



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE BELLAS ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN MUSICAL
LICENCIATURA EN MÚSICA

ACTA DE APROBACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, constituidos como Jurado Calificador para presenciar y evaluar la sustentación del trabajo de grado titulado:

NUEVE ARREGLOS Y ADAPTACIONES PARA LA INICIACIÓN DE COROS CON ADOLESCENTES. MATERIAL DIDÁCTICO PARA LOS COROS MATEO CARCASSI Y SOMOS UNO

Presentado por la estudiante:

PAULA FAJARDO CAMARGO
C.C. 1014207623
Código: 2008275013

Consideramos que dicho trabajo cumple con los requisitos y condiciones necesarias para su aprobación por las siguientes razones:

1. La argumentación que ampara el desarrollo práctico del trabajo es sólida, pertinente y de gran factura.
2. La sustentación fue muy consistente y demostró una muy buena apropiación discursiva.
3. Demuestra una reflexión frente a la formación de grupos de adolescentes a partir del trabajo musical vocal desde sus intereses particulares y hace un proceso de enseñanza aprendizaje significativo.
4. Aporta a la comprensión de los mecanismos de socialización de los adolescentes más allá de las formas tradicionales de construcción cultural.

	NOMBRE	FIRMA	NOTA
Jurado 1 - lector	Angélica Vanegas Caballero		5.0
Jurado 2 - lector	Henry Roa Ordoñez		5.0
Jurado 3 - asesor	Mónica Sofía Briceño Robles		5.0
Jurado 4 - asesor	Andrés Pineda Bedoya		5.0

NOTA FINAL: Cinco.Cero (5.0)

OBSERVACIONES:

Dado en Bogotá D.C. a los 10 días del mes de junio de 2014

**NUEVE ARREGLOS Y ADAPTACIONES PARA LA INICIACIÓN DE COROS
CON ADOLESCENTES**

Material didáctico para los coros *Mateo Carcassi* y *Somos Uno*.

PAULA FAJARDO CAMARGO

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE BELLAS ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN MUSICAL
LICENCIATURA EN MÚSICA
BOGOTÁ. D.C.**

2014

**NUEVE ARREGLOS Y ADAPTACIONES PARA LA INICIACIÓN DE COROS
CON ADOLESCENTES**

Material didáctico para los coros *Mateo Carcassi* y *Somos Uno*.

PAULA FAJARDO CAMARGO

Código: 2008275013

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN MÚSICA**

Asesor específico: Andrés Pineda Bedoya

Asesora metodológica: Mónica Briceño Robles

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE BELLAS ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN MUSICAL
LICENCIATURA EN MÚSICA
BOGOTÁ. D.C.**

2014

DEDICATORIA.

Este trabajo lo dedico a mi familia, luz e inspiración en mi camino.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco en primer lugar a Dios, mi protector y guía durante toda mi vida y mis proyectos.

A mi madre, quien ha sido inspiración para lograr mis metas y objetivos y además quien me ha acompañado en todo momento, creyendo en mí, siendo mi mejor aliada en el camino y brindándome su amor y apoyo.

Mi sincero agradecimiento a el maestro Andrés Pineda Bedoya, quien me apoyo durante el proceso de creación de este trabajo, orientándome de manera correcta para lograr un excelente resultado; quien ha dedicado su vida a la enseñanza y se ha convertido en luz para muchos, gracias por enseñarme a amar la educación coral.

A la maestra Mónica Briceño, por ser guía y apoyar el proceso de investigación de este trabajo.

A la Universidad Pedagógica Nacional, educadora de educadores y a todo el cuerpo docente de la facultad de música, quienes han contribuido a mi formación pedagógica y musical.

A mi familia, Luis y Berta mis abuelos, Violeta, Laura, Natalia, Dani, Gabriela, a mis tíos, Mauro, Jaime, Edgar, mis tías Martha y Nubia, por creer en mí y apoyarme con el corazón abierto siempre. Por ese amor que desbordan, gracias. A Oscar, por su colaboración, amor, fuerza y complicidad, en mi vida y durante la elaboración de este trabajo.

A mi Padre, por permitirme enamorarme de la música y el arte.

A mis estudiantes del coro Mateo Carcassi que hicieron parte activa de este proceso de creación, quienes fueron inspiración en mi vida como docente y a su vez maestros, pues gracias a ellos aprendí mucho y descubrí cosas nuevas para mi vida.

A Cielo Ariza, directora actual del coro Somos Uno, por permitirme entrar en la vida de sus estudiantes. También doy gracias a todos los integrantes del coro, pues sus sonrisas, sus voces y su pasión por la música me dejaron ver lo maravilloso que llega a ser la educación musical. Gracias por permitirse cantar con el alma.

A Tomás Amezquita, por su talento musical y apoyo para la realización de las pistas musicales.

A Nicolás Sotelo por su apoyo en la revisión de las partituras.

A la Educación, por permitirme disfrutar el privilegio de dar.

A la música, mi pasión y mi esencia, pues ha hecho de mi vida un momento mágico.

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Facultad de Bellas Artes.
Título del documento	Nueve arreglos y adaptaciones para la iniciación de coros con adolescentes. <i>Material Didáctico para los coros Mateo Carcassi y Somos Uno.</i>
Autor(es)	Paula Fajardo Camargo
Director	Andrés Pineda Bedoya - Mónica Briceño Robles
Publicación	Junio de 2014
Unidad Patrocinante	Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2014. 9 pág.
Palabras Claves	Adolescente, preferencias musicales, director, motivación, recepción, retención.

2. Descripción
<p>El trabajo de grado describe el proceso de enseñanza – aprendizaje en el coro de adolescentes a través de dos categorías del aprendizaje significativo: recepción y retención, tomando en cuenta las preferencias musicales de los adolescentes de dos coros: Coro juvenil Mateo Carcassi y Coro Juvenil Somos Uno. Para ello, se hace referencia a dos aspectos importantes para el trabajo coral: coristas Adolescentes (población seleccionada) y el director como facilitador del proceso musical - coral, todo en el marco del trabajo realizado con los dos coros ya mencionados. Desde este amplio sentido, la monografía pretende describir los desarrollos del adolescente, sus preferencias musicales y las necesidades frente a los procesos musicales –corales y, el rol del director, quien actual en el trabajo como facilitador del proceso de enseñanza – aprendizaje y la motivación; dicho proceso se describe en la monografía según el método de aprendizaje significativo propuesto por David Ausubel. Las categorías: Recepción y retención de carácter significativo, permitieron analizar y describir el proceso desde la perspectiva del montaje y la toma de decisiones frente a la elaboración de nueve arreglos y adaptaciones que resultaron ser el material didáctico para alcanzar un adecuado manejo del proceso de enseñanza – aprendizaje.</p> <p>La utilización de elementos musicales como ostinatos, pequeños diseños melódicos y melodías en forma pregunta – respuesta, a una dos y tres voces posibilitaron al adolescente acercarse a un aprendizaje potencialmente significativo.</p>

3. Fuentes
<p>Aharonián, C. (2004). <i>Educación, arte, música</i>. Uruguay: Tacuabé.</p> <p>Ausbel, D. (2002). <i>Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva</i>. Barcelona: Paidós.</p> <p>Ausubel, D. J. (1990). <i>Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo</i>. México: Trillas.</p> <p>Ballester, A. (2002). <i>El aprendizaje significativo en la práctica. Como hacer el aprendizaje significativo en el aula</i>. España: Ballester.</p> <p>Baumann, V. H. (1960). Teen-age music preferences. <i>Journal of Research in Music Education</i>, 8, 75-84.</p> <p>Castillo, C. (2001). Transformaciones de la identidad juvenil: "las tribus Urbanas". <i>Puertas Abiertas</i>, 1 - 4.</p> <p>Elorriaga, A. (2011). Una propuesta de práctica de canto colectivo en la adolescencia: Un estudio de intervención en un IES. <i>LEEME</i>, 37 - 77.</p> <p>Florez, S. (2008). <i>Música y Adolescencia. La música popular actual como herramienta en la educación musical</i>. España: Injuve.</p> <p>Frega, A. L. (01 de Abril de 2005). Tendencias contemporáneas de la psicodidáctica de la música. En Eufonía, <i>Didáctica de la música</i> (pág. 66). España: Grao.</p> <p>Gonzales, D. (2008). <i>Psicología de la motivación</i>. La Habana: Ciencias medicas.</p> <p>Gutiérrez, M., & Zapata, M. (2009). <i>Los proyectos de aula. Una estrategia pedagógica para la educación</i>. Bogotá: Rocca.</p> <p>Hemsey, V. (2000). <i>Problemática actual y perspectivas de la educación musical para el siglo XXI</i>. Perú: Pontificia Universidad católica del Perú.</p> <p>Hooker, R. (2012). <i>Estrategias didácticas para el desarrollo vocal- musical en coros vocacionales</i>. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.</p> <p>Keston, M. J. (1955). Possible factors influencing music preference. <i>Journal of Genetic Psychology</i>, 86, 101-113.</p> <p>Konecni, V. (1984). <i>Evasive effects of artists -messages-, in cognitive processes in the perception of art</i>. Amsterdam: Elsevier.</p> <p>Lacárcel, J. (1990). <i>Psicología de la música y educación musical</i>. Aprendizaje.</p> <p>Ligero, A. Las preferencias musicales de los jóvenes en el aula. (01 de Abril de 2009). <i>Eufonía</i>. Recuperado el 12 de Enero de 2013, de www.eufonia.grao.com: http://eufonia.grao.com/revistas/eufonia/046-que-musica-en-el-aula-de-musica/las-preferencias-musicales-de-los-jovenes-en-el-aula</p> <p>Megias, I., & Rodríguez, E. (2002). <i>Jóvenes entre sonidos. Hábitos, gustos y referentes musicales</i>. España: injuve.</p> <p>Ministerio de Salud, Gobierno de Chile. (2011). <i>Guía práctica de consejería para adolescentes y jóvenes: ORIENTACIONES GENERALES, dirigida a los equipos de atención primaria</i>. Chile: Gobierno de Chile.</p> <p>Piaget, J. (1930). <i>The Child's conceptions of physical causality</i>. New Jersey: Littlefield Adams & Co.</p> <p>Pindado, J. (2003). <i>El papel de los medios de comunicación en la socialización de los Adolescentes en Málaga</i>. Málaga: Universidad de Málaga.</p> <p>Pino, M. (2011). Reflexiones sobre música y neurociencia. <i>Medicina y Humanidades</i>, 42 - 51.</p> <p>Rogers, V. R. (1957). Children's musical preferences. <i>Elementary School Journal</i>, 57, 433-435.</p>

Sel, A., & Calvo, B. (2013). Neuroarquitectura de la emoción musical. *Revista de Neurología*, 56:289-97.

Silva, I. (2006). *La adolescencia y su interacción con el entorno*. Madrid: ARTEGRAF, S.A.

Silva, N. (2009). *Los labradores del azar: Un estudio sobre las representaciones y las dinámicas de la juventud rural*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Stewart, R. (1990). *Música y conciencia*. Madrid, España: Mandala.

Veiga, M. P. (2004). *Educación de la voz: Anatomía, patologías y tratamiento*. España: Ideas propias.

Willem, E. (1956). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba.

Zuleta, A. (2004). *Programa Básico de dirección de coros infantiles*. Bogotá D.C.: República de Colombia, Ministerio de Cultura.

Zuluaga, O. (1999). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Pedagogía y educación*, 8.

4. Contenidos

El primer capítulo, permite situar el término “adolescencia” en el contexto de sus desarrollos fisiológicos, afectivos y socio culturales, con el fin de establecer el vínculo que existe entre lo que escuchan los adolescentes y las posibilidades de construcción de conocimiento práctico musical a partir del canto colectivo. El segundo capítulo expone la importancia de la motivación en los procesos formativos con adolescentes y describe el proceso de aprendizaje específico musical - coral, mediante las categorías recepción y retención de carácter significativo, según el método de aprendizaje significativo propuesto por David Ausubel. En el tercer capítulo se encuentran contenidos los 9 arreglos y adaptaciones, material didáctico que fue resultado del análisis de las necesidades y posibilidades de los dos grupos de coristas adolescentes objeto de estudio y, de los desarrollos frente a la enseñanza – aprendizaje que el director como mediador genera. Para el diseño de los nueve arreglos y adaptaciones se tomaron en cuenta tres elementos musicales importantes para la iniciación en grupos corales con adolescentes, los cuales son: Ostinatos, pequeños diseños melódicos y melodías en forma pregunta y respuesta, todos ellos manejados a 1(una), 2(dos) y 3 (tres) voces. Finalmente, las conclusiones entrevieron la importancia del trabajo en cuanto que describe las necesidades propias del adolescente frente a sus desarrollos y lo que lo motiva y propone 9 arreglos como material didáctico para facilitar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

5. Metodología

La monografía corresponde a una investigación de tipo cualitativo- propositivo, por cuanto indaga sobre las preferencias musicales de los adolescentes de los dos coros y proporciona nueve arreglos corales para el montaje, seleccionados a propósito del proceso de enseñanza – aprendizaje de los coristas adolescentes.

6. Conclusiones

- Debido al importante lugar que ocupa la música en la cotidianidad del adolescente, el repertorio y el director como ejemplo de vida, son el resultado de acuerdos sociales a los que los adolescentes reaccionan favorablemente. Ello se comprende como acción motivadora para el aprendizaje musical – vocal.
- A través de las categorías seleccionadas (recepción y retención de carácter significativo), se dio prioridad a suplir algunas necesidades del corista (cantar bien y socializar) y se relacionaron directamente con el repertorio, el que en el montaje, lograron confluir conceptos nuevos que al integrarse con los previos resultaron ser material potencialmente significativo.

Elaborado por:	Paula Fajardo Camargo
Revisado por:	Andrés Pineda Bedoya

Fecha de elaboración del Resumen:	12	06	2014
--	----	----	------

CONTENIDO

ÍNDICE DE TABLAS 10

INTRODUCCIÓN 11

Metodología de la investigación 14

Caracterización. 15

OBJETIVOS 18

Objetivo general 18

Específicos 18

CAPÍTULO I ADOLESCENTES Y SUS PREFERENCIAS MUSICALES. 19

Adolescentes: Contextualización sobre sus desarrollos fisiológicos y culturales. 20

Afinidades musicales de los jóvenes adolescentes: importancia del repertorio. 26

CAPITULO II LA MOTIVACIÓN Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. 33

La motivación 34

El repertorio como estímulo motivante en la iniciación coral con adolescentes. 36

El director como formador - motivador. 37

El proceso del desarrollo musical de los coristas adolescentes y el aprendizaje significativo 38

Recepción y retención de carácter significativo, en el proceso de aprendizaje de los coristas adolescentes 42

CAPITULO III NUEVE ARREGLOS Y ADAPTACIONES CORALES PARA LA INICIACIÓN DE COROS CON ADOLESCENTES. 48

CONCLUSIONES 87

BIBLIOGRAFÍA 94

ANEXOS 96

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Etapas del desarrollo adolescente respecto a las variantes individual y cultural. Adaptación del cuadro realizado por el Ministerio de Salud de Chile, en el documento Guía Práctica de Consejería para Adolescentes y Jóvenes del (Ministerio de Salud, Gobierno de Chile, 2011) ____ 22

Tabla 2 : Descripción de elementos tenidos en cuenta para la creación de arreglos y adaptaciones.30

INTRODUCCIÓN

Definir juventud y/o adolescencia, resulta poco preciso debido a la gran variedad de significados que se dan en diferentes estamentos (políticos, educativos, psicológicos, entre otros). Sin embargo la adolescencia, en términos generales, puede comprenderse como aquella fase de la vida humana en que se comienzan a ver las situaciones de la vida de forma contraria a las que fueron presentadas en la niñez.

