuéstrelo con su propia postura y/o haciendo uso de una banda de caucho o una “bamba” para ilustrar la postura correcta de la boca:



La vocal que mejor “colocan” los niños al cantar es la u. Le siguen, en orden de dificultad, o, a, e, i. La u debe ser el punto de partida para lograr una voz homogénea y bien colocada; una vez los niños hayan experimentado la facilidad de emisión de la voz con este sonido, deben intentar emitir las demás vocales sin modificar substancialmente la postura de la boca.

La u ayuda a colocar la o y ésta última, la a. La a a su vez ayuda a colocar la e y esta última la i. Para recordarlo fácilmente basta con tener en cuenta el “círculo de las vocales”:



A continuación se exponen algunos ejercicios – canciones para practicar la homogenización de las vocales:

<sup>29</sup> PHILLIPS, Kenneth H. Teaching Kids to Sing, Schirmer Books, Nueva York, 1996. P. 305.



1.   
Lu - lo Man - go Ma - me - y

2.   
Can - ta, can - ta con to - da el al - ma

3.   
Mi - re a la lu - na lle - na, mi - ren - la su - bir

### Ejemplo 21

La pronunciación de consonantes debe hacerse rápidamente y con flexibilidad, de tal manera que no destruya una línea vocal uniforme. Baste por ahora lo dicho acerca de consonantes finales (Ejemplo 5 página 34). Para una mayor información acerca del tema, el lector es referido al texto de Pedagogía de la Técnica Vocal de la profesora María Olga Piñeros<sup>30</sup>.

Es importante recordar, sin embargo, que el trabajo vocal debe hacerse siempre sobre la música misma y no solamente durante los ejercicios de calentamiento. La preparación de una obra se puede trabajar de la siguiente manera:

- Cantar toda la canción sobre la sílaba "Lu"
- Cantar toda la canción sobre una sola vocal
- Cantar la canción sólo con las vocales, omitiendo las consonantes

Pedacito de Luna. Compases 14-16

  
U e a i o e u a

- Aislar la palabra que presente problemas y trabajar sobre ella a partir del círculo de las vocales.
- Hacer que los niños experimenten el sonido deseado; no basta con explicarlo o demostrarlo.

<sup>30</sup> PIÑEROS, María Olga. Introducción a la Pedagogía Vocal para Coros Infantiles. Ministerio de Cultura, Colombia, 2004.

## EL CALENTAMIENTO

- El Calentamiento debe hacerse como rutina, al comienzo de todos los ensayos a manera de ejercicios PRE (Postura, Respiración y Emisión)

- **Postura**

Estiramiento

Indicaciones de postura correcta

- **Respiración**

- **Emisión**

Arranque

Registro y Rango

Resonancia

Dicción

- Un buen calentamiento debe ser corto y comprender, por ejemplo, lo siguiente:
  - Postura. Todo el estiramiento e indicaciones básicas de postura. (pg. 74-79) 5 minutos.
  - Respiración. Jadeo, ejercicio para sostener la respiración, ejercicio de labios en vibración (br) (pg. 80-82) 5 minutos.
  - Emisión. Canción de vocalización descendente (pg. 86-87), Canción de homogenizar vocales (pg. 89), Canción nueva con Lu y con vocales. 5 minutos.
  - Ejercicio pertinente a la obra que se está ensayando.

La rutina de calentamiento debe mantenerse igual durante varios meses con el fin de que los niños lleguen a dominar los ejercicios que allí se realizan.

## MONTAJE DE LA OBRA

Habiendo efectuado el Análisis de la obra y tomado las decisiones en cuanto a su Interpretación para encontrar una Técnica de Dirección que las exprese adecuadamente compás por compás, llegó el momento de “constatar con el oído . . . que la obra realmente ocurra de la manera como se desea. . .sin detenerse hasta lograrlo”. El montaje de la obra tiene una faceta muy elemental, la del **aprendizaje** de las notas, el ritmo y el texto correctos; otra más técnica como el logro de una correcta entonación, un buen sonido, mezcla y balance; y una tercera más artística, que consiste en lograr la interpretación de la obra en términos de fraseo, articulación, dinámica, tempo y dicción. Cada uno de estos aspectos se logra mediante instrucciones, indicaciones, demostraciones musicales, marcación y gesto, imágenes y todos los recursos que tenga el director a su disposición para conseguir su objetivo. En resumen, se necesita saber qué hay, que lograr y cómo hacer para lograrlo.<sup>31</sup>

¿Qué?	¿Cómo?
Sonido: Emisión. Dinámica.	Indicación verbal y/o escrita
Melodía: Entonación. Fraseo.	Demostración musical
Armonía: Mezcla. Balance.	Retroalimentación
Ritmo: Precisión rítmica. Tempo.	Marcación y gesto
Articulación.	Tempo de ensayo
Texto: Dicción	Organización

- **Aprendizaje de la obra:** Para lograr todos los objetivos anteriores es necesario partir de que el coro sepa lo más elemental: las notas y el texto de la obra. Se expone a continuación una posible manera de enseñar una obra a varias voces.
  - Pida a los niños que escuchen en silencio.
  - Cante la melodía principal de la obra tres veces, de memoria, mirando los niños a los ojos. Cántela con toda la gracia, el fraseo, la articulación, la dinámica y el tempo con los cuales espera que los niños la aprendan.
  - Cante fragmentos de las otras voces para que los niños se lleven una idea global de ellas.
  - Comience el montaje de la obra por frases en todas las voces. Trabaje por secciones cortas en todas las voces. No intente montar toda la obra en una voz para comenzar luego a montar las restantes.

<sup>31</sup> El “que” ha sido organizado de acuerdo con las pautas utilizadas para el análisis.

- Cante una frase y pida a los niños que la repitan. Cántela primero con ellos y poco a poco permita que la canten solos. Haga lo mismo con las frases y voces restantes hasta que hayan aprendido toda la canción.
- Poco a poco, comience a hacer las correcciones necesarias para lograr todos sus objetivos técnicos y musicales.

#### ¿Qué corregir?

- **Sonido.** Arranques, buen uso del registro y dinámica.
- **Melodía.** Entonación y Fraseo.
- **Armonía.** Mezcla (homogeneidad del sonido) y balance (equilibrio entre las secciones)
- **Ritmo.** Precisión rítmica, Tempo y Articulación
- **Texto.** Dicción (claridad en la enunciación del texto) y pronunciación correcta.

#### ¿Cómo corregir?

- **Indicaciones verbales:** Las indicaciones verbales que se dan al coro deben ser cortas y concisas. El coro va al ensayo a cantar, no a escuchar largos sermones por parte del director. Las indicaciones pueden limitarse a unos pocos términos contrastantes tales como:
  - Más fuerte - más suave (dinámica)
  - Más rápido - más lento (tempo)
  - Más largo - más corto (articulación)
  - Más abierto - más cerrado (sonido)

Sea preciso y firme en las decisiones pero delicado en la manera de hacerlas cumplir. Recuerde que usted corrige a los coristas en lo que hacen y no en lo que son. Por ejemplo: "sopranos II, por favor respiren en el cuarto tiempo del compás 23..."

- **Demostración musical:** En lo posible, demuestre sus intenciones musicales cantando. Ejemplifique cómo quiere que suene un determinado pasaje en términos de SMART y contrástelo con la manera en que no quiere que suene.

Demuestre la manera correcta de ejecutar lo que se pide (demostrar "cómo" se hace), y contrastarlo con el error ("cómo" no se hace).

No culpe al coro por sus errores; muéstrele las soluciones. Nunca haga del error un motivo de burla.

Aísle el fragmento en donde se esté presentando el problema y trabaje exclusivamente sobre él, en lugar de señalar el problema y retomar la frase desde el principio, tratando de pasar por encima del error.

Trabaje en un solo problema a la vez, por ejemplo, un problema de afinación o de sonido, y no sobre varios aspectos simultáneamente.

- **Retroalimentación:** Pida respuesta inmediata a la corrección. Si el coro no logra cantar como Ud. se lo ha demostrado, cante de nuevo el pasaje en cuestión y contraste lo que Ud. quiere con lo que el coro está haciendo. Recuerde: EL HECHO DE QUE EL MAESTRO LO DIGA NO SIGNIFICA QUE EL ALUMNO LO APRENDA . El coro debe practicar lo que Ud. pretende que hagan.

Cuando pida respuesta a sus indicaciones ESCUCHE!! NO CANTE CON EL CORO!!

- **Marcación y gesto:** La marcación y los gestos que haya decidido para cada obra deben mantenerse iguales, tanto para los ensayos como para el concierto. Estos deben corresponder a sus indicaciones verbales y musicales.
- **Tempo de ensayo:** Mantenga un tempo de ensayo ágil.
  - Hable poco, cante mucho.
  - Busque que el coro cante todo el tiempo.
  - No trabaje con una sola cuerda (sopranos, contraltos etc.) durante mucho tiempo. Involucre a todo el coro en los problemas de cada sección.
  - No interrumpa todo el tiempo para corregir. Permita que, al menos al comienzo, al final y en algún otro lugar durante el ensayo, el coro cante una obra completa.
- **Organización**
  - Siempre comience y termine los ensayos a tiempo.
  - Planee los ensayos. Establezca metas claras y posibles para cada ensayo. No improvise; los niños se darán cuenta.
  - Mantenga un esquema de ensayo claro y variado. Trabaje durante un ensayo diferentes aspectos de diferentes obras.

## V. CONCIERTO

### Comunicación

PROGRAMA

PRESENTACIÓN

COLOCACIÓN

PROTOCOLO

## V. CONCIERTO

*Dirigir es una manera muy particular de ser músico.*

*Liderar una presentación en la cual no se toca o canta una sola nota.<sup>32</sup> . . .*

Todo el trabajo de Análisis, Interpretación, Marcación y Ensayo debe, finalmente, dar frutos. La comunicación es el objetivo primordial de todo el proceso que comenzó con un simple texto musical que, poco a poco, se transformó en música. La música coral vive cuando transformamos un texto musical impreso en un acto musical que comunicamos a un grupo de personas que se reúnen para escucharlo.

Resta dar unas pocas recomendaciones para tener en cuenta en la preparación y ejecución del concierto y dejar que el hecho musical hable por sí solo.

### PROGRAMA

- Seleccionar un programa variado cuyas obras tengan el suficiente contraste de Texturas, Tonalidades, Métricas, *Tempii*<sup>33</sup>, y Estilos.
- Comenzar con una obra con la cual el coro se sienta muy seguro.
- Presentar únicamente obras que estén suficientemente preparadas. No se deben presentar obras mal ensayadas y pedir excusas de antemano.

### PRESENTACIÓN

- El espacio de concierto es sagrado. La presentación personal y la actitud de los integrantes del coro debe ser impecable.
- Es muy importante que los niños aprendan desde su primer concierto que el público va a escucharlos a ellos y no lo contrario. No les permita que saluden desde el escenario a las personas que se encuentran en el público. Recuérdeles que deben mantener los ojos fijos en el director.

### COLOCACIÓN

- Guardar, en lo posible, la misma colocación que se utilizó en los ensayos.
- Probar acústica por lo menos un día antes para acostumbrarse a cantar en el lugar.
- Las acústicas reverberantes (techos altos, materiales duros en piso paredes y techo) requieren de *tempii* un poco más lentos que las acústicas secas (techos bajos, materiales absorbentes en piso paredes y techo tales como alfombras y cortinas).

### PROTOCOLO

- El coro debe salir a escena en perfecto orden y silencio para buscar su colocación predeterminada. Esta salida debe ser preparada en el ensayo general.
- El director es el último en salir a escena; debe saludar al público con una venia y dar la vuelta para iniciar el concierto.
- Después de cada obra el director debe esperar el aplauso y voltearse para agradecerlo. No debe voltearse antes de que el público aplauda.
- Al finalizar el concierto el director debe dar una venia, al tiempo con el coro, y ser el primero en salir del escenario.

<sup>32</sup> PRAUSNITZ, Frederik, Op. cit.

<sup>33</sup> Plural de tempo

*R*



PEDAGOGÍA CORAL  
Y REPERTORIO

## I. DEL UNÍSONO AL CANTO A VARIAS VOCES

UNÍSONO

UNÍSONO CON OSTINATO

CANCIONES SIMULTÁNEAS

CÁNONES

OBRAS A DOS VOCES

OBRAS A TRES Ó MÁS VOCES

## I. DEL UNÍSONO AL CANTO A VARIAS VOCES

La pregunta de un gran número de maestros-directores de coros infantiles en iniciación es, con frecuencia, qué música es mejor cantar. De allí derivan otros interrogantes, tales como: ¿qué tipo de arreglos son los más fáciles para un coro que apenas comienza?; ¿dónde conseguir dichos arreglos?; ¿a qué edad pueden los niños cantar a varias voces?; ¿cómo enseñarles a hacerlo?.

Uno de los aspectos que requiere de mayor atención por parte del maestro-director de coros infantiles es, precisamente, el de la escogencia de un repertorio adecuado para su grupo dentro de un marco de referencia que le ayude a plantearse objetivos claros a corto y largo plazo. Dicha escogencia debe obedecer tanto a un objetivo estético como a un objetivo pedagógico. Los niños deben cantar solamente música de la mejor calidad y lo deben hacer siempre de una manera bella y expresiva. El grado de dificultad de la música no tiene relación alguna con la calidad artística; precisamente, por medio de la superposición de elementos simples es como los grandes compositores han construido muchas de sus obras maestras. Es preferible, entonces, escuchar un coro infantil interpretando una canción al unísono con buena afinación, buen fraseo y articulación, bellos matices de dinámica y *tempo* y buena presencia, que ver el mismo grupo luchando infructuosamente contra un arreglo a tres voces cuyas notas no han sido asimiladas en su totalidad.

A través de un proceso cuidadoso y de una adecuada selección de material musical, los niños aprenden a cantar en armonía con gran naturalidad. La habilidad para cantar a varias voces depende más de la experiencia tonal previa y de la habilidad para cantar independientemente, que de la edad de los niños. Un niño debe ser capaz de cantar una melodía sin la ayuda de acompañamiento o de otro cantante antes de emprender la tarea de cantar a varias voces.

La **secuencia** pedagógica que se expone a continuación sugiere una serie de pasos para alcanzar gradualmente el canto a varias voces, partiendo del unísono y llegando al canto a tres partes. Dicha **secuencia** está ordenada según el grado de dificultad que plantea la textura de cada tipo de obra y la comprobada facilidad y/o dificultad con la cual los niños pueden cantarlas.

El proceso deberá llevarse con paciencia y sin cortar camino. Su evolución dependerá de la habilidad de los niños, de la frecuencia de los ensayos y de la habilidad del maestro para ensayar y enseñar las partes. Para cada paso de la secuencia se sugerirán algunas pautas para la escogencia del repertorio (**qué enseñar?**) algunos procedimientos de montaje (**cómo enseñarlo?**) y se ofrecerá un modelo de repertorio contenido en la Antología Coral (A.C) a la cual se hará referencia permanentemente. La **secuencia** es la siguiente:

- |                          |                             |
|--------------------------|-----------------------------|
| 1. Unísono               | 4. Cánon                    |
| 2. Unísono con ostinato  | 5. Obras a dos voces        |
| 3. Canciones simultáneas | 6. Obras a tres o más voces |

## UNÍSONO

El canto al unísono es la base fundamental del canto coral. Así ha sucedido históricamente en la música occidental, ya que la polifonía surgió del canto llano, y así debe ser pedagógicamente cuando, de la combinación de melodías, surja el canto a varias voces. Es indispensable, por lo tanto, lograr un *buen unísono* antes de comenzar el canto a más de una voz.

Por *buen unísono* se entiende, en este caso, una misma melodía cantada por un grupo de niños, con o sin acompañamiento instrumental, que cumpla con las siguientes condiciones:

- Afinación impecable.
- Color vocal homogéneo y buena dicción.
- Buen fraseo y articulación.
- Buenos matices de *dinámica* y *tempo*.
- Buena mezcla y balance.

Se trata, entonces, no solamente de cantar la misma melodía, sino de hacerlo de una manera **musical**. Se trata de que los niños aprendan a hacer música desde que cantan sus primeras melodías a una sola voz. Los ejemplos siguientes (Ejemplos 22.a y 22.b) muestran la diferencia, al menos en el papel, entre una canción simple hecha de manera plana, y la misma canción hecha de una manera más musical con todas las indicaciones de fraseo, articulación dinámica y *tempo*. Haría falta, obviamente, una demostración auditiva del mismo ejemplo para poder ilustrar las diferencias existentes en cuanto a afinación, homogeneidad vocal, mezcla y balance.

