



**CONSERVATORIO NACIONAL DE MÚSICA**

**TÍTULO**

**PROPUESTA METODOLÓGICA PARA FAVORECER  
EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA MUSICAL-  
CORAL Y LA INTEGRACIÓN EN LAS  
COMUNIDADES MIGRANTES ADULTAS,  
COMUNIDAD:  
PERUANO CHINA.**

**PRESENTADO POR:**

**MARITZA CHIU MAYURI  
LOURDES LA ROSA COLLANTES  
DAVID CASTRO FALCÓN**

**Para optar el Título Profesional**

**Mención: Educación Musical**

**Lima, Perú**

**2003**

**DEDICATORIA**

**El presente trabajo está dedicado  
a nuestros padres,  
que pusieron toda sus esperanzas  
para forjar en nosotros  
una profesión  
vinculada a la sensibilidad y el amor.**

### AGRADECIMIENTO

**Agradecemos en primera instancia a nuestro Padre Dios por habernos permitido desarrollarnos en esta maravillosa profesión de la Educación a través de la Música y darnos la oportunidad de trabajar como un equipo integrado de voluntades férreas en pro de un mismo objetivo; a nuestras familias por el apoyo incondicional que siempre nos han brindado permanentemente; a nuestros profesores y asesores que nos supieron orientar en esta fascinante tarea, y de manera especial a la Dirección General de nuestra alma mater por el apoyo y las facilidades prestadas para la sustentación de nuestro trabajo y de manera muy especial nuestro mas sincero agradecimiento a cada integrante del coro APCH, por su esfuerzo, dedicación, disciplina entrega en cada ensayo y amor a la música coral compartido durante estos años.! Gracias querido Coro !**

**INDICE**

SUMILLA	08
CAPÍTULO I	
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	09
1.- Planteamiento y formulación del problema	09
2.- Objetivos	11
a.- Objetivo General	11
b.- Objetivos Específicos	11
3.- Importancia del Estudio	12
4.- Justificación	13
a.- Justificación científica	13
b.- Justificación pedagógica y musical	14
c.- Justificación Tecnológica	15
5.- Limitaciones del Trabajo	16
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO	17
1.- Antecedentes	17
2.- Bases Teóricas	18
a.- Bases Psicológicas del Aprendizaje	20
1) El aprendizaje	20
2) La teoría cognitiva y el aprendizaje	22
3) La teoría de la gestalt	24

4) El aprendizaje por recepción significativa	
de David Ausubel	28
5) Piaget y otros cognitivistas	45
b.- Importancia de la Educación Musical	48
1) Importancia	48
2) Contenidos de la Educación Musical	52
c.- Métodos Modernos de Educación Musical	55
1) Método Dalcroze	55
2) Método de Carl Orff	58
3) Sistema Kodaly	77
4) El Método de Maurice Martenot	97
5) Hemsy de Gainza	106
6) Susuki	116
d.- La Voz Humana	117
1) Breve anatomía del aparato Fonatorio.	117
2) Clasificación de los sonidos de la voz.	121
3) La voz Humana y su clasificación.	128
e.- Interculturalidad, Migrantes chinos y Convivencia	
Democrática	143
1) Cultura e Interculturalidad	143
2) El Proceso Migratorio en el Perú	150
3) Convivencia Intercultural en el Perú	163

3.- Sistema de Hipótesis	175
a.- Hipótesis Principal	175
b.- Variables	175
c.- Esquema de Hipótesis	176

### CAPÍTULO III

METODOLOGÍA	177
1.- Tipo de Investigación	177
2.- Nivel de Investigación	177
3.- Diseño	177
4.- Población y Muestra	178
a.- Población	178
b.- Muestra	178
5.- Técnicas e Instrumentos de Investigación	179
a.- Técnicas	179
b.- Instrumentos	179
6.- Procesamiento de Datos	180
7.- Programa de Aprendizaje Musical	180

### CAPÍTULO IV

RESULTADOS	181
1.- Descripción de la experiencia	181

2.- Resultados de la prueba de antes y después	183
--	-----

## CAPÍTULO V

PROPUESTA METODOLÓGICA	187
------------------------	-----

1.- Proyecto de Programación Global	187
-------------------------------------	-----

