

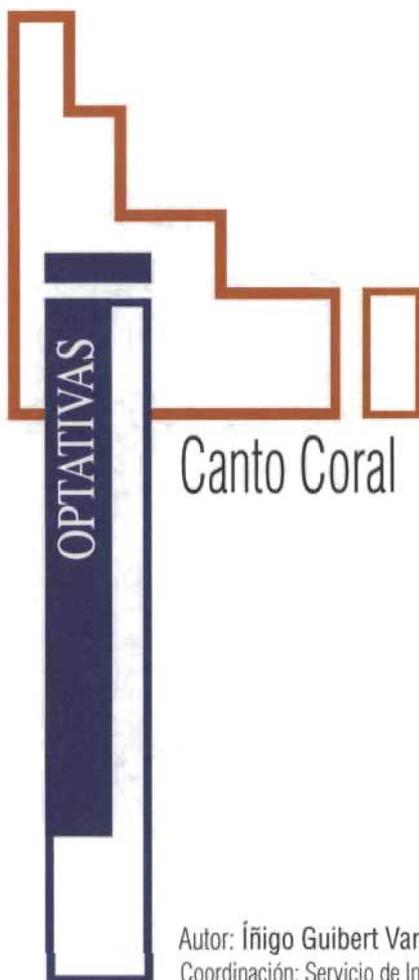
# OPTATIVAS

Canto Coral



Ministerio de Educación y Ciencia





Autor: Íñigo Guibert Vara de Rey  
Coordinación: Servicio de Innovación



Ministerio de Educación y Ciencia



---

**Ministerio de Educación y Ciencia**  
**Secretaría de Estado de Educación**

N. I. P. O.: 176-92-106-8  
I. S. B. N.: 84-369-2274-3  
Depósito legal: M-29690-1992  
Realización: MARÍN ALVAREZ HINGO.

# Introducción

La finalidad de estos materiales didácticos que se ofrecen a los centros es la de orientar al profesorado que, a partir de octubre de 1992, impartirá las nuevas enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en los centros que anticipan su implantación. Con estos materiales el Ministerio de Educación y Ciencia quiere facilitar a los profesores el desarrollo curricular de las correspondientes materias optativas, proporcionándoles sugerencias de programación y unidades didácticas que les ayuden en su trabajo.

En esta Introducción, en primer lugar, se ofrece una serie de reflexiones y orientaciones acerca de la optatividad como respuesta a la diversidad, su sentido en esta etapa y las finalidades a las que debe responder; en segundo lugar, se señalan aquellas medidas de ordenación que regulan la toma de decisiones de los equipos docentes sobre materias optativas; por último, se presentan las características generales de los materiales que se incluyen en estos volúmenes.

## La optatividad como respuesta a la diversidad

En la configuración de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se introduce una vía de atención a la diversidad al ofrecer a todos los alumnos y alumnas la posibilidad de desarrollar las mismas capacidades de los objetivos generales de la etapa siguiendo **itinerarios diferentes de contenidos**. Itinerarios que, en unos casos, pueden ser más accesibles para determinados alumnos; en otros, pueden conectar con posibles opciones futuras que los alumnos imaginan para sí, o bien pueden responder a sus gustos y preferencias y que, por tanto, en cualquiera de los casos, van a suponer un refuerzo en la motivación y disposición favorable de los alumnos y alumnas hacia los aprendizajes que se les proponen.

La oferta de materias optativas tiene, pues, un marco: el que imponen las intenciones educativas declaradas en los Objetivos Generales de la Educación Secundaria Obligatoria. Éste permite asegurar que a través de la optatividad curricular no se rompa el planteamiento comprensivo de la Educación Obligatoria y se introduzcan ramas de enseñanza diferenciadas que condicionen las opciones educativas futuras. En particular, la existencia de un espacio de opcionalidad curricular en el último tramo de la Educación Obligatoria debe servir para algunas o todas estas **funciones**:

- a) Favorecer aprendizajes globalizados y funcionales.** No debe ser, por tanto, “más de lo mismo” respecto a las áreas obligatorias, sino más bien la posibilidad de hacer cosas distintas ofertando vías de acceso a los mismos Objetivos Generales de la etapa (y no sólo de las áreas) a través de saberes más funcionales, más próximos a la realidad “vivida” por el alumno aquí y ahora. El principio de funcionalidad de los aprendizajes en el espacio de opcionalidad adquiere un sentido más inmediato, más a la vista, y también más perceptible para el propio alumno, que puede así hallarse particularmente interesado en estos aprendizajes. El enfoque globalizador debe entenderse como una forma de abordar un nuevo conocimiento poniéndolo en relación con otros ámbitos próximos del mismo, abriendo las limitaciones que impone en ocasiones la aproximación disciplinar o de áreas de la formación común.
- b) Facilitar la transición a la vida activa y adulta** a través de la introducción de contenidos, actividades o experiencias preprofesionales y de transición, que ayuden a los jóvenes a afrontar y resolver positivamente sus procesos de socialización en el mundo del trabajo y de la vida cotidiana.
- c) Ampliar la oferta educativa y las posibilidades de orientación dentro de ella.** La ampliación del abanico de actividades permite un mayor conocimiento de las diversas vías que se le abren al alumno, contribuyendo a su orientación para las decisiones posteriores.

La optatividad curricular no ha de confundirse con la profundización o refuerzo de los contenidos de las áreas básicas. Gran parte de lo que habitualmente se denomina refuerzo y profundización no son sino variantes de un determinado tipo de adaptaciones curriculares que, salvo casos extremos, no ocuparán un espacio que debe estar especialmente reservado para atender la diversidad de motivaciones, intereses y necesidades del alumnado. Evidentemente, no es que mediante estas materias susceptibles de interesar más a los alumnos no se trabajen los conocimientos necesarios para el desarrollo de las capacidades que se establecen para la etapa, sino que la diferencia reside en que se realizan de manera distinta. No es lo mismo trabajar más Lengua o más Matemáticas (en refuerzo o profundización) que tratar de desarrollar las capacidades asociadas al aprendizaje de la Lengua o de las Matemáticas a través de contenidos elegidos por los alumnos y por los que se sienten especialmente interesados.

En este sentido, es fundamental la **decisión del equipo docente** sobre la oferta de materias optativas que propone a los alumnos. Las funciones que se establecen para el espacio de opcionalidad son una referencia obligada para esta reflexión, que, además, debe recoger el análisis de las expectativas, motivaciones y necesidades concretas de los alumnos de ese centro en particular, así como las posibilidades organizati-

vas y de recursos materiales y humanos disponibles. La propuesta debe ser variada y equilibrada, de tal forma que permita una elección real para el alumno y responda a los distintos ámbitos del conocimiento.

Para que la opcionalidad cumpla las funciones indicadas es de vital importancia **intercambiar puntos de vista con los alumnos** respecto a sus posibilidades de elección. Los tutores deben analizar con ellos las ventajas e inconvenientes de cada opción, qué es lo más adecuado para sus posibilidades, intereses y gustos, y qué posibles repercusiones tendrán las diferentes opciones sobre los futuros itinerarios académicos y profesionales. También es conveniente que se ayude al alumno a tener una visión lo más ponderada posible de sus potencialidades, sin eludir la reflexión sobre las propias limitaciones.

## La ordenación del espacio de optatividad

- En el **Real Decreto** 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el **currículo** de la Educación Secundaria Obligatoria (B. O. E. número 220, de 13-IX-1991), se especifica que en el cuarto año de la etapa los alumnos han de elegir dos entre las cuatro áreas siguientes: Ciencias de la Naturaleza, Educación Plástica y Visual, Música y Tecnología. Además de esta posibilidad, el currículo comprenderá materias optativas (*artículo 7.º, 1*). Este mismo artículo señala las finalidades que se establecen para las materias optativas. Así, la optatividad debe permitir responder a los intereses y necesidades del alumnado, ampliar las posibilidades de su orientación, facilitar su transición a la vida activa y contribuir al desarrollo de las capacidades generales a las que se refieren los objetivos de la etapa.

Para responder a las finalidades propuestas (según señala el *artículo 7.º, 2*), la oferta de materias optativas de los centros, en cada curso y a lo largo de la etapa, deberá ser suficientemente diversa y equilibrada. Este mismo artículo determina aquellas materias que son de oferta obligada para los centros: entre las materias optativas se incluirán en todo caso una segunda lengua extranjera durante toda la etapa, una materia de iniciación profesional en el segundo ciclo, y cultura clásica al menos en un curso del segundo ciclo.

- La **Orden** de 27 de abril de 1992, por la que se dan **instrucciones para la implantación anticipada del segundo ciclo** de Educación Secundaria Obligatoria, que aparece recogida en el documento *Proyecto Curricular* que forma parte de estos Materiales para la Reforma, establece, en sus apartados 24 a 31, las condiciones en que los centros educativos han de impartir materias optativas en esta etapa.

En el *artículo 26.4* de la citada Orden se anticipa que la Dirección General de Renovación Pedagógica ofrecerá modelos de desarrollo de materias optativas que puedan ser impartidas por los centros. Estos modelos han sido ofrecidos en los **Anexos I y III de la Resolución** de esta Dirección General de 10 de junio de 1992, cuyo desarrollo y ejemplificación constituyen los materiales didácticos que se presentan en estos volúmenes.

El *artículo 27.1* señala que el número de materias que han de cursar los alumnos será de una en tercer curso y dos en cuarto curso, siempre que la organización temporal de las materias elegidas sea de curso completo. Excepcionalmente, este número podrá modificarse con organizaciones temporales distintas, trimestrales o cuatrimestrales, siempre que la suma de los tiempos coincida con el horario total dedicado al espacio de optatividad en cada curso (dos horas en el tercer curso y seis en el cuarto curso).

El *artículo 29* establece las condiciones para solicitar la aprobación de materias optativas distintas a las consideradas de oferta obligada, así como los criterios con los que se supervisarán por los Servicios de Inspección Técnica. Este mismo artículo precisa el papel que juegan los modelos de currículo de las materias optativas propuestas por la Dirección General de Renovación Pedagógica en el Anexo III de la citada Resolución. Debe entenderse que, salvo incorporación de modificaciones significativas, la propuesta curricular que se adopta es la que se ofrece como modelo. Sólo si se producen esas modificaciones, los centros estarán obligados a presentar la propuesta alternativa y atenerse a los requisitos y criterios establecidos con carácter general.

## **Características y estructura de los materiales de apoyo**

Una de las decisiones que deben tomar los equipos docentes que impartirán las nuevas enseñanzas es la definición de las materias optativas que ofrecen a su alumnado. La falta de tradición que estas materias tienen en nuestro sistema educativo y la necesidad de orientar estas decisiones en coherencia con las intenciones que se establecen en el Decreto de Currículo y en disposiciones posteriores hacen que se vea necesario apoyar a los centros educativos con diseños y ejemplificaciones de posibles materias optativas que ayuden y animen al profesorado en su puesta en marcha y en su desarrollo.

Con carácter orientador, se ponen a disposición del profesorado algunas de las materias que podrían formar parte del espacio de opcionalidad en la Educación Secundaria Obligatoria. Responden a la idea de ofrecer un catálogo de materias optativas que se consideran especialmente adecuadas para servir a las funciones que a este espa-

cio se le asignan, y que queda abierto para que los centros escolares puedan adoptarlo convenientemente a sus características y necesidades. Son materias cuyo currículo es el aprobado en el Anexo I de la Resolución de 10 de junio de 1992 (Segunda Lengua Extranjera y Cultura Clásica) o el propuesto como modelo en el Anexo III de la citada Resolución (Taller de Artesanía, Taller de Astronomía, Los Procesos de Comunicación, Imagen y Expresión, Taller de Teatro, Canto Coral, Taller de Matemáticas, Expresión Corporal, Transición a la Vida Adulta y Activa).

La selección de estas últimas materias —que el Ministerio piensa ampliar en publicaciones sucesivas— se ha realizado atendiendo a los siguientes criterios:

- a) La adecuación a las funciones que se señalan para las materias optativas en el primer apartado de esta Introducción.
- b) Teniendo en cuenta el carácter abierto y flexible que deben tener las orientaciones de la Administración sobre esta vía de atención a la diversidad, se han elegido materias muy abiertas y flexibles, que admiten concreciones distintas dependiendo de las características de los centros.
- c) Se ha tratado, por otro lado, de configurar una muestra equilibrada de los distintos ámbitos de conocimiento y experiencia, de tal forma que el profesorado de los distintos Seminarios o Departamentos pueda participar y aportar su competencia.
- d) Por último, se ha tenido en cuenta que las materias propuestas, si bien deben propiciar la innovación educativa, al mismo tiempo han de encontrar cierto reconocimiento y han de verse como realizables por el profesorado actual.

Los materiales curriculares que se presentan responden a una misma estructura, que, en general, consta de:

- a) Una *primera parte* de diseño en la que se presentan los **modelos de currículo** de cada una de las materias optativas que aparecen en los Anexos I y III de la citada Resolución de 10 de junio de 1992.

En este apartado se justifica la contribución a los objetivos generales de etapa y a las funciones del espacio de opcionalidad de cada unas de las materias, se señalan las distintas vías de concreción o interpretaciones que admiten, y se desarrollan los objetivos y contenidos de uno de los posibles enfoques.

En su elaboración se ha tomado el curso como unidad temporal de referencia, introduciendo, tanto en contenidos como en orientaciones, elementos de flexibilidad que permitan adaptaciones a períodos menores de tiempo (cuatrimestre o trimestre). Por la necesidad de atender a la función de orientación a la que debe

servir el espacio de opcionalidad no parece conveniente, excepto en el caso justificado de la Segunda Lengua Extranjera, proponer la continuidad de una misma materia durante más de un curso. El modelo de currículo se ha pensado para el segundo ciclo y, en particular, para el último curso en el caso de algunas materias concretas como Transición a la Vida Adulta y Activa.

- b) En la *segunda parte* se recogen las **orientaciones didácticas** de la materia, como punto de partida desde el cual cada centro decidirá su programación concreta, y una guía documental y de recursos que puede ayudar al profesorado a ponerla en práctica.
- c) En la *tercera parte* se ofrece una **propuesta** de cómo llevar al aula la materia diseñada.

En este apartado, en unos casos, se propone una posible secuencia de unidades didácticas para desarrollar a lo largo del curso; en otros, la propuesta se concreta en el desarrollo de alguna unidad didáctica. En las unidades didácticas se definen objetivos, contenidos y actividades, se hacen referencias a espacios y tiempos más adecuados, aspectos metodológicos y organización del trabajo en el aula, así como materiales didácticos que se utilizan y el papel del profesor en los distintos momentos del proceso.

Por último, hay que decir que se trata de materiales elaborados por los correspondientes autores, cuyo esfuerzo es preciso valorar de modo muy positivo. Responden, todos ellos, a un mismo esquema general propuesto por el Ministerio en el encargo a los autores. Han sido elaborados en estrecha conexión con el Servicio de Innovación de la Subdirección General de Programas Experimentales, sobre todo la primera parte, *Modelo de currículo*, en la que dicho Servicio ha tenido la principal responsabilidad en su elaboración final.