Al so - nar de mi ti - ple bai - lo gua - bi - na

en los lla - nos del Hui - la y\_en el To - li - ma

**Tempo de guabina**

*mp* Al so - nar de mi ti - ple bai - lo gua - bi - na

*mf* en los lla - nos del Hui - la y\_en el To - li - ma

Ejemplo 22.a

a

A - le - lu - ia A - le - lu - ia A - le - lu - ia A - le - lu - ia

**Allegro**

*mf* A - le - lu - ia A - le - lu - ia A - le - lu - ia A - le - lu - ia

Ejemplo 22.b

### ¿Qué enseñar ?

- Canciones de alto valor musical y poético adecuadas para la edad de los niños.
- Canciones de diversos géneros y orígenes.
- Canciones de frases cortas y balanceadas entre sí .
- Canciones pentatónicas y diatónicas con buen balance melódico entre saltos y grados conjuntos, evitando las canciones angulosas (saturadas de saltos).<sup>34</sup>
- Canciones de diferentes métricas, ritmos y aires.

### ¿Cómo enseñarlo?

- Pida a los niños que escuchen en silencio.
- Cante la canción completa tres veces, de memoria, mirando los niños a los ojos. Cántela con toda la gracia, el fraseo, la articulación, la dinámica y el tempo con los cuales espera que los niños la aprendan.
- Cante ahora una frase y pida a los niños que la repitan. Cántela primero con ellos y poco a poco permita que la canten solos. Haga lo mismo con las frases restantes hasta que hayan aprendido toda la canción.
- Corrija, frase por frase, la afinación, el sonido, el fraseo, la articulación etc. Para esta etapa es conveniente tener en cuenta lo siguiente:
  - Trabajar sobre un solo problema a la vez, por ejemplo, un problema de afinación o de sonido, y no sobre varios aspectos simultáneamente.
  - Aislar el fragmento en donde se esté presentando el problema y trabajar exclusivamente sobre él, en lugar de señalar el problema y retomar la canción desde el principio tratando de pasar por encima del error.
  - Demostrar la manera correcta de ejecutar lo que se pide (demostrar **cómo se hace**) y contrastarlo con el error (**cómo no se hace**).
  - Pedir respuesta inmediata a la corrección.

<sup>34</sup> Las canciones que se ofrecen en la Antología Coral a manera de Canones, Quodlibet y en arreglos a 2 y 3 voces pueden ser utilizadas al unísono, con o sin acompañamiento.

No solamente es posible sino deseable darle un acompañamiento instrumental a las canciones al unísono, ya que así se enriquecen musicalmente y aclaran su contexto armónico, dándoles a los niños experiencia tonal y haciéndolos partícipes de una experiencia musical más rica. El acompañamiento puede ser ejecutado por el maestro, por sus colegas o por los niños mismos, si reciben instrucción instrumental.

### UNÍSONO CON OSTINATO(S)<sup>35</sup>

Cuando los niños hayan adquirido una cierta experiencia en cantar mientras escuchan un acompañamiento, pueden comenzar a intentar hacerlo ellos mismos. Los patrones cortos u ostinatos, preferiblemente aquellos que hacen parte de la canción, son el mejor inicio al canto a varias voces. Es indispensable que las canciones a las cuales se les añada un ostinato estén muy bien aprendidas, ojalá de mucho tiempo atrás, y su afinación, fraseo, articulación etc., sean excelentes.

#### ¿Qué enseñar?

- Patrones musicales cortos de fácil aprendizaje que se desprendan de una canción conocida. Ejemplo: **Aleluia**<sup>36</sup>
- Patrones musicales cortos de fácil aprendizaje agregados a la canción conocida. Ejemplo: **Cierra tus ojitos**

Todos los Quodlibet y Cánones que aparecen en la **Antología Coral** pueden ser utilizados como Unísono con Ostinato(s).

#### ¿Cómo enseñarlo?

- Pida a los niños que canten una canción conocida y la repitan indefinidamente.
- Cante simultáneamente el ostinato que se desprende de la canción y repítalo como un “disco rayado”.
- Poco a poco agregue voces infantiles (los más afinados y más hábiles) al ostinato, hasta dividir el grupo en dos.

Cuando el ostinato no hace parte de la canción, el procedimiento exactamente contrario puede funcionar muy bien:

- Enseñe a los niños el ostinato como lo haría con una canción nueva.
- Cuando ya lo tengan bien aprendido, sorpréndalos cantando la canción conocida por encima del ostinato.
- Poco a poco agregue voces infantiles a la suya hasta tener el grupo dividido en dos.

<sup>35</sup> Ostinato: Patrón corto y repetitivo a lo largo de una composición

<sup>36</sup> Todas las obras que se mencionan en este capítulo están contenidas en la Antología Coral (página 123)

En este punto es conveniente hacer una aclaración con respecto a la clasificación de voces: sería positivo que todos los niños tuvieran la oportunidad de cantar melodía y desarrollar la capacidad de cantar en armonía. Todos los niños deben desarrollar su potencial vocal (utilización de registro y extensión de su rango) y su potencial musical (ser capaces de cantar las voces principales y las voces acompañantes). Por lo tanto, hacer una clasificación rígida de las voces infantiles en sopranos y contraltos es perjudicial, tanto para desarrollo musical como para el vocal.

### **CANCIONES SIMULTÁNEAS (Quodlibet <sup>37</sup>)**

Dos o más canciones con similares características melódicas, rítmicas y armónicas, pueden ser superpuestas para crear ricas y variadas composiciones polifónicas. La ventaja pedagógica de este tipo de textura estriba en la simplicidad y total independencia de las melodías, que al ser superpuestas producen un todo muy superior a la suma de sus partes.

Las más adecuadas para comenzar son las melodías pentatónicas, cuya métrica, ritmo, y contorno melódico lo permitan. La gran ventaja de estas melodías sobre las diatónicas es que no están encasilladas dentro de un contexto armónico que implique tónica y dominante, sino que hacen parte de una armonía más simple y estática, permitiendo así la aparición de ciertas disonancias.

#### **¿Qué enseñar?**

- Melodías pentatónicas cortas, mayores y menores, que puedan funcionar simultáneamente. Ejemplo: **La Cabrita Blanca- Sopro la Vela**
- Melodías diatónicas cortas, mayores y menores, que puedan funcionar simultáneamente. Ejemplo: **Pican Pican- Que llueva**
- Canciones pentatónicas o diatónicas más largas y complejas. Ejemplo: **Tengo una Muñeca- Arroz con Leche**
- Canciones simultáneas a las que se les suma un acompañamiento y/o un ostinato instrumental o vocal. Todos los Quodlibet contenidos en la Antología Coral tienen un ostinato adicional.

#### **¿Cómo enseñarlo?**

- Comience por recordar las canciones que van a ser superpuestas y trabaje de nuevo en cuestiones de sonido, fraseo, articulación etc.
- Pida a los niños que canten una de las canciones (*piano*) y la repitan indefinidamente.
- Cante la segunda canción simultáneamente y pídale que escuchen (algunos intentarán taparse los oídos para no perderse).
- Poco a poco agregue voces infantiles (los más afinados y más hábiles) a la nueva

<sup>37</sup> Quodlibet: (Latin: lo que le plazca) Composición en la cual dos o más melodías conocidas son presentadas simultáneamente.

canción hasta dividir el grupo en dos.

- En lo posible incorpore un acompañamiento con algún instrumento armónico (teclado o guitarra), para ayudarles a mantener la afinación.

Los primeros intentos de cantar canciones simultáneas arrojan generalmente resultados poco satisfactorios. Es común que el proceso, en esta etapa, parezca “estancarse”, y tanto los niños como el maestro se sientan algo frustrados porque los resultados musicales no son de la calidad que solían serlo. La afinación desmejora, el fraseo, la articulación y los matices tienden a olvidarse porque la concentración está puesta en mantener las notas y el ritmo de las dos canciones. Todo es cuestión de paciencia y de perseverancia. Es necesario insistir en desarrollar la habilidad para cantar los quodlibet mientras se sigue enseñando y trabajando repertorio de los pasos anteriores. Recuerde que por cada dos pasos que se avance hacia adelante, es necesario dar un paso hacia atrás.

## CÁNONES

Es muy positivo comenzar a trabajar simultáneamente el canon y las canciones a dos voces después de haber sobrepasado el quodlibet. Las dos etapas del proceso se complementan, no siendo pre-requisito una de la otra.

El canon es un paso que ofrece mayor dificultad que el quodlibet. El hecho de que la misma melodía sea superpuesta hace que los niños se confundan fácilmente. Es necesario comenzar con los cánones más simples, preferiblemente los pentatónicos, y continuar con los más elaborados.

### ¿Qué enseñar?

- Cánones pentatónicos cortos, mayores y menores. Ejemplo: **Aleluia**.
- Cánones diatónicos cortos, mayores y menores. Ejemplo: **Riachuelo**.
- Cánones diatónicos más largos y complejos. Ejemplo: **C-A-F-E**.
- Cánones más ostinato. Todos los Cánones contenidos en la Antología Coral tienen un ostinato adicional.
- Cánones que funcionen en quodlibet más ostinato. Ejemplo: **La Cabrita Blanca-Soplo la Vela**. Estos pares de canciones funcionan cada una como canon, como quodlibet entre sí y tienen u simples es altamente efectiva para lograr una composición compleja, a ocho o más voces. En este caso, resulta una obra bella y de más fácil montaje y ejecución que muchos arreglos homofónicos a dos o tres voces.

### ¿Cómo enseñarlo?

En adición a los pasos señalados para la enseñanza del quodlibet, los cuales pueden ser aplicados también para la enseñanza del canon, se sugiere el siguiente procedimiento:

- Se divide el coro en dos grupos y se les ubica de pié formando dos circunferencias concéntricas.



- El grupo externo comienza a cantar la canción mientras se mueve en el sentido de las manecillas del reloj.
- El grupo interno comienza el canon en su debido momento, moviéndose en sentido contrario.
- Congelar de vez en cuando el movimiento y pedir a los niños que continúen cantando el canon, mirándose a los ojos entre los dos grupos, sin perderse.
- Cantar la canción sin texto (con "LU") con el objeto de que los niños aprendan a cantar y escuchar un movimiento paralelo. Esta es una excelente preparación para comenzar el trabajo de canciones a dos voces.

## OBRAS A DOS VOCES

Simultáneamente con el trabajo del canon, no sobra repetirlo, se puede comenzar el de canciones a dos voces. Si los niños han adquirido ya cierta habilidad para cantar quodlibet y canciones con ostinatos, el primer grupo de obras a dos voces que se expone a continuación (obras a dos voces independientes) no debe ofrecer ninguna dificultad nueva. El segundo grupo (obras a dos voces homofónicas) representa un paso importante en el desarrollo musical del coro y deberá ser abordado con sumo cuidado y paciencia.

### ¿Qué enseñar?

#### a) Obras a dos voces independientes.

La canción principal es acompañada por una contramelodía independiente cuyo texto es diferente aunque está relacionado con el texto principal. Ejemplos: **Ave María** y **Caminito de Belén**. Este tipo de textura funciona como una variante del quodlibet y se puede enseñar siguiendo el mismo procedimiento. Es preferible comenzar a trabajarlas simultáneamente con el canon y los primeros ejercicios que se sugieren para el canto a dos voces homofónicas.

#### b) Obras a dos voces homofónicas.

El canto a dos voces paralelas presenta habitualmente un grado de dificultad mayor que el cantar ostinatos, quodlibet y cánones. Esto se debe a que, generalmente, las voces acompañantes no tienen un gran carácter melódico y se mueven en el mismo ritmo y con un contorno similar al de la melodía. Los niños se confunden fácilmente y "se van con la otra voz". Es conveniente, entonces, llevar un proceso gradual mediante el cual los niños desarrollen el oído armónico y aprendan a cantar en armonía a dos y tres voces.

### ¿Cómo enseñarlo?

A manera de actividades preliminares para ayudar a los niños a desarrollar el oído armónico y la facilidad para cantar y sentir armonía vertical se presentan los siguientes ejercicios:

**Cantar notas sueltas con sus nombres de solfeo.**

- Enséñelas por oído, dividiendo el coro en dos secciones. Hágalo como parte de las vocalizaciones diarias:

a  
SOL MI SOL SOL MI

b  
SOL DO DO SOL MI RE

c  
SOL SI RE SI SOL

d  
SOL SOL SOL etc.

**Ejemplo 23**

**Agregar armonía a un ostinato.**

**1. Aleluia**

A - le - lu - ia A - le - lu - - - ia

**2. Riachuelo**

Ri - a - chue - lo don - de vas

**3. Cierra tus ojitos**


Duer - me - te Duer - me - - - te

**Ejemplo 24**

**Agregar codas a las canciones conocidas.**

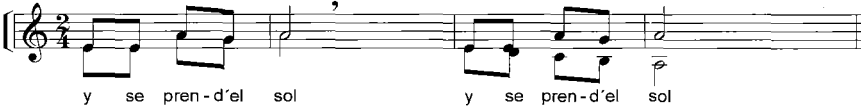
- Para finalizar cánones o quodlibet conocidos se pueden hacer codas o finales que, a partir del unísono, lleguen a un acorde a dos tres o cuatro partes:

**1. Aleluia**



A - le - lu - ia, A - le - lu - - - - ia

**2. La cabrita - Soplo la vela**



y se pren-d'el sol y se pren-d'el sol

**Ejemplo 25**

**Dos voces a partir del unísono.**

- A partir del unísono, en canciones conocidas, cantar pasajes a dos voces:

**1. El ratón Pérez**



Yo qui - sie - ra ver - lo pe - ro es im - po - si - ble  
pues co - rre li - ge - ro y el es in - vi - si - ble

**2. Tus ojos**



Tus o - jos be - lla pa - lo - ma tie - nen plei - to con el sol por - qu'el  
con es u - no so - lo tus o - jos dos so - les son

**Ejemplo 26**

**Cantar canciones completas que tengan diferentes texturas, incluidas las voces paralelas.**

- Se ofrece como ejemplo la guabina **Pedacito de Luna** por tener una gran variedad de texturas. (Ver análisis)

## OBRAS A TRES O MÁS VOCES

Cantar canciones a tres o más voces no debe ofrecer ninguna dificultad adicional a un coro de niños que ha cantado canciones a dos voces con diferentes texturas, cánones y canciones simultáneas, con o sin ostinatos agregados. La siguiente clasificación está encaminada más a ayudar al director a seleccionar su repertorio, que a dar una clasificación por grado de dificultad, ya que, con frecuencia, lo que en este punto resulta difícil para un grupo puede resultar fácil para otro.

### Qué enseñar?

Canciones con:

- Tres voces independientes (1+1+1) Ejemplos: **Ay si si** y **Caminito de Belén**.

Textura muy similar a la de canon, quodlibet o melodía/contramelodía con ostinato. Aunque pareciera más difícil que un arreglo de textura homofónica, con frecuencia resulta más fácil para los niños sostener ritmos y voces independientes que cantar dos voces rítmica y melódicamente dependientes de una melodía principal.

- Melodía y dos o tres voces acompañantes (1+2 ó 1+3) Ejemplos: **Danza Negra** y **El Botecito**.

Muy similar a la que se logra cuando se le añade una segunda voz a un ostinato. Esta es, generalmente, una de las texturas más agradables de enseñar a un coro principiante, ya sea infantil o adulto, debido a la facilidad con que se logra un buen resultado en los primeros ensayos.

- Tres voces homofónicas. **Cantate Domino**

Con frecuencia este tipo de textura es la que ofrece un mayor grado de dificultad en cuanto al aprendizaje de las partes y la afinación, ya que las voces que acompañan la melodía son totalmente dependientes de ella y, en la mayoría de los casos, poco melódicas. No es el caso del Cantate Domino en el cual cada una de las voces ofrece una gran riqueza melódica.

### Cómo enseñarlo?

Más que ofrecer un procedimiento para enseñar cada una de las posibilidades de arreglo a tres voces anteriormente expuestas - lo que resultaría pretencioso y largo en extremo se ofrece aquí una guía para el montaje de un repertorio de cierta longitud a dos o más voces, en el cual se hace necesario emplear una buena estrategia de ensayo.

- Trabaje sobre una obra difícil simultáneamente con otras mucho más fáciles, con el objeto de darle variedad al ensayo y mantener la concentración de los niños.
- Tenga la música aprendida de memoria y enséñela con convicción. Es mejor tener la partitura en la cabeza que la cabeza en la partitura.
- Como en las canciones al unísono, cante a los niños por lo menos tres veces la obra en su totalidad y demuéstrelas cómo van las partes acompañantes. Es indispensable que ellos tengan desde el comienzo una idea general de la obra.