2.- Propuesta de Programación Intermedia	196
--	-----

CONCLUSIONES	244
--------------	-----

RECOMENDACIONES	247
-----------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	249
--------------	-----

ANEXOS	
--------	--

### SUMILLA

El presente trabajo de investigación busca demostrar que la aplicación de una propuesta metodológica de educación musical basada en la propuesta pedagógica de Aprendizaje Significativo del Psicólogo norteamericano David Ausubel, tiene resultados satisfactorios en el aprendizaje de la música y la ejecución coral en comunidades migrantes adultas (caso chino). Asimismo, esta propuesta complementada con las recomendaciones de otros pedagogos cognitivistas permite, que en las sesiones de aprendizaje exista un clima personal favorable para la integración e interrelación personal y grupal entre los integrantes del grupo coral.

La investigación, se ha realizado con un universo de 40 personas y una muestra de 25 personas adultas, todas sin experiencia musical previa. Para la realización de la investigación, se han usado varios métodos tales como el método analítico, inductivo y analítico-sintético. Además, para el procesamiento de datos se ha usado las técnicas de tabulación, organización de tablas y uso de estadígrafos. El repertorio usado estará en el anexo de la investigación.

Antes de la aplicación del método, se ha tomado una prueba de entrada (Pre Test) y luego de la aplicación del programa experimental, se ha tomado una prueba de salida (Post Test). Por lo que el diseño es de Observación antes y Observación después.

## **CAPÍTULO I**

### **EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

#### **1.- PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

Como resultado de la globalización de la sociedad y la instauración de la educación permanente (1), como una condición humana, actualmente los integrantes de la sociedad están renovando continuamente sus conocimientos y buscan incrementar sus capacidades académicas, profesionales y personales.

En este marco, la actividad musical, si bien compromete a centros especializados lo mismo que a profesionales artistas involucrados con este oficio; sin embargo, es también de interés de diversos grupos sociales que de manera informal o extra-académica, tratan de acceder a la práctica y aprendizaje musical.

Por esta razón, para los profesionales en Educación Musical, su ámbito de acción se extiende hoy a diversos escenarios y grupos sociales.

Uno de estos grupos, que recurren a programar actividades de formación y recreación institucional, es precisamente las asociaciones de inmigrantes o las comunidades peruanas con raíces extranjeras. La comunidad de migrantes chinos que radican en nuestro país, además de realizar múltiples actividades de orden institucional, de un tiempo a esta parte vienen desarrollando la práctica musical coral con mucho éxito, gracias sobre todo, a la metodología y orientación pedagógica que se sigue, para lograr estos aprendizajes.

Las estrategias metodológicas que se aplican para este aprendizaje extra- académico, tienen mucho que ver con el grado de éxito del objetivo de aprendizaje.

Pero, en el caso de esta colectividad migrante, no sólo está presente el carácter informal y voluntario de la práctica musical. Además, dado que la presencia de un grupo migrante establece relaciones interpersonales a su interior y a su exterior, hay un problema relacionado precisamente con el grado de integración entre estas personas.

---

1 A partir del Informe Delors "La Educación un Tesoro", todos los sistemas educativos del mundo,

Surge un tema de interés y que forma parte de la presente inquietud de investigación, entonces la pregunta que sintetiza esta inquietud es:

¿De qué manera puede una adecuada propuesta metodológica, al mismo tiempo que lograr el aprendizaje musical-coral, desarrollar un clima de integración e interrelación personal y grupal óptimo y adecuado?

Este es el problema que pretendemos resolver con la presente investigación.

## **2.- OBJETIVOS**

### **a.- OBJETIVO GENERAL**

Plantear una Propuesta Metodológica para favorecer el aprendizaje de la práctica coral y el desarrollo de la integración en comunidades migrantes (Caso Migrantes Chinos).

### **b.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- 1) Diagnosticar y determinar las características de la formación musical de los integrantes de una comunidad migrante.

---

entienden a la educación como un proceso permanente, continuo e integral.