Ser joven y/o adolescente, significa entrar en el surgimiento de nuevos horizontes sobre la racionalidad, donde se gestan nuevas ideas, en la que existe el concepto de libertad ligado al de obediencia; donde más amigos significa mayor aceptación; donde proyectar el futuro, conocerse y entrar en contacto con distintas realidades significa ser aceptado y, por ende, inmerso en una práctica cotidiana con características y comportamientos similares.

En este sentido, la música representa la posibilidad de expresión de sentimientos conjuntos, de aceptación o no de los rasgos humanos cambiantes, posibilidades de participación, un talante característico de la aprobación en colectivo, confidencialidad, entre otros aspectos que, bien manejados, posicionan la música que escuchan los adolescentes como una posibilidad motivadora del aprendizaje en grupo.

El coro juvenil o de adolescentes, se convierte en ese colectivo en el que, debidamente orientados, confluyen la mayoría de actuaciones y transformaciones sociales que representan la cotidianidad de un grupo establecido en un lugar determinado y con necesidades sociales y culturales similares.

El director de coro, quien actúa como facilitador de trabajo colectivo musical se comprende en la monografía como el guía mediador que selecciona el repertorio y realiza su montaje partiendo de las inquietudes musicales colectivas propias del coro juvenil. Así, el coro se convierte en un espacio de formación y su director en

un educador vocacional, quien intenta integrar la mayoría de inquietudes musicales (respecto a lo que escuchan los adolescentes) en un resultado colectivo que, necesariamente, requiere de un proceso de formación técnico-vocal, estético-musical, socio-educativo y afectivo.

En la actualidad, gracias a los medios masivos y las tecnologías para la comunicación, es factible que la música que escuchan los adolescentes sea tan amplia y diversa como tantos de ellos existen. Pero, el interés por la conformación de un coro parte en primera instancia de aquellas propuestas locales de, por ejemplo, las actividades extraescolares, los ministerios de música de las iglesias, las actividades electivas de las universidades, entre muchas otras situaciones similares, que motivan al adolescente a incorporar a su estilo de vida la actividad colectiva musical: coro.

Sin embargo, las posibilidades de hallar repertorio adecuado para el tipo de voces cambiantes en nuestro medio local (Bogotá), no es tarea fácil. Ello, debido a que la mayoría de trabajos que contienen repertorio coral, a propósito de la iniciación vocal colectiva, corresponden a los coros infantiles¹ y/o los mixtos de adultos², siendo el coro juvenil de adolescentes -de voces cambiantes- un eslabón perdido a nivel de la iniciación coral en un grupo mixto.

Por tal razón, el trabajo de grado pretende describir el proceso que se lleva a cabo desde la conformación de un coro juvenil mixto de voces cambiantes, tomando como base la música que ellos escuchan, para elaborar nueve arreglos y adaptaciones musicales a una, dos y tres, voces, debido al interés particular y trabajo con coros juveniles de la autora del proyecto de grado.

En este orden de ideas, la razón anterior responde a la inquietud primaria de la investigación, puesto que evidencia el qué y cómo la música “comercial” motiva a los adolescentes a conformar agrupaciones con sentido de identidad inclusiva y, cómo el coro puede reunir varias expresiones musicales (iguales y/o

¹ Ejemplo: (Zuleta, 2004) Programa Básico de dirección de coros infantiles. Ministerio de Cultura, Colombia.

contrastantes) con el fin de generar procesos de enseñanza – aprendizaje que hagan manifiestos (desde los intereses adolescentes) sus particulares tendencias musicales.

El marco en el que se realiza el trabajo de investigación comprende dos instancias para su desarrollo. De un lado, el aprendizaje significativo como el modelo pedagógico seleccionado para diseñar y adecuar el repertorio aplicado al coro juvenil *Mateo Carcassi* y al coro *juvenil Somos Uno*, tomando las músicas que los integrantes de los dos coros comúnmente escuchan, como aprendizaje previo, por recepción y las nueve canciones seleccionadas para el diseño del repertorio coral, como la herramienta didáctica que posibilita la retención y los aprendizajes de carácter significativo y, por otro lado, se toma en consideración los agentes motivantes para la actividad coral.

El contenido del documento, se encuentra dispuesto en tres capítulos.

El primero, hace referencia a la adolescencia, define sus características y resalta sus preferencias musicales, la selección del repertorio para los coros objeto de estudio y los puntos característicos tenidos en cuenta al momento de realizar los arreglos y adaptaciones. El segundo capítulo, presenta los factores que motivan al adolescente a formar parte de un grupo musical y sitúan el aprendizaje significativo como el método de adquisición del conocimiento que describe detalle el proceso de aprendizaje del corista adolescente.

Nueve arreglos y adaptaciones para el coro realizados por la autora del proyecto de investigación corresponde al tercer capítulo.

Metodología de la investigación

La monografía corresponde a una investigación de tipo cualitativo- propositivo, por cuanto indaga sobre las preferencias musicales de los adolescentes de los dos coros y proporciona nueve arreglos corales para el montaje, seleccionados a propósito del proceso de enseñanza – aprendizaje de los coristas adolescentes.

La observación de las características comportamentales, motivacionales y disciplinares musicales en situación (a través del compartir cotidiano en el municipio de La Calera y en Bogotá) y las preferencias musicales colectivas, se comprende como lo cualitativo de la investigación.

Lo propositivo, surge de la realización del proceso de enseñanza – aprendizaje, en el que el repertorio es el material didáctico para el montaje y las categorías recepción y retención de carácter significativo, enmarcan el total del proceso musical-vocal de los coristas.

Las fuentes secundarias corresponden a situar “adolescencia” desde las ciencias de la salud, la psicología y la educación, articuladas con el desempeño musical-coral, a través de la definición de adolescente, repertorio y director coral.

La recolección de datos se realizó por medios de una encuesta estructurada, la cual contiene un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas, con el fin de identificar los gustos y preferencias musicales de los adolescentes³(lo cualitativo), junto a las apreciaciones particulares y colectivas sobre qué y por qué los motiva los géneros musicales de su predilección.

³El interés propio de la investigación no se enfoca en los gustos y preferencias de los adolescentes; sin embargo, el conocimiento de dichas preferencias fue fundamental para la creación de la herramienta didáctica.

El análisis de las encuestas permitió encaminar a la investigadora, quien en este caso hace las veces de directora de los coros objeto de estudio, en la selección del repertorio. Paso seguido y desde un cuidadoso análisis de los elementos musicales y técnico vocales de cada canción elegida, se realizaron los arreglos y adaptaciones y finalmente la creación de las pistas de cada uno de los arreglos como apoyo al trabajo enseñanza – aprendizaje (Anexo B)⁴.

El total de los 9 arreglos y adaptaciones corales realizados, como antes se ha dicho, fue aplicado entre agosto de 2012 y diciembre 2013 con el coro Mateo Carcassi, y durante Septiembre de 2013, hasta noviembre de 2013 con el coro Somos Uno.

Como se mencionó anteriormente, la recolección de la información (respecto a las preferencias) se realizó mediante una encuesta estructurada dirigida a los coristas adolescentes. Consiste en un cuestionario de 6 preguntas abiertas y cerradas, que indagan acerca de sus gustos y preferencias musicales. (Ver Anexo C).

La aplicación de las encuestas se realizó en un periodo anterior a la de la validación. Las referencias conceptuales sobre adolescencia, motivación y aprendizaje significativo, el análisis de la información obtenida de la encuesta y la selección del repertorio, se comprende como la fase transversal de la investigación. La realización de los nueve arreglos y adaptaciones (material didáctico para el montaje coral), corresponde a la fase horizontal y, por ende, la propuesta didáctica resultado de la investigación.

El seguimiento de la aplicación se realizó de manera empírica, donde a través de la observación clase a clase (observación que no fue registrada de manera escrita ni visual), permitió tomar decisiones frente a los arreglos, importantes para el desarrollo adecuado del material.

⁴ La realización de las pistas de acompañamiento se realizaron con el programa REASON 4.

Caracterización.

El trabajo investigativo a propósito del estudio de la población adolescente, tuvo como fuente primaria a dos coros: Coro Juvenil Mateo Carcassi y Coro Juvenil Somos Uno. Los integrantes de dichos coros se encuentran en edades de 12 a 18 años y se ubican en la ciudad de Bogotá y en el municipio de la Calera

A continuación, se presenta la reseña de cada coro.

Coro juvenil Mateo Carcassi

El coro juvenil Mateo Carcassi, inicia actividades formativas en el año 2011 como parte del pensum académico de la *Academia de Música Mateo Carcassi*.

Ubicada en la localidad de Suba (Bogotá) y específicamente en el barrio Niza, la academia, presta sus servicios educativos a niños y jóvenes de estratos 3, 4 y 5.

El coro juvenil, se abre como un espacio para que el adolescente refuerce la entonación y cree confianza al momento de cantar. Bajo la primera dirección de maestro Tito Gómez el coro juvenil empieza con alrededor de 6 adolescentes. En el año 2012 bajo la dirección de la docente Paula Fajardo, abre espacio a 19 coristas.

El coro juvenil, como parte del pensum de los estudiantes y tomando en cuenta que la academia Mateo Carcassi no tiene un programa cíclico, los adolescentes pertenecientes al coro juvenil, no se mantuvieron constantes en el principio; sin embargo, se logra consolidar un grupo base de adolescentes que durante dos años, en encuentros semanales de una hora (1) de ensayo (excepto vacaciones, navidad y días festivos), participaron activamente del coro.

El coro base está conformado por 19 coristas, 12 mujeres y 7 hombres, de edades entre 12 y 18 años y los cuales, pertenecen a los estratos 3, 4 y 5 de la localidad de Suba.

Coro juvenil Somos uno

El coro juvenil “Somos Uno” inicia actividades en el año 2008 como parte de los procesos musicales brindados por la Casa de la Cultura de La Calera en su programa escuela de formación Artística “*Tunjaque*”.

Ubicada en el Municipio de la Calera, la casa de la cultura y la escuela de formación Artística “*Tunjaque*” abren sus puertas a niños, jóvenes, adultos, adultos mayores y población con discapacidad, para fomentar la educación artística brindándola de manera gratuita a población vulnerable y de todos los estratos.

El coro Juvenil Somos Uno del municipio de la Calera, se brinda como un espacio de formación coral y vocal para adolescentes en edades de 12 a 18 años, con el fin de profundizar en la técnica vocal y el compromiso con una agrupación. Bajo la reciente dirección de la docente Cielo Ariza, el coro juvenil con un proceso técnico en exploración, se consolida con 12 coristas base y semestre a semestre se unen al proceso coral más adolescentes interesados en reforzar su técnica vocal.

Cabe anotar que los encuentros de una hora (1) semanal para el ensayo con los doce coristas, comprendieron en total siete meses de trabajo coral, interrumpido por vacaciones, y actividades propias de las festividades nacionales y locales.

OBJETIVOS

Objetivo general

Describir los procesos de enseñanza- aprendizaje a propósito de la iniciación coral con adolescentes, a partir del diseño, de nueve arreglos a una, dos y tres voces, derivados de los intereses musicales colectivos de los coros Mateo Carcassi y Somos Uno.

Específicos

- Describir las características propias de la categoría “adolescencia”, para la toma de decisiones en relación a los arreglos.
- Indagar sobre los gustos y preferencias musicales de los adolescentes integrantes de los coros *Mateo Carcassi* y *Somos Uno*.
- Conceptualizar respecto a la motivación, las implicaciones musicales contenidas en la categoría “adolescencia”
- Describir el proceso desarrollado en el proceso de investigación, mediante la argumentación respecto al proceso de enseñanza – aprendizaje de los coristas a través de las categorías recepción y retención de carácter significativo.

CAPÍTULO I
ADOLESCENTES Y SUS
PREFERENCIAS
MUSICALES.

El primer capítulo, permite situar el término “adolescencia” en el contexto de sus desarrollos fisiológicos, afectivos y socio culturales, con el fin de establecer el vínculo que existe entre lo que escuchan los adolescentes y las posibilidades de construcción de conocimiento práctico musical a partir del canto colectivo.

Adolescentes: Contextualización sobre sus desarrollos fisiológicos y culturales.

Ser adolescente en las actuales situaciones generales de nuestro país y específicamente de la capital (Bogotá), no necesariamente es diferente a serlo en otros contextos urbanos⁵. En las vivencias de adolescentes encontramos comportamientos específicos de acuerdo con la variedad de guetos que se conforman, que son acordes a las afinidades particulares de una población específica, con intereses comunes y en el ciclo de edad equivalente.

A pesar de que el concepto de *adolescente* es discutido ampliamente, hay algunos consensos generales que lo abordan desde las características biológicas y de desarrollo psicológico. En ese sentido, se toma como referente la definición aportada por el Ministerio de Salud de Chile en la *Guía Práctica de Consejería para Adolescentes y Jóvenes del Ministerio de Salud*, Gobierno de Chile, (2011)

[...] La adolescencia es la etapa de la vida en que se producen los procesos de maduración biológica, psíquica y social de un individuo, permitiéndole a las personas alcanzar la madurez o la etapa adulta, incorporándose en forma plena a la sociedad” (2011: 9).

Los procesos de incorporación social y de madurez intelectual, a propósito de la música coral, resultan ser el asunto de interés del presente trabajo monográfico. En este sentido y basado en lo anterior, las actitudes, gustos y preferencias

⁵Los adolescentes que se desarrollan en un espacio rural, no necesariamente tienen los mismos comportamientos de un adolescente en un espacio urbano, pues su entorno y sus condiciones le generan diferentes experiencias de vida. No me detendré en este tema, pero un buen ejemplo sobre la vida de adolescentes en el espacio rural se encuentra en el documento *Los labradores del azar. Un estudio sobre las representaciones y la dinámica de la juventud rural* (Silva N. , 2009)

respecto a la música que consumen los adolescentes bogotanos en general son, en primer lugar, resultado de su desenvolvimiento social y, en segundo, de las preferencias musicales heredadas de su entorno familiar, su eminente desarrollo biológico, sus aficiones e intereses (individuales y/o grupales) y de todo aquello que en la cotidianidad le resulte atractivo. Así las cosas, el desarrollo psicológico del adolescente en relación con sus gustos musicales y su entorno local, tiene en la monografía dos variantes interrelacionadas. La primera es la individual, que intenta describir las etapas del desarrollo adolescente desde la parte biológica y su relación con lo psicológico. La segunda variante es la cultural, que permite establecer las formas de relación socioafectiva y cognitiva respecto a su actuación en colectivo.

Dicha clasificación, toma en cuenta lo expuesto por Irene Silva en su libro *La adolescencia y su interacción con el entorno*:

Se pueden sintetizar los principales eventos que caracterizan a la adolescencia, con relativa independencia de las influencias sociales, culturales y étnicas, en los siguientes puntos: Aspectos Biológicos y Aspectos Psicológicos, (2006: 13)

El siguiente esquema presenta las etapas de desarrollo de la adolescencia situadas en tres momentos de la misma, a través de la relación de las dos variantes mencionadas.