# Índice

	<i>Páginas</i>
MODELO DE CURRÍCULO .....	11
Introducción.....	13
Objetivos generales .....	16
Contenidos .....	17
1. Repertorio e investigación sonora.....	17
2. La técnica vocal.....	18
3. El ensayo.....	19
4. El concierto. Gestión y organización.....	21
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS.....	23
Orientaciones metodológicas.....	25
Organización de la materia .....	28
<i>Consideraciones generales</i> .....	28
<i>Espacios y materiales</i> .....	30
<i>Distribución temporal de contenidos</i> .....	31
<i>Possibilidades de oferta en la etapa</i> .....	32
Evaluación.....	33
<i>Evaluación del aprendizaje</i> .....	33
<i>Evaluación de la enseñanza</i> .....	35
Guía documental y de recursos .....	37
<i>Organización de coros, técnica de dirección y</i> <i>dinámica de grupos</i> .....	37
<i>Técnica vocal, sensibilización corporal y</i> <i>didáctica del canto colectivo</i> .....	39
<i>Repertorio</i> .....	41

	<u>Páginas</u>
PROPUESTA DE DESARROLLO .....	45
Enfoque general del curso .....	47
Análisis de la primera unidad: el oído interno.....	51
La imitación del modelo del director .....	51
Organización de los contenidos básicos .....	52
¿Cómo empezar?.....	52
La interpretación.....	55
La técnica vocal.....	58
El movimiento.....	59
La actitud corporal.....	61
El papel del director.....	61
Observación de las capacidades vocales .....	62
Articulación del tiempo de ensayo.....	63
Evaluación.....	64
Anexo.....	67



# Modelo de Currículo

---





## Introducción

Una característica peculiar del lenguaje musical es la de estar articulado en múltiples dimensiones. Una de ellas, la posibilidad de presentar planos sonoros simultáneos, es una dimensión musical que condiciona tanto los aspectos compositivos del discurso como los interpretativos. Desde la estructura puede entenderse por composición coral una realización musical que pone el acento en lo simultáneo, que cuida la personalidad propia de cada plano sonoro y que, a la vez, resalta el sonido equilibrado del conjunto; desde la interpretación, se aplica el término coral a las realizaciones musicales que demandan el concurso de un grupo más o menos amplio para atender cada uno de los diferentes planos sonoros en juego. El término coral, pues, alude directamente a la dimensión simultánea de la música en la que el equilibrio de las voces que la componen forma un entramado compacto y homogéneo. Así, ampliamente, y desde el punto de vista interpretativo, por música coral se puede entender toda propuesta musical realizada en grupo.

La interpretación musical en grupo posee implicaciones didácticas que la escuela debe aprovechar. La musicalidad que tradicionalmente se otorga al acto de interpretar música coral reside en la condición impuesta por su propia estructura, al exigir ser abordada desde el elemento primordial del acto interpretativo, es decir, desde el juego dialéctico escucha/respuesta como la base de cualquier complicación técnica de ejecución. Desde ahí, la tarea de aprendizaje musical se hace tan inagotable como inmensa. Por otro lado, inherentes a esos hábitos están los mecanismos de relación interpersonal, que necesariamente se verán implicados, pues la música se

---

convierte en elemento catalizador de la relación con el otro. Así, la relación individuo/grupo, encuadrada por la tarea musical de interpretación, hace de la música coral un quehacer realmente enriquecedor, tanto en lo personal como en lo musical. Pero, además, la acción interpretativa llevará al grupo a configurar un proyecto de acción que, en la medida que influye en el medio social del entorno próximo, dará el sentido definitivo a la materia propuesta.

## **Relación con los objetivos generales de la etapa**

Una concepción de la música como la que aquí se propone colabora al desarrollo de gran parte de las capacidades propuestas en los objetivos generales de la etapa. Así, debe contribuir al conocimiento y comprensión del propio cuerpo desde el desarrollo de la técnica, tanto vocal como instrumental, pues en la adquisición de estas destrezas se ven involucrados aspectos básicos del funcionamiento corporal como son la respiración controlada en el canto, o la coordinación y motricidad fina en las técnicas instrumentales. A la vez, la interpretación y producción de mensajes con propiedad, autonomía y creatividad, a través de la utilización de códigos artísticos, encuentra en las actividades de interpretación musical en grupo un campo idóneo para su desarrollo.

La educación para la iniciativa en la vida activa y adulta tiene en esta materia una vía eficaz de desarrollo, puesto que no sólo se pretende hacer música, sino también aprender a utilizar el tiempo libre, el ocio y los mecanismos de influencia en el medio social del entorno a través de una actividad como ésta, de gran poder de comunicación y convocatoria. También, desde una buena selección del repertorio musical, se dará la oportunidad de conocer, apreciar y disfrutar, de primera mano, un patrimonio musical fuertemente vinculado al legado cultural de nuestra sociedad. Por último, el desarrollo de la autoestima y de las capacidades de relación ven en esta actividad un medio ideal para crecer, ya que la realización libre de propuestas musicales necesita que el intérprete posea una gran confianza en sus posibilidades.

## **Posibles vías de concreción**

Interpretar música en grupo permite diferentes vías de concreción en el terreno de la realización práctica. Las posibilidades dependen de las condiciones particulares de cada centro, en especial de

aquellas relativas a los recursos materiales y de profesorado. Las que con más facilidad pueden ser llevadas al aula son las siguientes:

**a) Canto Coral.** Entendida como la versión “a capella” de la música coral, se centra en las tareas específicas de la formación de coros, donde el único requisito previo para su puesta en práctica es el de reunir un grupo numeroso de personas. El canto coral establece una relación directa con la música debido a la inmediatez en la relación sonido/individuo, haciéndola independiente de cualquier artificio instrumental y permitiendo, por tanto, una mayor visión global de los elementos que la configuran. De ahí el gran valor formativo que tradicionalmente se le atribuye. Refuerza esta opción el peso que adquiere el coro como grupo de personas cuyo único vínculo es ser pieza de un mismo instrumento musical, pues agiliza el dinamismo en las relaciones internas, potenciando su valor formativo más allá de lo puramente musical. La tipología del grupo que escoja esta opción determinará la versión de coro que definitivamente se establezca. De entre las versiones posibles (cabén todas las combinaciones de coro a voces iguales y de coro a voces mixtas), la que podría generalizarse más fácilmente en los centros sería la de coro mixto a tres, donde las mujeres realizan dos voces y los hombres una.

**b) Conjunto vocal e instrumental.** En esta versión, la música coral se verá enriquecida con aportaciones tímbricas provenientes de la incorporación de instrumentos en los trabajos de interpretación. Además de los resultados musicalmente interesantes que la aportación de instrumentos puede proporcionar a través de las múltiples combinaciones voz/instrumentos, posee, además, la virtud de resolver problemas puntuales que pueden darse en el terreno práctico de organización en el aula, entre otros, los originados por el proceso de cambio de voz en el que pueden encontrarse los chicos en esta edad. Cuando el profesor no se encuentre seguro en el tratamiento técnico de la voz, viene muy bien la utilización hábil del recurso instrumental. Sin embargo, un aspecto delicado lo constituye el tratamiento técnico de los instrumentos que, al comportar un uso menos inmediato que la voz, puede convertirse en obstáculo para la expresión. Por esta razón, el trabajo con instrumentos debiera tener aquí un sentido de búsqueda tímbrica, donde cualquiera pudiera entrar en el juego instrumental para propiciar un uso, al menos tan inmediato, como el que posee la voz. De ahí que el empleo adecuado de técnicas de improvisación vocal-instrumental realizadas en grupo supla, en muchos casos, las dificultades insalvables que plantean las complicadas técnicas de ejecución.

**c) Laboratorio de investigación sonora.** Una concepción coral de la música también puede permitir un trabajo desde la tarea de búsqueda del material sonoro que se va a interpretar. Así, esta versión se centraría en todos los aspectos relacionados con la manipulación sonora (búsqueda de sonidos, construcción de instrumentos y aparatos sonoros), con la creación de estructuras y su interpretación. Aquí, sin duda, se hace más necesario que en las anteriores unos mínimos recursos materiales para favorecer la tarea de investigación. Pero esta limitación se ciñe a unos pocos condicionantes de espacio y herramientas de taller, pues para la construcción de un laboratorio musical en la escuela pueden utilizarse desde materiales electrónicos (cada vez más asequibles en el mercado) hasta los objetos de desecho provenientes del uso cotidiano.

Cada una de estas vías de concreción tiene aspectos comunes que permiten un tránsito fluido entre ellas. El acento recaerá en una u otra dependiendo de la decisión del profesor, que debe sopesar los intereses de sus alumnos y las posibilidades del centro. Así pues, a continuación se realiza el diseño curricular de la materia optativa *Canto Coral* como la concreción más adecuada a las funciones que debe cumplir este espacio de opcionalidad.

## Objetivos generales

El desarrollo de esta materia ha de contribuir a que las alumnas y los alumnos adquieran las siguientes capacidades:

1. Planificar actuaciones públicas capaces de influir en la vida cotidiana del centro y en la de su entorno más próximo.
2. Participar interesadamente en los conciertos públicos, valorando la importancia que tienen en el refuerzo de la seguridad personal.
3. Colaborar en la elaboración y realización de los proyectos musicales nacidos de la actividad del grupo.
4. Interpretar música a través del canto coral, interesándose por adquirir un dominio progresivo de las técnicas específicas que lo soportan.
5. Valorar la concertación como el trabajo de autodisciplina que impone la interpretación musical de conjunto.

6. Valorar el silencio como la noción de tiempo que demanda la interpretación bien hecha.

## Contenidos

### 1. Repertorio e investigación sonora

Este conjunto de contenidos está implicando un permanente proceso de investigación sonora. La idea es ir creando el sonido característico del coro a partir de una cuidada selección del repertorio.

Es muy importante propiciar el clima idóneo para que, desde un punto de vista psicológico, se favorezca la búsqueda de sonoridades más o menos inéditas para el coro. Esta práctica debe también programarse para avanzar en la escucha interna y demás aspectos básicos de la interpretación.

Se han incluido algunos contenidos relacionados con la investigación sonora más propios de otras concreciones de la materia por considerar que abren campos de trabajo que enriquecen la concepción tradicional del coro.

#### Conceptos

- Los diferentes estilos de música coral: culta, popular, religiosa, profana, etc.

#### Procedimientos

- Práctica del canto al unísono.
- Práctica del canto polifónico. Música a dos y tres voces.
- Práctica de diferentes estilos:
  - “A capella” y con acompañamiento instrumental.
  - Música culta: religiosa y profana; histórica y actual; popular, ligera, etc.
- Creación e interpretación de repertorio coral como resultado de procesos de investigación:
  - Sonorización de textos.
  - Búsqueda de estructuras.

- Esquemas para la improvisación.
  - Trabajos de creación musical: música fonética, aleatoria, concreta.
- Investigación de fuentes sonoras diferentes a las vocales:
- Construcción de instrumentos.

### **Actitudes**

- Colaboración con el sonido de conjunto desde la investigación personal del sonido.

## **2. La técnica vocal**

Los contenidos relativos al adiestramiento de la voz cruzan la materia vertical y horizontalmente. Esto quiere decir que dichos contenidos estarán presentes en todos los momentos del desarrollo de la materia: para controlar la afinación individual, la del conjunto, el timbre del coro, la expresión, el momento del concierto, etc. Antes que dedicar espacios a sesiones monográficas de técnica, es mejor aprovechar el propio repertorio y, en el proceso de montaje, introducir permanentemente los contenidos relativos a la colocación de la voz. Siempre desde la práctica, proponiendo y sugiriendo modelos imitables. Debe, por tanto, trabajarse la técnica en grupo, nunca pretender realizar una “clase de canto”.

Como recurso pedagógico, el acceso a estos aprendizajes debe hacerse a través de las tareas de concertación, procurando que el adiestramiento técnico-vocal aparezca como solución a los problemas que plantea el propio repertorio (fraseo, articulación del texto, sonoridad, etc.).

Las actitudes constituyen una vía eficaz de acceso a los principios básicos de la técnica vocal. La actitud que manifieste el director al respecto será determinante, pues se convertirá en el modelo más próximo y, por tanto, fácilmente imitable para los alumnos. A través de las actitudes los alumnos adquieren buena parte de aquella cultura vocal que permite considerar como algo natural el cantar afinado, con buen color y buena dicción.

### **Conceptos**

- Los elementos básicos de la técnica vocal:
- La respiración, la resonancia, la emisión y la articulación.

### **Procedimientos**

- Profundización en la práctica de los elementos básicos de la técnica vocal.
- Eliminación de tensiones a través del dominio de técnicas de movimiento y relajación corporales.
- Utilización del ejemplo vocal del director como modelo imitable.

### **Actitudes**

- Adquisición de los hábitos de higiene corporal consecuentes con la asimilación de una cultura vocal sana.
- Respeto a las características vocales de los demás.
- Valoración del clima de serenidad necesario como paso previo para acceder a la preparación vocal.
- Actitud consecuente con la toma de conciencia del propio cuerpo como instrumento.
- Participación interesada en la colaboración con las tareas de conjunto.
- Interés por el progreso personal en el desarrollo vocal.
- Interés personal por asumir las actitudes corporales que requiere el canto.

## **3. El ensayo**

El ensayo será el espacio físico donde el coro se encuentra a sí mismo a medida que se trabaja el conjunto de los contenidos de la materia. Las tareas de concertación constituyen, quizás, el motor de toda la actividad coral al estar condicionadas por una doble necesidad: de un lado, la inmediatez de la actuación pública, que exige a corto plazo un montaje de obras rápido y eficaz, y, de otro, el trabajo sosegado, a más largo plazo, que atiende a la idea del coro como instrumento que se va haciendo poco a poco. De ahí la importancia de utilizar estrategias pedagógicas adecuadas para asegurar el equilibrio entre ambas tendencias.

Los conceptos de este núcleo se alcanzan desde la práctica. Los alumnos y alumnas aprenderán los principios básicos de la lectura musical en el contexto del montaje de una obra determinada, lo que

---

les permitirá experimentar tales aprendizajes como necesarios y realizarlos de forma significativa. En este sentido, el director deberá administrar con cuidado el recurso de la repetición memorística para el aprendizaje de las partes vocales, para no desatender la necesidad de apoyo en los sistemas de notación.

### **Conceptos**

- Los elementos básicos del lenguaje musical.
- La temporalidad interpretativa en relación al silencio.
- Los sistemas de representación musical: convencionales y modernos:
  - Los elementos básicos en la lectura musical.

### **Procedimientos**

- Ejercicio de la memoria como principio rector de la interpretación.
- Búsqueda de la interpretación como expresión de la experiencia musical del tiempo a través de la interiorización del silencio, ( la experiencia del pulso y el fraseo).
- Práctica de la imitación como técnica para la adquisición de modelos para la interpretación.
  - Modelos vocales, de fraseo, expresivos, etc.
- Utilización del texto como la fuente de recursos expresivos de la música cantada.
- Práctica del movimiento como recurso para la representación interior de los elementos que entran en juego en la interpretación:
  - Precisión en la afinación, el ritmo, el fraseo, los relativos a la técnica vocal.
- Desarrollo de la audición interna en las tareas de concertación como elemento de control de la afinación, de la calidad vocal y del color sonoro del conjunto.
- Repetición significativa de los modelos propuestos por el director como recurso de aprendizaje.
- Adiestramiento en la lectura de los sistemas de notación tradicional y moderno.