- Enseñe la obra por secciones cortas, en lugar de enseñar secciones largas “voz por voz”. Es preferible enseñar una frase a la primera voz e inmediatamente enseñar la misma frase a las otras voces, y ensamblar.
- Evite dejar una sección del coro inactiva durante mucho tiempo.
- Pida a todos los niños que escuchen y aprendan la parte de las otras voces.
- Cambie constantemente su foco de atención entre una voz y otra.
- Planee, de vez en cuando, ensayos parciales. Recuerde utilizar los parciales para arreglar detalles y reforzar partes difíciles, no para enseñar una obra por primera vez.
- Utilice cassettes grabados con cada una de las partes para reforzar el aprendizaje de éstas.
- Cuando trabaje sobre una cuestión específica de afinación, ritmo, sonido etc., no olvide aislar el problema y señalar cuál es la manera correcta de hacerlo.
- Utilice diferentes recursos para arreglar un mismo problema. Es mejor enseñar un concepto de mil maneras, que mil conceptos de la misma manera.

La meta del proceso pedagógico anteriormente expuesto es preparar un coro infantil para acceder a un repertorio de la mejor calidad artística. El coro que tengamos a nuestro cargo debe tener la habilidad suficiente para abordar un repertorio a dos, tres, cuatro y más voces de diferentes géneros y estilos, sin que el aprendizaje de las notas y el logro de una afinación adecuada absorban la totalidad del trabajo en los ensayos. En resumen, cantar a varias voces con facilidad es una de las tantas habilidades que debe tener un coro, comparable con la habilidad técnico-vocal, la capacidad de leer música, de cantar en varios idiomas, etc.

El procedimiento para adquirir esta habilidad debe hacerse de manera cuidadosa y progresiva, pero sin miedo a avanzar rápidamente en caso de que los niños así lo permitan. Es aconsejable dar siempre pasos hacia adelante sin olvidar la práctica permanente de los pasos ya superados. Hay que practicar siempre los pasos nuevos y los pasos viejos. El canon, por ejemplo, no es solamente un tipo de textura polifónica de carácter pedagógico que, una vez superada, no deba volver a abordarse nunca. Por el contrario, es deseable practicarla constantemente e incluir dentro del repertorio de concierto cánones, quodlibet, canciones al unísono con acompañamiento, etc. aunque el grupo ya esté en capacidad de cantar a dos y tres voces.

Un ejemplo de repertorio de concierto para un coro que comienza a cantar a dos voces podría ser el siguiente:

- Canon sacro.
- Canción sacra a dos voces.

- Canción secular al unísono con acompañamiento.
- Canción popular (melodía y ostinato).
- Canon o quodlibet secular de carácter alegre.
- Canción popular a dos voces de mayor complejidad.
- Canción a dos voces con acompañamiento.

Es necesario recordar siempre que la calidad del repertorio no tiene relación alguna con su grado de dificultad. Una buena obra musical no es necesariamente una obra cuya melodía, armonía textura o ritmo representen una gran dificultad para el coro. Grandes obras de la literatura musical universal están construidas con elementos simples y en ello estriba precisamente su grandeza. Nunca hay afán de montar repertorio que esté por encima de las posibilidades musicales o técnico-vocales de un grupo. En las ocasiones en que la institución de la cual depende el coro solicita su participación en una misa que se llevará a cabo la semana entrante, o pide que se entone el Himno Nacional en un evento que se llevará a cabo mañana (!!), recuerde que el Himno se puede, y se debe, cantar al unísono, y que existen, por ejemplo, cánones a los cuales se les puede adaptar un texto sacro. El afán de montar repertorio no puede ir en detrimento de la formación de una base técnico-vocal sólida y de la adquisición de habilidades musicales que faciliten el abordaje del repertorio a varias voces.

## II. DESARROLLO VOCAL Y ACTIVIDAD CORAL SEGÚN GRUPOS DE EDAD

En este capítulo se abordará el tema del desarrollo vocal de acuerdo con grupos de edad, y dos situaciones especiales que requieren de un tratamiento pedagógico específico: los niños que no afinan y las voces cambiantes de los muchachos adolescentes.

En el estado actual de la actividad coral infantil en Colombia, se han diferenciado tres grupos básicos que comparten ciertas características vocales y, por lo tanto, pueden ser reunidos dentro de la misma agrupación coral. Las edades son un límite que admite, obviamente, cierta flexibilidad, ya que el desarrollo vocal y musical de cada niño es diferente. Los grupos básicos son los siguientes:

<b>GRUPO I</b> Preescolar a 7 (8) años	Pre-coro
<b>GRUPO II</b> 8-12 (13) años	Coro infantil
<b>GRUPO III</b> 12 (13) años en adelante	Coro Juvenil

### SITUACIONES ESPECIALES

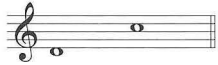
- El niño que no afina
- La voz cambiante

## GRUPO I

### LOS NIÑOS DE PREESCOLAR A 7 (8) AÑOS

#### Pre-Coro

#### Características

- RANGO: re<sup>1</sup>-do<sup>2</sup> 
- Muy pocos niños tienen afinación exacta.
- La mayoría no diferencian entre voz hablada y voz cantada.
- El movimiento corporal paralelo al canto se da en ellos naturalmente.
- Disfrutan de las fantasías e historias cantadas.
- El canturreo hace parte fundamental de su desarrollo vocal.

El maestro no debe sorprenderse de encontrar una amplia diversidad de niños cantores en cada grupo. Es muy común tener niños que:

1. Cantan como hablan.
2. Cantan por debajo de la nota.
3. Cantan por encima de la nota.
4. Cantan muy fuerte.
5. Cantan dentro de un rango muy limitado.
6. Tienen miedo de cantar.

Con la madurez física, una buena instrucción y muchas oportunidades de cantar, todos estos niños pueden convertirse en buenos cantores.

### **Actividad Coral**

El trabajo coral propiamente dicho, con ejercicios de Postura, Respiración y Emisión, no debe intentarse en este grupo de edad. El maestro-director debe preocuparse principalmente por lograr que todos sus niños encuentren la voz cantada (Ver página 118). La actividad coral de los niños de preescolar a 8 años debe consistir básicamente en lo siguiente:

- Ayudar a los niños a oír, sentir y diferenciar entre cantar y hablar.
- Favorecer las oportunidades de explotar la variedad de sonidos que pueden producir con sus voces.
- Planear actividades que incluyan canto y movimiento.
- Permitir oportunidades de imitar y canturrear enfatizando patrones cortos con los grados de la escala 6-5-3
- Cantar rondas juegos y canciones con la célula 6-5-3, dentro del rango re - do<sup>1</sup>, para desarrollar la afinación.
- Estimular a todos los niños a cantar, tanto solos como en grupo, con juegos cantados y dramatizaciones.
- Ayudar a los niños a diferenciar patrones ascendentes y descendentes.
- Conformar un repertorio de canciones que los niños puedan cantar y disfrutar dentro y fuera del coro.
- Crear una atmósfera segura y estimulante para el canto.
- Ser al mismo tiempo perseverante y paciente. Trabajar para lograr resultados a corto plazo, sabiendo que éstos se alcanzarán básicamente en el mediano y largo plazo.
- No permitir el canto estridente y corregir permanentemente la afinación.




## GRUPO II

### LOS NIÑOS DE 8 a 12 (13) años

#### Coro Infantil

#### Características

- RANGO: do<sup>1</sup> - mi<sup>2</sup> 
- Algunos niños pueden necesitar todavía hacer énfasis en la diferenciación entre hablar y cantar.
- Al finalizar el primer año de trabajo coral al unísono, la mayoría de los niños deberían poder afinar con exactitud. Con una buena nutrición vocal y muchas oportunidades de cantar, todos los niños deberán lograr una buena Pedagogía Vocal al terminar el segundo año de trabajo coral.
- El desarrollo del lenguaje enriquece el canto. Los niños aprenden las canciones más rápidamente y su precisión rítmica mejora de manera significativa.
- Aumentan su atención hacia la afinación exacta.
- Se establece la sensación de tonalidad y los rudimentos del canto en armonía.
- La voz desarrolla claridad y pureza, especialmente en las notas agudas.
- Se incrementa la memoria tonal y rítmica, permitiendo el aprendizaje de música más compleja.
- Muchos niños se vuelven cantores independientes.

#### Actividades

Esta es la edad ideal para comenzar el trabajo CORAL, propiamente dicho, con una rutina de ejercicios de Postura, Respiración y Emisión.

- Cantar obras de diferentes estilos, métricas y modos, dentro del rango do - mi<sup>1</sup> ( fa<sup>1</sup> ) preferiblemente en las tonalidades de Mi, Mi b, Fa y Sol mayor.
- Enfatizar la importancia de un buen UNÍSONO. Estimular a los niños a escucharse a sí mismos.
- Iniciar el trabajo de canto en armonía: ostinatos simples, canciones simultáneas, primeros cánones y primeras obras a dos voces.
- Enseñar la importancia de una postura y respiración correctas para cantar, y la diferenciación entre voz de cabeza y voz de pecho.
- Hacer rutinas de ejercicios - canciones de vocalización descendente para extender el rango y unificar registro y vocales.
- Iniciar la enseñanza de las bases de dicción: postura de la boca, círculo de las vocales.
- Brindar experiencias que refuercen la confianza en el canto solista.


- Enfatizar el trabajo de expresión musical: fraseo, articulación, dinámica y tempo.
- Incrementar la memoria auditiva y el vocabulario tonal por medio de la repetición frecuente de patrones melódicos pentatónicos y diatónicos mayores y menores. Esta actividad puede realizarse a manera de ejercicios de vocalización.
- Buscar presentaciones públicas, festivas, salidas y retos que estimulen a los niños a participar en el coro.

### GRUPO III

#### 12 (13) AÑOS EN ADELANTE <sup>38</sup>

##### Coro Juvenil

##### Características

- RANGO: Sol - sol<sup>2</sup> 
- Muchos niños alcanzan aquí la cumbre del desarrollo vocal: voz de cabeza con timbre más claro y resonante, voz de pecho con sonido más lleno.
- La madurez física, emocional e intelectual contribuye a lograr gran expresividad en el canto.
- Un mayor control del aire permite el canto de frases más extensas y favorece el contraste dinámico.
- La habilidad para comprender y practicar los fundamentos de dicción mejoran el sonido y la entonación.
- La gran energía física y emocional hacen posible la presentación de un repertorio más complejo.
- Muchos niños son cantores independientes. Los pasajes de solistas se hacen posibles.
- Al mismo tiempo que se logran unísonos hermosos, aumenta la comprensión y sensación del canto a varias voces.
- Son muy conscientes de su capacidad vocal y son capaces de juzgar su propio canto y el de los demás. Quieren cantar bien y necesitan retos para desarrollar al máximo su potencial vocal.

##### Actividades

- Ampliar las posibilidades de canto en armonía: Cánones y canciones a dos y tres voces, sin descuidar los pasos anteriores.
- Buscar un repertorio exigente y al mismo tiempo accesible. Buscar algunas obras que estimulen los pasajes de solistas.

---

<sup>38</sup> Dado que en este grupo de edad los niños comienzan su cambio de voz, las características vocales que se exponen para este grupo son válidas únicamente para las niñas y las voces de niños que aún no han cambiado.

- Hacer mayor énfasis que en las etapas anteriores en el trabajo de postura, respiración emisión y dicción.
- Enfatizar el desarrollo de la voz de cabeza y la extensión del rango.
- Enfatizar el canto expresivo. Mayores posibilidades de dinámica, *tempo* y fraseo.
- Aumentar las presentaciones públicas, participación en festivales, salidas etc., que ayuden a los niños a sentir la satisfacción del quehacer musical.

## SITUACIONES ESPECIALES

### El niño que no afina: desarrollo de la voz cantada.

Muchos niños a quienes clasificamos como “monotonos” o “cucarrones” lo son, probablemente, porque no conocen las posibilidades que ofrece su propia voz, entre las cuales se encuentra su voz cantada. No conocen la diferencia entre hablar y cantar, es decir, no conocen su registro vocal. Dado que en nuestro medio estos casos son muy frecuentes, nos ocuparemos, en primer lugar, del desarrollo de la voz cantada en los niños que tienen problemas de afinación.

Todos los niños menores de diez años están en capacidad de aprender a cantar. Con una adecuada instrucción vocal-musical en los primeros grados de primaria, la mayoría podrá cantar con una afinación adecuada para cuando alcancen el tercero o cuarto grado.

#### • ¿Cómo detectarlos?

El primer paso es detectar a los niños desafinados dentro del espacio de ensayo sin que se sientan expuestos o discriminados. Para ello, pida a los niños que se sienten en círculo o semicírculo, y enseñe a todo el grupo una canción simple, adecuada para su edad. Permita que la canten varias veces, primero al tiempo con Ud. y después ellos solos. Camine alrededor del grupo, por dentro del círculo, escuchando de cerca a cada niño. Tome de la mano a cada niño afinado que encuentre y llévelo al centro del círculo para ir conformando gradualmente otro círculo concéntrico con los más afinados. Continúe escuchando la canción hasta que esté seguro de tener sentados en el primer círculo únicamente a los niños con problemas de afinación.

#### • ¿Cómo ubicarlos sin discriminarlos?

Contrario a la teoría que sostiene que un niño afinado ayuda a uno desafinado si se les pone a cantar juntos, la experiencia del autor ha sido la opuesta. El niño desafinado generalmente desafina al otro, pero éste último mejora notablemente su capacidad vocal y musical si canta dentro de un grupo de niños afinados.

Para ayudar a los niños que no afinan es necesario, en primer lugar, hacer que ellos lo sepan. Así como hacemos consciente a un niño de su dificultad en matemáticas, deportes o sociales, podemos hacerlo con su habilidad musical, sin que esto signifique una discriminación o genere algún tipo de frustración. Si no se lo dice el maestro, probablemente se lo dirán sus compañeros y, tal vez, sin la delicadeza que el maestro puede tener.

Los niños afinados servirán de modelo a aquellos que tienen dificultades de afinación,

pero el maestro no deberá mezclarlos sino a medida que éstos últimos vayan superando las dificultades y puedan integrarse gradualmente al grupo de los afinados.

Los niños con dificultades de afinación deben ubicarse en la fila delantera del coro y hacia uno de sus extremos, de manera que no interfieran con el sonido total del grupo y se les pueda pedir frecuentemente que escuchen al resto de los integrantes.

- **¿Cómo trabajar con ellos?**

Diferentes actividades paralelas pueden hacerse con los niños que tienen dificultad para entonar, buscando atacar alguna de las causas de que esto ocurra. El que un niño no pueda cantar afinadamente una melodía se debe, generalmente, a las siguientes razones:

- El niño no está acostumbrado a escuchar con atención.
- No diferencia entre sonidos agudos y graves.
- No diferencia entre su voz hablada y su voz cantada.

**Escuchar con atención**

Aprender a escuchar es el primer paso para aprender a cantar. Muchos de los niños que tienen dificultad para entonar deben, en primer lugar, aprender a escuchar con atención antes de intentar reproducir el sonido (o los sonidos) que oyen. Algunas actividades que pueden contribuir a desarrollar la habilidad para escuchar son las siguientes:

- Después de realizar los ejercicios de estiramiento y postura, pida a los niños que se sienten y permanezcan en silencio durante uno o dos minutos, con los ojos cerrados, escuchando los sonidos que los rodean. Pregúnteles que escucharon y ayúdeles a caer en cuenta de que, muchas veces en nuestra vida diaria, estamos rodeados de sonidos que oímos, pero no escuchamos con atención. Esta manera de escuchar es necesaria para cantar.
- Muchos niños no son conscientes del sonido de su propia voz. Haga una grabación de cada niño recitando una rima o cantando una ronda simple y reproduzcalas, haciendo notar las diferencias de timbre y altura entre cada una de sus voces. Por ejemplo la voz de fulano es ronca y baja, la de mengano es penetrante y aguda, etc.
- Ayude a los niños a desarrollar audición interior. Pídeles, en primer lugar, que imaginen sonidos que conozcan y que no estén oyendo en ese momento (v.g. sonidos de animales, de máquinas, sonidos de la naturaleza etc.). Después de imaginar el sonido durante unos segundos pida a cada uno que lo reproduzca para que los demás lo identifiquen.
- Explique que los cantantes deben funcionar como las grabadoras: deben recibir el sonido con los oídos, grabarlo en la mente y reproducirlo con la voz. Si cualquiera de estas partes falla, el sonido reproducido se distorsionará.
- Juegue al radio que se enciende y se apaga en las diferentes frases de una canción o de una rima. Los niños deben escuchar interiormente mientras el radio per-

maneje apagado y continuar con la rima o canción cuando éste se enciende de nuevo.