Tabla 1: Etapas del desarrollo adolescente respecto a las variantes individual y cultural. Adaptación del cuadro realizado por el Ministerio de Salud de Chile, en el documento *Guía Práctica de Consejería para Adolescentes y Jóvenes del (Ministerio de Salud, Gobierno de Chile, 2011)*

ETAPA DE DESARROLLO	VARIANTE INDIVIDUAL	VARIANTE CULTURAL
Adolescencia temprana (10 a 13 años)	<ul style="list-style-type: none"> • Aumenta velocidad de crecimiento, desarmonía física y descoordinación motora. • Buscan mayor privacidad. • Poco desarrollo de las funciones del lóbulo frontal cerebral como: control de impulsos, planeación de la conducta y manejo de emociones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio del cambio de pensamiento: desde el concreto del niño al hipotético deductivo. • Desarrollo moral pre convencional. • Metas vocacionales idealizadas.
Adolescencia media (14 a 16 años)	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptación del cuerpo. • Restablecimiento de la armonía corporal y coordinación motora. • En los hombres, cambio de registro de la voz (de agudo a grave) • En las mujeres leve cambio del timbre de la voz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento hipotético deductivo en evolución. • Omnipotencia, invulnerabilidad, egocentrismo.
Adolescencia tardía (17 a 19 años)	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptación de los cambios corporales y la imagen corporal. • Establecimiento del timbre de la voz femenina. • En los hombres, control total de la fonación cuando hablan y cantan 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento hipotético deductivo del adulto. • Se completa el desarrollo de funciones del lóbulo frontal cerebral: mayor habilidad de control de impulsos, planeación de las conductas y resolución de problemas. • Metas vocacionales realizables

Investigadoras como Castillo, (2001) y Florez(2008) hacen referencia a la generación de las llamadas “tribus urbanas” y su relación con la etapa de la adolescencia. Las autoras concuerdan en que los cambios del niño al adulto (inevitable por la naturaleza humana), relacionados con el desarrollo psicológico y – para el caso – musical, dejan claro el hecho de que los comportamientos individuales de aceptación sobre su corporeidad junto a los de aceptación de su

“ser” en su nicho cultural, impulsan a cada adolescente a querer formar parte de un ambiente que le proporcione seguridad, aprobación, bienestar y aprendizaje.⁶

En este sentido, el coro puede configurar las anteriores posibilidades pensando en que se trata de la oportunidad de hacer, de ser y de demostrar con hechos artístico-musicales, sus capacidades individuales elevadas a una potencia colectiva.

Esta razón se sustenta en el hecho mismo de la conformación de grupos de adolescentes, organizados como espacios informales de promoción de la autonomía y singularidad de reconocimiento por y en el otro.

Lo más importante respecto a la conformación de los grupos juveniles de adolescentes, estriba en uno o varios intereses particulares a favor de una conducta que implica participación, solidaridad y colaboración que, para el caso de la música coral, representa el lugar de posicionamiento de la convivencia artística en comunidad. Cabe anotar que más allá de las características y valores que le proporciona el coro al adolescente y de la oportunidad de cantar en grupo, congregarse para cantar le permite compartir intereses comunes desde el punto de vista de la música que escucha.⁷

Por ejemplo, si la música que el adolescente escucha es rap no es raro que los otros con los que se agrupe tengan el mismo interés por este género. Las conductas de participación, solidaridad y colaboración, responderán a los valores básicos que emanan de la connotación ideológica que le han dado al rap. Podrán formar una agrupación musical incluso sin la orientación de un profesional experto

⁶ Bibliografía importante al respecto del tema: Castillo, C. (2001) Transformaciones de la identidad juvenil: “las tribus urbanas” Artículo publicado en el boletín No. 3 de la fundación puertas abiertas. España.

⁷ Es importante señalar que existen varias investigaciones sobre población adolescente y su relación con la música, que han dado interesantes resultados. Pindado (2003) recuerda estudios que han permitido constatar que a diferencia de la televisión, que los adolescentes vinculan más con el ámbito familiar, la música hace parte de la construcción social de sus grupos y de sí mismos como individuos que conforman un colectivo.

en música, precisamente por la sensación de libertad que este género proporciona.

Sin embargo y teniendo en cuenta las tres etapas del desarrollo en la adolescencia, la música que escuchan los adolescentes no necesariamente despierta un interés particular por un género. Florez (2008), encuentra en su estudio que, dado el importante lugar que ocupa la familia en esta etapa de la vida, pueden permanecer latentes los gustos musicales formados allí. Así mismo, se encuentran gustos musicales incubados en el marco de la comunidad a la que ha pertenecido.

Desde el punto de vista de la afectación que la música que escuchan los adolescentes provoca, en las tres etapas de la adolescencia descritas con anterioridad, se puede afirmar que en la primera (adolescencia temprana) el adolescente – aún niño- fácilmente puede perder el horizonte de lo que le ha venido escuchando y lo que desea escuchar. Ese deseo es insipiente respecto a sus verdaderos intereses musicales, la mayoría de veces, corresponden a los intereses de los adolescentes en etapa media, a la que aún no ha llegado. Ello demuestra que los cambios sociales y culturales en la adolescencia suceden de acuerdo a su edad y rol en contexto.

Cabe destacar que en estas circunstancias, la relación del adolescente con la música que escucha se encuentra en surgimiento, precisamente porque él, comienza el duelo por la pérdida del rol infantil. Señala Flórez:

[...] “Las preferencias musicales en la adolescencia han sido estudiadas por diferentes autores desde los años cincuenta, principalmente desde disciplinas como la psicología o la sociología. Keston, (1955) y Pinto (1955), Rogers, (1957) y Baumann, (1960) fueron algunos de los primeros en incluir participantes adolescentes y plantear las preferencias por la música popular. Los datos más representativos de estos estudios estaban relacionados con la variable de la edad, pudiendo comprobar aspectos como que la preferencia por la música clásica aumentaba a medida que se avanzaba en la edad adulta, mientras que la preferencia por la música popular disminuía (Rogers 1957 y Baumann 1960).” (2008: 91).

En el segundo momento “etapa media adolescente”, los cambios fisiológicos y psicológicos son evidentes. Lo que cada adolescente escucha está en concordancia con el tipo de grupo social que conforma. En este momento todos sus intereses – incluso los musicales- giran en torno a una única realidad grupal. Así, los adolescentes que corresponden a un mismo grupo en igualdad de condiciones e inscritos en un mismo ambiente sociocultural, escucharán solamente lo que es acordado en aquel colectivo juvenil; lo otro, no es permitido.

La mayoría de veces la música que escuchan los adolescentes en la etapa media, tienen su raíz e identidad en lo extranjero. Lo que viene de fuera de su país siempre será mejor que el producto local, sin embargo y teniendo en cuenta su entorno socio cultural, la música local no se encuentra fuera de sus intereses musicales.

En la adolescencia tardía, la construcción cotidiana de la música que ha escuchado en la media, comienza a tener derivaciones. Ello, debido a la variedad de intereses socioculturales y afectivos que lo rodean. Así, la aceptación de distintos géneros, de otras realidades musicales y de nuevos entornos colectivos, brindan al adolescente un sin número de posibilidades musicales de las que dispone, sin olvidar su favoritismo.

Precisamente en la etapa tardía, los desarrollos musicales y la posibilidad de educación musical a través del coro representa el momento propicio para la adecuada inclusión de un repertorio variado para la conformación y el sostenimiento del grupo vocal. Sin embargo, los grupos corales (*Mateo Carcassi* y *Somos Uno*) objeto del presente documento, se encuentran en el momento de transición de la etapa media a la etapa tardía. Ello, no deja de lado el hecho de que el repertorio (el que surge de sus inquietudes particulares), pueda ser trabajado en perspectiva de su lógico y posterior desarrollo en la etapa tardía.

Afinidades musicales de los jóvenes adolescentes: importancia del repertorio.

Las afinidades musicales de los jóvenes adolescentes, como bien se ha descrito en el anterior título, son tan variadas como las formas de representar sus personalidades. En esta línea, los aspectos que se tienen en cuenta al momento de seleccionar el repertorio; basado en las preferencias de los jóvenes pertenecientes al coro juvenil Mateo Carcassi y al coro Somos Uno, hace referencia a una selección de las músicas que les son llamativas en su cotidianidad. Desde esta perspectiva, se hizo necesario indagar sobre sus preferencias musicales y como éstas, sirven de manera productiva al trabajo formativo coral- musical.

Dando un balance general, los dos coros coincidieron en inclinarse hacia el rock, el pop y sus variantes (Pop latino, latin music, rock británico, R&B, entre otros) como los géneros de su predilección; géneros que hacen parte de un fenómeno “juvenil” y “comercial”.

Investigaciones⁸ a propósito de la música escuchada por los adolescentes, exponen el interés por la música llamada en algunos casos “comercial”. Esto, hace referencia a aquella música que protagoniza una tendencia musical, ya sea de tiempo o de género.

En este sentido, las preferencias musicales de la mayoría de adolescentes bogotanosy, para el caso, las de los coros estudiados, no solo provienen de sus gustos comerciales, sino también de aquellos estímulos musicales que tienen su epicentro en el seno de la familia, la radio, la televisióny, ahora mismo, de internet.

⁸ Ligeró, A. (2009), *“las preferencias musicales de los jóvenes en el aula”* Eufonía: España.
Megias & Rodríguez, (2002) *“Jóvenes entre sonidos”*, Ministerio de trabajo y asuntos sociales INJUVE, España.

Precisamente la cantidad de información musical proveniente de los medios masivos de comunicación, instan al adolescente a seleccionar una o varias preferencias que, utilizando la terminología musical, son fáciles de incorporar en su estructura de pensamiento pre lógico, por cuanto las distintas manifestaciones musicales actuales (rock y pop), generalmente son a dos partes, repetitivas y/o comprenden una única estructura sea esta de orden metro-rítmico, o armónico o melódico.

Como detalla Ligeró en su investigación:

[...] "La lista de canciones se inclina hacia las piezas que incluyen ideas binarias. Esta sensación se ha encontrado en los ritmos, compases y número de frases pero también en la alternancia de dos temas, dos ritmos, dos ideas melódicas, el esquema pregunta/respuesta o la secuenciación abierto/cerrado entre otras. Frente a lo binario, se han encontrado otros muchos ejemplos que reflejan la idea de lo unitario: piezas formadas por un solo bloque temático, un ritmo único, una misma idea melódica o un ostinato armónico. Los procedimientos musicales que han dejado su huella en la lista de preferencias están basados en la repetición y el contraste. Considerado fundamentales los principios de unidad y variedad" [...] (2007: 2)

Las conclusiones frente a estos aspectos, tomando como referencia la investigación realizada por Ana Ligeró, dejan ver que el consumo de la música actual, habitualmente incorpora las dos formas (a dos partes y/o con un solo elemento) de organizarla, lo que permite al oyente aprehender de forma simultánea por la frecuente repetición de la misma pieza, ideas ritmo-melódicas concretas, ostinatos metro-rítmicos, progresiones armónicas constantes, todo ello a través de la lengua castellana y/o inglesa, idiomas de uso común en la música de acceso adolescente.

Ha de entenderse que, si bien la gestación de los gustos particulares en la adolescencia, genera una identidad colectiva, acorde con el ámbito social y la temporalidad, la posibilidad de volver atrás en términos estético-musicales o de hacer perdurable fenómenos musicales de un periodo de tiempo

determinado, surge justamente de la relación: música comercial de momento – consumidor adolescente⁹.

Así las cosas, los jóvenes de cualquier época presuponen sus gustos musicales a las necesidades personales de sus semejantes y de lo que los rodea, de la misma manera como lo hicieron los adultos cuando eran adolescentes.

En conclusión, los gustos musicales de los adultos fueron adquiridos en su juventud en su mayoría, en el instante preciso de su adolescencia; es por ello que siempre se crea una brecha entre los gustos que tienen los adultos y los que les son propios a la juventud del presente (sea cual sea la realidad inmediata y atemporal), la mayoría de veces en contravención a los gustos de sus pares adultos. Por tal razón, los jóvenes se predisponen a escuchar otros géneros musicales, muy distintos a los que identificaron a sus pares adultos cuando fueron adolescentes, pero idénticos en la forma.

Ello, determina la tendencia que impone un reconocimiento de su individualidad e identidad colectiva, tal y como fue en la adolescencia de los ahora adultos.

Visto esto desde una perspectiva formativa, la música que hace parte de la cotidianidad del adolescente, puede potenciar en él, un factor motivador, que para el caso de la investigación, genera una herramienta educativa para la realización de procesos corales en iniciación.

El repertorio seleccionado, si bien parte de las preferencias y gustos musicales de los adolescentes que conforman los dos coros objeto de estudio (mateo Carcassi y Somos Uno), no necesariamente todas las obras seleccionadas corresponden a un fenómeno actual. La plataforma en la que se encuentran los procesos de

⁹Florez, [...] En su proceso de afirmación de la personalidad, el adolescente busca vínculos con los que identificarse y que además le permitan relacionarse con los demás. La música popular y sus diferentes géneros: *pop, rock, dance, hip hop, etc.*, ofrece artistas jóvenes, de edades cercanas a la adolescencia y que en sus canciones transmiten sentimientos y emociones similares a los del adolescente [...] (2008:88). *Música y Adolescencia. La música popular actual como herramienta en la educación musical. (2008)*










formación coral en iniciación para el caso de la monografía, corresponden a las formas musicales que se dan desde la repetición y/o desde la exaltación de un elemento musical, sea este un patrón metro- rítmico, ostinatos, cortos diseños melódicos, entre otros.

Para la monografía específicamente para el montaje musical coral, fueron elegidas por la autora del proyecto (quien a su vez hace las veces de directora de los dos coros) nueve canciones que contienen los elementos estructurantes antes mencionados. También, para apoyar el proceso de montaje y de la puesta en escena, se realizaron 9 nueve pistas de acompañamiento.





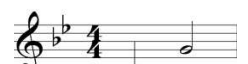
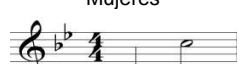



Así las cosas, la totalidad del repertorio fue arreglado o en algunos casos adaptado, musicalmente teniendo en cuenta que la melodía de cada canción, se encontrara en un rango posible de entonar y afinar para las voces cambiantes (masculinas y/o femeninas) de los coros objeto de estudio; el diseño de una segunda voz, incluso la tercera, se realiza mediante la asignación de ostinatos, fragmentos melódicos de corta extensión a manera de respuesta, todo ello acudiendo a la frecuente repetición; la armonía se realiza en dos sentidos: en el diseño de las voces homofónico y en el constructo polifónico de las mismas que configuran las progresiones armónicas propias de cada canción; la variedad metro-rítmica, está contemplada en el género musical de cada obra seleccionada.

A continuación se encuentra el listado de las canciones en orden cronológico. Ello con el fin de identificar los elementos musicales de frecuente uso en cada arreglo y las decisiones finales frente a la construcción del material didáctico como: tonalidad, texto, idioma, género, intérprete.

Tabla 2: Descripción de elementos tenidos en cuenta para la creación de arreglos y adaptaciones.