### **Actitudes**

- Aportación del esfuerzo personal a la disciplina de trabajo que requiere la participación en las tareas de concertación.
- Desarrollo de la conciencia de intérprete.
- Adquisición progresiva de la seguridad personal en el ejercicio del canto coral.
- Valoración del silencio como marco de la interpretación.

## **4. El concierto. Gestión y organización**

Se reúnen aquí contenidos relativos a la organización de actuaciones públicas, pues son el motor de toda la actividad coral. También, e íntimamente relacionados con éstos, están aquellos contenidos que hacen referencia a la dinámica grupal que, inevitablemente, genera tal actividad. Esto los hace ser objeto de aprendizaje, pues colaboran a los objetivos propuestos. Hay que entender el concierto público como el termómetro de la actividad coral, donde a la vez que meta inmediata, es una de las fuentes de información de la marcha del coro.

### **Procedimientos**

- Utilización de la mecánica del asociacionismo como herramienta de organización interna y de relación con la sociedad.
- Elaboración de proyectos de actividades, organización de tareas y reparto de las responsabilidades que de ellas se desprenden.

### **Actitudes**

- Valoración de las tareas de gestión y organización de actividades.
- Valoración de la importancia del espacio físico como lugar de ensayo y de elaboración de proyectos.
- Adquisición de la conciencia de ser miembro de un instrumento colectivo.





Orientaciones Didácticas

---





## Orientaciones metodológicas

### ***Una actividad eminentemente procedimental***

A lo largo de todos los momentos del desarrollo de la materia, conviene no olvidar que la vía de acceso al aprendizaje se realiza siempre desde la práctica. Los contenidos de procedimientos y de actitudes serán, pues, la vía de acceso a su posterior conceptualización. Entender esto lleva consigo dos consecuencias importantes: una, para el grupo, pues hará compatible la permanencia en el mismo de alumnos con una razonable diferencia en la asimilación de conceptos musicales; otra, para el profesor, ya que le orientará sobre el tipo de llamada de atención que deba realizar en el momento oportuno.

### ***La memoria***

La interpretación musical se realiza desde la memoria, entendida como la facultad de conectar con los modelos que el intérprete previamente posee. El profesor debe tener esto presente a la hora de plantear sus propuestas interpretativas. Es importante, pues, trabajar la memoria fomentando el canto desde el llamado oído interno, como el lugar desde el cual se controla inteligentemente la interpretación. El director encontrará, a lo largo del trabajo con el coro, indicadores que, en la mayoría de los casos, manifiestan el cantar sin control interno y, por consiguiente, le darán pautas de actuación para orientar sus estrategias de intervención. Entre otros: la desafinación, la falta de homogeneidad (lo que se llama el “empaste”) en una cuerda o en el conjunto, el cantar sin darse cuenta de los errores que se van produciendo.

## **El ejemplo vocal**

Es quizá la herramienta más eficaz que posee el director, pues a través del ejemplo vocal se ahorra discursos inútiles en el intento de explicar cómo quiere que suene un pasaje determinado. El ejemplo vocal del director funciona como un modelo que los alumnos deben imitar: en el momento preciso hará que el coro repita, sin más preámbulos, la frase que el director o directora habrá cantado previamente.

Hay que tener en cuenta que la repetición del modelo no será idéntica a la que se propone, pues estará condicionada por los modelos previos que inevitablemente posee siempre el coro. Para evitar frustraciones inútiles, tanto del coro como del director, es preciso conocer las posibilidades reales del grupo para saber hasta dónde se le puede exigir y qué aspectos del ejemplo debe poder imitar y, en consecuencia, qué otros puede dejar para momentos posteriores (de esta forma quedará justificada cualquier repetición del pasaje, pues siempre habrá algo nuevo que trabajar).

El ejemplo vocal debe recoger información global en el pasaje que se va a aprender: la afinación, el fraseo, el carácter, la actitud relativa a una buena colocación de la voz, etc. Debe ser sugerente.

## **Escuchar**

Para que este proceso sea eficaz (repetir los modelos que presenta el director realizados de forma significativa, es decir, conectando desde el oído interior), el director debe mostrar la habilidad suficiente para escuchar lo que le devuelve el coro. Es muy frecuente que el deseo de ver repetida la imagen sonora que el director quiere trasladar condicione la escucha de lo que en realidad le está devolviendo el coro. En otras palabras, en ocasiones se escucha la versión que se "tiene" en el interior y no lo que canta el coro. Saber desvincularse de la imagen sonora interna es un requisito para dirigir, es decir, para sugerir nuevas posibilidades, para corregir la afinación, para solucionar problemas de *tempo*, para dar por bueno, provisionalmente, un determinado pasaje, etc.

Escuchar al coro significa poder establecer un orden jerárquico en aquello que debe exigírsele: hasta dónde y en qué momento preciso se pide tal o cual aspecto. Así, el director nunca estará satisfecho con las respuestas del coro, pero, sin embargo, encontrará en ello la justificación suficiente para volver sobre una pieza o pasaje. Por su

parte, el coro recibirá la interesante información de que una interpretación bien hecha es un proceso continuo de perfeccionamiento que nunca se da por terminado.

### **Los problemas de inhibición**

Cantar es, antes que nada, un acto de extroversión. Y, en consecuencia, el director debe crear en el grupo el clima de confianza suficiente para que los alumnos y alumnas puedan cantar abiertamente, sin miedo a equivocaciones, garantizando una progresiva seguridad en las posibilidades vocales de cada cual. El ensayo es un laboratorio sonoro donde cada uno debe dar lo mejor de sí mismo en el intento de encontrar un producto musical común. A medida que los individuos que integran el coro se sientan protagonistas de ese intento, irán ganando en confianza e irán descubriendo el placer de expresar con la voz el producto de su investigación personal.

Desde un punto de vista técnico, la dificultad que comporta cantar las voces intermedias condiciona unas actitudes muy inhibidas y temerosas de caer en el error. Además, suele ser muy común que las voces que cantan por el registro grave (bajos y contraltos) confundan la comodidad de cantar en esa zona con un canto flácido amparado en una actitud muy inhibida. Ambas circunstancias confluyen en la cuerda que canta el contralto ("las contraltos" suele ser el punto flaco de todos los coros). El director o la directora del coro debe prever esto y proponer soluciones adecuadas.

### **El recurso del movimiento**

La utilización de las técnicas de movimiento es un valioso recurso para la representación externa de los modelos interpretativos que el director quiere trasladar al oído interno de los individuos del coro. La posición adecuada del cuerpo, un movimiento de los brazos o un oportuno desplazamiento del cuerpo pueden dar, por ejemplo, la clave para la interpretación de la tensión creciente de una frase determinada. El movimiento ayuda, pues, a interiorizar, pero también a expresar. En relación a estas posibilidades de expresión, la utilización oportuna del movimiento ayuda a la adquisición de los elementos técnico-vocales básicos que, empleados al hilo de pasajes determinados, soluciona, además, los problemas interpretativos y, junto con ellos, los de inhibición anteriormente señalados.

## **La organización**

Los aspectos de organización relativos a la gestión interna son contenidos de la propia materia y, por tanto, deben ser asumidos por los propios alumnos. Por ejemplo, éstos serán corresponsables de la organización del archivo de repertorio, de la gestión de conciertos, de la organización adecuada del grupo ante la necesidad de tomar decisiones colectivamente, etc.

Como norma general, el alumno debe entender las necesidades de gestión del grupo como una actividad subordinada a las necesidades de expresión musical del coro.

## **Posibles tipos de coro**

De las múltiples posibilidades estructurales en que puede constituirse un coro (coro de voces blancas, de voces femeninas, de voces masculinas, de voces mixtas) debe escogerse aquella que cuadre mejor con la composición definitiva del grupo de alumnos que finalmente hayan escogido esta materia. La fórmula más común en estas edades será la que organiza en dos grupos a las alumnas (sopranos y mezzosopranos) y en uno sólo a los alumnos. La razón de aconsejar tal disposición se apoya en la conveniencia de no forzar la voz de los chicos ni por lo agudo ni por lo grave. Se trata de trabajar con una voz de "bajete", que se mueve por la zona media del registro y agrupa a todos los chicos.

Esto determina el repertorio, ya que se tendrá que seleccionar cuidadosamente para atender los problemas vocales por los que inevitablemente pasan los chicos de estas edades, pues en ningún caso se realizará prueba de selección, porque es objetivo prioritario que todos canten colaborando al sonido de conjunto desde las posibilidades vocales de cada cual.

## **Organización de la materia**

### **Consideraciones generales**

Deben quedar perfectamente deslindados los momentos dedicados a la puesta en música, el ensayo propiamente dicho, de aquellos otros necesarios para la planificación de actividades de conciertos,

para la gestión y organización del coro, para la distribución de tareas, etc. Como éstos deben estar en función de aquéllos, el director debe comenzar por preparar musicalmente al grupo trabajando desde lo básico con el apoyo de un repertorio adecuado al nivel de experiencia del coro. Una vez que éste comienza a tomar forma será el momento de dar entrada a los contenidos del núcleo *El Concierto, gestión y organización* e ir fomentando en el grupo la participación en un proyecto musical inmediato.

Cuando se plantea la necesidad de la actuación pública, el papel del director es decisivo a la hora de amortiguar los inevitables miedos que llevan al grupo a posiciones excesivamente conservadoras. Ante los comentarios de “pero si esto es ridículo”, “si suena de pena”, “total para qué”, etc., deben encontrarse recursos, siempre desde la música, para reforzar **la autoestima del grupo**: hay que ingeniárselas para que el coro encuentre sus propios medios de apoyo. Por ejemplo, el hacer escuchar una interpretación, previamente grabada en un ensayo, para después compararla con otra versión; partir el coro en dos y hacer que unos oigan la versión de los otros (que a la postre es la del coro en su conjunto) puede constituir, entre otras muchas, estrategias de refuerzo de las capacidades de autoestima. Pero quizá saber escuchar los comentarios soterrados que surgen de continuo en el grupo constituye la táctica de apoyo más eficaz en este sentido, si se saben hacer explícitos aquellos que interesen para reforzar algún aspecto concreto. Tienen el gran valor de constituir un apoyo interno al provenir de individuos integrantes del grupo. El director debe saber que la inevitable tendencia a animar desde el exterior con mensajes parecidos al “pero si lo hacéis muy bien” y otros por el estilo, suele ser, por sí sola, una táctica bastante ineficaz.

En ocasiones puede darse la conveniencia de introducir algún tipo de instrumentación o algún aspecto más propio de otra vía de concreción de la materia, como puedan ser los resultados sintetizados en un posible taller de investigación sonora. Si esto fuera posible (porque existiera algún otro grupo trabajando esa otra vía), podrían darse múltiples momentos de encuentro a través del núcleo *Repertorio e investigación sonora*.

Otro punto de convergencia, que debe afectar a ésta y a las otras posibles concreciones de la materia, es el necesario **encuentro con las actividades fuera de la escuela**. Debe haber una confluencia entre las actividades programadas desde el área de Música (como desarrollo de su objetivo número 5) y las del propio desarrollo de esta materia (en el ámbito del objetivo número 1).

En otro orden de cosas, las cuestiones relativas al cómo salir vestidos en un acto público, si bien constituyen un aspecto extramusical, pueden muy bien utilizarse como tema de debate, fomentando la participación del grupo en la toma colectiva de decisiones. Por ejemplo: ¿Qué imagen queremos ofrecer al público? ¿Qué influencia en el oyente puede tener el ir todos uniformados? ¿Y en la música? Etcétera.

## Espacios y materiales

Para el desarrollo de la materia es necesario un local de ensayo amplio, luminoso y con estas características: un suelo cálido, que permita tumbarse cuando se precise; sillas sin brazo, que favorezcan una posición erguida para el canto; espacio suficiente para el desplazamiento y buenas condiciones de reverberación. Debe ser un espacio donde se pueda "oír el silencio".

La colocación del coro en las tareas de ensayo debe ser tal que las condiciones de escucha de los cantores se vean favorecidas. Entre las muchas posibles, una colocación recomendable es organizar un semicírculo en el que, de izquierda a derecha, se coloquen las cuerdas en profundidad, unas a continuación de otras: sopranos, mezzosopranos y hombres (si éstos están organizados, primero los tenores y después los bajos). Pero **la colocación no tiene por qué ser una** (la tendencia de los alumnos será a mantener siempre la misma) y convendría, por tanto, fomentar la movilidad de posiciones e, incluso, jugar, cuando sea conveniente, con el recurso de hacer cantar mezclados, de manera que cada uno se encuentre al lado de otro compañero perteneciente a una cuerda diferente. Este recurso es potentísimo para favorecer la capacidad de escucha.

La falta de espacio ideal no debiera ser excusa para no realizar la materia, salvo que no cumpliera las condiciones mínimas que garantizara el hacer música. Es importante utilizar siempre el mismo local para favorecer la autoafirmación del coro a través de la identificación con el espacio físico habitual.

Como utensilios necesarios para el buen desarrollo de esta materia cabe señalar la utilización de un material impreso con **tipografía amplia y clara**, pues, aunque el coro no "lea música", debe fomentarse la necesidad de la lectura, siempre como una tarea colectiva,

para lo cual el director no desaprovechará las oportunidades de hacer referencia a estas cuestiones al hilo de las tareas de montaje.

## Distribución temporal de contenidos

Una vez establecido el grupo de alumnos que ha optado por esta materia y si, como ya se ha dicho, no ha habido prueba de selección, se plantea la duda de por dónde comenzar. ¿Cómo realizar la distribución por cuerdas? ¿Hay suficientes chicos como para organizarlos en tenores y bajos? ¿Hay que prepararlos vocalmente? Todas estas cuestiones es importante resolverlas en el momento adecuado, pero no convendría utilizarlas como punto de partida. Éste debe ser siempre musical y, por tanto, salvo que fuera un grupo con una sólida experiencia previa, **debe comenzarse por cantar: todos y al unísono.**

El director debe disponer de un amplio repertorio al unísono (algún himno gregoriano, alguna melodía popular, con posibilidades de desarrollo canónico o de armonización elemental) para solucionar el problema inicial de introducir al grupo, cuanto antes, en situación musical y sirva, simultáneamente, para abordar la tarea desde una perspectiva global: las cuestiones relativas a la técnica vocal (respiración, resonancia, dicción, articulación, etc.); la afinación e interpretación, buscando la perfección en el fraseo, y todo aquello que hemos considerado como básico en el canto coral. Como norma general se debe afirmar que mientras no se cante bien al unísono no se puede abordar el canto polifónico. Dedicar una primera fase para cantar al unísono irá proporcionando al director información de cómo lo hace cada cual, a quién le va mejor cantar por lo agudo o a quién por lo grave, y le irá dando elementos de juicio para realizar una buena organización de las cuerdas.

A partir de aquí se debe entrar en una dinámica de introducir repertorio de complejidad creciente y, una vez que el coro está "sonando", se puede atender a aquel tipo de cuestiones que dejamos aparcadas (el ajuste de cuerdas, la atención individual a casos vocales concretos, etc.).