- 2) Diagnosticar y determinar las características de integración y relación interpersonal al interior y fuera de una comunidad migrante.
- 3) Plantear un propuesta metodológica eficaz para el aprendizaje de la práctica musical-vocal y coral, así como para el desarrollo de la integración de la comunidad migrante china.
- 4) Proponer un repertorio de música coral

### **3.- IMPORTANCIA DEL ESTUDIO**

Debido al desarrollo de nuevos enfoques pedagógicos y psicológicos del aprendizaje, ya no puede hablarse que el proceso educativo se da única y exclusivamente en el ámbito del aula, como se creía en antaño, hoy existen formas de aprendizaje diversos, como la educación no presencial y a distancia; la educación semipresencial; la educación por encargo; etc.

Incluso en el arte, surgen nuevos métodos de aprendizaje, que prácticamente ponen en cuestión la forma directiva e instruccional cómo se daba tradicionalmente la enseñanza musical.

Por estas razones, el presente trabajo, aborda un tema propio de nuestro tiempo: la atención pedagógica a grupos no especializados pero que tienen la demanda de aprendizaje musical.

El encontrar caminos atractivos, rápidos, eficaces, para lograr el aprendizaje de contenidos musicales en adultos, sin formación musical profesional previa, es un importante aporte para los Profesionales de la Especialidad de Educación Musical.

#### **4.- JUSTIFICACIÓN**

El proyecto, tiene un sustento en doble dirección. Por un lado hay un marco teórico que justifica y sustenta la propuesta metodológica planteada y por el otro, existe el interés de generar nuevos conocimientos y procedimientos metodológicos para el aprendizaje de la música, la práctica vocal y la integración grupal. Veamos cada una de estas justificaciones:

##### **a.- JUSTIFICACIÓN CIENTÍFICA**

El trabajo se sustenta en las diversas corrientes psicológicas y pedagógicas referidas al aprendizaje. Hoy, con la caída de los paradigmas

pedagógicos donde se priorizaba al docente y la enseñanza, surgen otras propuestas que plantean prioridades más bien al alumno y al aprendizaje propiamente dicho.

El aprendizaje en general –incluidos los artísticos- según los diversos enfoques vigentes, es una construcción o reconstrucción cognitiva que se da en el propio sujeto que aprende. Nuestra propuesta precisamente se basa en este principio. Se parte de los saberes previos, intereses y expectativas de los alumnos, para con ellos ir consolidando aprendizajes musicales.

Nos apoyamos a nivel general en autores como: David Ausubel, con su enfoque sobre el aprendizaje significativo, Lev Vigotsky, con su propuesta intercultural del aprendizaje, Jean Piaget, con su enfoque de la construcción del aprendizaje. Se complementa en este terreno, con opiniones de Carl Rogers y Howard Gardner.

#### **b.- JUSTIFICACIÓN PEDAGÓGICA Y MUSICAL**

A nivel pedagógico musical, sabemos que músicos como Orff, Susuki, Kodaly y otros, han experimentado propuestas con niños, sin embargo la base psicopedagógica para la iniciación musical de estos autores pertenece al enfoque cognitivo, por ello, estos métodos también, sirven para fundamentar

nuestra propuesta de trabajo.

En el caso de Orff, el uso del ritmo y la experiencia corporal para la iniciación musical, también se puede aplicar en el adulto sin experiencia musical avanzada.

Lo mismo podemos decir de Susuki y Kodaly, que parten de los saberes y el entorno propio de los niños para el aprendizaje. Del mismo modo, en un coro de aficionados o de personas sin la más mínima experiencia musical y menos vocal, estas personas seguramente aprenderán mucho más rápido si es que el material o repertorio de aprendizaje está vinculado a sus saberes, expectativas e intereses previos.

También Martenot y Violeta Hemsy de Gainza, nos ofrecen aportes útiles para la propuesta metodológica usada. La unidad entre texto y canto, del primer autor; y el uso de fórmulas rítmicas de uso popular, con sus respectivos ejercicios, de la autora argentina, son usados en la presente experiencia.