CANCIÓN	INTÉRPRETE ¹⁰	ÉPOCA	GÉNERO	RANGO Ó REGISTRO	ELEMENTO MUSICAL DE MAYOR FRECUENCIA	TEXTO
I'm Yours	Jason Mraz	2008	Pop Rock	<p>Hombres</p>  <p>Mujeres</p> 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo del Amplio registro femenino, acompañado del ostinato grave en la voz masculina. Dos ideas melódicas. La primera: grados conjuntos. La segunda: Saltos de tercera. 	<p>Idioma: Inglés.</p> <p>Su letra incita al cuidado del planeta tierra, los animales, la igualdad y la paz.</p>
Colombia es pasión	Maía, San Alejo, Fanny Lu (Varios)	2006	Pop Latino	<p>Hombres</p>  <p>Mujeres</p> 	<ul style="list-style-type: none"> Fragmentos cortos a manera de pregunta, respuesta. Fragmentos recitados con un ritmo específico. La entonación de estos fragmentos no necesariamente tienen una afinación específica. 	<p>Idioma: Español.</p> <p>Su letra nombra las características principales de Colombia, su abundancia y belleza, y sobresale el orgullo patriótico.</p>
Hey! Soul Sister	Train	2006	Folk Rock		<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo del registro grave en las voces masculinas. Ostinato Armónico y rítmico. Dos ideas melódico-rítmicas y armónicas 1er Ostinato: estrofas 2º Ostinato: coro. 	<p>Idioma: Inglés.</p> <p>Su tema principal hace referencia a las relaciones de pareja, sin embargo, describe algunas características de los comportamientos adolescentes y juveniles en contexto a sus pares.</p>
Sueños	Diego Torres	2004	Pop Latino	<p>Hombres</p>  <p>Mujeres</p> 	<ul style="list-style-type: none"> Ostinato Ritmo-melódico  <ul style="list-style-type: none"> Voces a intervalo de 6ª 	<p>Idioma: Español.</p> <p>Habla de los sueños, (metas) y como a pesar de las adversidades lo mejor es continuar luchando por ellos.</p>
No es lo mismo	Alejandro Sanz	2003	Pop- Hip Hop	<p>Hombres</p> 	<ul style="list-style-type: none"> Diseño de la voz masculina sobre un ostinato a manera de acompañamiento armónico. Amplio Se caracteriza por tener una melodía 	<p>Idioma: Español.</p> <p>Su tema principal se desarrolla alrededor del tema del desamor. Pero su moraleja final es: ser sincero, no mentir a pesar de cualquier</p>

¹⁰ Corresponde al cantante que hace reconocible cada canción. No necesariamente se trata del compositor y/o el artista que llegara a interpretarla.

				<p>Mujeres</p> 	<p>con basada en los diálogos del hip-hop, su letra es fluida y rápida.</p>	<p>circunstancia.</p>
<p>Aunque sea poco</p>	<p>Voz veis</p>	<p>2001</p>	<p>Pop</p>	<p>Hombres</p>  <p>Mujeres</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo de síncopa interna y externa en las dos voces, lo que hace que sea atractiva auditivamente para el adolescente. • Desarrollo del rango ascendente en la voz masculina y femenina 	<p>Idioma: Español. Su tema principal es el amor, sin embargo es un amor que no se basa en las cosas materiales sino en la sinceridad de la pareja.</p>
<p>Ojalá que llueva café</p>	<p>Juan Luis Guerra</p>	<p>1989</p>	<p>Merengue</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Su tema principal está basado en una pequeña melodía que se repite durante toda la canción y cada 8 compases. • Por ser merengue, se evidencia un Ostinato rítmico que acompaña la melodía durante toda la canción. 	<p>Idioma: Español. Resalta la necesidad de países en paz, y refleja la riqueza natural de Latinoamérica.</p>
<p>Vasos Vacíos</p>	<p>Fabulosos Cadillac</p>	<p>1988</p>	<p>Ska</p>	<p>Hombres</p>  <p>Mujeres</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabaja con el registro grave- medio de las dos voces. • Se presenta el desarrollo de la melodía como pregunta respuesta. Mantiene las voces en algunos momentos (Finales de frases) en unísono, para asegurar la afinación. 	<p>Idioma: Español. Su tema principal hace referencia al amor que no conviene pero que se quiere.</p>
<p>Hey Jude</p>	<p>Lennon /McCartney</p>	<p>1968</p>	<p>Rock</p>	<p>Tenor</p>  <p>Alto</p>  <p>Soprano</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Pequeños ostinatos ritmo- melódicos durante toda la canción. 	<p>Idioma: Inglés. Su mensaje lleva al oyente a una reflexión acerca de la superación personal, pues resalta la importancia de salir a delante a pesar de las adversidades.</p>

En sintonía con lo ya descrito, es importante resaltar que el proceso de montaje del repertorio tuvo en cuenta las siguientes pautas para su aplicación:

APROPIACIÓN

- ✓ Presentación global del tema.
- ✓ Ritmo real y entonación de la voz o voces distintas a la melodía. Ello con el fin de asegurar, bien sea, el ostinato y/o el corto diseño melódico.
- ✓ Presentación ritmo- melódica de la primera voz.
- ✓ Interiorización del texto de los ostinatos y/o melodías, a través del trabajo corporal y vocal.

REFUERZO

- ✓ Ensamble de voces por secciones demarcadas en la partitura (A, B, C, ó D.)
- ✓ Entonación de la voz melódica al unísono, para asegurar la afinación y la permanencia en la tonalidad.
- ✓ Uso de vocalizaciones para asegurar la afinación y duración de sonido en cada voz.

AMPLIACIÓN.

- ✓ Aplicación de matices agógicos y dinámicos, acorde con el movimiento melódico de las voces y presentes en cada arreglo o adaptación.
- ✓ Revisión voz a voz con apoyo de las pistas de acompañamiento.
- ✓ Valoración de la puesta en escena.

En conclusión, las nueve canciones seleccionadas, adaptadas y arregladas para la monografía, dan cuenta de, por un lado los intereses musicales del grupo de adolescentes en que se encuentran entre la segunda y tercer etapa de su desarrollo (media y tardía) y, de otro, del uso de los elementos musicales (cortos diseños melódicos, ostinatos, etc.) los que mediante la frecuente repetición permite al corista asegurar sus voz y confianza al cantar durante el montaje, dando como resultado seguridad en el concierto.

CAPITULO II

LA MOTIVACIÓN Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

Una vez referenciado el concepto de adolescencia, definidas sus etapas y sus preferencias musicales, es indispensable conceptualizar la conformación de los coros y su evidente desarrollo musical. Ello, a través del aprendizaje significativo como el método de adquisición y retención del conocimiento específico, donde los nueve arreglos y adaptaciones musicales se configuran como el recurso didáctico que por una parte, estimula el proceso de aprendizaje musical coral y por otra, son insumo suficiente para la motivación artística de los integrantes de los coros objeto de estudio.

En esta línea, el segundo capítulo

La motivación

expone la importancia de la motivación en los procesos formativos con adolescentes y describe el proceso de aprendizaje específico musical coral, mediante las categorías recepción y retención de carácter significativo, según el método de aprendizaje significativo propuesto por David Ausubel (2002).

La motivación representa un acto propio del ser que contribuye al crecimiento personal y el desarrollo de la vida social. Dicha acción se genera a través de un estímulo que puede ser exterior o interior. Como resultado de la acción motivante, el sujeto se puede inclinar por un beneficio personal o colectivo que no necesariamente siempre resulta ser exitoso.

El estímulo motivante (que para el caso particular del trabajo monográfico, será relacionado con la música y específicamente con el canto), recrea en el sujeto una serie de acciones psicológicas y fisiológicas; estas acciones, pueden o no, suplir alguna necesidad propia del interés personal. Para Gonzales, la participación de los procesos fisiológicos tales como los sentimientos, las emociones, los impulsos y aquellos que se involucran con lo cognoscitivo, como la memoria, tiene que ver con la personalidad. También afirma “la motivación es una expresión y manifestación de las propiedades y del estado de la personalidad” (2008:53)

En la música, la personalidad y los procesos fisiológicos se enmarcan en dos instancias. La primera, se relaciona con el ámbito socio-cultural; la segunda, con las reacciones fisiológicas que genera lo musical en el oyente y/o en el intérprete.

Algunos estudios sobre psicología musical¹¹, psicología social¹² y neurociencia¹³, a propósito de las conductas que se despiertan en el individuo cuando se involucra en el ámbito musical, tuvieron en cuenta dichos procesos. Ello, está presente en escritos de investigadores como Martín Pino (2011), Alejandra Sel (2013) y Beatriz Calvo (2013), y Autores como Edgar Willems (1956) y Josefa Lacárcel (1990), quienes tienen en cuenta lo musical en directa relación con lo fisiológico, para asociar elementos musicales como el ritmo, la melodía y la armonía con aspectos puros de la naturaleza humana. La fisiología, la afectividad y la inteligencia respectivamente.

No obstante, destaca Frega, en su texto *psicopedagogía y educación musical*

[...] “Desde una perspectiva semiótica, la música es puro significante, es decir no transporta en sí misma un significado. Es el sujeto el que a partir del proceso psicológico de impresión – percepción- sensación, le atribuye un significado, y culmina naturalizado dicho significado asociado en un estímulo sonoro como si este lo transmitiese” (2005: 66)

En relación a lo expuesto anteriormente, se concluye que lo musical se convierte en un estímulo motivante y que efectivamente, el oyente y/o intérprete, reacciona tanto fisiológicamente como psicológicamente. La percepción que tiene sobre lo musical, depende de su personalidad y/o interacción socio cultural, pues ello dará sentido a lo que para él es importante o no.

Para el caso particular de los adolescentes de ambos coros (Mateo Carcassi y Somos Uno), la motivación radica en lo que para ellos es importante, interesante y que engloba su medio social. Lo que es importante, para él es fundamental, por ejemplo: aprender a cantar, lo que es interesante se relaciona con sus

¹¹Lacárcel, (1990), “*Psicología de la música y de la educación musical*”. Aprendizaje (1993)

¹²Konecni, (1984) “*Elusive effect of artist –messages-, in cognitive processes in the perception of art*”. Amsterdam: Elsevier.

¹³Pino, (2011). “*Reflexiones sobre la música y la neurociencia*” *Rev. Medicina y Humanidades*. Vol. III N° 3; (Sel & Calvo, 2013) *Neuroarquitectura de la emoción musical*. *Rev. Neurol* 2013; 56: 289-97.

preferencias, por ejemplo: la música que escucha y que le gusta; y lo que engloba su medio social, es todo aquello que le permite socializar con sus pares y con aquellos con los que encuentra cosas en común (gustos, preferencias, entre otros).

Desde este amplio sentido, el corista adolescente (perteneciente a cada uno de los coros objeto de estudio) encuentra en la música un estímulo que le permite suplir algunas necesidades (aprender, socializar y disfrutar). Por esta razón, es necesario referirse a los canales que relacionan el hacer musical con el gocé que, para el caso específico del coro, hace referencia al director y al repertorio.

El repertorio como estímulo motivante en la iniciación coral con adolescentes.

Los procesos de iniciación musical con los adolescentes son interesantes, estimulantes y exitosos, siempre y cuando la selección del repertorio para la actividad coral, sea el apropiado. Algunas características que se encuentran en un repertorio seleccionado específicamente para este tipo de población, son el asunto del presente apartado.

La música representa un elemento natural en la cotidianidad del adolescente, señala Florez, [...] “La adolescencia es un momento en el que la música pasa a ocupar un lugar privilegiado entre las aficiones y hábitos del alumno, convirtiéndose a menudo en un elemento imprescindible de su vida cotidiana” (2008: 188). En este sentido, el adolescente encuentra la manera de reflejar sus vivencias a través de la música, por esta razón el significado que encuentra en las canciones que escucha, son reflejo de lo que para él es fundamental a nivel psicológico.

Ser adolescente en cualquiera de las tres etapas de su desarrollo (temprana, media y tardía), despierta en él la necesidad de forjar una personalidad ligada a su contexto social o, en algunos casos, a un colectivo específico.

Sin duda, las preferencias musicales de los adolescentes, se desarrollan en dos sentidos, el socio- cultural, el que hace referencia a lo “comercial” o tradicional, (sea cual sea el caso), y el personal, que se relaciona con la afectividad

(emociones y sentimientos), las tendencias (voluntarias e impulsivas) y los procesos cognitivos¹⁴ Tal y como lo expone Gonzales en su texto *Psicología de la motivación* (2008:53)

Como antes se ha dicho, la música que consumen los adolescentes bogotanos, no toma distancia de la que escuchan otros en distintas latitudes. Sin embargo, en el grupo específico de los adolescentes del coro *Mateo Carcassi y Somos Uno*, los procesos de desarrollo afectivos (que corresponde a lo personal), genera preferencias sobre ciertas canciones (voluntarias, instintivas y/o impulsivas), posiblemente por el arreglo musical, o porque su voz lleva la melodía o, simplemente, porque la canción tiene o ha tenido que ver con algún aspecto particular de su vida. Sin embargo el contorno melódico de las canciones permanece inalterable al igual que su texto. Ello, con el fin de hacer perceptible el estímulo motivante que se encuentra en la estructura de pensamiento musical de cualquier adolescente.

Gran parte de la responsabilidad que conlleva cantar en grupo, depende del director del coro como sujeto formador – motivador.

Siendo él quien elige y selecciona el repertorio adecuado; el dinamismo y profesionalismo con el que presenta y realiza el montaje del repertorio pues de esta manera asegurará lo que para los adolescentes será importante dentro de la escala de valores de la etapa fisiológica y psicológica por la que atraviesan.

El director como formador - motivador.

En este orden de ideas la responsabilidad del proceso educativo, motivante y musical de los adolescentes coristas, es el director. Como dice Hooker, el director de coro debe aspirar a:

¹⁴ (Gonzales, 2008). *Psicología de la motivación*: Señala el autor, estos tres aspectos, como procesos fundamentales de la motivación.

- [...] “ser líder, guía y facilitador del proceso educativo.
- utilizar su conocimiento en relación con su carisma para compartir y trabaja con diferentes seres humanos
- conocer un amplio repertorio de la literatura coral, local, nacional e internacional
- prepara y manejar las partituras de su coro
- propiciar para el grupo coral el paso de un pensamiento musical pre lógico a uno lógico a través de la interpretación y, por ende, la audición de las obras corales.
- ser un sujeto expresivo, afectivo, capacitado y profesional.
- debe ser modelo de haceres musicales profesionales haciendo demostraciones auditivas y motivando a los coristas a aplicarlas inclusive en contextos similares de formación musical”(2012: 37 - 38)

Así las cosas, las relaciones que se fundan en el coro entre el director y los coristas adolescentes, tienen que ver directamente con el estímulo musical (el repertorio coral) que, a propósito de los intereses personales del adolescente, es elegido y arreglado por el director del coro. También, por la capacidad que este último posee para convencer favorablemente a los coristas de que el trabajo colectivo coral, por una parte responde a sus necesidades e intereses prioritarios a nivel artístico y, por otra los resultado obtenidos en el montaje del repertorio y la puesta en escena serán de interés primordial de sus pares, padres y público en general.

El proceso del desarrollo musical de los coristas adolescentes y el aprendizaje significativo

Definidas las etapas del desarrollo adolescente, la adolescencia, los intereses musicales, en lo afectivo y lo personal y el estímulo motivante en lo musical, cabe señalar el proceso por el cual se hace efectivo el desempeño musical a través del canto coral, a propósito del aprendizaje significativo propuesto por David Ausubel en sus categorías recepción y retención de carácter significativo.

Zuluaga, Define la pedagogía como

[...] “la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura” (1999: 61)

Teniendo en cuenta dicha premisa el estudio de la música se considera saber específico, la que contiene otros de aquellos que les son propios. Para el caso particular de la monografía, el saber específico musical que se aborda desde la disciplina de la pedagogía es “el canto coral”.

En esta línea, el canto coral representa un asunto que requiere de acciones, nociones y conceptos que se explican a través de la práctica musical vocal. Sin embargo, la investigación no aborda dichas categorías.

Siendo la actividad coral un escenario propicio para la educación musical y, para el caso, la posibilidad de formar vocalmente un selecto grupo de adolescentes sabaneros¹⁵ a partir de sus intereses musicales, se considera apropiado explicar el proceso de enseñanza- aprendizaje musical-coral de los dos coros objeto de estudio, desde el enfoque constructivista, a través de dos categorías del método de aprendizaje significativo propuesto por David Ausubel.

El enfoque constructivista, comprende el estudio sobre el desarrollo individual de los sujetos, para analizar los efectos que tiene en la formación del conocimiento, las teorías y la concepción del mundo en cualquier etapa del desarrollo humano¹⁶, propuestas por la teoría Piagetiana.