Para el establecimiento de la secuencia de los contenidos de la materia cabe sugerir partir de los procedimientos del ensayo que, combinados con un repertorio adecuado, arrastrará el resto de contenidos relativos a la técnica vocal. Como ya se ha indicado, las cuestiones relativas al concierto, gestión y organización pueden aparecer en un segundo momento del desarrollo de la materia.

## Posibilidades de oferta en la etapa

Dado el carácter recurrente de los contenidos de esta materia, las capacidades se van desarrollando en una progresión prácticamente ilimitada. El coro es siempre un proyecto a muy largo plazo donde los cantores que lo integran dejan a su paso la impronta de su proceso personal de aprendizaje. Como los buenos vinos, va cogiendo solera al paso del tiempo. De ahí que puedan convivir alumnos con una diferencia razonable en cuanto a su nivel de aptitud. Y por esta razón, el Canto Coral podría ser ofertado a los alumnos, no sólo en el cuarto año, sino también en los cursos anteriores, teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

### a) Sólo en el cuarto curso

Las posibilidades de un recorrido coherente por los contenidos de la materia se estrechan, pues un curso académico resulta un espacio de tiempo algo escaso. Aun así sería posible ajustarse a estas condiciones adecuando los objetivos y contenidos a esta realidad que se contempla. Por ejemplo, los contenidos de *El concierto, gestión y organización* tendrán que limitarse, quizás, a la organización de un concierto que sirva, a su vez, como núcleo de motivaciones para la asunción de tareas de autogestión. El director tendrá que introducir estos contenidos calculando muy bien el momento adecuado, pues antes tendrá que ocuparse de que el coro adquiera un nivel musical mínimo que asegure poder afrontar con éxito una actuación pública. Las limitaciones de esta oferta deben potenciar la conexión con otras materias optativas, quizás de teatro o expresión corporal, con otras vías de concreción de esta misma o con actividades musicales realizadas fuera de horario escolar. Implicar a los alumnos en algún coro que de forma estable funcione en un ámbito cercano a la escuela debe ser, en estas condiciones, una intención prioritaria.

### b) En el segundo ciclo

Una previsión de dos años de trabajo asegura un margen suficiente para un desarrollo sosegado de la materia. Así, el coro puede adquirir la entidad suficiente como para permitir a los alumnos del ciclo optar por la materia en las siguientes condiciones:

1. Optar en el tercero y en el cuarto curso. En este caso los alumnos serían evaluados al término de cada curso según el progreso de sus capacidades, tomando como referencia la evaluación inicial de comienzo de cada curso.

2. Optar sólo en el tercer curso.
3. Optar sólo en el cuarto curso.

### **c) En los dos ciclos de la etapa**

Lo que provocaría que en breve tiempo se consolidara una estructura coral en la escuela, capaz de ofrecerse a los alumnos en todas sus posibilidades: uno, dos, tres y cuatro años, de forma continuada o alterna.

## **Evaluación**

De lo dicho hasta ahora, tanto en el diseño curricular de la materia como en estas orientaciones, se desprende que el proceso de enseñanza y aprendizaje en la materia de canto coral tiene lugar en el marco del grupo. Por consiguiente, también la evaluación, tanto del aprendizaje como de la enseñanza, deben realizarse desde esta perspectiva.

## **Evaluación del aprendizaje**

### ***Qué evaluar***

Es cierto que existe verdadera dificultad en detectar y hacer el seguimiento del progreso individual en actividades de grupo como es el canto coral, lo cual no es excusa para no evaluar. Porque si se está de acuerdo en que cantar en coro hace progresar al alumno en ciertas capacidades, que se pueden planificar y posteriormente trabajar, debe también haber acuerdo en la necesidad de evaluar tales progresos para completar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cantar en coro significa para el alumno poner en juego sus capacidades de escucha y de memoria, aprender unas destrezas interpretativas que las desarrollan (las relativas a la técnica vocal) y unas actitudes que tienen que ver con la predisposición ante el aprendizaje de tal proceso. Así pues, la evaluación debe atender los siguientes aspectos básicos de la materia:

- a) El desarrollo de las capacidades de escucha y memoria a través de la práctica coral cotidiana. La atención de estas capacidades se puede realizar por medio de ciertos indicadores, por

---

ejemplo: la precisión en la afinación, tanto melódica como armónica; la homogeneidad o falta de ella (lo que se llama el "empaste") en una cuerda o en el conjunto; el cantar sin darse cuenta de los errores que se van produciendo, tanto propios como los del conjunto; la calidad de la respuesta a los modelos propuestos por el director...

- b) Las actitudes ante un trabajo de tipo cooperativo, como es el canto coral, se convierten en objetivo prioritario de evaluación al ser contenidos primordiales. El desarrollo de la conciencia de intérprete junto con la valoración del silencio como marco de la interpretación deben atenderse especialmente, dada la fuerza que poseen en el arrastre del resto de actitudes. Poco a poco, y dentro del ámbito de relación que marca el grupo, hay que observar las actitudes que fomentan la cooperación y, en especial, las que valoran las tareas de gestión y organización.

### **Cómo y cuándo evaluar**

Para realizar una eficaz evaluación del aprendizaje hay que tener en cuenta los largos tiempos de desarrollo que necesitan las capacidades musicales mencionadas, pues progresan muy despacio. La evaluación debe desenvolverse en este amplio horizonte para valorar en su justa medida los pequeños logros. Por consiguiente, se hace especialmente necesario realizar una detenida **evaluación inicial** para conocer el estado de las capacidades básicas comentadas, es decir, para conectar con el *coro real* del que se dispone y comenzar desde ahí el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La **evaluación formativa** debe estar actuando a lo largo de todo el proceso. Cada una de las actividades y tareas que se diseñen para el logro de algún objetivo parcial constituye igualmente una tarea o actividad de evaluación. Por ejemplo, el recurso de hacer repetir a una cuerda cierto pasaje porque falla la afinación le da al director o directora múltiple información acerca de las medidas de intervención que debe aplicar a continuación, pues la evaluación automática de la respuesta del coro le hace conocer el estado actual de las capacidades básicas de escucha y memoria: quién o quiénes de los individuos de ese pequeño grupo se encuentran con alguna dificultad, y le hace decidir qué acción proponer para resolverla.

Los alumnos y alumnas deben poseer información puntual del estado de su proceso de aprendizaje. Deben conocer el estado de sus

capacidades básicas de escucha y memoria tanto en el punto de partida, resultado de la evaluación inicial, como en su desarrollo. Esta información es necesaria para ayudar al alumno a construir sus aprendizajes y, por tanto, el director debe actuar de catalizador favoreciendo el proceso. No se trata tanto de trasladar puntualmente un informe de evaluación, sino de planificar actividades para provocar que sean los alumnos los que sinteticen, por sí solos, esa información.

Si los datos que proceden de esta cotidiana labor de observación se van anotando en un cuaderno de seguimiento, esto ayudará a realizar en cualquier momento un dictamen horizontal, tanto del coro en su conjunto (en cuanto que instrumento) como de cualquiera de los individuos que lo integran. Entendido esto como un trabajo de **evaluación sumativa**, ayudará al director a reflexionar y a tomar decisiones acerca del sentido por dónde debe ir su ayuda pedagógica, sobre todo cuando se va a iniciar un período nuevo, es decir, cuando se sale de una actuación pública y se planea una actuación posterior a largo plazo; cuando se tiene que decidir sobre el repertorio que conviene en un momento determinado, etc.

## Evaluación de la enseñanza

### Qué evaluar

Existen múltiples aspectos del desarrollo de esta materia que deben ser sometidos a evaluación para revisar su pertinencia y mejorar así la calidad de la enseñanza. La información que procede de la evaluación del aprendizaje debe a su vez informar de cualquier decisión que afecte a los cambios en la programación de la materia, pues si se entiende como una hipótesis organizadora de los aprendizajes que se esperan obtener, la programación debe ser un elemento dinámico dispuesto a ser retocado tras el contraste con los resultados obtenidos.

Las decisiones de organización y secuencia de contenidos son objeto de evaluación. Por ejemplo, **la selección del repertorio** es una importante decisión sobre secuencia de contenidos, que debe hallarse en continua revisión por varias razones: por la necesidad de adecuarse al nivel real de las capacidades de los cantores, para favorecer el progreso técnico-vocal, para conseguir un buen sonido del coro y, también, para acomodarlo a los alumnos desde un punto de vista emotivo.

---

**Las estrategias metodológicas** también tienen que someterse a revisión en relación con la eficacia de los resultados que provocan. Con independencia de cuáles sean las grandes opciones metodológicas adoptadas, su evaluación debe dirigirse a garantizar la presencia de los requisitos del aprendizaje significativo; debe vigilar que los contenidos se presenten de lo general y más simple a lo concreto y más complejo; debe revisar las estrategias de atención a la necesaria diversidad de alumnas y alumnos.

Por último, deben evaluarse también **las condiciones materiales** adecuadas (el espacio conveniente, sillas, condiciones de silencio, etcétera), pues en función de su idoneidad deberán adoptarse soluciones metodológicas diferentes.

### ***Cómo y cuándo evaluar***

El instrumento para evaluar la materia debe ser la escucha atenta. Como ya se ha indicado, escuchar es la herramienta primordial de todo director de coro, y con ella debe realizarse la evaluación. No sólo hay que escuchar la respuesta musical del coro en la mecánica cotidiana del montaje de obras sino, también, saber escuchar los mensajes, verbales y no verbales que el grupo realiza constantemente, los cuales se hace necesario interpretar. Si además se realiza una recogida sistemática de esta observación (apoyada en cuestionarios y técnicas similares y programando actividades que den oportunidad al grupo de manifestar su opinión), la evaluación de la enseñanza resultará una actividad ágil y eficaz.

Es evidente que al finalizar el curso debe realizarse una evaluación que informe la programación del siguiente. Pero existen momentos más sutiles en donde la evaluación de la intervención de la profesora o del profesor se hace necesaria para cambiar, si fuera necesario, el sentido de la programación realizada al inicio del curso.

Uno de ellos debe realizarse al poco de dar comienzo el curso. Ya sea por un resultado diferente al previsto en la evaluación inicial, como por un ritmo de aprendizaje distinto al pronosticado, es necesario realizar una primera revisión de la programación con el fin de adecuarse a la realidad del coro con el que definitivamente hay que trabajar. Para realizar un trabajo con garantías de éxito es muy importante contar con esta primera evaluación, que debe tener lugar a lo largo de las primeras sesiones de ensayo. En saber modificar la programación en estos primeros momentos puede estar la clave de un buen resultado posterior.

## Guía documental y de recursos

Las referencias que se dan a continuación no pretenden realizar un barrido exhaustivo de lo publicado sobre la materia, sino sólo sugerir algunos documentos que se juzgan de utilidad para poner en marcha la materia optativa de Canto Coral. Es recomendable consultar la Guía documental y de recursos del área de Música que aparece en estos mismos Materiales para la Reforma y, en especial, los apartados de "Canto y formación vocal", "Audición activa", "Expresión corporal y movimiento" y "Repertorio musical", aunque algunos materiales que consideramos relevantes para el desarrollo de la materia los volvemos a citar aquí expresamente.

De forma muy genérica organizamos el material en tres grandes apartados:

### **Organización de coros, técnica de dirección y dinámica de grupos**

---

Son tres aspectos estrechamente vinculados, sobre todo cuando se quiere hacer cantar a un grupo de adolescentes. Un director o directora de coro debe poseer una buena técnica gestual apoyada en una sólida formación musical, a la vez que poseer un conocimiento, aunque sea intuitivo, de los resortes básicos de la animación de grupos. Algunas publicaciones de fácil acceso sobre estos temas son:

- BEAUCHAMP, A., y otros. *Cómo animar un grupo*. Santander: Sal Terrae, 1985.

- 
- GALLO, J. A.; GRAETZER, G., y otros. *El director de coro*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1979.

Es un libro bien estructurado y aporta ideas sobre el canto coral. Es de las pocas referencias en castellano que abordan el tema de forma tan completa. El libro está organizado en los siguientes cuatro capítulos:

- I. Organización de coros (por H. Nardi).
- II. El director de coro (por A. Russo).
- III. La interpretación (por G. Graetzer).
- IV. Repertorio y audición. Breve catálogo de obras (por J. A. Gallo).

- JACOBS, Arthur. *La música coral*. Madrid: Taurus, 1986.

Traducción del original inglés de 1963. A pesar de su antigüedad, ofrece una interesante visión global del papel histórico de la música coral. Es una referencia obligada.

- KÜHN, Clemens. *La formación musical del oído*. Barcelona: Labor, 1989.

Es una propuesta de formación auditiva muy aplicable a todo tipo de nivel de partida y, por tanto, muy útil como instrumento de formación permanente del oído. Para quien se encuentra al frente de un coro es una referencia que debe estar siempre a mano.

- KÜHN, Clemens. *Tratado de la forma musical*. Barcelona: Labor, 1992.

Este libro puede ayudar a aclarar conceptos sobre la forma musical y así sugerir, quizá, nuevas perspectivas para el análisis de las piezas de repertorio coral.

- PALLARÉS, Manuel. *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid: Publicaciones ICCE, 1980.

- RAUGEL, Félix. *El canto coral*. Buenos Aires: Eudeba, 1968.
- SCHERCHEN, Hermann. *El arte de dirigir la orquesta*. Barcelona: Labor, 1988.

Es un texto muy interesante, aunque centrado en la orquesta. El autor realiza reflexiones muy sugerentes acerca de la música que debe existir detrás de la técnica gestual.

### **Técnica vocal, sensibilización corporal y didáctica del canto colectivo**

---

Reunimos los temas relativos a la técnica vocal y a la sensibilización corporal por ser cuestiones estrechamente relacionadas. Hay que recordar aquí que aprender a cantar es una cuestión de localizar sensaciones, para lo cual la conciencia corporal debe encontrarse muy despierta. También muchas cuestiones técnicas se resuelven con una buena metodología de la enseñanza del canto colectivo, con lo cual los textos sobre la didáctica del "hacer cantar" encuentran aquí buen acomodo.

Sobre el tema de la sensibilización corporal invitamos al profesor interesado a consultar la Guía documental de la materia optativa de Expresión Corporal que aparece en estos mismos Materiales para la Reforma. Convienen en especial los libros siguientes:

- BERGE, IVONNE. *Vivir el cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones Aurora, 1988.
- LABAN, Rudolf. *Danza educativa moderna*. Buenos Aires: Paidós, 1978.
- LABAN, Rudolf. *El dominio del movimiento*. Madrid: Fundamentos, 1987.
- SCHINCA, Marta. *Expresión corporal*. Madrid: Escuela Española, 1988.

Algunas publicaciones que pueden orientar la tarea del director de coro son:

- ❑ ALIO, Myriam. *Reflexiones sobre la voz*. Barcelona: Clivis Publicacions (col·lecció Neuma), 1983.
- ❑ CERVELLÓ. *Canto-dicción (foniatria estética)*. Barcelona: Editorial Científico-Médica, 1975.
- ❑ GARCÍA, Manuel. *Traité complet de l'art du chant en deux parties*. París: Ed. Trompenas, 1847.