Ejemplo:

(on) Cuando voy a traer agua (off) me gusta quedarme un rato  
 (on) oyendo cantar las ranas (off) para que bailen los sapos.

- Realice juegos de "eco", en grupo e individualmente. El maestro hace llamados, sonidos, ruidos, frases sin sentido, etc. que los niños repiten inmediatamente. Esta mezcla como única "regla de oro" en el juego lo siguiente:

### ESCUCHAR - IMAGINAR SONIDO - RESPIRAR - REPETIR

- Realice juegos de eco similares en los cuales cada niño canta un sonido y el maestro lo repite igual o diferente. Pida a los demás niños que juzguen si el sonido repetido es el mismo o es diferente. No olvide respetar la "regla de oro".
- Cante sonidos sueltos o patrones musicales cortos (dos o tres notas) en el rango más cómodo para cada niño y pida a cada uno que lo repita respetando la "regla de oro". Los demás niños juzgan si la repetición es igual o diferente.

#### Diferenciar entre agudo y grave

En la etapa de desarrollo de la audición interior, expuesta anteriormente, se pedía a los niños que identificaran sencillamente si dos sonidos o dos patrones melódicos eran iguales o diferentes. No se les pedía que explicaran en qué lo eran. La siguiente serie de actividades llevará al niño a diferenciar entre sonidos agudos y graves, así como a la repetición de éstos.

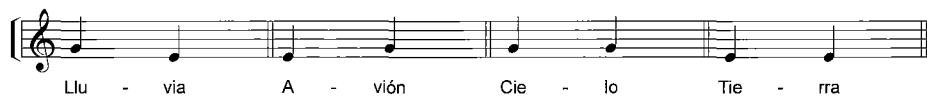
- Cante *glissandos* ascendentes y descendentes. Indique, con todo el cuerpo y con la mano, el ascenso y descenso del sonido. Pida a los niños que lo imiten. Permita después que sean ellos quienes realizan el movimiento, mientras el maestro toca o canta.
- Realice la misma actividad cantando dos sonidos que se encuentren una octava aparte pidiendo a los niños que muestren, con su cuerpo y/o con la mano, cual de los dos sonidos es más agudo. La canción "Canta mi burrito" de Horacio Lapidus sirve de maravilla para dicho propósito.

Can - ta mi bu - rri - to cuan - do va\_a pa - sear na - die co - mo\_el bu - rro

sa - be re - buz - nar HI HO HI HO HI HO HI HO HI HO

Ejemplo 27

- Utilice la última frase de la canción como referencia de agudo y grave. Sus sílabas diferentes ayudan mucho en ello. Juegue con el cuerpo y con las manos a encontrar el sonido agudo (HI) y el grave (HO).
- Poco a poco, a lo largo de varias sesiones, vaya acortando el intervalo hasta llegar a una tercera menor (grados 3 y 5 de la escala), y dé diferentes nombres a los intervalos ascendentes y descendentes y a los sonidos iguales, para hacer fácil su identificación.



### Ejemplo 28

- Toque o cante estas células melódicas haciendo que los niños las identifiquen por su nombre, mientras las muestran con el movimiento de sus manos.

#### Encontrar la voz cantada

Con mucha frecuencia, los niños desafinan porque no diferencian su voz hablada de su voz cantada. Las razones más frecuentes por las que esto ocurre son:

- Modelos vocales pobres o inadecuados: Los padres, o quienes cuidan del niño desde su infancia, cantan desafinado o afinado pero en una tesitura muy baja.
- Referentes estéticos pobres: La música que el niño escucha en su entorno es de baja calidad artística y/o pobre en sus modelos vocales.
- El niño ha tenido pocas o ninguna oportunidad de cantar.

Es indispensable, entonces, que en todo el proceso de encontrar la voz cantada los niños reciban siempre un buen modelo. El maestro-director debe ser, por supuesto, el mejor modelo para sus alumnos, y al cantar debe recordar lo siguiente:

- Cantar siempre en una tesitura conveniente para sus alumnos, no en la que le acomode a sí mismo. Los niños no escuchan bien la diferencia entre hablar y cantar cuando el maestro, sobre todo si es hombre, les canta en una tesitura muy baja. La tesitura ideal es la que se encuentra DENTRO del pentagrama, en clave de sol preferiblemente, entre fa<sup>1</sup> y re<sup>2</sup>. Las tonalidades ideales son entre re mayor y sol mayor, dependiendo, por supuesto, del rango de cada canción.
- Cantar siempre con una voz ligera y una afinación impecable. Los hombres pueden cantar dentro de su registro vocal, pero con voz muy ligera, de manera que los niños la puedan imitar una octava arriba. Si aún los niños no son capaces de imitar su voz a la octava, puede cantar las primeras notas de la canción en falsete, pidiendo a los niños que lo imiten y así "iniciarlos" en su voz cantada.

- Utilizar otros modelos. El mejor modelo para un niño es otro niño o grupo de niños de su misma edad que ya cante afinado.
- Exija a los niños que canten ligero. No permita que canten utilizando su voz de juego o de grito. Hágales notar la diferencia entre la voz gritada, hablada y cantada.
- La "regla de oro" se debe ahora modificar ligeramente:

### ESCUCHAR - IMAGINAR - RESPIRAR - CANTAR SUAVEMENTE

La siguiente serie de juegos y ejercicios ayudará a los niños a encontrar su voz cantada.

- En primer lugar, es necesario recordar a los niños que la voz humana tiene una gran cantidad de posibilidades de producir sonidos diferentes, tales como hablar, susurrar, cantar, gritar, reír, llorar, o imitar sonidos de animales y cosas.
- Haga que los niños imiten voces graves y voces agudas dentro de su voz hablada, como en la siguiente dramatización de un poema:

Coro (voz hablada)	Una señora gorda por el paseo Ha roto una farola con su sombrero. Al ruido del farol salió el gobernador:
Gobernador (voz grave):	- ¿Quién ha sido el atrevido que ha roto mi farol?
Dama (voz aguda):	- Disculpe caballero pues yo no he sido. Ha sido mi sombrero por atrevido.
Gobernador: (voz grave):	- Si ha sido su sombrero, usted lo pagará, para que su sombrero no lo haga más!

Pídales luego que coloquen la mano en su pecho mientras recitan el verso del gobernador y pregúnteles qué sienten; la mayoría manifestará que siente una notoria vibración en su pecho. Hágalo ahora con la voz de la dama y pregúnteles si la vibración se mantiene igual; los niños notarán que la vibración disminuye o desaparece. Explíqueles cómo la voz cantada se asemeja más a la de la dama que a la del gobernador, y demuéstreles que la voz cantada debe ser ligera y flotante en lugar de grave y pesada.

- Realice juegos de "eco" en los cuales los niños repiten sonidos hechos por el maestro: a) el aullido del lobo b) el sonido de la sirena, c) el llanto del fantasma, d) el cu-cu. Ayúdese con gestos manuales para ilustrar el ascenso y descenso de los sonidos.
- En la siguiente ronda-juego, el maestro demostrará, de la manera más dramática posible, diferentes maneras de utilizar la voz. Los niños imitarán cada frase que canta o recita el maestro. (No olvide la "regla de oro").

An - tón An - tón An - tón pi - ru - le - ro ca - da cual ca - da cual a -  
 tien - de\_a su jue - go y\_el que no y\_el que no u - na pe - na ten - drá

- Hablado: A la lata al latero, a la hija del chocolatero ://
- Susurrado: A la lata al latero, a la hija del chocolatero ://
- Llorado: A la lata al latero, a la hija del chocolatero ://
- Anton, anton etc.
- Cantando una sola nota en registro agudo: A la lata al latero, etc. ://
- Cantando una sola nota en registro grave: A la lata, al latero etc. ://
- Anton, anton etc.

### Ejemplo 29

- Cante patrones musicales cortos en glissandos ascendentes y descendentes, reforzados con gestos manuales que acompañan el lanzamiento de un cohete, el despegue de un avión, el subir y bajar de un ascensor etc., y pida a los niños que lo repitan. Ejemplo:

Ah Ah

### Ejemplo 30

- Cante patrones musicales cortos, en escalas como las que se ilustran a continuación, y pida a los niños que los repitan:

lu lu lu lu lu lu lu lu lu lu lu lu

### Ejemplo 31

- Continúe los juegos de eco, saludos y llamadas, ésta vez con patrones de tres notas (grados 3-5 y 6). Estos patrones melódicos que utilizan los grados de la escala 3-5-6 son de suma importancia, ya que son los que entonan con mayor facilidad los niños que han tenido problemas de afinación. Sus juegos y canturreos, generalmente, contienen esta célula melódica.



CÓ - mo te lla - mas? Yo me lla - mo Pe - dro

Ho - la có - mo es - tas? Yo muy bien, tú qué tal?

### Ejemplo 32

- Enseñe canciones adecuadas para la edad de los niños, que contengan esta célula melódica. Utilícelos en diferentes tonalidades (entre re mayor y sol mayor) acomodándolos, inicialmente, a las posibilidades vocales del niño.<sup>39</sup>
- De manera muy lenta, introduzca canciones con los grados 1-3-5-6 y, posteriormente, canciones pentatónicas mayores y menores.
- Es conveniente que los niños aprendan a entonar estos patrones de tres y cuatro sonidos, diciendo los nombres de las notas. Esto ayudará a afirmar la entonación, al tiempo que enseña los primeros pasos en el aprendizaje de la lectura musical. Los signos manuales de Curwen (utilizados por la metodología Kodaly) facilitan significativamente dicho aprendizaje.
- Poco a poco se pueden incluir canciones diatónicas cuyo rango no exceda la octava, con un contorno melódico que sea suave (grados conjuntos) y un ritmo sin pasajes que requieran de una cierta agilidad vocal que el niño aún no ha desarrollado.

### La voz cambiante

La etapa del cambio de voz en los muchachos adolescentes es uno de los temas más difíciles de tratar dentro de la pedagogía vocal. Tradicionalmente han existido dos tendencias fuertes acerca de las medidas a tomar con los niños cantores en el momento del cambio de voz. En Inglaterra, país con una milenaria tradición coral infantil, los niños son retirados de la actividad coral durante el período de mutación de la voz. En los Estados Unidos, país sin tanta tradición coral pero con una inmensa producción científica en investigación de la pedagogía vocal, los adolescentes son incluidos en la actividad coral durante el cambio de voz y evaluados frecuentemente para determinar la etapa de mutación vocal en la cual se encuentran. En Colombia, algunos de los coros infantiles y juveniles de mayor nivel han permitido que sus cantantes continúen en el coro hasta un determinado punto (etapa 2 descrita adelante), con total éxito. El tema, sin embargo, es muy delicado, y abarcarlo con profundidad sobrepasa los límites del presente libro.

Con el único propósito de no dejar dicho tema sin mencionar presente, a continuación, una muy breve síntesis de las diferentes etapas por las que atraviesa la voz cambiante,

<sup>39</sup> En la Antología que se encuentra al final de este libro, el maestro hallará suficiente repertorio de canciones de dos tres cuatro y cinco notas para llevar a cabo este proceso.

desde la voz blanca hasta la voz de adulto ya establecida. La razón por la cual me permito abordar este tema, aunque sea de manera tan breve, es para brindar al maestro-director de coros infantiles y juveniles los rangos y tesituras que puede esperar de sus alumnos durante la etapa de cambio de voz y saber qué función asignarles dentro del coro, así como los cuidados especiales que debe tener con ellos. Téngase en cuenta, sin embargo, que es un tema difícil, y si el director no se siente cómodo con sus cantantes en el cambio de voz, es más aconsejable proceder "a la inglesa".

De acuerdo con las investigaciones realizadas principalmente por John Cooksey<sup>40</sup>, existen cinco etapas de evolución de la voz cambiante que son predecibles y siguen una secuencia lógica. Estas etapas son determinadas, principalmente, por cambios en el rango, tesitura y calidad de la voz. El maestro-director debe estar atento a dichos cambios y disponerse a "negociar" con el cantante para que, sin dejar de cantar y participar de la actividad coral, no esfuerce su voz intentando cantar en un mecanismo que, si bien pudo funcionar hace uno o dos meses, hoy ya no le resulta adecuado porque está en constante evolución.

Las etapas de cambio de voz determinadas por Cooksey son válidas para muchachos con experiencia coral. No es aconsejable iniciar un trabajo coral con muchachos que están en pleno cambio de voz y que nunca han tenido experiencia coral. Si se ha de llevar a cabo la iniciación musical con ellos o clase de música en aula, es mejor hacer trabajo instrumental. Las etapas, sus edades aproximadas, sus características y su posible función dentro del coro son las siguientes:

CARACTERÍSTICAS	FUNCION
<p>RANGO      TESITURA</p> <p>VOZ NO CAMBIADA 10-12 AÑOS</p> 	Soprano, Soprano II o contralto, según timbre
<p>ETAPA 1 12-13 AÑOS</p> 	Soprano II o Contralto según tesitura cada obra.
<p>ETAPA 2 13-14 AÑOS</p> 	Contralto en coro de voces iguales o Tenor en coro de voces mixtas.
<p>ETAPA 3 13-14 AÑOS</p> 	Tenor-Barítono. En coro Juvenil puede hacer ostinatos y terceras voces una octava por debajo de las contraltos.
<p>ETAPA 4 14-15 AÑOS</p> 	Barítonos. Etapa de formación de la voz de adulto. Idealmente deben cantar en coro mixto a tres o cuatro voces.
<p>ETAPA 5 15-18 AÑOS</p> 	

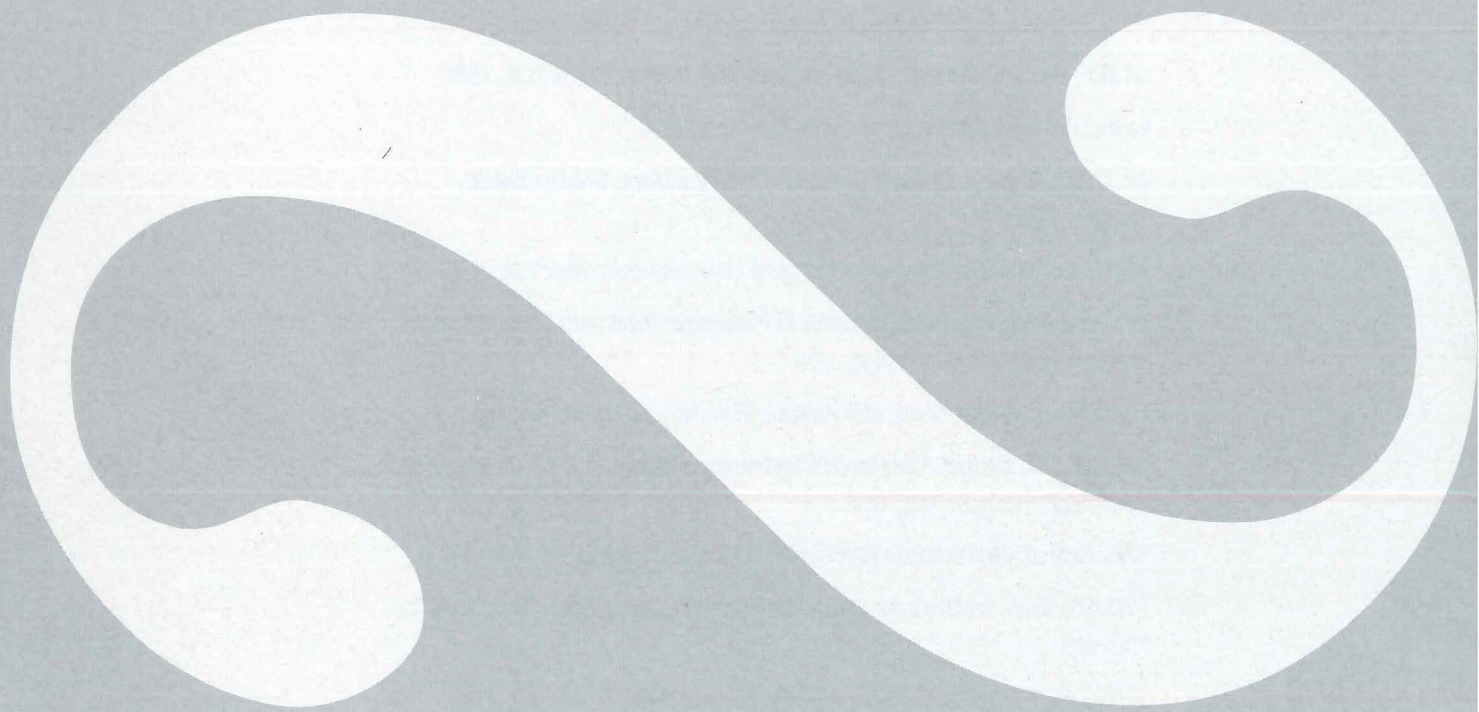
<sup>40</sup> COOKSEY, John M. Working with Adolescent Voices. Concordia Publishing House. St. Louis, MO, 1999.