En este sentido, el método de aprendizaje significativo de Ausubel considera los aprendizajes que ya dominan los estudiantes, como el punto de partida para la enseñanza y el aprendizaje de nuevos conceptos. La organización mental de cada alumno la define como “estructura cognitiva”.

[...] “En tal estructura los conceptos no son independientes ni aislados, sino que aparecen relacionados en conjunto formando una red conceptual. Entre ellos se establecen jerarquías que los ordenan en conceptos generales y particulares, donde los primeros incluyen los segundos y estos son casos específicos de los primeros. Por otro lado, entre ellos se dan relaciones horizontales de conceptos ordenados de acuerdo con la consistencia interna del significado de un concepto.” (Ausubel, 1990:109)

¹⁵ El término comprende los coristas adolescentes ubicados en la Sabana de Bogotá: El coro *Mateo Carcassi* en la capital y el coro *Somos uno* en el municipio de La Calera

¹⁶ Piaget (1930)

En este orden de ideas el trabajo musical desarrollado con los coristas adolescentes en cada coro (*Mateo Carcassi y Somos Uno*), parte de la selección del repertorio realizada por la autora del proyecto, quien hace las veces de directora de los coros, tomando en cuenta sus preferencias musicales. La melodía de cada canción es conocida por cada adolescente y es incorporada en su estructura cognitiva en diferentes eventos y situaciones.

No obstante, al encontrarse con una o varias melodías -conocidas previamente- en el colectivo coral, la primera reacción frente a cada una de ellas es la evocación del evento y la situación en las que fueron asumidas individualmente.

Desde el método de aprendizaje significativo, lo anterior constituye un claro ejemplo de un concepto particular que, en contexto, forma parte de una red conceptual de la que está provista la estructura cognitiva de cada corista adolescente.

En el proceso de montaje de las canciones y en la asignación de la voz que le corresponde a cada adolescente, el concepto previo de “la melodía” se interrelaciona con el nuevo concepto “ostinato y/o corto diseño melódico”, incorporándose a la red conceptual de su estructura cognitiva. En este sentido, la relación entre el concepto previo y el nuevo entran a formar (a propósito del montaje coral) una idea concreta del resultado musical en colectivo, el que en primera instancia evidentemente fue aprendido en un contexto distinto al coro.

El ejemplo anterior, ilustra suficientemente la relación existente entre “aprendizaje por recepción” y “retención de carácter significativo”, las dos categorías tomadas del aprendizaje significativo para explicar el proceso de enseñanza- aprendizaje que se lleva a cabo en los dos coros de adolescentes, en el que los nueve arreglos musicales se comprenden como la estrategia didáctica y el vínculo motivante para el canto colectivo. Según Ausbel,

[...] “la esencia del proceso de aprendizaje significativo es que nuevas ideas expresadas de una manera simbólica, se relacionan de una manera no arbitraria y no literal con aquello que ya sabe el estudiante (su estructura cognitiva en relación con un campo particular) y que el producto de esta interacción activa e integradora

es la aparición de un nuevo significado que refleja la naturaleza sustancial y denotativa de este producto interactivo. Es decir, el material de instrucción se relaciona o bien con algún aspecto o contenido ya existente y específicamente pertinente de la estructura cognitiva del estudiante”(2002: 97-101)

[...] “El aprendizaje significativo requiere tanto que el estudiante manifieste una actitud de aprendizaje significativa (es decir, una predisposición a relacionar el nuevo material que se va a aprehender de una manera no arbitraria y no literal con su estructura cognitiva), como que el materia que aprende sea potencialmente significativo para él (es decir, que sea enlazable con sus estructuras particulares de conocimiento)” (2002: 97-101)

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que la naturaleza del aprendizaje significativo, supone la adquisición de nuevos significados. Estos nuevos significados o conceptos se relacionan con otros previos, dando lugar a un proceso de aprendizaje potencialmente significativo, donde el estudiante (sujeto de formación) mantiene una actitud de aprendizaje en la que la constante interrelación entre material previo y nuevo se incorpora a su estructura cognitiva, para hacer uso reflexivo y significativo de las ideas concretas y, por ende, potencialmente significativas.

Así las cosas, en la estructura cognitiva de cada corista adolescente el proceso de aprendizaje parte del material ya existente o concepto previo, el que corresponde a las canciones que conoce y le gustan. El nuevo material o nuevo concepto, corresponde al diseño de cada voz expuesta en el arreglo de la canción, que le es asignada acorde con su registro vocal y la indicación musical del director del coro.

Pero ¿Cómo se lleva a cabo el montaje del repertorio, a propósito de la recepción y la retención de carácter significativo?

Para responder al interrogante, es indispensable definir las dos categorías seleccionadas, justamente porque evidencian el proceso de transformación del material previo y nuevo y la asimilación de los conceptos como ideas de anclaje que generan aprendizaje potencialmente significativo.

Recepción y retención de carácter significativo, en el proceso de aprendizaje de los coristas adolescentes

El aprendizaje basado en la recepción, es representacional puesto que permite dar nombre y significado a distintos signos y símbolos que son referentes (no siempre con estructura) casuales en la estructura cognitiva del estudiante.

Aquí, los conceptos constituyen el aspecto más importante, puesto que la comprensión y resolución de problemas dependen de la disponibilidad de ellos (según sea el caso), acorde con una jerarquía que es estable. Dicha jerarquía, corresponde a conceptos de orden superior y conceptos subordinados, los que comprenden tres categorías: objetos, eventos y situaciones.

Los conceptos de orden superior, son aquel material previo que sirve como referencia casi para cualquier evento y situación a la que se enfrenta el estudiante en su proceso de aprendizaje. En el caso particular, el texto de las canciones puede corresponder a esta jerarquía, precisamente porque el manejo del idioma castellano (que es un concepto preexistente y literal en la estructura cognitiva), no se encuentra directamente relacionado con el diseño melódico, armónico y polifónico de cualquier canción del repertorio.

Comprender y leer el texto de la canción no necesariamente requiere de la melodía. Inclusive, la sola lectura del texto sin referencia a la melodía, requiere de un concepto anterior que es el aprendizaje del ordenamiento de las letras para formar palabras, de las palabras para formar oraciones y de las frases para ordenar párrafos.

Por consiguiente, la lectura y comprensión de la lengua castellana se considera material o concepto previo que, inclusive, pudo haber sido incorporado a la estructura cognitiva del corista de cada uno de los colectivos (*Mateo Carcassi* y *Somos Uno*) por medio del aprendizaje memorista y de manera literal.

Los conceptos subordinados son justamente aquellos que siendo previos se interrelacionan con uno o varios conceptos de orden superior. La característica de esta interrelación es que pueden ser conceptos compartidos por un mismo núcleo social y en un contexto determinado.

En el caso de los coros referenciados en la monografía, la categoría de orden superior (que corresponde al dominio de la lengua castellana) es presentada por medio de una melodía. Esta última se comprende como la categoría subordinada, por cuanto se interrelaciona con la superior para, en el contexto coral donde todos cantan entonan y afinan, comunicar de forma coordinada el evento del texto a través de la canción. A esta situación, posteriormente se suman otras líneas melódicas con fragmentos del texto, uso de onomatopeyas y efectos vocales que serán considerados nuevos conceptos, intencionalmente interrelacionados con los previos a propósito del montaje coral.

Por otra parte, las categorías, evento, objeto y situación en el aprendizaje basado en la recepción, siempre deben estar presentes, puesto que en ellas existen los conceptos (previos y nuevos), los que pueden ser nombrados, manipulados y expresados.

Por ejemplo, la primera frase de cualquier melodía que está en la estructura cognitiva de cada corista, pueden adquirir significado y ser renombrada cuando ella misma se usa en el arreglo en una voz distinta a la melodía o se fragmenta el texto de la canción asignando nueva melodía para la realización del arreglo coral.

El concepto previo (la melodía de la canción) comienza a relacionarse con el nuevo material que se presenta como fragmentación del texto y asignación de nueva melodía en el complejo armónico. También, como una melodía superpuesta (a

intervalo de tercera o sexta) que se encuentra con la melodía real (al unísono) en algunos puntos.

El evento en el que se realiza el tejido melódico, permite la generación de una audición consiente y clasificación del material preexistente (la melodía) con el nuevo material melódico que le acompaña. La situación, corresponde al encuentro en el lugar de ensayo y a los arreglos musicales que son sometidos al montaje.

Queda claro que las categorías objeto, evento y situación, en cíclica interrelación con los conceptos de orden superior y subordinados, dan lugar al aprendizaje significativo basado en la recepción. También, que en el proceso de aprendizaje de los coristas adolescentes, la recepción es la primera fase del montaje exitoso del repertorio.

El aprendizaje basado en la retención de carácter significativo, presupone la existencia de una estructura cognitiva, en la que se ha dado los procesos de recepción significativa (interrelación entre aprendizajes previos y nuevos con la estructura cognitiva), donde navegan sin anclaje aprendizajes memoristas y donde los cuestionamientos elaborados por el sujeto son posibles de solución.

En este panorama, la estructura cognitiva del estudiante en el aprendizaje por retención, se encuentra organizada de manera jerárquica en función de trazar conceptos y proposiciones, que aglutinen todos los conceptos por recepción de carácter significativo y los memoristas para formar una idea de anclaje. Dicho en términos de Ausubel

[...] “El principio organizador básico de los conceptos, es la diferenciación progresiva de los sistemas de representación continuada de la experiencia, en una esfera dada de conocimiento, desde regiones de mayor inclusividad a regiones de menor inclusividad, cada una enlazada con el próximo nivel más elevado de la jerarquía”(2002:108).

Las ideas de anclaje, son para la retención de carácter significativo aquellas operaciones cognitivas que, de manera jerárquica, logran un aprendizaje potencialmente significativo.

Dichas ideas, en un primer momento se presentan como operaciones de orientación, relación y de catalogación.

Para el caso de los coros con adolescentes, en el proceso de montaje de cada canción no solamente intervienen los conceptos de: texto de las canciones (concepto superior), ostinatos, cortos diseños melódicos (concepto subordinado), sino también otros conceptos que existen sin evento ni situación. Ellos, se denominan aprendizajes memoristas.

Un ejemplo particular de aprendizaje memorista corresponde a las acciones de: respirar, afinar y entonar en el coro, puesto que la frecuente repetición de las mismas, si bien permite la adecuación del quehacer cotidiano de un coro, es poco probable que aseguren el total del montaje de cualquier obra coral.

En esta justa medida, las acciones de respirar, afinar y entonar, son aprendizajes memoristas que flotan en la estructura cognitiva del corista adolescente, esperando un momento de anclaje. El material previo y nuevo material intencionalmente relacionado por la recepción, puede tomar en cualquier momento alguno memorista e incorporarlo para formar una idea de anclaje.

Como antes se ha dicho, la retención de carácter significativo se da a través de un proceso jerárquico.

Las operaciones preliminares de orientación, relación y catalogación, son esenciales para la retención de carácter significativo porque la selección de los conceptos nuevos, memorísticos y/o previos, crean un sistema cognitivo cuya base se construye en la medida en que los materiales de aprendizaje son relacionados y posteriormente catalogados.

Por ejemplo, en el coro la melodía de la canción corresponde al material previo; un ostinato y/o corto diseño melódico, al material nuevo y; *cantar con voz de pecho* es el material memorístico.

La tarea de aprendizaje, corresponde al segundo momento del proceso jerárquico, puesto que la idea de anclaje sistemáticamente ordenada y catalogada en la

estructura cognitiva, brinda la posibilidad de hacerla disponible para la realización de una acción macro específica, a propósito de una tarea concreta educativa. Los conceptos y proposiciones recientemente catalogados y nominados como idea de anclaje, se pueden reproducir de tal suerte que, en un tercer momento, se convierten primero en material memorístico, el que busca rápidamente ser anclado a un concepto fruto de la recepción de carácter significativo.

Sin embargo, la existencia del material memorístico producto de la reproducción, al ser elaborado de manera individual y la mayoría de veces no compartido con otros (reflexibilidad individual), tienden de manera gradual a olvidarse y/o a convertirse en disociaciones entre la recepción de carácter significativo y las nuevas ideas de anclaje emergentes.

Claro ejemplo de ello en el trabajo coral, está representado por la capacidad de olvido de ciertos pasajes musicales, texto y afinación de la línea melódica e incluso el ritmo y/o la tonalidad de la canción. En el coro pasa que los coristas pueden aprender su línea melódica tal cual fue presentada y dirigida por el director y al siguiente ensayo, recordar de ella su contorno o cambiar algunas situaciones melódicas de manera particular, precisamente por la capacidad de olvido que produce la reproducción de material memorístico desprovisto del anclaje en la estructura cognitiva de cada corista adolescente.

Finalmente, aparece el cuarto momento del proceso jerárquico, en el que el olvido se puede desacelerar, siempre y cuando se pongan por encima de él, factores de primacía, de intensidad y de sobreaprendizaje de las ideas de anclaje y de los conceptos emergentes, en constante trabajo cognitivo, para que los aprendizajes en la estructura cognitiva se encuentren disponibles, estables, claros y clasificables.

Con ello se obtiene un aprendizaje basado en la retención de carácter significativo, el que será potencialmente significativo.

En el coro de adolescentes, el cuarto momento aparece cuando en el constante encuentro para el montaje de las obras, se cantan los arreglos y adaptaciones, realizando constantemente las correcciones pertinentes a cada voz.

Tanto para la voz que se corrige como para la que escucha las correcciones, aunque no sean las mismas para cada voz del coro, el nivel de audición consiente de la música coral por el frecuente encuentro colectivo para cantar, hace que las ideas de anclaje y los conceptos emergentes se relacionen en la estructura cognitiva de forma acelerada, para evitar el olvido y crear sólidas y disponibles ideas de anclaje, significativamente útiles a propósito de cada canción del coro.

En conclusión, la recepción y retención de carácter significativo, explican el proceso de aprendizaje de los adolescentes en cada coro, justamente porque en principio incorpora el material cognitivo nuevo al ya existente, lo relacionan y lo mantienen disponible en su estructura cognitiva, para ser intencionalmente relacionado con aprendizajes memorísticos (desprovistos de evento y situación), que en la retención se adhieren a los conceptos previos y nuevos para formar una idea de anclaje.

En un segundo momento del proceso de aprendizaje significativo, las ideas de anclaje se reproducen a propósito de una tarea de aprendizaje específica (para el caso el montaje de las 9 canciones), la que se realiza intensamente mediante el sobreaprendizaje (constante ensayo coral), generando estabilidad, claridad y disponibilidad cognitiva.

Como resultado se obtiene el montaje de nueve arreglos y adaptaciones realizadas específicamente para los dos coros de adolescentes, lo que constituye un aprendizaje potencialmente significativo de la música actual, a través del arreglo coral.

CAPITULO III
***NUEVE ARREGLOS Y
ADAPTACIONES
CORALES PARA LA
INICIACIÓN DE COROS
CON ADOLESCENTES.***

En el presente capítulo, se encuentran nueve arreglos y adaptaciones realizados en su totalidad por la autora del proyecto de grado, específicamente para el trabajo musical con los coros Mateo Carcassi y Somos Uno.

Los nueve arreglos y adaptaciones son el resultado de la selección de varias canciones de actualidad, elegidas por dos razones relevantes: a). Las preferencias musicales de los coristas adolescentes y b). Las características musicales (melódicas, rítmicas y armónicas) que permitieron el adecuado proceso de diseño y realización de los arreglos y adaptaciones.

Luego de la selección del repertorio, se realizó la transcripción melódica y armónica de cada canción, debido a que -en el tiempo destinado para hacer los arreglos- no se encontró partitura de las canciones. Esta situación hizo necesario hacer la transcripción de la melodía en los tres últimos meses del año 2012.