Es un clásico de la enseñanza del canto con plena vigencia a pesar de tener más de un siglo de antigüedad. Por desgracia, no posee mucho predicamento en los centros actuales de enseñanza profesional del canto. Todo lo relativo a la dicción y a la correcta articulación del texto cantado se encuentra aquí magistralmente tratado y es muy aprovechable para ser aplicado al canto coral, tal y como se sugiere más adelante en la *Propuesta de desarrollo*. Es un libro que debe consultarse en bibliotecas (la del Conservatorio de Madrid posee varios ejemplares). También existe una traducción al español de la primera parte, publicada por la Editorial Ricordi, pero de difícil localización.

- ❑ HEWITT, Graham. *Cómo cantar*. Madrid: Edaf, 1979.

En este libro se tratan muy bien las nociones básicas acerca de la respiración. Realiza muy buenas asociaciones y comparaciones para entender la técnica del canto y propone ejercicios muy fácilmente utilizables con escasos conocimientos sobre el tema.

- ❑ LIPS, Helmut. *Iniciación a la técnica vocal*. Barcelona: Editorial Orfeo Lleidatà, 1979.

Los planteamientos didácticos que realiza aquí el autor son básicos en el tratamiento coral de la técnica vocal. Es una referencia de gran utilidad.

- ❑ LODES, Hirtrud. *Aprende a respirar*. Barcelona: Editorial Integral, 1990.

- ❑ WAGNER, Christian. *Cómo enseñar a cantar*. Barcelona: Sucesores de Juan Gili, 1970.

En este libro se trata muy bien la técnica de enseñanza del canto colectivo por imitación. Muy útil.

## Repertorio

---

Realizar una buena selección de repertorio, listo para ser trabajado por el coro, es resultado de una tarea lenta, que se hace a largo plazo, poco a poco, en una labor de consulta y análisis de muchas piezas corales de muy diversa procedencia. La búsqueda de repertorio es un trabajo del director que nunca debe quedar cerrado.

Por otro lado, un coro de adolescentes está sujeto a múltiples cambios, situaciones no previstas, que obligan al director a adoptar soluciones inmediatas apoyadas fundamentalmente desde el repertorio: en unos casos se hace preciso efectuar alguna adaptación en el número de voces (*de cuatro a tres o a dos, con todas las posibilidades combinatorias entre las voces de soprano, alto, tenor y bajo*); en otras ocasiones hay que afrontar la carencia de repertorio en castellano y realizar alguna adaptación en el texto que, por otra parte, debe realizarse siempre con sumo cuidado y en situaciones muy justificadas. Cantar en idioma extranjero supone el respeto a la versión original del compositor y, también, un reto interesante para el coro: aprender el texto y pronunciar con la fonética propia del canto; además, contribuye al conocimiento de otros países y culturas desde la universalidad del lenguaje musical.

Conviene consultar con regularidad el apartado de música coral del que suelen disponer los comercios especializados en música, pues renuevan los fondos periódicamente y se encuentran siempre piezas interesantes.

Referimos algunas editoriales que poseen catálogos de música coral. Una forma práctica de hacerse con repertorio es pedir el catálogo a una editorial especializada y, tras seleccionar las piezas que convengan, encargarlas a través de una buena librería. También incluimos la referencia de instituciones relacionadas con el repertorio coral.

- **Clivis Publicacions.** C/ Córcega, 619, bajos. 08025 Barcelona. Teléf.: (93) 318 60 49.
  
- **Real Musical.** C/ Carlos III, 1. 28013 Madrid. Teléfono: (91) 541 30 09.

Tiene un catálogo pequeño de música coral, pero con la utilidad de ser un repertorio fácilmente asequible. Son recomendables para

el canto coral escolar las recopilaciones de obras de Luis Bedmar y de Alberto Blancafort.

- **Confederación Coral Española (COACE).** C/ Isaac Peral, 12, 7.º. 28015 Madrid. Teléf.: (91) 244 51 53.

Tiene en vías de publicación una antología de música coral española con el título de *Repertorio I*.

Es muy útil consultar las publicaciones de repertorio que suelen realizar algunas federaciones corales que coordinan el movimiento coral de las diferentes Comunidades Autónomas.

- **ERESBIL. Archivo de Compositores Vascos.** C/ Martín Echevarría, 15. Apartado de Correos 203. 20100 Rentería. Guipúzcoa. Teléf.: (943) 52 14 66.

Es un gran banco de música española de todos los estilos y, por tanto, de música coral a disposición de cualquier persona que quiera realizar una consulta.

Por otro lado, es interesante conocer el repertorio cancioneril de los siglos XV, XVI y XVII, buena parte de ellos publicados por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (entre otros, los cancioneros de Palacio, de la Colombina, de Upsala, de Medinaceli, etc.). La obra musical completa de Juan del Encina puede encontrarse en la Editorial Castalia con el título de *Poesía lírica y Cancionero popular*. Madrid, 1972.

### Antologías

Las antologías de repertorio coral en castellano (la Editorial Ricordi tiene alguna y Real Musical también) no están pensadas con la variedad de repertorio suficiente para enfrentarse a las características cambiantes del coro de jóvenes. Sin embargo, en Centroeuropa existe una gran tradición al respecto y se publican antologías como las siguientes:

- FREY, Max; METTKE, Bernd-Georg, y SUTTNER, Kurt. *Chor aktuell. Ein Chorbuch für den Musikunterricht an Gymnasien*. Regensburg (Alemania): Gustav Bosse Verlag, 1983.

Es una antología modélica que aporta repertorio para un nivel de coro algo más avanzado del que toma de partida la "Propuesta de

desarrollo" del último capítulo. Va acompañado de un libro para el profesor donde se dan indicaciones metodológicas para la formación de coros escolares, así como sugerencias muy útiles para el montaje de cada una de las piezas de la colección.

- WOLTERS, Gottfried (editor). *Ars Musica*. Zürich: Mösele Verlag Wolfenbüttel.

Band Ia: *Das Kleine Liederbuch*, 1963.

Band I: *Singbuch*, 1968.

Band II: *Chor im Anfang (gemischte Stimmen)*, 1965.

Band III: *Chor Anfang (gemischte Stimmen)*, 1971.

Band IV: *Chorbuch für gemischte Stimmen*, 1965.

Band V: *Chorbuch für gleiche Stimmen*, 1967.

Es una antología muy útil por la enorme variedad que plantean sus seis volúmenes: Recoge música al unísono, a dos, tres, cuatro y más voces; repertorio para todas las posibilidades de coro; música de diferentes países y en gran cantidad de idiomas (abunda el alemán). Su aprovechamiento en las escuelas españolas queda muy reducido por las dificultades del idioma (no hay más de tres piezas en castellano y una en catalán). Con todo, es una referencia muy práctica.

Algunas de las editoriales extranjeras que poseen interesantes catálogos de música coral son:

**Catálogos de editoriales extranjeras**

- **Universal Edition**. Postfach, 130. A 1015 Wien Teléfono: O 222/657651. Télex: 111397.

La dirección en Inglaterra: Trade Dept. 38 Eldon Way. Paddock Wood. Tonbridge. UK Kent TN12 6BE.

Su catálogo de música coral está organizado por orden alfabético de compositores y comprende música para todo tipo de coros (voces mixtas, coro femenino, coro masculino, de jóvenes, de niños y coro con orquesta). Es de destacar la gran cantidad de arreglos corales de música popular de diferentes países. Se encuentran muy bien representadas las músicas de Kodaly y Monteverdi, e incluso algunos villancicos y motetes del padre Antonio Soler; incluye también algunos arreglos corales de canciones de Los Beatles. Incorpora el dato, sumamente útil, de la duración de cada pieza reseñada.

- 
- **Breitkopf & Härtel.** (Distribución para Francia): 20, rue Pigalle, F-75009 Paris. Tel. (1) 42 81 40 11. Télex: (1) 40 16 80 02.

El catálogo de esta editorial está ilustrado con múltiples referencias que sitúan muy bien cada obra. Los grandes compositores como Bach, Mozart, Brahms, Mendelssohn, Schubert y otros se encuentran muy bien representados.

- **Carus-Verlag.** Wannenstrasse, 45. D-7000 Stuttgart 1. Tel. (0711) 60 32 46. Fax (0711) 60 82 47.

Su catálogo coral presenta una organización muy útil para la búsqueda. Entre otros datos, incluye la duración y grado de dificultad de las obras. Es muy amplio.

- **Harvard University Press.** 14 Bloomsbury Square. UK London WC1A 2LP.

- **Oxford University Press.** Walton Street. UK Oxford OX2 6DP.

- **Möseler Verlag.** Postfach 1661. D-3340 Wolfenbüttel.

Propuesta de Desarrollo

---



---

*Esta propuesta tiene como objetivo dar algunas ideas sobre la puesta en marcha de la materia en el tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Traza una panorámica del curso articulada en tres grandes unidades y se centra en el análisis de la primera de ellas, subrayando sus elementos más relevantes.*

*Parte del supuesto de que en el centro no ha habido experiencia de canto coral en ninguna de sus manifestaciones. Está pensada para desarrollarla a lo largo de los nueve meses del año escolar, en dos sesiones semanales de una hora. Supone también que el profesor o profesora que se coloque al frente de la materia no posee experiencia relevante en la dirección de coros, pero tiene la formación musical suficiente para que las reflexiones que se realizan en esta propuesta le puedan situar en el punto de partida.*

---

## Enfoque general del curso

El ejemplo que se describe a continuación trata de ilustrar un posible desarrollo del diseño curricular de la materia y parte de una síntesis de experiencias de canto coral realizadas en diversos Institutos de Bachillerato. De entre todas ellas, la que se llevó a cabo en el Instituto de Bachillerato San Cristóbal de los Ángeles de Madrid, durante tres cursos consecutivos, actúa como eje vertebrador y es el referente de cada una de las situaciones que se describen.

Los condicionamientos previos que hay que tener presentes para entender mejor el contexto en el que surgen las reflexiones de esta propuesta son:

- Es la primera vez que se realiza en el centro una actividad relacionada con el canto coral.
- Periodicidad semanal de dos sesiones de una hora.
- Alumnos de 1.º de B. U. P. (que corresponde al 3.º de Secundaria de la nueva ordenación).
- Un grupo de 25 alumnos: 17 chicas y 8 chicos. No tienen experiencia previa de canto coral.
- Se trabajará con un coro de tipo mixto a tres (SABr), donde las mujeres realizan las voces de soprano y contralto y los hombres el bajo, en una zona de registro media.
- Local de ensayo: aula de música.

El fin primordial del curso es ofrecer a los alumnos la posibilidad de participar en un coro capaz de realizar propuestas interpretativas musicalmente aceptables. Para ello, estableceremos algunos momentos en el proceso continuo que supone la construcción del coro en un período de tiempo tan escaso como los nueve meses del curso académico.

---

Este proceso parte, pues, del trabajo sistemático del oído interno, con el fin de convertirlo en centro rector de todo el proceso de interpretación, y debe culminar en la disposición del grupo para la actuación pública ofreciendo un repertorio adecuado.

Estas tres unidades son las siguientes:

1. El oído interno.
2. Selección del repertorio.
3. El concierto.

En la puesta en funcionamiento de un coro, donde se parte de una experiencia previa prácticamente inexistente, se hace necesario dedicar mucha atención al trabajo del **oído interno**. Este trabajo se realiza a través de un repertorio bien escogido, que permita un tratamiento muy abierto y, a la vez, capaz de propiciar un canto ágil y desinhibido. Pero llegará un momento en el que deba cuidarse la concreción de ese repertorio, ya que al final hay que exponerlo en público.

Así pues, poco a poco debe entrarse en un proceso de **selección de repertorio**; es decir, habrá que ir buscando la versión definitiva de aquellas piezas que desde un principio constituyeron el material de trabajo para el fomento de la audición interna, pues fueron montándose sin prisas. En este segundo momento se trabajan las obras con mayor agilidad porque ahora interesa que el grupo se identifique con realizaciones concretas para cumplir una doble función: por un lado, le sirve de apoyo a su autoafirmación como coro a medida que el grupo se encuentra capaz de cantar y, por otro, constituye un refuerzo procedente del propio grupo, más potente y eficaz que los que provienen de halagos externos.

**El concierto**, por último, representa el momento donde la tarea coral se expresa en toda su intensidad actualizando todas las capacidades en las que se sustenta y a la vez, mueve al grupo de manera especial imponiendo una dinámica característica. Además de implicar el dominio de una serie de destrezas relacionadas con las capacidades de autocontrol, representa al mismo tiempo una buena actividad de autoevaluación que debe aprovecharse. Por estas razones, el concierto constituye una pieza clave en el proceso de formación de un coro, así como en su desarrollo.

Cuando el coro ha alcanzado experiencia suficiente y la actuación pública se incorpora habitualmente a su actividad, el ritmo de trabajo ya no debe seguir las tres unidades en el orden anteriormente descri-

to, sino que la primera debe fundirse en las otras dos, de manera que sus contenidos estarán siempre presentes en cada momento de la actividad coral. El trabajo seguiría el siguiente esquema:

*Oído interno - repertorio - concierto - repertorio - concierto - repertorio - etc.*

La propuesta de objetivos, contenidos y ordenación temporal de cada unidad es la siguiente:

## 1. El oído interno

Octubre-enero: aproximadamente 26 sesiones de una hora.

La intención de esta unidad es hacer progresar al alumno en las capacidades de escucha interna y de memoria a medida que las va utilizando, como principio rector de la interpretación, en la práctica del canto coral. Estas capacidades necesitan que el alumno progrese paralelamente en las destrezas relacionadas con la técnica vocal (respiración controlada en relación con la resonancia) y vaya descubriendo poco a poco los resortes de la interpretación desde la experiencia del silencio.

Para conseguir este propósito debe trabajarse con un repertorio muy básico y asequible, que con gran facilidad cree situaciones musicales polifónicas, pero que, a la vez, permita trabajar al unísono con todo el grupo. Los cánones son sin duda el recurso ideal para estas situaciones en las que los cantores no poseen ningún tipo de experiencia coral previa. La propuesta de repertorio<sup>1</sup> es la siguiente:

Melchior Franck	<i>Da pacem domine</i>
Henry Purcell	<i>Laudate Deum</i>
Santi Riera	<i>Dins el mar... /Fontefrida</i>
Luis Bedmar	<i>Cantiga n.º 100 de Alfonso X</i>
Joan Cererols	<i>Et incarnatus est</i>

Las intenciones de esta unidad, tras esas 26 sesiones de ensayo, se verán cumplidas a medida que el coro vaya siendo capaz de interpretar este repertorio aportando **actitudes** de búsqueda de la calidad sonora, de correcta afinación y de interpretación expectante.

<sup>1</sup> El repertorio propuesto para las dos primeras unidades aparece transcrito en el Anexo. La pieza referida de Luis Bedmar puede localizarse en *Monopoli coral*. Madrid: Real Musical, 1979.

## 2. Selección del repertorio

Febrero-abril: aproximadamente 24 sesiones de una hora.