### **c.- JUSTIFICACIÓN TECNOLÓGICA**

Para alcanzar una propuesta de ejecución de sesiones de aprendizaje en la modalidad de práctica vocal y coral, se recurre a la Tecnología Educativa,

que da pautas para organizar una estructura curricular, una unidad didáctica o una sesión de aprendizaje significativo. Nos basaremos en los esquemas y procedimientos que la Tecnología nos proporcione.

## **5.- LIMITACIONES DEL TRABAJO**

Una de las principales limitaciones del trabajo, es que no existen aún trabajos sistematizados y validados, sobre propuestas metodológicas para la enseñanza del canto y coro en adultos aficionados e incluso sin formación musical y cuyo interés no es convertirse en músicos o artísticas sino en hacer de la actividad musical un espacio de complementación en la formación y de mejoramiento de la vida personal.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### 1.- ANTECEDENTES

El Conservatorio Nacional, aún no posee entre sus Temas de Graduación, propuestas de tipo experimental y que hayan validado métodos, estrategias o medios confiables para el aprendizaje de adultos y de manera extraescolar.

Esto condiciona la existencia de escasa producción teórica y práctica sobre el tema. No hay abundante bibliografía y menos aún del contenido del tema. Sin embargo, cabe mencionarse algunos de los trabajos realizados por los egresados de esta Alma Mater, referidos a propuestas de educación musical o vocal, para auditorios no precisamente dedicados a la formación musical especializada:

- "El Aprestamiento Musical". Presentado por Isabel Salas, en 1994.
- "Musicoterapia para el Discapacitado, por Retardo Mental leve-moderado", presentado por Jessy Vargas, en 1999.
- "Propuesta Musical para el Primer Ciclo de Educación Primaria". Presentado por Carlos Vela, en el 2000.
- "El canto escolar", de Julio Párraga, en el 2001
- "Práctica Coral en la Sección de Estudios Preparatorios para niños del Conservatorio Nacional de música desarrollada entre los años 2000 y 2001, presentado por Claudia Rheineck y Liliana Uehara.

Con excepción del último trabajo, los demás, tuvieron como sujetos de aprendizaje musical, auditorios no especializados musicalmente. Sin embargo, todos, tenían una modalidad escolarizada regular y contaban con participantes menores o de desarrollo maduracional en plena evolución.

El presente trabajo, si bien, también trabaja con un grupo de participantes que no tienen una formación especializada musical, sin embargo, su modalidad, es no escolarizada y con la característica de tener una edad adulta, lo que hace singular el esfuerzo investigativo nuestro.

## **2.- BASES TEÓRICAS**

Es importante exponer inicialmente los fundamentos teóricos de temas

relacionados con las variables de la investigación.

La propuesta metodológica, se sustenta principalmente en el enfoque psicopedagógico cognitivista, y de manera particular en la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel. Para tener una comprensión global del enfoque también hacemos referencias breves a otros teóricos de este pensamiento: Piaget, Vigotsky, Rogers, etc.

En el aspecto musical, es necesario presentar una descripción de los principales métodos modernos, que por influencia de las nuevas teorías psicológicas, han desarrollado igualmente nuevas estrategias de aprendizaje de la música. El método que se adapta con mayores elementos a nuestro trabajo es el de Martenot.

Si bien estos métodos surgieron como propuestas de iniciación musical para menores de edad, sin embargo, pueden adaptarse muy bien para el aprendizaje de personas aficionadas o sin formación musical profesional.

Un tercer elemento teórico necesario para fundamentar nuestra investigación es lo relacionado con la interculturalidad, aspectos históricos de la colonia china y, el tema de la convivencia humana. Sobre estos aspectos también presentamos un breve marco teórico.

## **a.- BASES PSICOLÓGICAS SOBRE EL APRENDIZAJE**

El aprendizaje como proceso de modificación de conductas y adquisición de información y desarrollo de capacidades y actitudes, hoy viene siendo abordado en los campos de la Psicología y Pedagogía, desde un punto de vista cognitivista. En esta parte de nuestro trabajo presentamos una visión panorámica al respecto.