Durante los dos semestres académicos del año 2013, de la mano del proceso de aprendizaje a partir de la recepción y retención de carácter significativo, se realizaron los arreglos y adaptaciones de 14 canciones, quedando para el proyecto de investigación nueve que contienen las siguientes características.

- Registro o rango apropiado para las voces cambiantes.
- Creación de ostinatos ritmo-melódicos con uso de onomatopeyas, vocalizaciones y/o modificaciones del texto de la canción.
- Creación de la melodía subordinada a la principal.
- Cortos diseños melódicos, utilizando fragmentos y/o modificaciones del texto de la canción.
- Diseño de dos y tres voces donde las melodías se encuentren al unísono en puntos importantes y relevantes del arreglo coral.
- Canciones con texto en español e inglés.
- El mensaje favorable intrínseco en las letras de las canciones.

Una razón de vital importancia para la selección del repertorio, radica en que cada canción se conoce no por su autor sino por quien o quienes la interpretan. En este

sentido, cada arreglo y adaptación fue presentado a los coristas adolescentes acudiendo al o a los intérpretes que hacen actual cada canción.

El siguiente listado corresponde a las 9 canciones arregladas y adaptadas para coro, junto a los intérpretes que las hicieron famosas:

1. I'm Yours : Jason Mraz
2. Colombia es pasión: Maía, Elbar Gutiérrez, Sebastián Yepes, Lucas Arnau, Catalina Pineda, Andrés Gutiérrez, Fanny Lu y Zona Prieta.
3. Heysoulsister : Train
4. Sueños : Diego Torres y Julieta Venegas
5. No es lo mismo: Alejandro Sanz
6. Aunque sea poco: Voz veis
7. Ojalá que llueva café: Juan Luis Guerra y 440
8. Vasos Vacíos : Fabulosos Cadillacs y Celia Cruz
9. HeyJude : The Beatles

No obstante, en cada partitura se encuentra el compositor de la música y la mención de arreglo o adaptación realizada por la autora del proyecto.

Los nueve arreglos y adaptaciones deben comprenderse como material musical didáctico para el proceso de *aprendizaje* de los coristas adolescentes; material diseñado específicamente para la población referenciada en la monografía, pero que puede ser usado en agrupaciones corales y/o vocales como repertorio general.

Para optimizar el material, se recomienda realizar los ajustes de registro o rango, dependiendo del nivel de afinación y entonación que tengan los coros de adolescentes que puedan hacer uso del material musical, con el fin de obtener los resultados esperados, tratándose de un proceso de aprendizaje potencialmente significativo.

Score

I'm Yours

Track 1.



Compositor: Jason Mraz
Versión y adaptación: Paula Fajardo

INTRO: E - B - C#m - A

Mujer

Hombre

8

We, ll you done done me and you be I felt it I

chu rup chu chu rup chu

12

B

tried to be chill but you're so hot that I mel thed I

chu rup chu chu rup chu

14

C#m A

3 3

fell right through the cracks and/I'm trying to get back be fore the

chu rup chu chu rup chu chu rup chu chu rup chu

18

E B

3

cool done run out I'll be gi ving it my best test and no thing gonna stop me but divi ne in ter vention I

chu rup chu chu rup chu chu rup chu chu rup chu

22

C#m A E

3 3 3

re ckon it's a gain my tum ti win some or lear some I won't he

chu rup chu chu rup chu chu rup chu chu rup chu

27 B C#m A

si ta te no more no more, it ca nnot wait I'm yours

Chup chu ru ru chup chu ru ru chup chu ru ru

34 E B C#m A

u

chu rup chu chu rup chu chu rup chu chu rup chu chu rup chu chu rup chu

41 E B

well o pen up your mind an see like me o pen up your

chu rup chu chu rup chu chu rup chu chu rup chu

45 C#m A

plans and damn you'dree look in to your heart and you'llfind love love lo ve love

chu rup chu chu rup chu chu rup chu chu rup chu chu rup chu

50 E B

lis ten to the mu sic of the mo ment peo ple dance and sing we are just/one big fa mi ly

chu rup chu chu rup chu chu rup chu chu rup chu

I'm Yours

54 *C#m* *A* *Gb*

ly it's your god for sa ken right to be love love love love lo ve So

chu rup chu chu rup chu chu rup chu chu rup chu So

60 *E* *B* *C#m* *A* *E*

mp
I won't he si tate no more no more it ca nnot wait I'm yours there's no need to com pli

I won't he si tate no more no more it ca nnot wait I'm yours there's no need to com pli

70 *B* *C#m* *A* *E*

cate our time is short this is our face I'm yo urs I' ve spending

cate our time is short this is our face I'm yo urs

78 *E* *B*

way too long che cking my tougue in the mi rror and ben ding o ver back wards jus to

chu rup chu chu rup chu chu ruo chu

81 *C#m* *A*

mf
try to see/it clea rer my breath foggedup the glass and so I drew a new face and lau ghet

chu ruo chu chu rup chu chu rup chu chu rup chu

85 E B

I guess what I am saying's there is n't better reason to rid your self of vanity and

chu rup chu chu rup chu chu rup chu chu ruo chu

89 C#m A E

just go with the seasons it's what we aim to do our name is our virtue I won't

chu ruo chu chu rup chu chu rup chu chu rup chu chu rup chu

95 B C#m A

he si tate no more, no more it ca nnot wait I'm yours

Chup chu ru ru chup chu ru ru chup chu ru ru

102 E B

well open up your mind and see like me open up your plans and damn you're free

I won't he si tate no more no

106 C#m A E

look in to your heart and you'll find love love love love listen to the music of the

more it ca nnot wait I'm yours there's no need to

I'm Yours

5

111

B C#m

mo ment peo ple dance and sing we are just/one big fa mi ly ly it's your god

com pli cate our time is short this

115

A E#7 B7

for sa ken right to be love love love love

is our face I'm yo urs

Colombia es pasión

Track 2.



Derechos reservados de autor.
Adap: Paula Fajardo

$\text{♩} = 100$

A

Mujeres *mf* di cen que/al ter mi nar la tie rra

Hombres *mp* Dum dum dum

5 *G m* Dios se/es con dio/en tre dos ma res

5 du u u Dum dum dum

9 *G m* un te so ro de/es me ral da/y ma nan tia les

9 du u u dum dum dum

13 *G m* *F* *C m* don de ba jo fe liz a/ha cer la sies ta a *fyo*

13 du du du *f* soy Co lom bia no

17 *G m* *C m* *E♭* soy de/a cá soy de Co lom bia he! he! he!

17 *G m* *C m* yo soy de/a cá soy de Co lom bia

21

21

G m F C m E^b A y[!]

8 pa ís de fè/y ca fè/a bor bor to nes

25

25

G m F C m

8 *mf* que/a bre de par en par los co ra zó nes

29

29

G m F C m E^b

8 a quien des cu bre su be lle za

29

29

G m C m

8 a quien des cu bre su be lle za

B

B

G m E^b B^b F

33 *f* de la Gua jí ra/al A ma zo nas voy des cal zo/y sien to/en mi piel las vi bra cí o nes

33

33

G m E^b B^b F

8 de la Gua jí ra/al A ma zo nas voy des cal zo/y sien to/en mi piel las vi bra cí o nes

37

37

G m E^b B^b F

8 el/a mor y las can cio nes de mi pue blo que me da su/a

37

37

G m E^b B^b F

8 el/a mor y las can cio nes de mi pue blo que me da su/a

Colombia es pasión

3

41 E^b F

bra zo

41 E^b F

bra zo

C

B^b A^b E^b F

es ta/es mi tie rra la tie rra que me dio vi

45 ff B^b A^b E^b F

es ta/es mi tie rra la tie rra que me dio vi

49 B^b E^b G m F

da es to/es lo bue no de mi na ción

49 B^b E^b G m F

da es to/es lo bue no de mi na ción

53 B^b A^b E^b F

es ta/es Co lom bia la que yo lle vo/en mi co

53 B^b A^b E^b F

es ta/es Co lom bia la que yo lle vo/en mi co

57 B^b E^b G m F

ra zón la que yo a mo

57 B^b E^b G m F

ra zón la que yo a mo

Colombia es pasión

61 *mp* mues tra tu pa sió n *Fine* 1. *F*

61 *mp* (Solista) *Fine* 1.

65 *mf* me voy en la pi ra gua de Cu bi llos *mp*

65 *mf* mues tra tu pa sión cuan do ña bles de Co lóm bia

69 *mf* va lle na to/al hom bro/y dos a cor dio

69 en la pi ra gua voy he! he! he!

73 nes ca bal go/en u na cum bia so bre la/a re

73 He! He Que que?

77 na y me le van ta mi/al ma lla ne

77 *p* y me le van ta mi/al ma lla ne

The musical score is written in a key with one flat (B-flat) and a 2/4 time signature. It consists of five systems, each with a vocal line and a piano accompaniment line. The vocal line includes lyrics in Spanish, and the piano line includes chord symbols (Cm, Eb, Gm, F) and dynamic markings (mp, mf, p). The score includes first endings and a final cadence.

Colombia es pasión

5

81 *Cm* *Gm*
 ra a/es ta tie rra que me

84 *Cm* *mf* *Gm*
 ra a/es ta tie rra que me

84 *F Cm Eb Gm*
 vio na cer no la de jes nun ca de que re er Ay! Co lom bia

84 *F Cm Eb Gm*
 vio na cer no la de jes nun ca de que re er Ay! Co lom bia

88 *F Cm Eb Gm*
 en lo nues tro, en lo nues tro hay que cre ér A/es ta tie rra que nos

88 *F Cm Eb Gm*
 en lo nues tro en lo nues tro hay que cre er A/es ta tie rra que nos

92 *F Cm Eb Gm*
 dio/i lu sión nos da fuer za/en el co ra zón— Ay! Co lom bia

92 *F Cm Eb Gm*
 dio/i lu sión nos da fuer za/en el co ra zón— Ay! Co lom bia

96 *F Cm*
 si se pue de— por el mun do mues— tra tu pa sió n

96 *F Cm*
 si se pue de— por el mun do mues— tra tu pa sió n

Hey soul sister

Track 3



Comp: Amund Borklud
Espen Lind
Patrick Monahan
Arr: Paula Fajardo.

Score

♩ = 100

Hombres

Mujeres

A D A

He! he he e e e e

Bm G D

he e e e e e Your lips ticks stains

A Bm G

on the frontlobe of my left side brains I knew I would n't for

D A Bm

get you and so I went an let you blow my mind

you blow my mi

G A D A

Your swett mo ving The smell of you in eve ry

nd U u u

2

Hey soul sister

16 B m G D

8 sin gle dream I dream I knew when we co lli ded the one I have

16 u u u u He

19 A B m G A

8 dided Who's one of my kind

19 He he he e e e He e e e e e e

B D A B m

8 Hey! soul sis ter, ain't that mis ter mis ter on the ra dio ste reo the way

22 U u Hey! soul sis

25 G D A D A D A

8 you move ain't fair you Know Hey! soul sis ter I don't wa nna miss a sin gle

25 ter Ain't that mis ter Hey soul

X 2a Vez repite X 2 C D

8 thing you do to night He!

28 sis ter to night

Hey soul sister

3

31 A Bm G *Al fine*

He he e e e e He e e e e

He! e e e e e e e e e e

Al fine

34 D A Bm

p Just in time I'm so glad you have one track mind le

Just in ti me I'm so glad you have a one track mind le me

Al fine

37 G D A

me a ction A game show love co ne tion we can't de

40 Bm D

a a a So ob sessed My

a a a so ob sessed

43 A Bm G

heart is bound to deat right out my untri mmed

My/heart is bound to deat right out my untri mmed chest

4 Hey soul sister

46 A B m

che s wa nna blow your mi

like a vir gin you're ma do nna and I'm Al ways go nna wa nna blow your mi

49 G 2. D A

nd He! he he e e e e

nd *ff* Well you can cut a rug Wat ching you is the/on ly drug I need

52 B m G/B

he e e e e i can be my self now fi na lly

so gans ter i'm so thug you're the on ly one i'm drea ming of you see

55

in fact there's no thing i can be u *f* I want the world to see you'll be with me

I want the world to see you'll be with me

58 Fine A B m G

He! he he e e e he e e e to night

He! he he e e e he e e e to night



Sueños

Score

Comp: Sebastian López/ Schon Torres

Adap: Paula Fajardo

♩ = 100

Palmas

Mujeres

Hombres

5

Mjr.

Bb f *D m*

De ja que na ve___ gen tus sue ños que sean li bres Ay!___ como el vien to

9

Mjr.

Eb *F*

que nos lle gan los___ bue nos tiem pos Ay Ay Ay Ay

A

Mjr.

Bb mf *D m*

cu an do la so las no che ras se/a cer ñan ca do hay o al yen go/en do/en mi el

17

Mjr.

Eb *F*

al vien ma to que vuel ve ma a/vi brar ción

21

Mjr.

Bb *D m*

con por la que luz el tiem po es que tre va llas le en lo mi mar ca/el ti la

25 *f* E^b F

Mjr.
 mien to te vuel vo/a/en con trar
 ti do de mi co ra zón

29 E^b E^b B^b

Mjr.
 quie quie ro que me mi res a los o jos

29 *mp* E^b F B^b

Hbr.
 quie ro que me mi res a los o jos

33 E^b F B^b

Mjr.
 y que no pre gun tes na da ma s

33 E^b F B^b

Hbr.
 y que no pre gun tes na da más

37 E^b F G m

Mjr.
 quie ro que/es ta no che suel tes to da/e sa/a le gri a

37 E^b F G m

Hbr.
 quie ro que/es ta no che suel tes to da/e sa/a le gri a

41 E^b F

Mjr.
 que ya no pue des guar dar

41 *f* E^b F

Hbr.
 que ya no pue des guar dar

B

Mjr. *B^b* *F*
 de ja que tus sue ños se an o las que se van li bres
 veo que la vi da es un te so ro sin i gual de los

Hbr. *B^b* *F*
 de ja que tus sue ños se an o las que se van li bres
 veo que la vi da es un te so ro sin i gual de los

49

Mjr. *G m* *E^b*
 co mo/el vien to en mi tad del mar
 bue nos tie, pos siem pre que ro más

Hbr. *G m* *E^b*
 co mo/el vien to en mi tad del mar
 bie nos tiem pos siem pre que ro más

C

Mjr. *B^b* *mf* *D m*
 soy co mo/el a. gua del rí o/y por el ca mi
 por que/a pren di que la vi dá por to do lo

Mjr. *E^b* *F*
 no me de jo lle va r
 ma lo/al go

61

Mjr. *F* *D* *B^b*
 bue no te da de ja que tus sue
 ve o que la vi

Hbr. *F* *D* *B^b* *ff*
 de ja que tis sue
 ve o que la vi

4

Mjr. F G m

— ños se an o las que se van li bres co mo/el vien
— da/es un te so ro sin i gual de lo bue nos tiem

Hbr. F G m

— ños se an o las que se van li bres co mo/el vien
— da/es un te so ro sin i gual de los bue nos tiem

Mjr. E^b B^b

— to en mi ta d del mar la
— pos siem pre que ro más

Hbr. E^b B^b

— to en mi ta d del mar la
— por siem pre que ro más

Mjr. F G m

la le lei la la le lei a

Hbr. F G m

la le lei la la le lei a

Mjr. E^b F

ou a ou a

Hbr. E^b F

ou a ou a

Track 5



No es lo mismo

Score

Comp: Alejandro Sanz

Arr: Paula Fajardo

♩ = 80

Imitando una maraca: SONIDO CHI - QUI

Mujeres *mp*

Hombres *mp* Imitando la bateria

tu pa tu pa _____

A

Mjr. *D* *Dmaj7*

e res tan ta gen te que me con quien ha blo/a ho ra no vez que no sos i gua les e res