Es el momento de ir resolviendo el repertorio que se utilizó en la unidad anterior, pues se trabajó de manera muy abierta dado que el objetivo era entonces el desarrollo de las capacidades relativas a la audición interior. El montaje de nuevo repertorio debe hacerse ahora más ágil, pues el alumno sabe utilizar el oído interno con cierta operatividad. Se insistirá en las actitudes de autodisciplina a medida que las cosas “van saliendo”, así como se fomentará la participación en la gestación de proyectos de acción.

El repertorio que puede trabajarse será:

Juan del Encina	<i>¡Ay triste que vengo!</i>
Antonio Ribera	<i>Por unos puertos arriba<sup>2</sup></i>
François Terral	<i>Canon de la Paz</i>
Anónimo	<i>Summer i acoming in.../Perspice chisticola</i>
Felice Giardini	<i>Viva tutte le vezzose</i>

## 3. El concierto

Mayo-junio: aproximadamente doce horas.

Como resultado del trabajo anterior surgirá la fecha de un concierto público como un proyecto que nace del grupo. El foco de atención se dirigirá ahora a reforzar la conciencia de intérprete y a adquirir la seguridad necesaria en la tarea de enfrentarse al público. Los contenidos trabajados hasta ahora deben estar presentes en todo momento. El alumno debe descubrir, durante el concierto y en los ensayos previos, la utilidad de haber trabajado de forma muy lenta, siempre comprensivamente y sin cerrar definitivamente ningún aspecto, pues de esa forma el coro estará preparado para afrontar los inevitables imprevistos que siempre surgen durante la actuación pública.

---

<sup>2</sup> Esta pieza es a cuatro voces (SATB). Hubo que realizar una adaptación a tres voces (SABr) para procurar que los chicos canten una sola voz de barítono muy centrada.

## Análisis de la primera unidad: el oído interno

Los contenidos que conforman esta unidad están extraídos de los tres primeros núcleos. Seleccionamos un repertorio de rápido montaje, para poder trabajar los componentes propios de la técnica vocal e interpretación, siempre en contexto musical. En cuanto a los principios de técnica vocal, interesa en este primer encuentro con el coro trasladar a los alumnos la idea de que el sonido de la voz es exigente, que no se puede cantar de cualquier manera y que el control de la música cantada, al igual que el de la instrumental, exige saber manipular los resortes básicos de la producción sonora. Así pues, desde el comienzo se trabajará el reencuentro con la respiración diafragmática y la práctica de la respiración controlada en conexión con los resonadores. Por último, los contenidos centrales de la unidad son los relativos al ensayo: la práctica de la imitación de modelos que el director propone, la interiorización de elementos interpretativos a través de la utilización desinhibida del movimiento, y, englobando a todos, el trabajo de la memoria como principio rector de la interpretación.

### **La imitación del modelo del director**

Puesto que es objetivo prioritario llegar al oído interno (órgano de control musical), se hace necesario recurrir a una estrategia que facilite actuar en este ámbito de la escucha a la vez que incite al alumno a cantar sin prejuicio alguno. Recurrimos, pues, a la técnica del aprendizaje por imitación. La imitación del modelo que ofrece el director hace que el coro vaya adquiriendo pautas interpretativas aplicables a diversas situaciones, a la vez que obliga a una respuesta

musical inmediata. El patrón que ofrece el director debe contener información global y debe incluir todo aquello que se desea escuchar del coro. Hay que hacer notar que el director debe tener muy clara la idea musical que quiere transmitir, qué quiere escuchar de sus cantores, para poder conducir el ensayo hacia la consecución de esa idea. Conviene también insistir en que tal idea es sólo una meta que guía el proceso de intervención y que el acto de dirigir consiste en este punto en **atender la realidad del coro, escuchar sus respuestas y conducirlas** con los recursos técnicos adecuados.

Establecido, pues, el proceso de imitación para el aprendizaje del repertorio, hay también que señalar algún aspecto metodológico de interés que debe estar siempre presente. Hay que tener en cuenta que las respuestas del coro siempre serán aproximaciones a la idea propuesta y, como tales, cargadas de desajustes de diversa naturaleza que deberán ser corregidos en sucesivas repeticiones del modelo. Conviene, por tanto, disponer de un criterio que ordene las prioridades para dar una coherencia a la intervención: ¿qué respuestas erróneas solucionamos de inmediato y cuáles dejamos para momentos posteriores (que quizá se solucionen al verse arrastradas por las correcciones primeras)? Como norma, y siempre en el contexto particular de cada intervención, esta jerarquía en las prioridades se ordena teniendo en cuenta primero los aspectos más generales antes que los particulares y los más cercanos antes que los lejanos y abstractos.

La práctica de la imitación del modelo del director ha de ser el primer procedimiento que debe aprender el grupo. Hay que recordar la inutilidad de las explicaciones que intentan trasladar la idea musical del director por vía conceptual. Es más eficaz que, primero, el coro pueda realizarla por el procedimiento de la imitación para, después, poder operar conceptualmente con ella. En general, la idea musical que se ofrece al coro debe poder explicarse por sí misma y, en consecuencia, no necesitará del apoyo de otros argumentos.

## Organización de los contenidos básicos

### ¿Cómo empezar?

Un sondeo previo, realizado en el acto de inscripción, revela que un 90% del alumnado no ha cantado nunca en coro y alrededor de un 10% posee una pequeña experiencia, realizada bien en el

colegio, bien en la parroquia de su barrio. Ante una relación tan desproporcionada, conviene no tenerla en cuenta y utilizar como criterio de actuación una situación común para todos: el curso constituirá la primera experiencia de canto coral. Esta circunstancia refuerza más la importancia del primer encuentro, en el que se hace prioritario hacer llegar al grupo una imagen real de lo que significa cantar en coro. El primer contacto con el grupo resulta, pues, altamente expectante, tanto para el director como para los cantores.

Por razones de eficacia, no valen las explicaciones previas que tratan de poner al grupo en antecedentes, ni audiciones individuales para organizar las cuerdas, ni ningún otro recurso que no sea el de aprovechar la expectación del alumnado ante la situación inédita, para hacer que experimente el canto coral como una situación musicalmente viva, en la medida que se convierte en la tarea central. Esta experiencia puede representar un primer contacto con el silencio como marco de la interpretación. El director debe aprovecharlo.

Por lo tanto, se empieza **cantando todos al unísono**. Para este propósito, el canon de Melchior Franck, "Da pacem Domine"<sup>3</sup>, proporcionará la oportunidad de trabajar los objetivos previstos, siempre desde situaciones globales. Además nos servirá de referencia para ilustrar los ejemplos de cómo tratar los contenidos relacionados con esta unidad.

[ ————— A ————— ]      [ ————— A' ————— ]

Da pa-cem, Do-mi-ne, da pa-cem

]      [ ————— B ————— ]

Do-mi-ne, in-di-e-bus nos-tris.

Como punto de partida se utiliza la técnica de la imitación con habilidad para que el coro cante la melodía del canon en un tiempo significativamente breve.

<sup>3</sup> La versión a cuatro voces (SATB) aparece transcrita en el Anexo.

Una ligera descripción del proceso puede ayudar a su comprensión:

En un primer momento **el director canta**, haciendo escuchar al coro la melodía del canon en su totalidad, incorporando en su modelo el carácter musical global que se quiere de ella (que, evidentemente, debe ser el mismo que se pida en su posterior versión polifónica), es decir: el *tempo*, el fraseo, la articulación del texto en función de ese fraseo, las respiraciones expresivas (de acuerdo con el fraseo), una actitud vocal sugerente (que obligue necesariamente a producir un sonido de calidad), etc.

De inmediato, y tras la pausa de un pulso, el director vuelve a repetir el período **A** un par de veces, separadas igualmente por un pulso. A continuación invita al coro a realizar su propia versión (invitación que se realiza en el espacio del pulso de separación con un gesto anacrúsico adecuado que ayude a respirar a todos a la vez). Como el grupo no tiene experiencia de canto coral, no es capaz de retener en la memoria la frase propuesta, titubea y tropieza en la figuración con puntillo de "domine". Como consecuencia, desafina, no reproduce la intencionalidad del fraseo, vocalmente no se aprecia intento alguno de calidad sonora; además, dos o tres no se darán cuenta del procedimiento seguido, entrando antes de tiempo o habiendo ya comenzado la intervención del grupo.

Toda esta información la recibe el director en **el silencio de la escucha atenta**, mientras está expresando una actitud de invitación continua al canto (con un gesto de manos adecuado y sugiriendo miméticamente el canto de manera que el grupo crea que canta, aunque en realidad lo que hace es escuchar). En el espacio de un pulso tiene que decidir qué elemento hay que aislar e insistir en él por ser el prioritario. En este caso la decisión sobre qué medida adoptar no es problemática, pues el dictamen es claro: el coro no ha entendido el procedimiento y, además, le falla la memoria mínima para retener cuatro pulsos. Esto es prioritario sobre todo lo demás. Así pues, abriéndose paso entre las risas nerviosas producidas por el fallido intento, y dejando el respectivo espacio de un pulso desde que debieran haber terminado la frase, el director vuelve a repetir la misma frase en idénticas condiciones. Una vez que el grupo ha entendido la mecánica, el proceso continúa y se aplica a toda la melodía con el objetivo de hacerla cantar lo antes posible. Es necesario cuidar especialmente los momentos de enlace (A-A'; A'-B; B-A), pues resultan puntos débiles para la memoria.

En quince o veinte minutos se ha llegado a memorizar la melodía en lo que se refiere a sus componentes más externos, es decir, solamente

se ha retenido un conjunto de alturas ordenadas rítmicamente. Por esta razón se hace necesario insistir, para conseguir anclar en la memoria todos los restantes elementos interpretativos. En este momento **el movimiento** aparece como un recurso eficaz para incorporar elementos nuevos a la memoria, sin perder por ello la idea de globalidad.

Por ejemplo, en el transcurso del proceso de imitación el director descubre en el periodo **A** desajustes en la afinación correspondiente a la sílaba "do" de domine: el grupo "cala" en ese punto. Pero, revisando detenidamente la respuesta, se observa que, además, al fraseo le falta dirección, a la voz le falta brillo, al conjunto la homogeneidad necesaria, etc. Todo este cúmulo de desajustes obliga al director a repetir el modelo propuesto (**A**) tal y como quiere que suene, sin abandonar ningún elemento interpretativo. Remarcará sólo el fraseo porque, al ser más genérico, arrastrará a los demás y, por tanto, también la afinación de aquel punto, una vez que se frasea correctamente. Así pues, le bastará con incorporar en el modelo un movimiento fluido del brazo de izquierda a derecha (o de abajo a arriba) para que, al imitarlo, el coro realice una frase perfecta y, arrastrado por la tensión del fraseo, afine correctamente el pasaje.

## La interpretación

Existen aspectos de la interpretación musical que no deben quedar en el terreno de lo implícito. Es el caso de **la valoración del silencio como marco**, como ya se sugirió anteriormente. Algo tan obvio debe ser objeto de aprendizaje cuando lo que se está enseñando es, precisamente, a interpretar. Aprender a escuchar la estela de lo que se acaba de cantar, así como a anticipar su carácter en el momento de la respiración, son actitudes que el director no debe olvidar y debe exigir antes que ningún otro propósito. Pero esta exigencia debe saberse administrar, pues requiere un gran esfuerzo de concentración por parte del alumno. No puede mantenerse durante toda la hora de ensayo: hay que saber introducir momentos de distensión aprovechando hábilmente cualquier circunstancia.

En estrecha relación con esta actitud se encuentra una **concepción discursiva de la interpretación musical** que engloba múltiples aspectos. Esta idea adquiere atención prioritaria cuando la entendemos como una forma de cantar que juega con la atención del oyente, pues trata de transmitir la tensión que contiene el discurso a partir de los elementos de fraseo que lo componen. Cada una

de las propuestas que el director ofrece para la imitación deberán, pues, incorporar información relativa a cómo frasear y necesariamente deberán arrastrar otros elementos subsidiarios tales como la precisión en la afinación, la calidad sonora, etc.

Es más, esta concepción tan genérica de la interpretación debe **estar presente desde el principio** como cuestión que el coro debe aprender, de lo contrario no habrá otro momento para hacerlo con un mínimo de garantías de eficacia. Es necesario huir del falso pragmatismo que se expresa en ese "primero aprendemos la melodía y luego la interpretación", porque es un espejismo que da resultados muy poco musicales.

En el proceso de montaje de este canon se dan múltiples ocasiones para insistir en estos aspectos interpretativos: Si entendemos la melodía del ejemplo como una frase que va tensando en sus ocho primeros pulsos y destensando en los cuatro últimos, tendremos que insistir en el silencio que enlaza los períodos **A** y **A'**, exigiendo al coro que realice una respiración expresiva para marcar el clímax de la melodía que culmina a lo largo del período **A'**. Por otro lado, automáticamente y sin necesidad de remarcarlo, quedará resuelta la tendencia a la inestabilidad rítmica que se produce inevitablemente en este punto debido al momento muerto que resulta al concurrir varias circunstancias: la resolución del período **A** en sonido tenido (un pulso) y en vocal (sílabas "ne" de la palabra domine), seguido de un silencio en parte fuerte. De ahí la importancia de "convertir" ese silencio de medio pulso en una respiración simultánea del coro que, además de reforzar la precisión rítmica, conceda en ese punto un interesante matiz expresivo. Establecido este punto de referencia, no hay más que sugerirlo como punto de llegada: acumulando tensión desde el comienzo (**A**); marcando el clímax expresivamente con la respiración; manteniendo el nivel de tensión (**A'**); y, por último, dejando que el propio movimiento melódico vuelva, en (**B**), al momento de relajación inicial.

En este último período (**B**) habrá que insistir en la necesidad de no respirar antes de las corcheas de enlace para no romper el fluir general, pues se alteraría el efecto de relajación que el propio diseño melódico va proponiendo gradualmente. Además, la tendencia a respirar ahí viene acompañada de una acentuación excesiva de la sílaba "ne" del último pulso del período anterior (**A'**). Se solucionará si el coro se representa mentalmente el esquema de la siguiente página (Figura 1).

Una vez que estos puntos críticos han sido solucionados (o se están solucionando) deberá ofrecerse al coro una norma objetiva que favorezca una unidad en el fraseo y lo haga coherente, pues este

Figura 1

... -ne - e in di - e ...

... -ne in di - e ...

tipo de melodías, que necesitan de un *tempo* tranquilo, suelen dar como resultado interpretaciones con muchos desajustes: cada cual articula el texto a su manera y se produce un *fluir* musical sin tensión alguna. La manera de unificar este fraseo es proponer un sistema de articulación que, además de favorecer la homogeneidad del grupo en la dicción, añada como resultado dirección y fluidez en la frase. Este sistema no es otro que hacer que el coro se apoye en el texto que canta de forma que subdivida mentalmente cada sílaba y anticipe siempre la consonante siguiente.

En el ejemplo que nos ocupa, se pide al coro que subdivida en corcheas según el siguiente esquema:

Da a a p p a a c c e e m d o o m m i n n e e e e etc...