### **1) EL APRENDIZAJE**

La humanidad en todos los tiempos trató de comprender y explicar el mundo en que vive. Las explicaciones a los fenómenos del universo fueron cambiando a través de los tiempos, en la medida en que el conocimiento humano avanzó. Una de estas preocupaciones ha sido tratar de buscar una explicación al ¿cómo se produce el aprendizaje?. La Psicología ha sido la disciplina científica que ha intentado responder a esta interrogante. En este campo, los psicólogos no aceptan que uno aprende porque simplemente otro le enseña, o simplemente porque quiere aprender. ¿Porqué dudan de eso?. Porque observan que muchas personas a quienes se les enseña no quieren aprender y por eso no aprenden; observan también que

algunas personas, queriendo aprender no lo consiguen sin que alguien les enseñe; más aún, observan que hay quienes queriendo aprender y teniendo quien les enseñe no aprenden.

En relación precisamente al aprendizaje el Profesor sanmarquino, Charles Uculmana, señala:

"El aprendizaje a pesar de ser universal y ocurrir durante toda la vida, no es tan simple como parece ser a primera vista. Los psicólogos todavía no están de acuerdo sobre cuáles son los aspectos más importantes en el proceso de aprendizaje. (...) en este proceso hay tres elementos fundamentales: una situación estimuladora, una persona que aprende y una respuesta. En la medida en que los psicólogos se detienen en el estudio y la observación de estos elementos llegan a conclusiones a veces diferentes respecto de lo que es fundamental para comprender el proceso de aprendizaje. Esto explica en parte la presencia de varias teorías para explicar el aprendizaje."<sup>2</sup>

De acuerdo al elemento al que se atribuye mayor importancia - situación estimuladora, persona que aprende o respuesta- los psicólogos elaboran diferentes teorías del aprendizaje.

Entre estas podemos mencionar : la teoría del Condicionamiento,

---

<sup>2</sup> UCULMANA, Charles. PSICOLOGÍA ESCOLAR. Pág. 14

que pone énfasis en el estímulo externo; la teoría de Campo, que centra la atención en el ambiente; la teoría Fenomenológica, que resalta las circunstancias en el que se produce el aprendizaje; la teoría de la Gestalt, que considera el aprendizaje como un proceso de captación globalizada de la realidad; y, la teoría Cognitiva, que resalta la importancia de los factores internos del sujeto.

De estos enfoques, debido a que en nuestra investigación asumimos el enfoque cognitivo, vamos a desarrollar precisamente esta teoría, sobre todo en lo referente al proceso del aprendizaje.

## **2) LA TEORÍA COGNITIVA Y EL APRENDIZAJE**

A diferencia de las teorías E-R del aprendizaje, las teorías cognitivas explican la conducta en función del modelo E-O-R, es decir, en este enfoque el aprendizaje sería el resultado de un proceso dialéctico en que las experiencias, informaciones, impresiones, actitudes, ideas y percepciones de una persona son integradas, organizadas y reorganizadas por el ser humano, para transformarse en una conducta nueva. (MEZA: 1995).

El aprendizaje, entonces, es un cambio más o menos

permanente de los conocimientos o de la comprensión, debido a la reorganización tanto de experiencias pasadas como de la información recibida.

Los psicólogos cognitivos no niegan que existen millones de acontecimientos sensoriales (estímulos) a los que está expuesta la persona en vías del aprendizaje. Tampoco niegan que ésta responde a esos estímulos o se vea influenciada por ellos. Sin embargo, sostienen que para explicar el aprendizaje hay que tener en cuenta algo más que asociaciones estímulo-respuestas establecidas a lo largo del reforzamiento.

Para Meza (1995) el pensamiento cognitivo tiene hasta cinco tendencias: 1) tendencia medicional, 2) tendencia cibernética o de proceso, 3) la tendencia organística (Neo Piagetana), 4) la tendencia nativista (Chomsky), 5) la tendencia cognitiva soviética. Posteriormente, a estos cinco enfoques se agregan las tendencias del aprendizaje significativo de David Ausubel y, la tendencia del aprendizaje sociocultural de Vigotsky. En el presente trabajo desarrollaremos la propuesta de David Ausubel, dado a que este matiz es el que más se ajusta al aprendizaje de adultos.