La duración de cada una de estas etapas es difícil de determinar, y puede variar entre unos pocos meses y un año, dependiendo de cada persona. El maestro- director debe estar atento, principalmente, a los cambios físicos y de comportamiento del adolescente, del timbre de voz, y al esfuerzo que le toma ahora cantar algunas notas que antes le resultaban fáciles. Una vez detectadas alguna o varias manifestaciones de que la voz ha comenzado a cambiar, es muy importante evaluar, por lo menos una vez al mes, los límites del rango y la tesitura para asignarle su función dentro del coro. En ocasiones, dicha función consiste en que cante parte de la voz de contralto, por ejemplo, omitiendo los pasajes que excedan su rango actual. Por la experiencia adquirida con los coros juveniles del país, considero que lo más aconsejable es mantener a los niños en el coro Infantil-Juvenil hasta la etapa 2, y buscar espacios de coro juvenil mixto a partir de la etapa 3. Para ello, sin embargo, es necesario que el maestro-director se capacite con profundidad en este tema.



## BIBLIOGRAFÍA

- DECKER Harold A. y HERFORD Julius, **Choral Conducting Symposium**. Ed. Engelwood Cliffs, Prentice Hall, New Jersey, 1988.
- COOKSEY, John M. **Working with Adolescent Voices**. Concordia Publishing House, St Louis, MO, 1999.
- CHOKSY, Lois. **The Kodály Method**. Prentice Hall Inc, New Jersey, 1974.
- PHILLIPS, Kenneth H. **Teaching Kids to Sing**. Schirmer Books, New York, 1996.
- LA RUE, Jan. **Guidelines for Style Analysis**. W.W. Norton, Nueva York, 1970.
- La Voz del Niño Cantor**. Escolanía de Monserrat, 1972.
- Mc KENZIE, Duncan. **Training the Boy's Changing Voice**. Drayton House, Londres, 1956.
- MILLER, Richard. **The Structure of Singing**. Schirmer Books, New York, 1986.
- PIÑEROS, María Olga. **Introducción a la Pedagogía Vocal para Coros Infantiles**. Ministerio de Cultura, Colombia, 2004.
- PRAUSNITZ, Frederik. **Score and Podium**. W.W. Norton, Nueva York, 1983.
- RANDEL, Don Michael. **The Harvard Dictionary of Music**. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1986.
- RAO, Doreen, **Choral Music Experience**. Boosey and Hawkes, Inc. 1987. Vol. 5.
- SWEARS, Linda, **Teaching the Elementary School Chorus**. Belwin Mills, Melville, NY, 1980.
- SCIPIADES, D. Katinka, **El Enfoque Kodály**. Belwin Mills, Melville, NY, 1988.
- SZONI, Erzebet, **El Método Kodály**. Academia de Música, Budapest, 1963.
- STERN, Isaac. **The Art of Conducting**, IMG Artists Group, Videoláser. U.K, 1993.





# ANTOLOGÍA CORAL

© Alejandro Zuleta

Todos los ostinatos y arreglos son originales del autor





UNÍSONO

### Aquí voy



A - quí voy con mi gran tam - bor  
A - quí voy con mi sa - xo - fón  
A - quí voy con mi lin - da voz



TA TA TA TI - TI TA TA TA (ff)  
(imitar saxo)  
SOL MI SOL MI MI SOL MI SOL

### Caballito blanco



Ca - ba - lli - to blan - co llé - va - me de\_a - quí



llé - va - me\_has - ta\_el pue - blo don - de yo na - cí

### En el circo



En el cir - co\_un dí - a vi un pa - ya - so que\_ha - ce\_a - sí:

### Caracol



Ca - ra - col ca - ra - col a - pa - gue-mos el fa - rol que\_a la u-na sa-le\_el sol

### Juguemos en el bosque



Ju - gue-mos en el bos-que mien - tras el lo-bo\_es - tá ¿Lo-bo\_es - tá?

### Antón



An - tón an - tón an - tón pi - ru - le - ro ca - da cual ca - da cual a -  
tien-de\_a su jue-go y\_el que no y\_el - que no u - na pe - na ten - drá

### Ya lloviendo está

Ya llo - vien - do\_es - tá ya llo - vien - do\_es - tá

cling cling cling cling ya llo - vien - do\_es - tá

### El tordito

Zoltan Kodály

Quién te can - tó\_a - sí? Un tor - di - to fue  
Tor - do ven a - quí que te las doy yo

ri - cas nue - ces bus - ca\_en el no - gal  
más sa - bro - sas las en - con - tra - rás

### Con mi martillo

Con mi mar - ti - llo mar - ti - llo mar - ti - llo -  
Con mi se - rru - cho se - rru - cho se - rru - cho

con mi mar - ti - llo mar - ti - llo yo  
con mi se - rru - cho se - rru - cho yo

### Señor ten piedad

Se - ñor ten pie - dad, pie - dad de - no - so - tros, Se - ñor ten pie -  
dad, pie - dad de no - so - tros

### Una vaca

U - na va - ca se com - pró\_u - na flor  
Muy con - ten - ta sa - lió\_a pa - se - ar  
por que\_es - ta - ba de muy buen hu - mor  
con la flor pren - di - da\_en el o - jal

### Coplas

El ti - ple - ci - to que to - co el ti - ple - ci - to que to - co tie - ne len -  
gua\_y sa - be\_ha - blar \_\_\_\_ só - lo le fal - tan los o - jos pa - ra\_a - yu -  
dar-me\_a llo - rar \_\_\_\_ pa - ra\_a - yu - dar-me\_a llo - rar \_\_\_\_

### Bella paloma

Tus o - jos be - lla pa - lo - ma tie - nen plei - to con el sol por - que el  
sol es u - no so - lo tus o - jos dos so - les son

The musical notation for 'Bella paloma' is written on two staves in 3/4 time. The first staff contains the melody for the first line of lyrics, and the second staff contains the melody for the second line. The key signature is one sharp (F#).

### Mis manitas

Sa - co - mis ma - ni - tas las pon - go a bai - lar las cie - rro las a - bro las  
vuel - vo a guar - dar a - bro mis ven - ta - nas cier - rro mis ven - ta - nas  
to - co el tim - bre sa - le do - ña Jua - na

The musical notation for 'Mis manitas' is written on three staves in 2/4 time. The first staff contains the melody for the first line of lyrics, the second staff for the second line, and the third staff for the third line. The key signature is two sharps (F# and C#).

Vamos a subir al cerro



Va - mos a su - bir al ce - rro di - jo\_un dí - a\_el pe - rro  
 Que - ro que ven - ga\_el sa - pi - to di - jo\_el pe - ri - qui - to  
 Yo me su - bo por la lo - ma di - jo la pa - lo - ma  
 Ay a mí me due - le\_un dien - te di - jo la ser - pien - te



pe - rro\_es que no ten - go ga - nas con - tes - tó la ra - na  
 pe - ro\_el ce - rro\_es - tá muy le - jos pro - tes - tó\_el co - ne - jo  
 ay a mi me due - le\_un ca - yo se que - jó\_el ca - ba - llo  
 las ar - di - llas se ri - e - ron y to - dos se fue - ron

Al sonar de mi tiple

Alejandro Zuleta



Al so - nar de mi ti - ple bai - lo gua - bi - na



en los lla - nos del Hui - la y\_en el To - li - ma la gua - bi - na se



bai - la de dos ma - ne - ras la ma - no\_en la cin - tu - ra



y\_en las ca - de - ras

La brújula

Un - dí - a\_u - na brú - ju - la que ya\_e - ra muy vié - ju - la cho - có con bur - bú - ju - las

y - ca - yó\_en mis té - ju - las pron - ti - to\_a la - brú - ju - la me - tí\_en u - na

cá - ju - la y hoy con su\_es - có - bu - la yo ba - rro las lá - ju - las Ah bru - ji - ta pá - bu - la

y con - ser - va - dó - ru - la ¿por qué no vo - lá - bu - la en as - pi - ra - dó - ru - la?

Dos caballos

Mario Gómez-Vignes

Un dí - a dos ca - ba - llo can - sa - dos de via - jar se que  
 Las o - las co - men - za - ron a cu - brir - los de sal y los  
 De pron - to co - men - za - ron los dos a par - pa - dear y se

da - ron dor - mi - dos a la\_o ri - lla del mar  
 po - bres ca - ba - llos no sa - bí - an na - dar  
 fue - ron vol - vien - do ca - ba - lli - tos de mar



### Blop blop



Blop blop van los sa - pos al a - gua blop blop to - dos ha - cen a - sí blop



blop van los sa - pos al a - gua to - dos ha - cen blop blop blop las



ra - nas ha - cen la - ri - ra - ri - ra la - ri - ra - ri - ra la - ri - ra - ri - ra las



ra - nas ha - cen la - ri - ra - ri - ra no ha - cen blop blop blop

La casa extraña

Luis Bakalov

Traducción: Bárbara de Martiis

**Allegro**



Es-ta\_es la\_his - to - ria de\_u-na ca - si - ta un po-co\_ex - tra - ña



pe - ro bo - ni - ta. Pa - ra en - trar hay que\_es-tar a - ler - ta  
 Dor-mir en e - lla no\_es de pro - ve - cho  
 Y co-mo no\_han he - cho\_un ba-ño\_a - llí



por que\_es-ta ca - sa no tie-ne puer - ta. Pe-ro\_e-ra lin - da  
 por-que\_e-sa ca - sa no tie-ne te - cho.  
 es muy di - fi - cil ha-cer pi - pí.



lin - da real - men - te, la ca - sa de la ca - lle de - men - te.



Pe-ro\_e-ra lin - da lin - da real - men - te, la ca - sa de la



ca - lle de - men - te

La iglesia campesina

Andante



Ca - da ma-ña-na\_en la to - rre de la i - gle - sia cam-pe - si - na  
En la ca - pi - lla\_hay re - pi - ques de cam - pa - nas na - vi - de-ñas



las cam - pa - nas se des - pier - tan a pe - sar de la ne - bli - na. Lle -  
y\_en el pe - se - bre\_u - na Vir - gen des - ve - la - da su - fre\_y sue - ña con -



gan - do la No - che - bue - na can - tan a - le - gres al vien - to  
tem - pla\_al ni - ño dor - mi - do mi - ra su fren - te se - re - na



u - na ple - ga - ria\_a - mo - ro - sa a - do - ran - do\_al Rey del cie - lo. Din Dan  
y\_u - na son - ri - sa\_i - lu - mi - na su ca - ri - ta de\_a - zu - ce - na.



Dan las cam - pa - ni - tas so - nan - do\_es - tán. Din Dan Dan las cam - pa -



ni - tas so - nan - do\_es - tán.

### La pastora Catalina

**Allegro**



La pas - to - ra Ca - ta - li - na tam - bién lle - va su re - ga - lo  
Un pas - tor ven - dí - a le - che y\_o - tro pa - ta - tas co - ci - das



de na - ran - ji - tas de Chi - na un bo - rri - qui - to car - ga - do,  
o - tro ros - cas man - te - ca - das y\_o - tro\_un cuar - to de\_a - rro - pí - a



de na - ran - ji - tas de Chi - na un bo - rri - qui - to car - ga - do, pas -  
o - tro ros - cas man - te - ca - das y\_o - tro\_un cuar - to de\_a - rro - pí - a.



to - res ve - nid pas - to - res lle - gad a\_a - do - rar al ni - ño que\_ha  
na - ci - do ya que\_ha na - ci - do ya pas - to - res ve - nid pas -



na - ci - do ya que\_ha  
to - res lle

Por el mar de las antillas

Poema de Nicolás Guillén

**Allegro**



En el mar de las An - ti - llas hay un bar - co de pa -  
 ne - gra va\_en la po - pa en la pro - a\_un es - pa -  
 ba - na\_a Por - to - bel - lo de Ja - mai - ca\_a Tri - ni -  
 ñon de cho - co - la - te con - tra\_el bar - co dis - pa -



pel an - da\_y an - da\_el bar - co bar - co sin ti - mo - nel. La la la la  
 ñol an - da\_y an - da\_el bar - co bar - co con e - llos dos.  
 dad an - da\_y an - da\_el bar - co bar - co sin ti - mo - nel.  
 ró un ca - ñon de\_a - zú - car zú - car le con - tes - tó.

*Fine*



la la la la la la la la la la la la la la la la la la la U - na  
 De la\_Ha -  
 Un ca -

El ratón Pérez

Margot Martínez de Cuellar

**Allegro**

Ten-go\_un dien - te - ci - to pun - tia - gu - do\_y bla - co que po - qui-to\_a  
To - das las ma - ña-nas lo to - co\_a-som - bra - do a ver si mi

po - co seme\_es - tá\_a - blan - dan - do Es-toy es-pe - ran - do que\_es-ta  
dien - te ya se me\_ha tum - ba - do

**Moderato**

no - che sí el buen Ra - tón Pé - rez ven - ga ya por fin.

**Allegro**

Es un ra - ton - ci - to de na - riz muy ro - ja de\_o - re - jas pa -  
Ma - má me\_ha con - ta - do que\_a los ni - ños bue - nos les trae mo - ne -

ra - das y\_u - na lar - ga co - la. Yo qui - sie - ra ver - lo pe-ro\_es  
di - tas y\_has - ta ca - ra - me - los.

**Moderato**

im - po - si - ble pues co - rre li - ge - ro y\_él es in - vi - si - ble.



*mfp*



UNÍSONO CON OSTINATO

### Aleluia

Tradicional U.S.A  
Arreglo: Alejandro Zuleta

Melodía

A - le - lu - ia Al - le - lu - ia A - le - lu - ia A - le - lu - ia

Ostinato

A - le - lu - ia A - le - lu - ia A - le - lu - ia A - le - lu - ia

### Cierra tus ojitos

Tradicional lituano  
Arreglo: Alejandro Zuleta

Melodía

Cie - rra tus o - ji - tos mi ni - ño Je - sús  
San Jo - sé\_y Ma - rí - a a tu la - do\_es - tán

Ostinato I

Duer - me - te Duer - me - te

Ostinato II

Duer - me - te Duer - me - te

Mel.

que las es - tre - lli - tas a - lum - bran con su luz  
ju - to\_a la cu - ni - ta tu sue - ño cui - da - rán

Ost. I

Duer - me - te Duer - me - te

Ost. II

Duer - me - te Duer - me - te

En el pesebre

Leonor Buenaventura de Valencia

Arreglo: Alejandro Zuleta

**Allegreto**

Melodía

En el pe - se - bre del Ni - ño Dios  
En el pe - se - bre del Ni - ño Dios

Ostinato

En el pe-se-bre del Ni - ño Dios en el pe-se-bre del Ni - ño Dios

Mel.

es - tá la Vir - gen lle - na de\_a - mor. \_\_\_\_  
San Jo - sé re - za con de - vo - ción. \_\_\_\_

Ost.

es - tá la Vir-gen lle - na de\_a-mor es - tá la Vir-gen lle - na de\_a - mor

Mel.

Hay an - ge - li - tos y\_hay u - na flor  
Hay un o - si - to que\_es bai - la - dor

Ost.

En el pe-se-bre del Ni - ño Dios en el pe-se-bre del Ni - ño Dios

Mel.

y\_un pas - tor ci - to que\_es un pri - mor.  
y\_u - na\_es tre - lli - ta que da ful - gor.