Hbr. 5 8

DU BA DU BA DU BA DU BA

Mjr. *D7* *G*

la de que da te con mi go pro me to dar te tor men tos dar te ma los ra_ tos yo te pro

Hbr. 7 8

DU BA DU BA DU BA DU BA

Mjr. *Gm* *D*

me to si me de jas ni_ ña_ dar te ar te que no/es lo mis mo que

Hbr. *mp* 9 8

DU BA DU BA DU BA DU BA

©

2 No es lo mismo

Mjr. *11* E/G# G/A A 7(#5)
 que da te/y ya ve re mos_ *p* que da te/y ya ve re mos_

Hbr. *11*
 8 DU BA DU BA DU BA DU BA

Mjr. *13* D Dmaj7
mf no/es lo mis mo ser_ que/es tar no/es lo mis mo /es tar_ que que dar_ se que va_ tam
 no/es lo mis mo ar te que/har tar no/es lo mis mo ser jus to que justo te va ve ras_ no/es

Hbr. *13*
 8 DU BA DU BA DU BA DU BA

Mjr. *15* D7 G
 po co que dar_ se/es i gual_ que pa rar no_ es lo mis mo se
 lo mismo tu_ que o tra_ en te ra te_ no_ es lo mis mo que

Hbr. *15*
 8 DU BA DU BA DU BA DU BA

Mjr. *17* G m D
 ra que ni so_ mos ni/es ta_ mos y nos_ pen sa_ mos_ que dar pe ro/es dis tin to con for
 se pas que/hay gen te que tra_ ta de con fun dir_ nos_ pe ro te ne mos co ra

Hbr. *17*
 8 DU BA DU BA DU BA DU BA

Mjr. *19* E/G# G/A A 7(#5)
 _ mar se/o_ pe le ar no/es lo mis mo es_ dis tin_ to..
 _ zón que_ no/es i gual lo sen ti mos

Hbr. *19*
 8 DU BA DU BA DU BA DU BA

No es lo mismo

3

21 E11/B E♭11/B♭ D11/A **B** D

Mjr. *f* va le que/a lo me jor me lo me rez co mos

Hbr. *ff* U u u... DU BA

23 Em G

Mjr. bue no pe ro mi voz no te la ven do puer ta y lo que/o pi nen de no so tros

Hbr. DU BA DU BA

25 Gm A7(#5) *al Signo y Sigue* **C** D

Mjr. le e me los la bios yo no/es toy en ven ta DU BA DA DU BA DU

Hbr. le e me los la bios yo no/es ta mos en ven ta ten go po ma da pa' to' los do

27 Em G

Mjr. BA DA DU BA DU BA DA DU BA

Hbr. res re me dios pa ra to da cla se de/e rro res tam bien re ce tas pa' la de sí lu sió

29 Gm A7(#5) Em7

Mjr. DU BA DA DWE BA DA DWE BA DU DN Du u

Hbr. n Du u

4 No es lo mismo

Mjr. 31 B m Em7 B m7
 Du u Du u Du u

Hbr. 31
 du no/es lo mis mo Du u Du no/es lo mis mo

34 PALMAS: MARCANDO EL TEMPO
 FUERTE Y SEMIFUERTE (1 Y 3)

Mjr. 34 7 E
 va le que/a lo me jor me lo me rez co

Hbr. 34 7
 va le que/a lo me jor me lo me rez co

42 F#m A
 Mjr. 42
 bue no pe ro la voz no te la ven do puer ta y lo que/o pi nen de no so tros

Hbr. 42
 bue no pe ro la voz no te la ven do puer ta y lo que/o pin nen de no so tros

44 A m B 7(#5) E
 Mjr. 44
 le e me los la bios yo no/es toy en ven ta va le y/a lo me jor lo me re ce mos

Hbr. 44
 le e me los la bios yo no/es toy en ven ta va le

46 F#m F#7
 Mjr. 46
 bue no pe ro la voz no la ven de mos puer ta y lo que/o pi nen de no so tros

Hbr. 46
 a lo me jor pue e er ta

No es lo mismo

48 *A m* *B 7(#5)*

Mjr. le e me los la bios no/es ta mos en ven ta DU BA DA DU BA DU

Hbr. le e me is ka bios no/es ta mos en ven ta ten go po ma das pa' to' los do

50

Mjr. — BA DA DU BA DU BA DA DU BA

Hbr. — res re me dios pa ra to da cla se de/e rro — res tam bien re ce tas pa' la de si lu sió

52 *mp*

Mjr. DU BA DA DWE BA DA DWE — BA DU DN va le y/a lo me jor lo me re ce mos

Hbr. — n *f* ten go po ma das pa' to' los do

54 *F#m* *A*

Mjr. bue no pe ro la voz no la ven de mos puer ta y lo que/o pi nen de no so tros

Hbr. — res re me dios pa ra to da cla se de/e rro — res tam bien re ce tas pa' la de si lu sió

56 *A m* *B 7(#5)*

Mjr. le e me los la bios yo — no/es toy en ven ta *morendo*

Hbr. — n

Aunque sea un poco

Track 6



Score

Comp: Santiago Castillo
Arr.: Paula Fajardo

$\text{♩} = 90$

Mujeres

Hombres

E^b B^b/E^b A^b/C B^bsus4 B^b Cm B^b
 chu la lai e la ra la lai la le e chu la lai e la

A^b E^b B^b/D
 la ra *mp* sa bes que pa ra dar te ten go po
 si tu co ra zón no ve mi/o fer

Cm B^b A^b/C $C7$
 co ta *mf* qui sie ra fue se/el mun do/aun que ni mo
 te rue go no ve as in di fe ren

Fm E^b B^b/D
 do cia *f* pe ro pue do lle nar te los o i
 pa cien cia que tu/a mor es luz de lu

aun que ni mo do
 in di fe ren cia

2

Aunque sea un poco

10 *E^b* *G7* *Cm* *C7*

dos de to das mis can cio nes *mp* no son mu
na sua ve ci to pe ro/a lum bra los rin co

de to das mis can cio nes
sua ve ci to pe ro/a lum

12 *Fm* *E^b* *B^b/D*

chas las hi ce/a punt to de/i lu sio nes
nes don de tie nes el al ma/os cu

i li sio nes
os cu nes

14 *B^b/D* *Gm* *A^b* *Cm*

mp si me quie res *mf* di me lo *mf* di me lo
mp di me lo *mf* di me lo

16 *A^b* *B^b* *E^b* *B^b/D*

ou o o *f* si mis pa la bras di cen po

18 *Cm* *B^b* *A^b* *E^b/G*

co *ff* en ton ces ven pa' de mos trar te que no./es to
si mis pa la bras di cen po co

Aunque sea un poco

3

20 F m B^b E^b B^b/D
 do que tien do/el al ma/en un ro pe

20 la ra la la lai e

22 C m B^b A^b E^b/G
 ro pa ra po ner me la de ga la si te ve

22 lei lei a u a pa ra po ner me la de ga la si te ve

24 F m B^b B^b/G A^b
 o no ten go na da que guar dar te la vi daem pa

24 o na da que guar dar te la vi daem pa

26 C m B^b E^b/G A^b
 que pa re ga lar te si no vie nes a res ca tar me mi co ra

26 que pa re ga lar te u u u u u

28 C m B^b E^b G m
 zón pon go/en re ma te sa bes bien que yo te/a do ro re ci be

28 pon go/en re ma te re ci be

4

Aunque sea un poco

a tempo

30 *A^bm* *Fine*

es to/aun que sea po co

es to/aun que sea po co *mf* lle ga

C *C m* *B^b/D* *E^b* *F*

lle ga ré le ga ré

ré pi san do fuer te lle ga ré pa ra/en se *f*

cresc.

34 *A^b* *E^b/G* *C m* *B^b/D*

tu tris te za u lle ga re

ñar que tu tris te za/es de pa pel *mf* lle ga ré tus ca

36 *E^b* *F* *A^b* *E^b/G* *D.S. al Fine*

lle ga re sue ños que creer

mi nos luz y miel sem bra ré/en tu vien tre sue ños de cre er

D.S. al Fine

Score

OJALÁ QUE LLUEVA CAFÉ

Track 7



Comp: Juan Luis Guerra

Adap: Paula Fajardo

♩ = 100
D

D9

G

A

D

Voz

8

cha rap cha cu cha u u

f o ja la que llue
o ja lá que llue

14

G A D G

va ca fé/en el cam po que cai ga.un a gua ce ro de
fé/en el cam po pei nar un al to ce rro/e tri

19

Bm A D G A

yu ca/y té del cie lo/u na ja ri na de que so blan
go/y ma puey ba jar por la co li na de/a rroz gra nea

24

D G A

co y/al sur u na mon ta ña de be rro/y miel
do y con ti nuar a ran do con tu que rer

29

G D F#7 Bm G A

ff oh oh oh oh oh *mp* o ja lá que llue

34

D G A

va ca fé *mp* o ja lá/el o to ño/en vez

39

D Bm G A D Bm

mf de/ho jas se cas vis ta mi co se cha/y pis ti za le

44 *f* *G* *A* *D* *Bm*
 siem bra/u na lla nu ra de ba cha ta/y fre sa

49 *G* *A* *D* *G* *A*
 o ja lá que llue va ca fé *f* *Solista*
 pa'/que en el co nu
 pa'/que en mi Co lom

54 *D* *Bm* *G* *A*
 co no se su fra tan to *mp* *Coro*
 o ja lá que llue va ca
 o ja lá que llue va o

59 *D* *Bm* *G* *A* *D* *Bm*
mf fé/en el cam po *f* *1. Solista*
 ja la que llue va pa' que/en Vi lla vas quez oi gan es te can

64 *G* *A* *D* *Bm*
 to *mp* *Coro* o ja lá que llue vaca *mf* fé/en el cam po

69 *G* *A* *D* *Bm* *G* *A* *D* *Bm* *D*
mf o ja la que llue va ca fé o ja lá que llue va ca fé

77 *D9* *G* *A*
 cha rap cha chu cha u u

♩ = 100

Track 8



Vasos vacios

Score

Comp: Andres Calamaro

Adapt: Paula Fajardo

$\text{♩} = 140$

Mujeres *f* Cru ru ru__ Chu ru ui u__ chu ru ru__ chururu ru ru

Hombres *mf* chu ru ru__ chu ru ui u__ chu ru u__ chu ru chu ru

9 Hbr. *mf* u no se bien que día a es hoy So lo se que te vi sa lir y/en

14 Hbr. cin co mi nu tos per dí las le tras pa ra/ha blar te

17 Mjr. *mf* yo se__ yo se que no ten go pa la__ bras y__ nun ca las voy__ a te ner__ por

17 Hbr. vos

22 Mjr. e so/a pro ve cho/es ta no che ya vez es toy so lo/o tra vez__

22 Hbr. por e so/a pro ve cho/esta

27 Hbr. no che tal vez lo pue das en ten der no me/im por ta po ner las le tras so

32 Mjr. ma__ ña na cuan do te le van__ tes y pien ses lo que__ di je/a yer

32 Hbr. lo me/im por ta mi mu jer

37 E^b F

Mjr.

Hbr.

37 *mp* ay!vie jo en es— jue go *mf* a mi siem pre me to ca per der

41 **B** E^b B^b B^b F/A

Mjr.

Hbr.

41 *f* siem pre/ha bran va sos va ci os — con a gua de la — ciu
f siem pre/ha bran va sos va ci os — con a gua de la — ciu

45 G m E^b F

Mjr.

Hbr.

45 *mf* dad que la nues tra es a gua de ri o mez cla da con mar *f* le
mf dad que la nues tra es a gua de ri o mez cla da con mar *f* le

49 E^b B^b B^b F/A G m

Mjr.

Hbr.

49 va ta tus ma nos mu jer y pon te/es ta no che/a bai lar *ff* que la
van ta tus ma nos mu jer y pon te/es ta no che/a bai lar *ff* que la

53 E^b E^b

Mjr.

Hbr.

53 nues tra es a gua de ri o mez cla da con mar
nues tra es a gua de ri o mez cla da con mar

C B^b G m E^b F

Mjr.

Hbr.

57 *f* a tí te quiero de cir no te preocu pesmi/a mor queyo te voy/aen ten der queyo te voy a que

D Vasos vacios 3

Mjr. 64 *E^b* 3 3 *B^b* *B^b* *B^b* *F/A*
 rer siem pre/ha bran va sos va ci os con a gua de la ciu

Hbr. 64 *E^b* 3 3
 siem pre/ha bran va sos va ci os con a gua de la ciu

Mjr. 68 *G m* *E^b* 3 3 *F* 3 3
mf dad que la nues tra es a gua de ri o mez cla da con mar *f* le

Hbr. 68 *mf* dad que la nues tra es a gua de ri o mez cla da con mar *f* le

Mjr. 72 *E^b* 3 3 *B^b* 3 *B^b* *B^b* *F/A* *G m*
 va ta tus ma nos mu jer y pon te/es ta no che/a bai lar *ff* que la

Hbr. 72 *E^b* 3 3 *B^b* 3 *B^b* *B^b* *F/A*
 van ta tus ma nos mu jer y pon te/es ta no che/a bai lar *ff* que la

Mjr. 76 *E^b* 3 3 *E^b* 3 3 *G m* 2.
 nues tra es a gua de ri o mez cla da con mar lar que la

Hbr. 76 3 3 3 3 2.
 nues tra es a gua de ri o mez cla da con mar lar que la

Mjr. 80 *E^b* 3 3 *F* *E^b* 3 3
 nues tra es a gua de ri o mez cla da con mar

Hbr. 80 3 3 3 3
 nues tra es a gua de ri o mez cla da con mar

HEY JUDE

THE BEATLES

Track 9



Paul McCartney & Jhon Lennon
Arr: Paula Fajardo

Score

♩ = 80

Score for Soprano, Alto, and Tenor voices. The score is in 4/4 time with a tempo of 80 beats per minute. It includes lyrics and musical notation for the song "Hey Jude" by The Beatles, arranged by Paula Fajardo.

Chorus:
 hey jude jude jude don't make in bad take
 hey jude jude don't be a fraid you were

Verse:
 sad song and make in be tte r f re mem ber to let her in to your
 made to go out and get he r the mi nute you let her un der your

Bridge:
 hear skin then you can star you make it be tter hey
 your hear then you can star you ma ke it be tter
 your your skin you can star gin be tter

Outro:
 jude you can star gin be tter

Chords: C, G, F, C, G, C

Dynamic markings: *mf*, *p*, *pp*, *f*, *mf*

HEY JUDE

10 2. C7 F F Dm

S tter and *mf* ny time you feel the pain hey jude re frain

S tter *f* na na na pa *p* pa pa pa pa

A be tter *f* na na na *p* tu ba tu

T be tter *f* na na na *p* tu ba ba

13 G C

S don't ca rry the world u pond your shoul de ers

S pa pa pa pa pa pa a a *f* na na

A ba tu ba tu ba tu ba tu ba *f* na na

T ba tu ba tu ba tu ba tu ba a *f* na na

16 C7 F G C

S *f* na na na na na na na hey *mf* jude don't make it

S *f* na na na na na na na hey *mf* jude don't make it

A *f* na na na na na na na hey *mf* Jude don't make ir

T hey *mf* Jude don't make it

HEY JUDE

3

19 G F C

S bad take a sad song and make it be tte_ r re

S bad take a sad song and make it be tte_ r re

A bad take a sad song a make in be tte_ r re

T 8 bad take a sad song and make it be tte r re

22 F C F

S mem ber to let her un_ der your skin then you'll be gin_ to ma ke it be tter

S mem ber to let her un_ der you skin Hey!