Da pa - cem, Do - mi - ne, etc...

e e e e b b u u u u s n o o o t r i i i s

e - bus nos - tris

---

Conseguir que todo el grupo articule de la forma propuesta no es fácil, pues resulta distante de los modelos que reciben los alumnos a través de la música comercial que oyen a diario. Por tanto, hay que realizar una labor paciente, pensando siempre a largo plazo. Si se insiste en ello y se aplica esta norma con rigor, tanto a la hora de proponer modelos como al exigir su correcta realización, el coro irá descubriendo poco a poco la enorme tensión que posee esta música cuando se interpreta de la forma que aquí se sugiere. Pero para que el grupo vaya entendiendo esto, el director debe tener incluida en su imagen interna este modelo interpretativo y conducir al coro paso a paso hacia su consecución.

Esta norma debe ser aplicada y exigida con todo rigor, sobre todo en los pasajes críticos comentados anteriormente, donde el riesgo de caída de tensión es mayor; o para perseguir unidad en la pronunciación de la “s” de las palabras “diebus” y “nostris”. Estos momentos delicados pueden utilizarse, además, para proponer un trabajo de escucha interna por medio del cual a cada cantor se le puede sugerir que se encuentre con el resto del coro en la anticipación de esas consonantes. Si esto se consigue, la homogeneidad del coro resultará impactante.

## La técnica vocal

La información relativa a la calidad sonora y a los contenidos de la técnica vocal debe ordenarse jerárquicamente, como se ha indicado ya para el resto de los contenidos, en régimen de prioridades que va de lo general a lo particular y, de esta manera, debe presentarse en cada una de las diferentes repeticiones del modelo. **La vía de la sugerencia** constituye el recurso más eficaz. El modelo debe ser expuesto de manera que incite a realizar el canto desde una posición corporal adecuada, sea en posición sentada o de pie, que sugiera una colocación facial correcta, posición de la boca, de las mejillas y, en general, debe ser tal que provoque la actitud favorable hacia la exploración y búsqueda del sonido.

Puesto que estamos situados en un primer momento de presentación de la melodía del canon, no interesa descender más en los contenidos de la técnica, sino hacer ver que se debe cantar de forma distinta a lo habitual para conseguir un sonido característico: controlado desde el oído, buscando el sonido del otro para conseguir una sonoridad de conjunto, de manera que el alumno se

encuentre de continuo investigando una forma de emitir su sonido al servicio del de los demás. Incitar a la representación de imágenes (“cantar esto como si...”) resulta una vía realmente eficaz para favorecer el aprendizaje.

El trabajo sistemático de la técnica debe dosificarse con mucho cuidado. En estas primeras sesiones, que buscan un primer contacto con el canto coral, se podrá encontrar, sin duda, el momento psicológico adecuado donde romper la dinámica con ejercicios dirigidos al reencuentro de la respiración abdominal. Una serie de ejercicios que obliguen a la autoobservación de la respiración diafragmática, a conseguir poco a poco el dominio de la respiración controlada y a dirigir el aire a los puntos de resonancia.

Todos los ejercicios deben presentarse suficientemente justificados en el contexto del montaje de una pieza, convenientemente **incluidos en la dinámica propia de cada ensayo**, y deben ayudar a valorar la necesidad musical de buscar continuamente la calidad sonora del canto. Y, por último, será siempre mejor utilizar giros extraídos de la propia pieza que se está trabajando para la solución de algún aspecto básico, que repetir mecánicamente ejercicios de repertorio de difícil aplicación a situaciones concretas. Por ejemplo, puede resultar muy útil aislar en el momento oportuno el primer período (A) del canon para trabajar la emisión (cambiando el texto por la sílaba “mam”, uau, ascendiendo por semitonos, etc.).

## El movimiento

El tratamiento del movimiento que proponemos se utiliza como recurso para la obtención de resultados musicales concretos. No interesa aquí su aspecto expresivo en sí mismo, pues es contenido más propio de otras materias y en ciertos casos del área troncal. Si entendemos el movimiento como representación corporal del *fluir* interno de la música, su práctica debe convertirse en un recurso pedagógico de primer orden aplicado a cada uno de los elementos que hemos tratado hasta ahora. Con el movimiento solucionaremos problemas relativos a la técnica vocal (la afinación ajustada de un giro, representaremos imágenes que favorezcan la resonancia, la emisión, etc.), interiorizaremos una forma peculiar de frasear, unificaremos criterios de interpretación de ritmos, etc.

Dada la eficacia de este recurso para transmitir gran parte de lo inefable de la música, debe ser utilizado con gran agilidad y el grupo

debe estar muy familiarizado con su uso. Los problemas de inhibición que pueden darse al respecto se verán solucionados cuando se utiliza de forma funcional, es decir, cuando el alumno descubre que la propuesta de cantar acompañado del movimiento produce un cambio inmediato en el resultado y contribuye a conseguir lo que se le está pidiendo.

Hay que insistir en el poder de **creación de imágenes internas** que posee el movimiento. Éstas van dirigidas a la creación de modelos, de conceptos de rango superior que, a modo de inclusive, actúen de referentes para acciones musicales particulares. Por ejemplo, se puede pedir al grupo que dibuje con un desplazamiento del brazo el movimiento del primer período (**A**) de este canon que comentamos a la vez que lo cantan. Esta acción produce, automáticamente, un fraseo sorprendentemente tenso. El trabajo del director consiste en favorecer que las personas del coro vayan representándose interiormente este modelo y puedan aplicarlo en situaciones similares. Es un proceso que opera desde lo exterior a lo interior, en dos momentos: el primero, visualizando el modelo en su aspecto físico y sonoro como implica la versión musical cantada y acompañada de movimiento, y el segundo va interiorizando esa versión "como si" se estuviera acompañando de movimiento. Esto último es el trabajo más costoso y debe ir consiguiéndose muy poco a poco.

Cuando se utiliza el movimiento para la obtención de un fraseo con dirección hay que tener en cuenta que la tendencia es siempre conseguir tensión a costa de perder la cuadratura del *tempo*: se pierde la regularidad del pulso y el grupo se descoloca. Es lógico que ocurra esto cuando se entiende el movimiento como lo contrario al fluir regular del pulso, en lugar de concebirlo como resultado de ese mismo fluir. Esta sutileza, que está en la base misma de la interpretación, la entienden perfectamente los alumnos cuando se les pide, por ejemplo, que canten el período anterior (**A**) dibujando su fraseo con los brazos a la vez que realizan un desplazamiento con pasos regulares de acuerdo con el pulso. Ahora, el movimiento se encuentra informado dialécticamente por estos dos polos en conflicto: uno, por la regularidad del pulso (el caminar a *tempo*), que siempre produce una tendencia a la redundancia y, el otro, por un fluir en expansión (el movimiento de brazos). El resultado visual y sonoro es un grupo que se desliza con una dirección progresiva, fluida y cargada de tensión mientras va cantando con la misma dirección progresiva, fluidez y tensión. El resultado musical suena de acuerdo con el resultado plástico del esquema propuesto. El objetivo último del

director es conseguir los mismos resultados musicales desde la quietud activa del grupo.

## La actitud corporal

Esta aparente contradicción se expresa en la actitud corporal que adopta el alumno en el canto. Mientras se canta, debe expresarse el movimiento interno de la música, tal y como lo hemos descrito, a través de una correcta posición del cuerpo. Es decir, la actitud corporal debe ser tal que se refleje en ella la resultante de aquel juego dialéctico entre el latir del pulso y el fluir del fraseo. En consecuencia, el cuerpo adoptará una posición erecta, bien apoyada en las plantas de los pies, muy relajada, mientras al cantar fluctúa sutilmente a medida que el discurso musical avanza tensando y destensando. La expresión del cuerpo debe reflejar el pensamiento musical que controla los procesos musicales implicados en la interpretación y es, por tanto, un buen indicador que el director debe saber leer, pues informa de cómo el alumno se representa tales procesos.

De la misma manera que el movimiento debe ser incorporado desde un principio a los modelos que ofrece el director para la imitación, también debe corregirse cualquier disfunción en la actitud corporal desde el principio. Como prioritario, hay que favorecer la posición del cuerpo en función de una correcta emisión de la voz y evitar los movimientos pendulares de todo el cuerpo, de una mano o, más frecuentemente, de la punta del pie, que muestran una dependencia excesiva del latir del pulso en detrimento del flujo musical.

## El papel del director

En el marco de esta primera unidad el papel del director y de la directora debe consistir, más que nunca, en atender con escucha atenta el comportamiento de un grupo que está iniciándose en el canto coral. Debe cuidar una dinámica ágil en las sesiones de ensayo. Hacer cantar siempre en clave de conjunto, aun desde las primeras versiones al unísono. Hacer ver a los alumnos el valor musical que supone las aportaciones individuales a las exigencias sonoras del conjunto. Y en general, debe saber que sus actitudes ante la música conforman el primer modelo que llegará a los alumnos, debiendo mostrarse con naturalidad y autenticidad.

---

Las propuestas interpretativas deben hacerse con decisión y sin concesiones a la duda. Las diferentes opciones deben quedar resueltas en el análisis personal que es necesario realizar en el proceso de estudio de la pieza, pero una vez que se presenta al coro cabe sólo una versión. Aquí puede residir uno de sus puntos más débiles, pues siempre existe la duda de si la opción escogida ha sido la mejor. Pero si la decisión se toma con fidelidad a las posibilidades musicales nacidas de la formación y experiencia personal que cada cual tiene con la música, la angustia de la duda quedará matizada y se reforzará, sin duda, la seguridad necesaria para trabajar con el coro.

En relación con lo anterior el director debe saber trasladar al coro la idea de que la música impone por sí misma las normas y la disciplina de trabajo necesaria y, por tanto, que dirigir es solamente velar por el cumplimiento de tales normas. Esto trae como consecuencia que el coro se sienta protagonista de sus avances al reconocer en la música la única autoridad (es decir, la autoridad de la tarea misma en torno a la cual se encuentra reunido el grupo).

## Observación de las capacidades vocales

En el transcurso de los primeros ensayos se deben observar las capacidades vocales de los integrantes del grupo, pues no fueron seleccionadas previamente y no ha habido tiempo para una escucha individual (ya que se optó por hacer cantar al grupo como primera actividad). Así pues, el momento adecuado para realizar esta necesaria escucha individual debe escogerse cuidadosamente para que el alumno no lo viva como una prueba de acceso, sino como algo necesario para ser adscrito a una cuerda (soprano, alto, tenor o bajo) de acuerdo con sus características particulares.

Pero antes de dedicar espacios a esta tarea el director debe poseer información recogida de la observación continua de las voces individuales del grupo. Una información que **debe actualizarse** a medida que el alumno va tomando **confianza en sus propias posibilidades** y pudiendo realizar un cantar cada vez más extrovertido. Así pues, entre las estrategias del director está el encontrar recursos para aislar la voz de alguno, sugerir sobre la marcha la solución a algún problema evidente, sin romper la dinámica del ensayo, o, si es necesario, encontrar momentos para el diálogo individualizado a fin de comentar los problemas y posibles soluciones. Toda esta

información recogida en el campo de trabajo se contrastará en la audición individualizada que, por otra parte, no tiene por qué convertirse en un acto formal, sino que muy bien puede ir haciéndose al hilo de la propia marcha de los ensayos, habilitando el momento oportuno para ello y, lo más importante, dando la sana información de que la escucha individualizada es un recurso más de la práctica coral al que se puede acudir cuantas veces se considere necesario, tanto a instancias del director como de los propios cantores.

Con estos presupuestos, la distribución de las voces del coro debe quedar configurada al término de esta primera unidad porque en la segunda se debe trabajar el sonido del coro de acuerdo con un repertorio ya menos abierto.

## Articulación del tiempo de ensayo

La utilización de cánones es un buen recurso para hacer cantar en coro de forma ágil y eficaz, pero también es limitado dada la poca entidad musical que poseen (fundamentalmente por su brevedad). Por esta última razón no es conveniente abusar de su uso, aunque la decisión estará condicionada por la experiencia previa que posea el grupo con el que se está trabajando. En este ejemplo, en el que partimos del supuesto de que no existe una experiencia previa significativa, se utilizan inicialmente una serie de cánones que ayudan con gran eficacia al establecimiento de una rápida situación coral. La supuesta falta de entidad musical se suple, tal y como se acaba de exponer, con el trabajo riguroso, de un canto al unísono que por sí mismo es musicalmente interesante.

El esquema de trabajo utilizado en cada sesión de ensayo de esta primera unidad es el siguiente:

### 1. Presentación de nuevo repertorio

Es conveniente presentar el repertorio de manera que el coro pueda conseguir en la sesión una imagen global. El objetivo de esta primera fase de presentación es la retención en la memoria de los aspectos interpretativos más generales. El espacio de tiempo que se le debe dedicar, de quince a veinticinco minutos, fluctuará en función de muchos parámetros, todos ellos dependientes de la necesidad de trabajar bajo la atención expectante que debe manifestar el grupo ante la novedad.

## **2. Repaso de repertorio ya conocido**

Donde se insiste en todos los aspectos que inciden en la práctica coral, interpretación y técnica vocal, a través del repertorio ya memorizado. Siempre habrá aspectos que trabajar y, por consiguiente, nunca se dará por cerrado. Un trabajo dirigido al control desde el oído interno de cada una de las facetas implicadas en el canto coral. Es muy importante mantener aquí un ritmo en el aprendizaje para garantizar resultados óptimos a largo plazo y no dejarse engañar por el deseo de oír, por ejemplo, la resolución polifónica de un canon cuando, probablemente, fallan aspectos básicos tales como el control del pulso. Los progresos, aunque lentos, deben poder hacerse explícitos, pues constituyen así el mejor refuerzo para el grupo, antes que cualquier palabra de ánimo (que con facilidad se convierten en mensajes vacíos). En este sentido, la actitud inflexible que debe mostrar el director ante la exigencia musical que impone este trabajo será admitida por el coro si éste es capaz de darse cuenta de que progresa, aunque sea lentamente. El coro será consciente de que aprende, pero no sabrá muy bien cómo.

## **3. Repaso del repertorio presentado al comienzo del ensayo**

Antes de concluir el ensayo se volverá a repasar la pieza presentada al comienzo, con el doble propósito de asegurar la memoria de lo trabajado y de contribuir a que el grupo salga del ensayo con la sensación de haber aprendido algo nuevo. Aspecto este último que quedará en el recuerdo del grupo y reforzará la motivación para el siguiente ensayo.

## **Evaluación**

En el *Enfoque general del curso* quedó expresada la intención que perseguía esta primera unidad: “hacer progresar al alumno en las capacidades de escucha interna y memoria”. Para lo cual, se avanzaba una propuesta que consistía en el recorrido de ciertos contenidos responsables del desarrollo de tales capacidades, es decir, a través de la interpretación de un repertorio básico, del trabajo de técnica vocal —respiración controlada en relación con la resonancia—, y, por último, se proponía introducir a los alumnos y alumnas en la experiencia del silencio como marco de la interpretación.

Todas estas grandes palabras, o “buenas intenciones”, que expresan unas capacidades en continuo crecimiento, las vemos también en los objetivos de coros de muchos más años de experiencia. Todos están en mayor o menor grado implicados en el progreso del oído interno y de la memoria, al igual que nuestro coro con sólo veintiséis horas de existencia. Por tanto, hay que afinar más, debiéndonos preguntar por el grado de crecimiento que es razonable esperar de nuestro coro en tan breve lapso de tiempo.