Ost.

es - tá la Vir - gen lle - na de\_a - mor es - tá la Vir-gen lle - na de\_a - mor

Noche de paz

Franz Grüber

Arreglo: Alejandro Zuleta

Moderato

Melodía

No-che de paz No-che de\_a - mor lle - na\_el  
 No-che de paz No-che de\_a - mor to - do

Ostinato

A - men A - men A - - men A - le -

Mel.

cie - lo\_un res - pla - dor en la\_al - tu - ra re - sue-na\_un can-  
 dier - me\_en de - rre - dor só - lo ve - lan mi - ran - do la

Ost.

lu - ia A - men A - le - lu - ia

Mel.

tar os a - nun - cia\_u - na di - cha sin par que\_en la  
 faz de su ni - ño\_en an - gé - li - ca paz Jo - sé\_y Ma -

Ost.

A - men A - le - lu - ia A - men A - le -

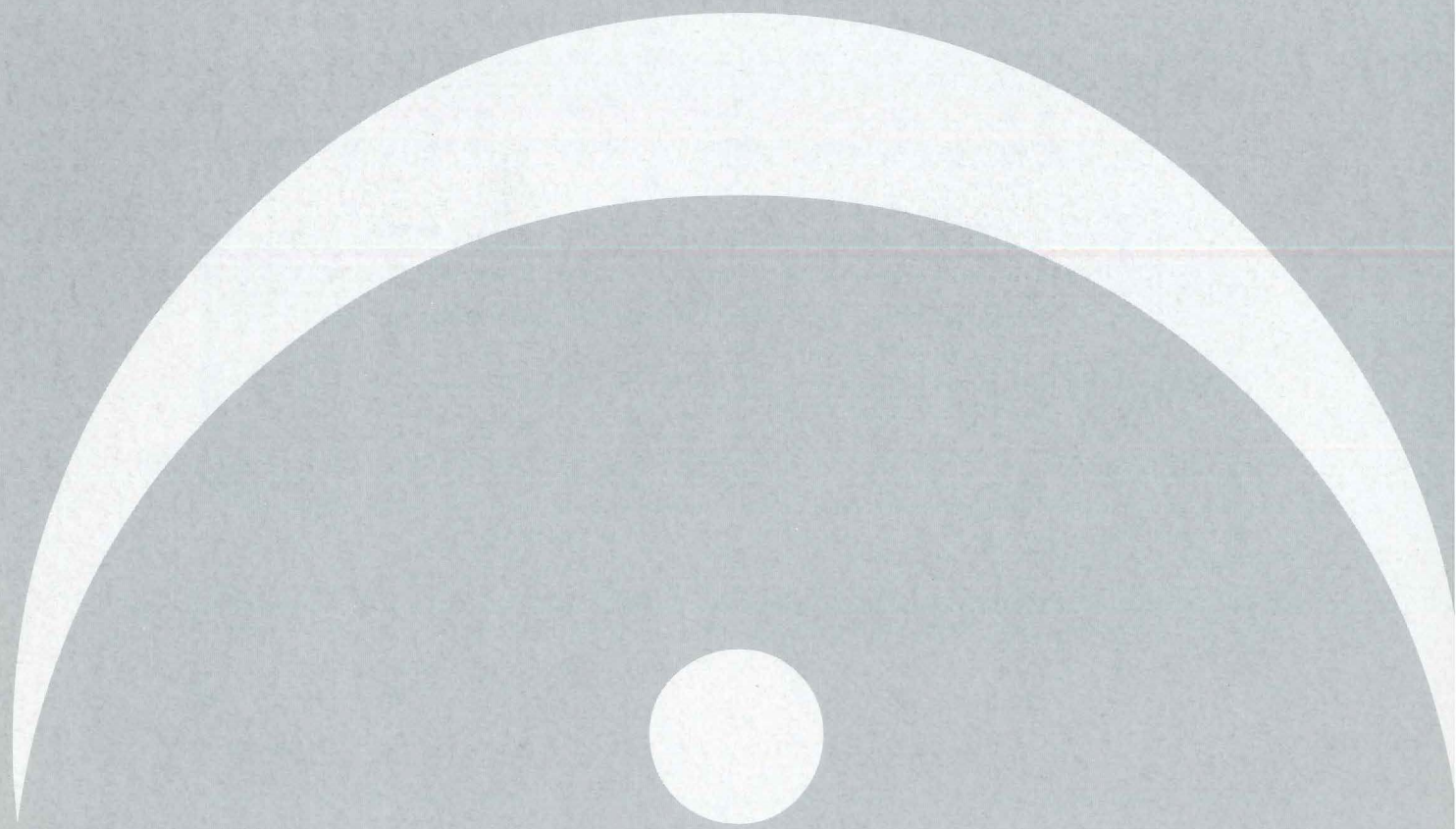
Mel.

tie - rra\_ha na - ci - do - Dios hoy en Be - lén de Ju - da  
 rí - a\_en Be - lén Jo - sé\_y Ma - rí - a\_en Be - lén

Ost.

lu - - ia A - men A - men







CANCIONES SIMULTÁNEAS  
(QUODLIBET)

## ¿CÓMO UTILIZAR ESTAS CANCIONES COMO REPERTORIO DE CONCIERTO?

Tanto las Canciones Simultáneas (Quodlibet) como los Cánones pueden servir no solamente como material pedagógico, sino hacer parte del repertorio de cualquier coro infantil, sea éste principiante o avanzado. La aparente corta duración de estas canciones, que obedece únicamente a su escritura, puede hacer pensar al director que sus posibilidades como repertorio de concierto son limitadas. Sin embargo, cada una de estas obras presenta un sinnúmero de posibilidades de interpretación en virtud de su versatilidad en la combinación de sus partes y en la posible variedad de texturas.

Si se cantaran estas canciones tal y como están escritas en la partitura, la única posibilidad de prolongar su duración sería mediante múltiples repeticiones, lo cual resultaría en extremo monótono. Si por el contrario se utilizan sus elementos para crear movimiento, tensión y sorpresa mediante contrastes de textura, ritmo y dinámica, el resultado que se logra es bastante más interesante.

Tomando como ejemplo el primer Quodlibet que aparece en esta sección, *La Cabrita -Soplo la Vela*, se ofrecen las siguientes posibilidades de presentación en concierto:

### 1. Comienza el Ostinato (piano); se canta dos veces.

- Ostinato + La Cabrita (*mp*) 2 veces
- Ostinato + Soplo la Vela (*mp*) 2 veces
- La Cabrita + Soplo la Vela (*mf*) 2 veces
- Ostinato + La Cabrita + Soplo la Vela (*f*) 3 veces **Climax**
- Ostinato + La Cabrita (*mf*) 1 vez
- Ostinato + Soplo la Vela (*mp*) 1 vez
- Soplo la Vela (*p*) una vez, ritardando al final.



2. La Cabrita (*mf*) 2 veces.

• Soplo la Vela (*mp*) 2 veces

• La Cabrita + Soplo la Vela (*mf*) 2 veces

• Ostinato + La Cabrita + Soplo la Vela (*f*) 2 veces

• Ostinato solo (*p*) 1 vez

**anticlímax**

• Ostinato + La Cabrita + Soplo la Vela (*f*) 4 veces

**Clímax**

• Calderón al final de la frase (*f*)

### La cábrita - Sopló la vela


Arreglo: Alejandro Zuleta

Melodía 1



La ca - bri - ta bla - ca sal - ta en - tre las pie - dras

Melodía 2



So - plo la ve - la y la no - che lle - ga

Ostinato



Sal - ta la ca - bra sal - ta la ca - bra sal - ta la ca - bra sal - ta la ca - bra

Mel. 1



bus - ca el a - gua cla - ra y la hier - ba fres - ca

Mel. 2



a - bro los o - jos y se pren - de el sol

Ost.



sal - ta la ca - bra sal - ta la ca - bra sal - ta la ca - bra sal - ta la ca - bra

Pican pican - Qué llueva

Arreglo: Alejandro Zuleta

Melodía 1

Pi-can pi-can las go-ti-tas so-bre mi te-ja-do

Melodía 2

Qué llue-va qué llue-va la vie-ja\_es-tá\_en la cue-va los

Ostinato

Llu-via llu-via llu- - - via

Mel. 1

y di-bu-jan ca-mi-ni-tos de co-lor pla-tea-do

Mel. 2

pa-ja-ri-tos can-tan la lu-na se le- van-ta. Qué

Ost.

llu-via llu-via llu- - - via

Tengo una muñeca - arroz con leche

Arreglo: Alejandro Zuleta

Melodía 1

Ten-go\_u - na mu - ñe - ca ves - ti - da de\_a -  
 La lle - vé\_a pa - se - o se me res - fi -

Melodía 2

A - rroz con le - che me quie - ro ca -  
 Que se - pa\_co - ser que se - pa bor -

Ostinato

San Ni - co - lás San Ni - co -

Mel. 1

zul za - pa - ti - cos blan - cos de - lan - tal de tul  
 ó la ten-go\_en la ca - ma con mu - cho do - lor

Mel. 2

sar con u - na se - ño - ri - ta de San Ni - co - lás  
 dar que se - pa\_a - brir la puer - ta pa - ra\_ir a ju - gar

Ost.

lás San Ni - co - lás San Ni - co - lás

Beethoven - La cucaracha

Arreglo: Alejandro Zuleta

Melodía 1

Melodía 2

Ostinato

Hoy va - mos a can - tar u - na  
 Las no - tas que oi - rás de su oc - ta -  
 La cu - ca - ra - cha la cu - ca - ra - cha  
 Hoy va - mos a can -

Mel. 1

Mel. 2

Ost.

mú - si - ca muy es - pe - cial que pa - ra ti es - cri -  
 va sin - fo - ní - a son y las vas a can - tar  
 ya no pue - de ca - mi - nar por - que no tie - ne por - que le  
 tar la cu - ca - ra - cha

Mel. 1

Mel. 2

Ost.

1. 2.  
 bió Bee - tho - ven ha - ce tiem - po  
 con to - do el co - ra zón  
 fal - ta u - na pa - ta pa - ra an - dar la cu - ca dar  
 hoy va - mos a can - tar la cu - ca - ra - cha ra - cha

Aserrín - Farolera - Arrorró

Arreglo: Alejandro Zuleta

Melodía 1

A - se - rrín a - se - rrán los ma - de - ros de San - Juan pi - den

Melodía 2

Fa - ro - le - ra tro - pe - zó y en la ca - lle se ca - yó y al pa -

Ostinato

A - rro - rró mi ni - ño a - rro - rró mi sol

Mel. 1

pan no le dan pi - den que - so le dan hue - so. A - se - hue - so.

Mel. 2

sar por un cuar - tel se e - na - mó - ró de un co - ro - nel. Fa - ro - nel.

Ost.

a - rro - rró pe - da - zo de mi co - ra - zón. zón.

Cae globito -Tun tun

Arreglo: Alejandro Zuleta

Melodía 1

Ca - e ca - e glo - bi - to ca - e glo - bi - to

Melodía 2

Tun tun chin - ga-pun - gai ta chin - ga-pun - ga - la ri -

Ostinato

Tun tun tun tun tun tun tun

Mel. 1

be - llo de ja - bón en la ma - no\_en la ma - no\_en la

Mel. 2

vé chin-ga-pun-gai tin - ga A vé ve - re - ve re - vé

Ost.

tun tun tun tun tun tun tun tun tun tun

Mel. 1

ma - no\_en la ma - no te quie - ro yo

Mel. 2

chin - ga - pun - ga - la ri - vé chin - ga - pun - gai tin - ga

Ost.

tun tun tun tun tun tun tun tun tun tun

*10 10*



CÁNONES

### Riachuelo

Tradicional brasileño  
Arreglo: Alejandro Zuleta

1

Canon



Ri - a - chue - lo dón - de vas voy co - rrien - do ha - cia \_ el rí - o

Ostinato 1



Ri - a - chue - lo dón - de vas

Ostinato 2



Ri - a - chue - lo dón - de vas

2

Cn.



y el rí - o lle - va - ra - me ha - cia \_ el an - cho mar

Ost. 1



Ri - a - chue - lo dón - - - de vas

Ost. 2



Ri - a - chue - lo dón - de . vas

### Aleluia

Tradicional U.S.A  
Arreglo: Alejandro Zuleta

1 2

Canon



A - le - lu - ia A - le - lu - ia A - le - lu - ia A - le - lu - ia

Ostinato 1



A - le - lu - ia A - le - lu - ia A - le - lu - ia A - le - lu - ia

Ostinato 2



A - le - lu - ia A - le - lu - ia A - le - lu - ia A - le - lu - ia

Cierra tus ojitos

Tradicional lituano  
Arreglo: Alejandro Zuleta

1 2

Canon

Cie - rra tus o - ji - tos mi Ni - ño Je - sús

Ostinato 1

Duér - me - te Ni - ño Dios

Ostinato 2

Duer - me duer - me Ni - ño Dios

3 4

Cn.

que las es - tre - lli - tas a - lum - bran con su luz

Ost. 1

tu cu - ni - ta a - rru - llo yo

Ost. 2

tu cu - ni - ta a - rru - llo yo

¡Ay Dios, qué mujer!

Ronda inglesa  
Arreglo: Alejandro Zuleta

1 2 3 4

Canon

¡Ay Dios! Qué mu - jer me\_ha to - ca - do

Ostinato 1

Ay qué mu - jer me\_ha to - ca - - do

Ostinato 2

Ay qué mu - jer

Cn.

só - lo le gus - ta\_ir a bai - lar

Ost. 1

Ay qué mu - jer me\_ha to - ca - - - do

Ost. 2

Ay qué mu - jer

C-A-F-E

Karl Gottlieb Herin (1766-1853)

Arreglo: Alejandro Zuleta

1

Canon

C A F E no be - bas tan - to ca - fé  
(ce) (a) (e fe) (e)

Ostinato 1

Quie - ro ca - fé da - me ca - fé

Ostinato 2

Pe - ro si vas a dor - mir no po - dés

2

Cn.

ex - ce - len - te \_ es - ta be - bi - da tur - ca es te \_ es - ti - mu - la de la

Ost. 1

quie - ro ca - fé da - me ca -

Ost. 2

pe - ro si vas a dor - mir no po -

3

Cn.

ca - be - za \_ a los pies pe - ro si vas a dor - mir no po - dés.

Ost. 1

fé quie - ro ca - fé da - me ca - fé

Ost. 2

dés pe - ro si vas a dor - mir no po - dés

Sanjuanero

Alejandro Zuleta

1

Canon

Las fies-tas de San Pe-dro se ce - le-bran en el Hui -

Ostinato 1

La la la la la la la la la la la la

Ostinato 2

Pom pom pom pom pom pom

2

Cn.

la las fies-tas del San-jua-ne - ro se ce - le-bran en To-li -

Ost. 1

la la la la la la la la la la la la

Ost. 2

pom pom pom pom pom pom pom pom

3

Cn.

ma San Juan San Juan San Juan San Juan San Juan

Ost. 1

la la la la la la la la la la la la

Ost. 2

pom pom pom pom pom pom pom pom

Arde Londres

Tradicional inglesa  
Arreglo: Alejandro Zuleta

Canon

Ar - de Lon - dres ar - de Lon - dres se\_in -

Ostinato 1

¡So - - - co - - - rro bom - be - ros! ¡So -

Ostinato 2

Trai - gan pron - to las man - gue - ras

Cn.

cen - dia se\_in - cen - dia so - co - rro bom -

Ost. 1

co - - - rro bom - be - ros! ¡So - co - - - rro bom -

Ost. 2

trai - gan pron - to las man - gue - ras trai - gan pron - to las man -

Cn.

be - ros tra - ed las man - gue - ras. Ar - de -

Ost. 1

be - ros! ¡So - co - - - - rro bom - be - ros! ¡So -

Ost. 2

gue - ras trai - gan pron - to las man - gue - ras

### Otra Navidad

Jesús Alberto Rey\*

\* Trabajo colectivo con los alumnos del Programa  
de Coros Escolares  
del departamento del Magdalena

Canon

Ya lle - gó o - tra Na - vi - dad

Ostinato 1

Ding dong ding dong dang ding dong ding dong dang

Ostinato 2

Na - vi - dad Na - vi - dad

Cn.

ha lle - ga - do \_el ni - ño a tra - er - nos la paz

Ost. 1

ding dong ding dong dang ding dong ding dong dang

Ost. 2

Na - vi - dad Na - vi - dad

Cn.

sue - nan cam - pa - nas ding dong dang

Ost. 1

ding dong ding dong dang ding dong ding dong dang

Ost. 2

Na - vi - dad Na - vi - dad



Estrella errante - Guabina

Alejandro Zuleta

Texto: Javier Vidal

1

He vis - to\_u-na\_es-tre - lla\_e - rran - te ro-dan - di - to por el cie - lo

2

que va rá - pi-do\_a\_es-tre - llar - se con su co - li - ta de fue - go

quie - ro pen - sar un de - se - o mien-tras que du - ra su bri - llo

3

mas se\_a pa-ga\_en un ins - tan - te quién sa - be dón - de se\_ha - i - do

la la la la dón - de se\_ha - i - do la la la la

ya se\_ha dor - mi - do

### Cantan los violines

Tradicional alemán

1 2



Can-tan los vio - li - nes su - can - ción sen - ci - lla vio - li - nes se -

3



gun - dos y vio - las i - mi - tan che - los y con - tra - ba - jos

4



con me - lo - día se - re - na com - ple - men - tan nues - tra mú - si - ca



que ha - ce la vi - da más be - lla

#### Ostinato



La vi - da es más be - lla com - ple - men - ta - da con mú - si - ca

### El agua - Bambuco

Alejandro Zuleta


Texto: Bárbara de Martiis

1



Va - mos a po - ner - le nom - bre al a - gua que nos ro - de -

2




a que si co - rre \_ es un a - rro - yo y \_ es mar si se ba - lan - ce -



a y \_ al ca - er es u - na cas - ca - da be - lla

**Ostinato**



La la la la la la la la la la

*f* *p*



OBRAS A DOS VOCES

Ave María

Atribuido a B. Franklin

**Moderato**

Soprano *mp* A - - - ve Ma - ri - a gra - ti - a ple - na *cresc...*

Alto *mp* A - - - ve Ma - ri - - - a *cresc...*

S. *mf* Be - ne - dic - ta tu in mu - li - e - ri - bus A - - - men *decresc...*

A. *mf* A - - - - - ve Ma - ri - - - a *decresc...*

Caminito de Belén - Guabina

Tradicional

Soprano

La Vir-gen va ca-mi - nan - do ca-mi - ni - to de Be-lén \_\_\_

Alto

Ca - mi - nan - do ca - mi - no de Be-lén \_\_\_

S.

co-mo\_el ca - mi - no\_es tan lar - go al ni - ño le\_ha da - do sed \_\_\_

A.

es tan lar - go que\_al ni - ño le\_ha da - do sed \_\_\_

S.