A mem ber to let her un_ der your skin Hey!

T 8 mem ber to let her un_ der your skin Hey!

25 C7 Como un Grito!! F

S be tter be teer be tter be ter be tter be tter aaaa na na na na

S Jude na na na na na na na

A Jude na na na na na na na_ na na

T 8 Jude na na na na na na na_ na na

HEY JUDE

28 C C7

S na na na na hey jude na na na

S na na na na hey jude na na na

A na na na na na na na na na na

T na na na na na na na na na na

31 F C

S na na na na na na na na hey jude

S na na na na na na na na hey jude

A na na na na na na na na na na na na na na na na

T na na na na na na na na na na na na na na na na

34 C7 F C

S na na na na na na na na na na na na na hey jude

S na na na na na na na na na na na na na hey jude.

A na na na na na na na na na na na na na hey jude

T na na na na na na na na na na na na na Hey! Jude

CONCLUSIONES

Respecto a las características propias del adolescente:

Teniendo en cuenta el estudio de las características físicas y psicológicas de los adolescentes y a pesar de que dichas características aún se encuentran debatidas en diferentes investigaciones, se concluye como parte de la investigación desde campos de la salud y la psicología y en relación con los adolescentes objeto de estudio que:

- Los desarrollos físicos de los adolescentes objeto de estudio, respecto a su actuación en el colectivo coral, fueron decisivos en cuanto a la aplicación de la técnica vocal apropiada para las voces cambiantes. Ello, fue determinante la realización de los arreglos y adaptaciones.
- En cuanto a lo psicológico, el espacio social que ofrece el coro, permite a los adolescentes interactuar con sus pares y seguir en construcción de sus personalidades desde la normalidad de la socialización humana; además, superar algunas dificultades de socialización de adolescentes tímidos y/o introvertidos, permite el encuentro de un espacio para sentirse cómodos, apoyado por el total de los integrantes del coro, y reconocidos como iguales. Ello, gracias a que el trabajo de equipo que se propuso durante el montaje, así, se abre un espacio de interacción donde cada uno de los coristas encontrarán un interés común: cantar la música que les gusta.

Respecto a los gustos y preferencias de los adolescentes.

Desde una perspectiva general, los gustos y preferencias de los adolescentes se encuentran ligados a su personalidad. Sin embargo los agentes externos como el rol social, medios de comunicación entre otros, son un factor importante al momento de la elección de sus preferencias. Con base en las encuestas realizadas y la investigación del tema en relación con diferentes investigaciones se concluye que:

- Los géneros que más llaman la atención de los coristas adolescentes son el Rock con el mayor porcentaje, seguido de Pop. Los encuestados dieron a la música Clásica, al Folklore y al Jazz una puntuación media y al reggaetón y al Hip Hop los puntajes más bajos. Ello, quizá por su desarrollo socio-cultural.
- En relación con el consumo de música de los adolescentes se concluye que la música hace parte de la cotidianidad del adolescente y, por ende, toma un lugar primordial en sus hábitos diarios. Los adolescentes objeto de estudio, confirmaron que escuchan música para acompañar sus labores cotidianas: estudiar, hacer ejercicio, compartir con sus pares, entre otras.
- A propósito de las preferencias musicales de los adolescentes, la directora de los coros hace la selección del repertorio luego de un análisis de las características específicas de los géneros mencionados anteriormente, logrando consolidar didácticamente un total de nueve (9) temas, como el material musical del aprendizaje potencialmente significativo de los coristas adolescentes.
- La indagación acerca de los gustos y preferencias de los adolescentes en general y de los adolescentes de los coros, me permitió acercarme a sus personalidades y seleccionar un repertorio que no solo fuera adecuado para su nivel de desarrollo físico sino que también les permitiera desenvolverse de manera productiva en el coro.
- Durante el proceso de creación del texto con relación a las preferencias musicales, fue importante encontrar un punto de equilibrio entre las investigaciones sobre gustos musicales de los adolescentes en otros países y la investigación que se realizó previa a los montajes y la creación del repertorio, esto me permitió tener claridad en los pasos a seguir para la selección del repertorio.

Respecto a la motivación y al desarrollo formativo a través del aprendizaje significativo

- La investigación sobre psicología de la motivación, abrió un claro camino en relación a lo que motiva al adolescente en el colectivo coral: el repertorio y el director, en línea con estos dos estímulos motivantes, se encuentran: la música, cantar, socializar. Sin embargo, los dos primeros son los más importantes.
- Debido al importante lugar que ocupa la música en la cotidianidad del adolescente, el repertorio y el director como ejemplo de vida, son el resultado de acuerdos sociales a los que los adolescentes reaccionan favorablemente. Ello se comprende como acción motivadora para el aprendizaje musical – vocal.
- Las canciones con temáticas relacionadas al rol adolescente, como las relaciones de pareja, los amigos, entre otras, permitieron al corista adolescente, desenvolverse en un espacio donde sus ideas y personalidades funcionan en contexto y son de vital importancia para el libre desarrollo de su personalidad.
- La selección y aplicación del repertorio, representa un paso fundamental en el proceso de iniciación con cualquier coro. En el caso de los adolescentes, el repertorio seleccionado tuvo en cuenta sus posibilidades físicas (cambio de voz) y también su desenvolvimiento social, sus gustos y preferencias; todo esto encaminado a un fin musical. Ello permitió generar la acción motivadora.
- La indagación de los aspectos a tener en cuenta del director, como formador – motivador, me permitió guiar el proceso de iniciación con los dos coros, para el beneficio del montaje y del aprendizaje de cada uno de los coristas. Logré generar un ambiente propicio para el trabajo en equipo, siendo líder y apoyo para cada uno de los integrantes del coro; así, el resultado musical fue satisfactorio para mí y para los coristas.

- A través de las categorías seleccionadas (recepción y retención de carácter significativo), se dio prioridad a suplir algunas necesidades del corista (cantar bien y socializar) y se relacionaron directamente con el repertorio, el que en el montaje, lograron confluir conceptos nuevos que al integrarse con los previos resultaron ser material potencialmente significativo.
- La interrelación de la recepción (conceptos subordinados y superiores) que para el caso de la monografía tuvieron que ver con la canción (melodía) y el arreglo y los conceptos adquiridos a través de aprendizajes memoristas como: respirar, leer, cantar, entre otros, dieron como resultado ideas de anclaje, a propósito del proceso de aprendizaje y montaje de cada canción a voces.
- El montaje de las 9 obras, represento el resultado de un aprendizaje potencialmente significativo, en el que los gustos y preferencias musicales de los adolescentes fueron la premisa para la selección. Seguido, los arreglos y adaptaciones se realizaron a propósito de relacionar conceptos previos, nuevos y memoristas, con ideas de anclaje espontáneas y suficientemente reflexivas, expuestas en el ensayo de coro como sugerencias para la realización de conciertos y presentaciones.

Respecto a los arreglos y adaptaciones.

- Respecto al repertorio, los arreglos y adaptaciones, tuvieron como objetivo principal las necesidades musicales específicas en cada uno de los coros estudiados. La entonación, el sonido colectivo, manejo del aparato fonador a pesar de su etapa de cambio (con respecto a lo vocal) y el desarrollo rítmico, melódico y armónico (con respecto a lo musical) fueron comunes para ambos. Ello permitió que el repertorio seleccionado funcionara, a pesar de los diferentes niveles tanto físicos como musicales.

- La interacción del adolescente con sus compañeros(a través del trabajo en equipo presentado durante el montaje y el calentamiento), permitió a aquellos que les costaba más trabajo realizar lo solicitado por el director, lograr de manera efectiva y exitosa todos los objetivos planeados, pues los arreglos y adaptaciones realizados, desarrollaron en el adolescente una manera “fácil” y llamativa de asimilar los conceptos nuevos.
- La inclusión de ostinatos y pequeñas ideas melódicas(algunas creadas en forma pregunta – respuesta), desarrollo en el adolescente el pre-concepto de montaje a voces teniendo independencia vocal, concepto que en un futuro servirá como base para el montaje de obras con material elaborado y polifónico.

Respecto a la elaboración del trabajo

- La documentación acerca de temas no explorados para mí como la psicología y la salud, me abrió las puertas a nuevos conocimientos que me permitieron entender mejor los procesos tanto físicos como psicológicos de mis estudiantes.La lectura sobre dichos asuntos se hizo cada vez más interesante cuando tuve la oportunidad de relacionarla con la realidad.
- El proceso de escritura resulto en un principio difícil; sin embargo, la lectura de textos y las correcciones por parte de los asesores permitieron mejorar la redacción, a propósito de cómo se plasman las ideas mediante la escritura para que otros al leer las comprendan.
- La transcripción de la música me permitió tener claro melodía, ritmo, texto y armonía, de tal suerte que al momento de realizar los arreglos, las posibilidades de melodización, rearmonización y distribución del texto en ostinatos, cortos diseños melódicos y desplazamiento de la voz melódica en las distintas líneas del coro, fueran integradas en el total de la música sin que se perdiera lo que en un principio fue incorporado en la escucha inconsciente de cada corista.

- La creación de los arreglos y adaptaciones, fue un proceso donde apoyada por mi asesor específico, logré consolidar un repertorio que funciono en los coros Mateo Carcassi y Somos Uno.
- Durante la investigación sobre el método de aprendizaje significativo propuesto por David Ausubel, en relación con los resultados del proceso de aprendizaje musical coral, encontré que de manera empírica había implementado las categorías recepción y retención. Así las cosas, fue para mí muy interesante explicar el proceso de enseñanza – aprendizaje musical – coral que resulto en los coros.
- Este trabajo enmarca en mi paso por la Universidad Pedagógica Nacional, un camino de aprendizaje donde al enseñar pude también aprender y apasionarme cada vez más por esta profesión. El trabajo realizado con los dos coros, retroalimentó mis conocimientos en dirección coral y me permitió ver la educación musical como un escenario para disfrutar y al mismo tiempo aprender.
- Los conocimientos musicales y de dirección coral que obtuve en la universidad, fueron de gran apoyo para la realización de este trabajo, pues dieron como resultado 9 arreglos que serán útiles no solo para los coros que fueron estudiados, sino para los directores corales de grupos vocales similares.

BIBLIOGRAFÍA

- Aharonián, C. (2004). *Educación, arte, música*. Uruguay: Tacuabé.
- Ausbel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D. J. (1990). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ballester, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Como hacer el aprendizaje significativo en el aula*. España: Ballester.
- Baumann, V. H. (1960). Teen-age music preferences. *Journal of Research in Music Education*, 8, 75-84.
- Castillo, C. (2001). Transformaciones de la identidad juvenil: "las tribus Urbanas". *Puertas Abiertas*, 1 - 4.
- Elorriaga, A. (2011). Una propuesta de práctica de canto colectivo en la adolescencia: Un estudio de intervención en un IES. *LEEME*, 37 - 77.
- Florez, S. (2008). *Música y Adolescencia. La música popular actual como herramienta en la educación musical*. España: Injuve.
- Frega, A. L. (01 de Abril de 2005). Tendencias contemporáneas de la psicodidáctica de la música. En Eufonía, *Didáctica de la música* (pág. 66). España: Grao.
- Gonzales, D. (2008). *Psicología de la motivación*. La Habana: Ciencias medicas.
- Gutiérrez, M., & Zapata, M. (2009). *Los proyectos de aula. Una estrategia pedagógica para la educación*. Bogotá: Rocca.
- Hemsey, V. (2000). *Problemática actual y perspectivas de la educación musical para el siglo XXI*. Perú: Pontificia Universidad católica del Perú.
- Hooker, R. (2012). *Estrategias didácticas para el desarrollo vocal- musical en coros vocacionales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Keston, M. J. (1955). Possible factors influencing music preference. *Journal of Genetic Psychology*, 86, 101-113.
- Konecni, V. (1984). *Elusive effects of artists -messages-, in cognitive processes in the perception of art*. Amsterdam: Elsevier.

- Lacárcel, J. (1990). *Psicología de la música y educación musical*. Aprendizaje.
- Ligero, A. Las preferencias musicales de los jóvenes en el aula. (01 de Abril de 2009). *Eufonía*. Recuperado el 12 de Enero de 2013, de www.eufonia.grao.com: <http://eufonia.grao.com/revistas/eufonia/046-que-musica-en-el-aula-de-musica/las-preferencias-musicales-de-los-jovenes-en-el-aula>
- Megias, I., & Rodriguez, E. (2002). *Jóvenes entre sonidos. Hábitos, gustos y referentes musicales*. España: injuve.
- Ministerio de Salud, Gobierno de Chile. (2011). *Guía práctica de consejería para adolescentes y jóvenes: ORIENTACIONES GENERALES, dirigida a los equipos de atención primaria*. Chile: Gobierno de Chile.
- Piaget, J. (1930). *The Child's conceptions of physical causality*. New Jersey: Littlefield Adams & Co.
- Pindado, J. (2003). *El papel de los medios de comunicación en la socialización de los Adolescentes en Málaga*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Pino, M. (2011). Reflexiones sobre música y neurociencia. *Medicina y Humanidades*, 42 - 51.
- Rogers, V. R. (1957). Children's musical preferences. *Elementary School Journal*, 57, 433-435.
- Sel, A., & Calvo, B. (2013). Neuroarquitectura de la emoción musical. *Revista de Neurología*, 56:289-97.
- Silva, I. (2006). *La adolescencia y su interacción con el entorno*. Madrid: ARTEGRAF, S.A.
- Silva, N. (2009). *Los labradores del azar: Un estudio sobre las representaciones y las dinámicas de la juventud rural*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Stewart, R. (1990). *Música y conciencia*. Madrid, España: Mandala.
- Veiga, M. P. (2004). *Educación de la voz: Anatomía, patologías y tratamiento*. España: Ideas propias.
- Willem, E. (1956). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba.

Zuleta, A. (2004). *Programa Basico de dirección de coros infantiles*. Bogotá D.C.: Republica de Colombia, Ministerio de Cultura.

Zuluaga, O. (1999). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Pedagogia y educación*, 8.

ANEXOS

Anexo A: CD de audios guía para la lectura de las partituras. (mp3)

Anexo B: CD de pistas musicales para el acompañamiento de los nueve arreglos y adaptaciones.

Anexo C: Formato de encuesta.

ANEXO C

Formato de encuesta estructurada, realizada a los coristas de los coros Mateo Carcassi y Somos Uno.

NOMBRE DEL CORO: _____

EDAD: _____

1. De acuerdo a lo que determine su gusto, marque con un círculo de 1 a 10, siendo 1 el menor puntaje y 10 el más alto, la tendencia musical de su preferencia.

• REGGAETÓN

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

• POP

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

HIP- HOP

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

• ERUDITA (CLASICA)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

• ROCK

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

• JAZZ

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10.

• FOLCKLOR

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

• OTRA: _____

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Señale con una X las siguientes preguntas.

• Mi música favorita generalmente la escucho cuando:

a. Bailo

b. Estudio

- c. Descanso
- d. En la cotidianidad.

- Lo que más me gusta de mi género favorito es
 - a. El ritmo
 - b. Las letras
 - c. las dos

- me gusta el ritmo de mi canción favorita porque
 - a. es movida
 - b. es lenta
 - c. me hace dormir
 - d. me dan ganas de bailar

- me gusta la letra de mi canción favorita porque
 - a. habla de amor
 - b. habla de paz
 - c. habla de guerra
 - d. no es relevante la letra.

- ¿Qué te motiva del Coro?
 - a. El repertorio
 - b. El Director
 - c. Sus compañeros
 - d. Todas las anteriores
 - e. Otra: ¿Cuál? _____