Así como apuntábamos antes, el grado de desarrollo de ambas capacidades quedará fijado a través de unos indicadores observables al amparo de los contenidos que se consideran básicos en el canto coral:

- a) **El repertorio propuesto.** Da múltiples oportunidades de observar el desarrollo de las capacidades señaladas a lo largo de las tareas de aprendizaje. Es importante calibrar bien el estado de la memoria capaz de retener los matices interpretativos que se les pide. Lo frecuente es que los alumnos, a poco que se les entrene, realicen una respuesta inmediata y flexible a cualquier sugerencia que se proponga; otra cosa es que sean capaces de incorporarlas a su memoria y vayan a ser capaces de aplicarlas en casos similares, ni siquiera en el mismo pasaje repetido en el ensayo siguiente.
- b) **La actitud favorable ante la búsqueda de la calidad sonora.** Anterior al progreso en los elementos básicos de la técnica vocal, se debe observar en los alumnos y alumnas una actitud favorable y preocupada por la mejora de la calidad del sonido emitido, pues ésta irá siempre por delante de los logros técnico-vocales. El alumno debe entender que la búsqueda de la calidad sonora del coro se consigue poco a poco con un trabajo personal de investigación sonora.
- c) **La actitud expectante ante la interpretación.** Es quizás el contenido más genérico de toda la materia y, por esta razón, está siempre presente en cualquier aspecto de ella. La actitud ante la propia experiencia del silencio se detecta fácilmente a través de la expectación. Aquí el papel del director es clave para no desaprovechar oportunidades donde propiciar tales actitudes en las múltiples ocasiones que para ello se dan a lo largo de los ensayos.

La evaluación en esta primera unidad trata de averiguar el estado de las capacidades de escucha y memoria en los alumnos a través de



los indicadores señalados y **cumple un papel de evaluación inicial**. A partir de este momento podrá seguirse la evolución de los alumnos del coro. Del resultado de esta *evaluación* dependerán, también, los cambios que necesariamente el director habrá de introducir en el plan de trabajo posterior.

# Anexo

## Da pacem, Domine

Melchior Franck  
1573 (?) - 1639

S Da pa-cem, Do-mi-ne, da pacem, Do-mi-ne, in di-  
A Da pa-cem, Do-mi-ne, da pa-cem, Do-mi-  
T Da pacem, Do-mi-ne, da  
B Da pa-cem, Do-mi-ne.

The first system of the musical score is for four voices: Soprano (S), Alto (A), Tenor (T), and Bass (B). The music is in G major (one sharp) and 2/2 time. The lyrics are: S: Da pa-cem, Do-mi-ne, da pacem, Do-mi-ne, in di-; A: Da pa-cem, Do-mi-ne, da pa-cem, Do-mi-; T: Da pacem, Do-mi-ne, da; B: Da pa-cem, Do-mi-ne.

**Fin**

- e - bus nos - tris. Da pa-cem, Do - mi-ne  
ne, in di-e - bus nos - tris. Da pa-cem, Do - mi-  
pa-cem. Do-mi - ne, in di-e - bus nos - tris. Da  
da pa-cem, Do-mi-ne, in di- e - bus nos - tris.

The second system of the musical score continues the four-voice setting. The lyrics are: S: - e - bus nos - tris. Da pa-cem, Do - mi-ne; A: ne, in di-e - bus nos - tris. Da pa-cem, Do - mi-; T: pa-cem. Do-mi - ne, in di-e - bus nos - tris. Da; B: da pa-cem, Do-mi-ne, in di- e - bus nos - tris.

# Fontefrida ... / Dins el mar, la vela blanca\*

(Canon a tres veïes amb tres possibilitats de realització)

Santi Riera

## 1ª Possibilitat:

① (A) ② (A) ③

Fon-te fri-da, fon-te fri-da, fon-te fri-da, fon a - mor, do to - das las a - ve - ri - lles van to -  
 \* (dins el mar) la ve-la blan.ca, i en la ter-ra ymbri de pau, d'angel cor l'au-ra mes lli-sa i en els  
 mar con-so-la - ciòn.  
 vós el nos-tre cant)

\* El original es en catalán. El poema utilizado es una libre interpretacion  
 justificada solo para cantar en castellano.

## 2ª Possibilitat:

① ②

fou-te fri-da, fou-te fri-da, fou-te fri-da, fon a - mor, do to - das las a - ve - ci - lles van to -  
 fon - te fri - da, fon - te fri - da, fon - te fri - da,  
 mar con-so-la - ciòn. fou-te fri-da fou-te fri-da, fon-te fri-da, fon a - mor do to - das las a - ve -  
 con a - mor do to - das las a - ve - ci - lles van to -  
 ci - lles van to - mar con-so - la - ciòn.  
 3ª Possibilitat:  
 fou-te fri-da, fou-te fri-da, fou-te  
 fon - te - fri - da,  
 fon - te -

fri-da, fon a - mor, do to - das las a - ve - ci - lles van to - mar con-so - la - ciòn. Fou-te  
 fon - te - fri - da, fon - te - fri - da, fon a - mor,  
 fri - da, fon - te - fri - da

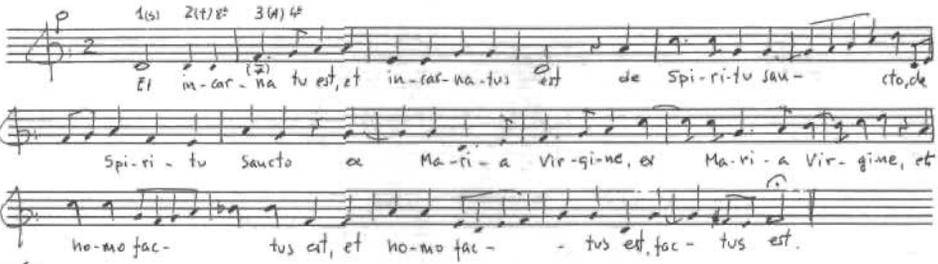
fri-da, fou-te fri-da, fou-te fri-da, fon a - mor, do to - das las a - ve - ci - lles van to - mar con-so-la - ciòn. fou-te  
 do to - das las a - ve - ci - lles van to - mar con-so-la - ciòn

# Et incarnatus est

(Passaje activado del canto de la Misma de primer tono)

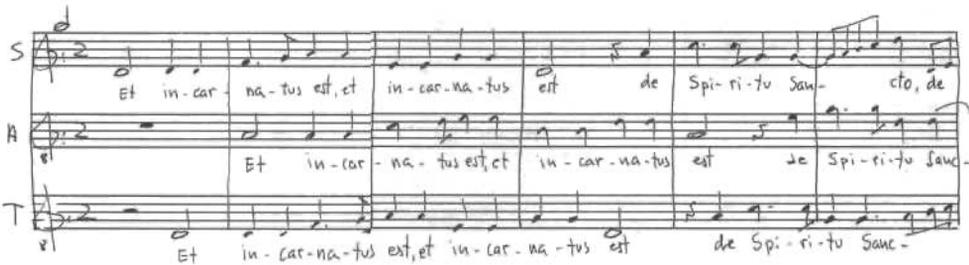
Joan Generals (S. XVII)

1(s) 2(f) 3(G) 4#

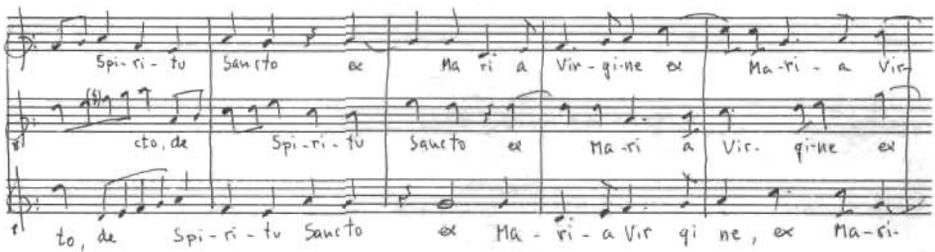


Et in-car-na tu est, et in-car-na-tus est de Spi-ri-tu sanc-to, de  
Spi-ri-tu Sancto ex Ma-ri-a Vir-gi-ne, ex Ma-ri-a Vir-gi-ne, et  
ho-mo-fac-tus est, et ho-mo-fac-tus est, fac-tus est.

S  
H  
T



Et in-car-na-tus est, et in-car-na-tus est de Spi-ri-tu Sanc-to, de  
Et in-car-na-tus est, et in-car-na-tus est de Spi-ri-tu Sanc-to,  
Et in-car-na-tus est, et in-car-na-tus est de Spi-ri-tu Sanc-



Spi-ri-tu Sancto ex Ma-ri-a Vir-gi-ne ex Ma-ri-a Vir-gi-ne et  
cto, de Spi-ri-tu Sancto ex Ma-ri-a Vir-gi-ne ex  
to, de Spi-ri-tu Sancto ex Ma-ri-a Vir-gi-ne, ex Ma-ri-



gi-ne et ho-mo-fac-tus est, et ho-mo-fac-tus est, fac-tus est  
Ma-ri-a Vir-gi-ne et ho-mo-fac-tus est et ho-mo-fac-tus est  
a Vir-gi-ne et ho-mo-fac-tus est, et ho-mo-fac-tus est

# ¡Ay triste que vengo!

Juan del Encina  
(1468-1530)

1. Ay, tris-te, que ven-go ven-ci-do de-a-mor, ma-  
 2. que ven-go, cui-ta-do

1. Ay, tris-te, que ven-go ven-ci-do de-a-mor, ma-  
 2. que ven-go, cui-ta-do.

D.C.

que-ra pas-tor  
 2. más sa-no me fue-ra no ir al mer-ca-do  
 que no que vi-ve-ra tan a-que-ren-cia-do

que-ra pas-tor  
 2. más sa-no me fue-ra no ir al mer-ca-do  
 que no que vi-ve-ra tan a-que-ren-cia-do

Di jueves en villa viese una moza, que requirilla y aballó la peña. Aquellos me mata: vezada de amor magueta pastor.	Como niña halaguera miraba y miraba yo no te quise en más allá agudame; y fue de jure vezada de amor magueta pastor.	De un no peduira fue de colirera, quede sin temerica, quede sin reposo, quede muy cuidado, vezada de amor magueta pastor.
--	--	---

# Laudate Deum

(Cantata a 3)

Henry Purcell  
(1658-1695)

1. Lau-da-te De-um om-nes gen-tes, om-nes gen-tes, lau-da-te  
 2. De-um om-nes gen-tes, Lau-da-te De-um, Lau-da-te, lau-  
 3. da-te lau-da-te, lau-da-te De-um om-nes po-pu-li.

# Por unos puertos arriba

dedicada a los vascos  
Julio Gurbert

Antonio Ribera  
(s. xv)

1. Por v - nos puer - tos a - rri - ba, de mon - ta - ña  
 1. Por v - nos puer - tos a - rri - ba, de mon - ta - ña  
 1. Por v - nos puer - tos a - rri - ba, de mon - ta - ña

muy es - ru - ra ca - mi - na - ba el ca - ba - lle - ro. Los - ti - ma  
 muy es - ru - ra ca - mi - na - ba el ca - ba - lle - ro. Los - ti - ma  
 muy es - ru - ra ca - mi - na - ba el ca - ba - lle - ro. Los - ti - ma.

do de tris - tu - ra.  
 do de tris - tu - ra.  
 do de tris - tu - ra.

2. Si caballo deja muerto  
 y él a pie con su ventura  
 andando de sierra en sierra  
 de camino no se cura.

3. Huyendo de las floresta  
 huyendo de la herrera  
 metese de mata en mata  
 por la mayor espertura.

4. En sus trapos bañado  
 más que mortal su figura  
 sin beber y sin comer  
 es de lloro y amargura

# Canon de la paz

Adaptación del Tercio:  
I. Guibert

Francisco Ferrat

15

Voz 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>

Es - cu - chad sea cer - ca ya al

Ostinato  
(repetir y/o imitar)

(1)

(2)

tiem-po de la paz y la ver - dad tien po daes pe-rau-ra y li - bertad, los pue-blos ha-fa-rán su i-

den - ti - dad cuan do la ver - dad flo - ret - ca Siem - pre ante - mos la can - ción

(1)

por - que la paz de a - cer - ca

(1)

(1)

# Summer is acoming in / Perspice christicola

(canon a 6 em duas versões, em latim e inglês)

Anônimo inglês do Século XIII-XIV.

*♯* :

Per-spi-ce Chri-sti-co-la, quae di-qua-ti-o: Cae-li-cus a-  
 gri-co-la pro vi-tis vi-ti-o, Fi-li-o Non patrens ex-po-su-it mor-  
 tis a-i-ti-o; Qui cap-ti-ves se-mi-vi-ves a-suppli-ci-o:  
 Vi-tae do-nat et se-cum co-ro-nat in cae-li so-li-o

*♯* : (21 Bata inglês se encontra atualmente)

Sum-mer is a-com-ing in - - loudly sing cuc-koo grows the seed and  
 blows the seed and springs the word a new. Sing cuc-koo. Ewe now bleats  
 af-ter lamb,lous af-ter calf The cow but lock starts and buck de-parts so, mer-ry sing cuc-  
 koo sing cuc-koo-o. well sing your cuc-koo dont care this he-ver haws.

*♯* :  
 Ostinato a 2 :

Sing cuc-koo, now Sing cuc-koo.

\* em la versão latina (1) pode haver vocalização o instrumento harmônica.

# Viva tutte le vezzose

felice giardini  
(1746-1796)

Scherzando

Vi-va tut-te le vez-zo-se, vi-va tut-te le vez-zo-se, vi-va tut-te le vez-zo-se don-nea-ma-bi-li, gra-ti-o-se, che non han-no cru-del-tà, che non han-no cru-del-tà!

Vi-va sem-pre la mag-gior fe-li-ci-tà: le vez-zo-se le vez-zo-se Vi-va tut-te le vez-zo-se don-nea-ma-bi-li, gra-ti-o-se, che non han-no cru-del-tà, che non han-no cru-del-tà!

Vi-va sem-pre, vi-va, vi-va, che da lo-ro Sol de-ri-va la mag-gior fe-li-ci-tà: Vi-va, vi-va! Vi-va, vi-va! Vi-va tut-te le vez-zo-se don-nea-ma-bi-li, gra-ti-o-se, che non han-no cru-del-tà, che non han-no cru-del-tà!

ma-bi-li, gra-ti-o-se, che non han-no cru-del-tà, che non han-no cru-del-tà!

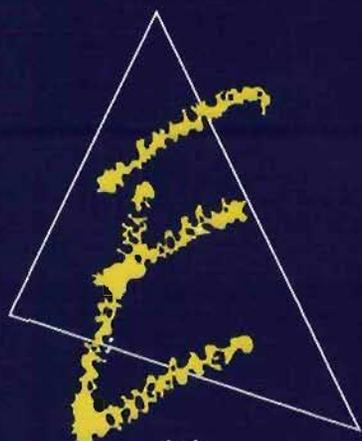
ma-bi-li, gra-ti-o-se, che non han-no cru-del-tà, che non han-no cru-del-tà!

ma-bi-li, gra-ti-o-se, che non han-no cru-del-tà, che non han-no cru-del-tà!









Ministerio de Educación y Ciencia