La vir-gen va ca - mi - nan - do ca - mi - ni - to de Be-lén \_\_\_

A.

Ca - mi - nan - do ca - mi - no de Be-lén \_\_\_

S.

co-mo\_el ca - mi - no\_es tan lar - go al ni - ño le\_ha da - do sed \_\_\_


A.


co-mo\_el ca - mi - no\_es tan lar - go al ni - ño le\_ha da - do sed \_\_\_

Caminito de Belén - Guabina (Continuación)

S.  No pi - das mi bien no pi - das a - güi - ta pa - ra be - ber  
Ba - ja del mon - te y no tar - des ba - ja del mon - te Mi - guel

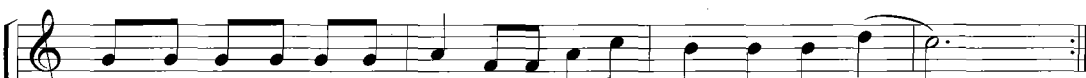
A.  la la la la la la la la la la la


S.  que el a - rro - yo ba - ja tur - bio y tur - bio la ha de tra - er  
an - tes que la no - che ven - ga re - co - ge ro - me - ro y miel

A.  que el a - rro - yo ba - ja tur - bio y tur - bio la ha de tra - er  
an - tes que la no - che ven - ga re - co - ge ro - me - ro y miel

S.  No pi - das mi bien no pi - das a - güi - ta pa - ra be - ber  
Ba - ja del mon - te y no tar - des ba - ja del mon - te Mi - guel

A.  la la la la la la la la la la la

S.  que el a - rro - yo ba - ja tur - bio y tur - bio la ha de tra - er  
an - tes que la no - che ven - ga re - co - ge ro - me - ro y miel

A.  que el a - rro - yo ba - ja tur - bio y tur - bio la ha de tra - er  
an - tes que la no - che ven - ga re - co - ge ro - me - ro y miel



Noche de paz

Franz Grüber

Moderato

Soprano

*mp* No-che de paz no-che-de\_a-mor lle-na\_el cie-lo\_un - res-plan-dor

Alto

*mp* A-le - lu - ia A - - - - men A - le-

S.

en la\_al-tu-ra re - sue-na\_un can-tar nos a - nun-cia\_u-na di-cha sin par

A.

lu - ia A - men A - le - lu - ia A - men A - le-

S.

que\_en la tie-rra\_ha na - ci - do Dios hoy en Be-lén de Ju - dá

A.

lu - ia A - - - - le lu-ia A - le lu - ia

Pasito pasito - Bambuco

Chava Rubio

Arreglo: Alejandro Zuleta

Tiempo de Bambuco

Soprano



*mf* Pa - si - to pa - si - to va - mos can - tan - do por - que \_el ni - ño  
La \_es tre - lla de \_o - rien - te ya va sa - lien - do pa - si - to pa -

Alto



*mf* Pa - si - to pa - si - to va - mos can - tan - do por - que \_el ni - ño  
La \_es tre - lla de \_o - rien - te ya va sa - lien - do pa - si - to pa -

S.



lin - do ya va lle - gan - do pa - si - to pa - si - to va \_a - ma - ne - cien -  
si - to nos - va - di - cien - do que \_a - llá \_en el por - tal es - tán es - pe - ran -

A.



lin - do ya va lle - gan - do pa - si - to pa - si - to va \_a - ma - ne - cien -  
si - to nos - va - di - cien - do que \_a - llá \_en el por - tal es - tán es - pe - ran -

S.



do pa - si - to pa - si - to va - mos co - rrien - do a lle -  
do, por e - so fe - li - ces va - mos can - tan - do

A.



do pa - si - to pa - si - to va - mos co - rrien - do  
do por e - so fe - li - ces va - mos can - tan - do

S.



var - le \_al Ni - ño Dios flo - re - ci - tas de co - lo -

A.



a lle - var - le \_al Ni - ño Dios flo - re - ci -

Pasito pasito - Bambuco (Continuación)

S.  res un pu - ña - do de\_es-tre - lli - tas y\_un mon -


A.  tas de co - lo - res es - tre - lli - tas y\_un mon -


S.  tón de rui - se - ño - res un pu - ña - do de\_es - tre - lli -

A.  tón de rui - se - ño - res un pu - ña - do de\_es - tre - lli -

S.  tas y\_un mon - tón de rui - se - ño - res un pu -

A.  tas y\_un mon - tón de rui - se - ño - res un pu -

S.  ña-do de\_es-tre-lli - tas-y\_un mon - tón de rui-se-ño - res *rit.* D.C.

A.  ña-do de\_es-tre-lli - tas-y\_un mon - tón de rui-se-ño - res *rit.*

Ave maris stella

Nino Rota

**Moderato**

Soprano *mp* A - ve Ma - ris Stel - la De - i Ma - ter al - ma  
 At - que sem - per Vir - go Fe - lix cae - li por - - -

Alto *mp* A - ve Ma - ris Stel - la De - i Ma - ter al - ma

2.

S. ma A - ve Ma - ri - a gra - ti - a ple - na O - ra pro - no - bis pe - ca -  
 ta

A. ma A - ve Ma - ri - a gra - ti - a ple - na O - ra pro - no - bis

*cresc...* *dim...*

S. to - ris Vi - tam Vi - tam praesta pu - ram: Ut - vi - den - tes Je -  
 ta

A. pe - ca - to - ris Vi - tam Vi - tam praesta pu - ram: Ut - vi - den - tes

*cresc...* *dim e rit...*

S. sum Sem - per sem per co - lle - te - mur Semperco - lle - te - mur

A. Je - sum Sem - per sem - per co - lle - te - mur Je - sum

Villancico anónimo

Arreglo: Alejandro Zuleta a partir  
de la versión de Roberto Pineda Duque

**Allegro**

Soprano *f* No des-pier-ten al ni-ño *p* dé-jen-le dor - mir *f* no des-pier-ten al

Alto No des-pier-ten al ni-ño dé-jen-le dor - mir no des-pier-ten al

S. ni-ño *p* dé - jen-le dor - mir *f* que no no no no no no *p* que

A. ni-ño dé - jen-le dor - mir que no no no no no no que

S. sí sí sí sí sí sí *f* que no no no no no no *p* que sí sí sí sí sí

A. sí sí sí sí sí sí que no no no no no no que sí sí sí sí sí

S. sí *f* ya vie - nen los car-pi - te-ros con to - do\_el ins-tru-men - tal a\_ha-cer  
ya-vie - nen las cos-tu - re-ras con la\_a - gu - ja y\_el de dal a\_ha-cer

A. sí con to - do\_el ins - tru - men - tal  
con la\_a - gu - ja - y\_el de dal


Villancico anónimo (Continuación)


S.  le\_u-na cu-na\_al ni-ño de ma - de - ra de no - gal con los tron-cos y las  
le\_u-nas ca - mi - si-tas de li - no\_y de ta-fe - tán con a - gu - jas y de-

A.  de ma - de - ra de no - gal con los tron-cos y las  
de li - no\_y de ta - fe - tán con a - gu - jas y de-

S.  ha-chas en-tu - sias-ma-dos es - tán en ha - cer-le cu-na\_al ni-ño que na -  
da - les en-tu sias-ma-das es - tán en ha - cer-le ca - mi - si-tas que muy

A.  ha-chas en-tu - sias-ma-dos es - tán en ha - cer-le cu-na\_al ni-ño que na -  
da - les en-tu sias-ma-das es - tán en ha - cer-le ca - mi - si-tas que muy

S.  ce - rá\_en el por - tal rij raj rij raj en ha -  
gra - tas le se - rán chiss chass chiss chass en ha -

A.  ce - rá\_en el por - tal rij raj rij raj en ha -  
gra - tas le se - rán chiss chass chiss chass en ha -

D. C.

S.  cer - le cu-na\_al ni - ño que na - ce - rá\_en el por - tal  
cer - le ca - mi - si - tas que muy gra - tas le se - rán

A.  cer - le cu-na\_al ni - ño que na - ce - rá\_en el por - tal  
cer - le ca - mi - si - tas que muy gra - tas le se - rán

Mariposa

Leonor Buenaventura de Valencia  
Arreglo: Alejandro Zuleta

Tempo de Guabina ♩ = 100

Soprano

U-na lin-da ma-ri - po - sa ha lle-ga-do\_a mi jar - dín u-na lin-da ma-ri-

Alto

U - na ma-ri-

S.

po-sa ha lle-ga-do\_a mi jar - dín be-só to-di-tas las ro - sas y no

A.

po-sa lle - gó\_a mi jar - dín be-só to - das las ro-sas pe-ro no

Fine

S.

se\_a-cor-dó de mi vuel-ve ma - ri - po - sa vuel-ve pron-to\_a-

A.

se\_a-cor - dó de mi vuel-ve ma - ri - po - sa vuel-ve pron-to\_a-

D.C. al Fine

S.

lí e - res flor del ai - re vuel-ve\_a mi jar - dín

A.

lí e-res flor e-res flor del ai - re vuel-ve\_a mi jar - dín





OBRAS A TRES O MÁS VOCES

# Ay sí sí

Autor: Luis Ariel Rey  
Arreglo: Alejandro Zuleta

**Allegro molto**

Soprano 1 *f* La la la la la la la la la

Soprano 2 La la la la la la

Alto Cha cu ru cu cha cha cu ru cu cha

S. 1 1. la la la la la la la la la la la la

S. 2 la la la la la la la la la la la la

A. cha cu ru cu cha cha cu ru cu cha la la la la la la la la

S. 1 2. la la la la la la Ay sí sí

S. 2 la la la la la la la la la la

A. la la la la la la

Ay sí sí (Continuación)

S. 1  
 sí yo no soy de por a - quí ay sí  
 sí el or - gu - llo del lla - ne - ro ay sí

S. 2  
 la la la la la la la la la la

A.  
 yo no soy de por a - quí  
 Ay sí sí del lla - ne - ro

S. 1  
 sí yo ven - go de Ca - sa - na - re Ay sí  
 sí yo se los voy a con - tar Ay sí

S. 2  
 la la la la la la la la la la

A.  
 yo ven - go de Ca - sa - na - re  
 yo se los voy a con - ta

S. 1  
 na - re Ay sí sí co - mo la pal - ma de  
 tar Ay sí sí buen ca - ba - llo bue - na

S. 2  
 la la po po pom pom sí co - mo la pal - ma  
 sí con buen ca - ba - llo

A.  
 de Ca - sa - na - re cha cu ru cu cha cha cu ru cu cha  
 voy a con - tar

Ay sí sí (Continuación)

S. 1  
 co - co co - mo la pal - ma de co - co co - mo  
 si - lla buen ca - ba - llo bue - na si - lla bue - na

S. 2  
 si co - mo la pal - ma si co - mo la pal - ma  
 sí con bue - na si - lla buen ca - ba - llo bue - na

A.  
 cha cu ru cu cha cha cu ru cu cha la - - - pal -  
 so - - - ga

1. 2.

S. 1  
 la pal - ma e cu - ma - re Ay sí la pal - ma e cu -  
 so - ga pa'en - la - zar so - ga pa'en - la -

S. 2  
 co - mo la pal - ma e cu - ma - re po po pom pom co - mo la pal - ma e cu -  
 si - lla y so - ga p'a\_en - la - zar si - lla y so - ga p'a\_en - la -

A.  
 ma'e cu - ma - re ma'e cu -  
 pa'en - - - la - zar pa'en - - - la -

D.C. Coda

S. 1  
 ma - re la la la la la la la la  
 zar

S. 2  
 ma - re la la la la la la la la  
 zar

A.  
 ma - re la la la la la  
 zar

Caminito de Belén - Guabina

Soprano 1 *mf* La Vir-gen va ca-mi - nan-do ca-mi-ni - to de Be-lén

Soprano 2 *mf* Ca - mi - nan-do ca - mi-no de Be-lén

Alto *mf* Bom bom bom bom bom bom bom bom bom bom

S. 1 co-mo\_el ca-mi-no\_es tan lar-go al ni-ño le\_ha da-do sed

S. 2 es tan lar-go que\_al ni - ño le\_ha da-do sed

A. bom bom bom bom bom bom bom

S. 1 la Vir-gen va ca-mi - nan-do ca-mi-ni - to de Be-lén

S. 2 ca - mi - nan-do ca - mi-no de Be-lén

A. bom bom bom bom bom bom bom bom bom bom

Caminito de Belén - Guabina (Continuación)

S. 1  
co-mo\_el ca - mi-no\_es tan lar - go al ni-ño le\_ha da-do sed

S. 2  
co-mo\_el ca - mi-no\_es tan lar - go al ni-ño le\_ha da-do sed

A.  
co - mo\_es tan lar - go al ni-ño le\_ha da-do sed

S. 1  
no pi-das mi bien no pi-das a - güi - ta pa - ra be - ber  
ba - ja del mon-te\_y no tar-des ba - ja del mon-te Mi - guel

S. 2  
la la la la la la la la la la la la la la

A.  
no pi-das mi bien no pi-das a - güi - ta pa - ra be - ber  
ba - ja del mon-te\_y no tar-des ba - ja del mon-te Mi - guel

S. 1  
*p* que\_el a - rro - yo ba - ja tur - bio y tur-bia la\_ha - de tra - er  
an - tes que la no - che ven - ga re - co - ge ro - me-ro\_y miel

S. 2  
*p* que\_el a - rro - yo ba - ja tur - bio y tur-bia la\_ha de tra - er  
an - tes que la no - che ven - ga re - co - ge ro - me-ro\_y miel

A.  
*p* que\_el a - rro - yo tur - bio y tur-bia la\_ha de tra - er  
an - tes de que ven - ga re - co - ge ro - me-ro\_y miel

Caminito de Belén - Guabina (Continuación)

S. 1

*mf* no pi-das mi bien no pi-das a - güi - ta pa - ra be - ber  
 ba - ja del mon-te\_y no tar-des ba - ja del mon-te Mi - guel

S. 2

*mf* la la la la la la la la la la la

A.

*mf* no pi-das mi bien no pi-das a - güi - ta pa - ra be - ber  
 ba - ja del mon-te\_y no tar-des ba - ja del mon-te Mi - guel

S. 1

*p* que\_el a - rro - yo ba - ja tur - bio y tur-bia la\_ha - de tra - er  
 an - tes que la no - che ven - ga re - co - ge ro - me - ro\_y miel

S. 2

*p* que\_el a - rro - yo ba - ja tur - bio y tur-bia la\_ha de tra - er  
 an - tes que la no - che ven - ga re - co - ge ro - me - ro\_y miel

A.

*p* que\_el a - rro - yo tur - bio y tur-bia la\_ha de tra - er  
 an - tes de que ven - ga re - co - ge ro - me - ro\_y miel

Danza negra - Cumbia

Lucho Bermúdez

Arreglo: Alejandro Zuleta

**Allegro**

Soprano 1

Soprano 2

Alto

Maracas (onomatopeya)

*mp* Cán-ta-me bá-i-la-me gó-za-me\_es te son

Shh shh shh shh shh shh *mf* shh shh

S. 1

S. 2

A.

Mc.

Co-mo\_el ru - mor de las pal-

*mp* Bai-la la cum - bia

cán-ta-me bá-i-la-me gó-za-me\_es te son cán - ta-me bá - la - me

shh shh shh shh shh shh

S. 1

S. 2

A.

Mc.

me-ras se\_es-cu-cha\_el e-co de mú-si-ca le - ja-na y\_a su com-

bai-la la cum - bia bai-la la cum - bia bai-la la cum - bia

gó - za-me\_es te son cán - ta-me bá - la-me gó - za-me\_es te son

shh shh shh shh shh shh



Danza negra - Cumbia (Continuación)

S. 1  
pás las pi-lan - de-ras vie-nen bai - lan-do la cum-bia co-lom-

S. 2  
bai-la la cum - bia bai-la la cum - bia bai-la la cum - bia

A.  
cán - ta-me báí - la-me gó - za-me\_es te son cán - ta-me báí - la-me

Mc.  
shh shh shh shh shh shh

S. 1  
1. bia-na co-mo\_el ru 2. bia-na to-do\_el mun-do\_es-tá bai-lan -

S. 2  
bai-la la cum - bia bai-la la cum - bia tup tup

A.  
gó - za-me\_es te son gó - za-me\_es te son bo bom bo

Mc.  
shh shh shh shh

S. 1  
1. do es - ta cum-bia co-lom-bia - na Ay to-do\_el 2. na cer-ca del

S. 2  
tup tup tup tup tup tup tup tup

A.  
bombom bo bom bo bom bo bombom bo bom bombom bo bom

Mc.

Danza negra - Cumbia (Continuación)

S. 1  
 mar se sien-te\_el gri-to de\_un ne-gro tris-te que can-ta sus a -

S. 2  
 cer-ca del mar se sien-te\_el gri-to de\_un ne-gro tris-te que

A.  
 cán - ta-me báí - la - me gó - za-me\_es te son cán - ta-me báí - la-me

Mc.  
 shh shh shh shh shh shh

S. 1  
 mo-res y de su ra - za cum-ple\_el ri-to con es-ta

S. 2  
 can-ta sus a - mo-res y de su ra - - - za cum-ple\_el ri-to

A.  
 gó - za-me\_es te son cán - ta-me báí - la - me gó - za-me\_es te son

Mc.  
 shh shh shh shh shh shh

S. 1  
 1. cum-bia de gai-tas y tam - bo-res cer-ca del bo-res to-do\_el  
 2.

S. 2  
 con es-ta cum-bia de gai-tas y tam-bo-res gai-tas y tam - bo-res

A.  
 cán - ta-me báí - la-me gó - za-me\_es te son gó - za-me\_es te son

Mc.  
 shh shh shh shh shh shh

Danza negra - Cumbia (Continuación)

S. 1  
 mundo\_es-tá bai-lan - do es - ta cum-bia co-lom-bia - na Ay to-do\_el

S. 2  
 tup tup tup tup tup tup tup tup

A.  
 bo bom bo bom bom bo bom bo bom bo bom

Mc.

S. 1  
 na *pp* co-mo\_el ru - mor de las pal - me-ras se\_es-cu-cha\_el

S. 2  
 tup tup *pp* co-mo\_el ru-mor de las pal-me-ras

A.  
 bom bom bo bom *pp* co-mo\_el ru - mor de las pal -

Mc.

S. 1  
 e - co de mú-si - ca le - ja-na y\_a su com - pás las pi-lan-

S. 2  
 se\_es-cu-cha\_ele - co de mú-si-ca le - ja-na y\_a su com-pás

A.  
 me-ras se\_es-cu-cha\_el e-co de mú-si-ca le - ja-na y\_a su com-

Mc.

Danza negra - Cumbia (Continuación)

S. 1  
de-ras vie-nen bai - lan-do la cum-bia co-lom - bia - na bai-la la

S. 2  
las pi-lan-de-ras vie-nen bai-lan - do la cum-bia co-lom-bia - na

A.  
pás las pi-lan - de-ras vie-nen bai - lan-do la cum-bia co-lom-

Mc.

D.S. y a la Coda Coda

S. 1  
cum - bia co-mo\_el ru cum - bia bai-la la cum - bia bai-la la

S. 2  
bai-la la cum - bia bai-la la cum - bia bai-la la cum - bia

A.  
bia-na bia-na cán - ta-me bá - la-me

Mc.  
shh shh shh shh

S. 1  
cum - bia bai - la la cum - bia bai-la la cum - bia bai - la la

S. 2  
bai-la la cum - bia bai-la la cum - bia bai-la la cum - bia

A.  
gó - za-me\_es te son cán - ta-me bá - la-me gó - za-me\_es te son

Mc.  
shh shh shh shh shh shh

\* Repetir indefinidamente cada vez más suave

El botecito

Tiburcio Romero  
Arreglo: Alejandro Zuleta

Canto *mf* La la - la la la la la la - la la la la

Soprano 1 y 2 Pa-ra pa-ra pa-ra pa-ra pa-ra pa-ra

Alto Dum dum du rum du rum dum dum dum

C. la la la la la la la la la la

S. 1 y 2 la ra la lai la pa-ra pa-ra pa-ra pa-ra

A. dum dum dum dum dum du rum du rum dum

C. la la la la la la Ten - go\_un bo - te - ci -

S. 1 y 2 la ra la lai la la Pa - ra pa - ra

A. dum dum dum dum dum dum dum

El botecito (Continuación)

C.  to que\_hi - ce de car - tón

S. 1 y 2  pa - ra pa - ra pa - ra pa - ra la ra la lai la

A.  du rum du rum dum dum dum dum dum

C.  ten - go\_un bo - te - ci - to con ve - la\_y ti - món.

S. 1 y 2  pa - ra pa - ra pa - ra pa - ra la ra la lai la

A.  dum dum du rum du dum dum dum dum dum dum

C.  1. I - rí - a a re - co - ger - 2.

S. 1 y 2  la la I - - - rí - a

A.  dum dum dum dum dum dum I - - - rí - a

El botecito (Continuación)

C. lo ay pe - ro no sé na - dar *p* me - jor

S. 1 y 2 a re - co - ger - lo ay pe - ro no sé na - dar

A. a re - co - ger - lo ay pe - ro no sé na - dar

C. en la\_o - ri - lla\_es - pe - ro qui - zá\_al - gún dí - a re - gre - sa - rá

S. 1 y 2 pa - ra pa - ra pa - ra pa - ra pa - ra pa - ra

A. dum dum du rum du dum dum du rum du dum dum

C. me - jor en la\_o - ri - lla\_es - pe - ro qui - zá\_al - gún dí -

S. 1 y 2 la la la la la pa - ra pa - ra pa - ra pa - ra

A. dum dum dum dum dum du rum du dum dum

El botecito (Continuación)

D.C al Coda      Coda

1. 2.

C. a re - gre - sa - rá - rá me - jor en la\_o - ri - lla\_es - pe -

S. 1 y 2 pa - ra pa - ra ra La la la la la la

A. du rum du dum dum dum Ten - go\_un bo - te - ci - to

*cresc. ...*

C. ro qui - zá\_al - gún dí - a re - gre - sa - rá me - jor

S. 1 y 2 la la la la la la la la la la la la la la

A. que\_hi - ce de car - tón ten - go\_un bo - te - ci -

*ff*

C. en la\_o - ri - lla\_es - pe - ro qui - zá\_al - gún dí - a re - gre - sa - rá

S. 1 y 2 la la la la la la la la la la sí se - ñó

A. to con ve - la\_y ti - món sí se - ñó



Cantate Domino

George F. Haendel

(1685-1759)

**Allegro**

Soprano 1  
*mf* Can - ta - te Do - mi - no can - ti - cum - no - vum can - ta - te om - nis

Soprano 2  
*mf* Can - ta - te Do - mi - no can - ti - cum - no - vum can - ta - te om - nis

Alto  
*mf* Can - ta - te Do - mi - no can - ti - cum - no - vum can - ta - te om - nis

**Fine**

S. 1  
 te - rra, a - le - lu - ia. *mp* Lae - ten - tur cae - li

S. 2  
 te - rra, a - le - lu - ia. *mp* Lae - ten - tur cae - li

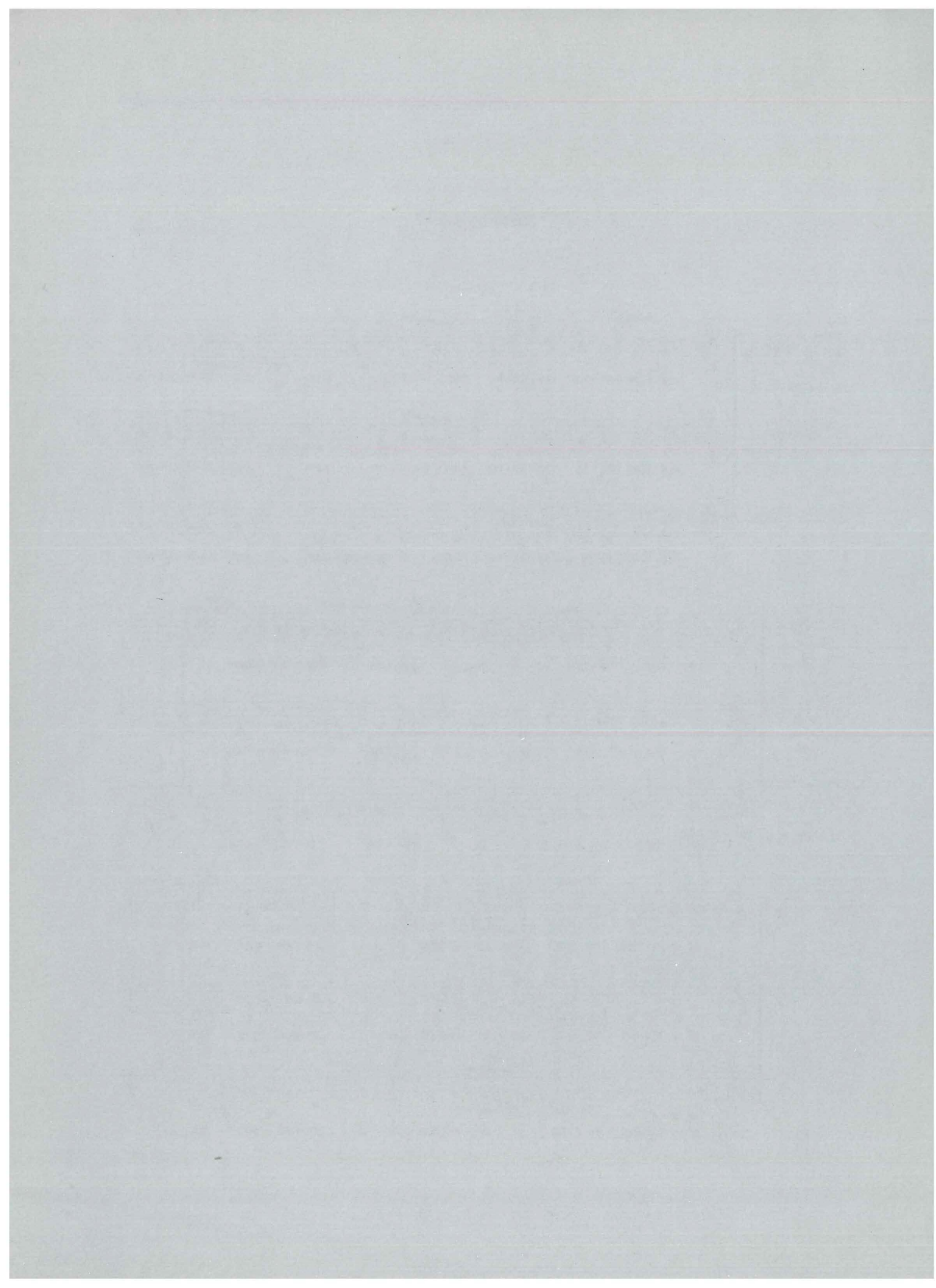
A.  
 te - rra, a - le - lu - ia. *mp* Lae - ten - tur cae - li

**D.C. al Fine**

S. 1  
 et e - xul - tet te - rra, ju - bi - le - mus De - o om - nes gen - tes.

S. 2  
 et e - xul - tet te - rra, ju - bi - le - mus De - o om - nes gen - tes.

A.  
 et e - xul - tet te - rra, ju - bi - le - mus De - o om - nes gen - tes.





# PEDACITO DE LUNA

Autor: Chava Rubio  
Arreglo: Alejandro Zuleta

Tempo de Guabina

Soprano

Yo voy a lle-var-le\_al ni - ño dos za - pa - ti - cos a - zu - les  
Yo voy a lle-var-le\_al ni - ño dos flo - re - ci - tas ro - sa - das

Alto

Yo voy a lle-var-le\_al ni - ño dos za - pa - ti - cos a - zu - les  
Yo voy a lle-var-le\_al ni - ño dos flo - re - ci - tas ro - sa - das

S.

la la la la la la la la

A.

yo le lle - vo ca - mi - si - tas lle - nas de fran - jas y tu - les  
yo le lle - vo\_un a - zu - le - jo con sus a - li - tas pla - tea - das

S.

la la la la la la la la y si\_el

A.

yo le lle - vo mi can - ción pa - ra dor - mir - le\_en la cu - na y si\_el

S.

quie - re yo le trai - go un pe - da - ci - to de lu - na.

A.

quie - re yo le trai - go un pe - da - ci - to de lu - na.

Tempo de Bambuco

S.  Va - mos ya qué ca - ray ya\_es-tá\_el ni-ño\_en el por -

A.  Va - mos ya qué ca - ray ya\_es-tá\_el ni-ño\_en el por -

S.  tal Va-mos ya qué ca - ray ya\_es-tá\_el ni-ño\_en el por -

A.  tal Va - mos ya qué ca - ray ya\_es-tá\_el ni-ño\_en el por -

S.  1. tal Va-mos tal. 2. tal. *D.C.*

A.  tal tal.







## **PLAN NACIONAL DE MÚSICA PARA LA CONVIVENCIA**

La música ofrece espacios de encuentro generacional, alegría, diálogo y hace visible la pluralidad de contextos y voces: es expresión del sentir de los pueblos. A partir de esta certeza, el Ministerio de Cultura adelanta el Plan Nacional de Música para la Convivencia, cuyo propósito se dirige a promover vínculos de convivencia pacífica basados en el respeto a la diversidad, el fortalecimiento y la articulación institucional, y el impulso a la participación social, mediante la práctica, la comprensión y el disfrute de la música en todas las regiones de Colombia.

Para el logro de este propósito, el Plan está impulsando escuelas de música en todo el país en torno a las prácticas de bandas, coros, orquestas infantiles y juveniles y conjuntos de música popular, mediante acciones de formación, gestión, divulgación, dotación de materiales didácticos y consolidación de sistemas de información.

## **PROGRAMA NACIONAL DE COROS**

La expresión vocal en el país, que abarca manifestaciones y contextos diversos asociados con las músicas populares y académicas, da origen al Programa Nacional de Coros de la Dirección de Artes del Área de Música del Ministerio de Cultura. Se considera de vital importancia valorar y fomentar la práctica vocal como poderosa herramienta educativa, como instrumento de actividad y participación cultural y como una manera de estimular la creatividad, la expresión y el sentido estético, motivando al disfrute de lo artístico a través del conocimiento y ejercitación la voz humana.

El impulso y consolidación del movimiento vocal y coral en las diferentes regiones del país se fomenta a través de los componentes de formación, divulgación, gestión e información, diseñados por el Plan Nacional de Música para la Convivencia en el marco del actual Plan Nacional de Desarrollo.

El componente formativo en el campo coral se dirige a la actualización de músicos docentes y a la asesoría a sus agrupaciones en los diferentes municipios, a través de seminarios continuados, visitas locales y dotación de materiales especializados, con el propósito de mejorar la calidad y ampliar la cobertura de la práctica coral infantil y juvenil.