Para poder sustentar nuestra propuesta pedagógico-metodológica de aprendizaje coral y musical, asumimos el pensamiento cognitivo y dentro de él, la Teoría de la Gestalt y la Teoría de la Recepción Significativa de David Ausubel.

### **3) LA TEORIA DE LA GESTALT**

Los defensores de la teoría de la Gestalt, como Koeller, Koffka y Hartman, señalan que en el proceso del aprendizaje, la experiencia y la percepción son más importantes que las respuestas específicas dadas a cada estímulo. Esta experiencia y esta percepción engloban la totalidad del comportamiento que no es una simple respuesta aislada y específica.

Cuando el individuo inicia un aprendizaje cuenta con una serie de actitudes, habilidades, expectativas sobre su propia capacidad de aprender, conocimientos, y percibe una situación de aprendizaje de una forma particular, diferente de la percepción de sus colegas. Por eso es que el éxito en el aprendizaje va a depender de sus experiencias anteriores.

Una persona, dice Uculmana:

"Selecciona y organiza los estímulos de acuerdo con sus propias experiencias y no responde a ellos aisladamente, sino a la situación como un todo y reacciona a sus elementos más significativos. Una persona percibe una forma, una estructura, una configuración u organización. Tales términos son sinónimos de la palabra alemana Gestalt."<sup>3</sup>

Para los psicólogos gestaltistas el aprendizaje ocurre principalmente por **insight**. ¿Qué es un insight? Es una especie de comprensión repentina a la que llegamos después de tentativas infructuosas en busca de una solución. En este acto se da el aprendizaje por insight: experiencias previas; aparición repentina de la solución cuando todo pasa a tener sentido. Es decir el aprendizaje ocurre como consecuencia de una continua organización y reorganización de la experiencia, que permite una comprensión global de la situación y una percepción de sus elementos más significativos.

En relación al trabajo escolar se puede afirmar que la teoría de la Gestalt presenta mayor riqueza que la teoría del condicionamiento porque intenta explicar aspectos ligados a la solución de problemas. Explica también, cómo ocurre el trabajo artístico y científico, que muchas veces resulta de una comprensión repentina, después que la

---

<sup>3</sup> UCULMANA, Charles

OB.CIT. P3g. 33

persona lidió bastante con el problema.

Para los fines del presente trabajo, nos interesa en este enfoque resaltar el hecho que el ser humano, no estructura su conocimiento por segmentos, ni partes, ni secuencias, sino por totalidades, por estructuras completas. Si tiene cuatro lados que no se juntan en el vértice, el individuo los ve como cuadrado o cuadrilátero. Igualmente cuando una persona escucha música, no reconoce el hecho sonoro por segmentos, es decir no reconoce primero solo el ritmo, luego la melodía, luego el color. Nada de eso, se capta la obra o forma musical, como una totalidad. Y en un mismo momento. Asimismo cuando una persona va a un partido de fútbol o un espectáculo, el espectador capta el fenómeno deportivo de manera global, no se fija en los detalles de un partido de fútbol, salvo que quiera de manera intencional mirar algo específico. En todo momento su percepción es de una globalidad.

Por esta razón, cualquier propuesta metodológica que comprende el aprendizaje como una globalidad, tiene un sustento teórico muy importante, de allí su eficacia y su persistencia en mantenerse como un método siempre actual.

La propuesta pedagógica y metodológica que presentamos,

recoge ciertos principios del Método Globalizado. Se entiende como método globalizado, aquella orientación que engloba los contenidos y actividades de una sesión de aprendizaje como una totalidad. Si bien hay temas que se secuencian, sin embargo, la comprensión del alumno no se da por compartimentos o estancos. Este método surge con algunas corrientes dentro de la Escuela Activa. El mismo Juan Amos Comenius, lo usa. Pero, con un sustento psicológico, que lo sustenta, como es el caso de la teoría de la Gestalt, recién se presenta en las décadas del 60 y 70, adquiriendo peso y fuerza.

Para comprender este método pongamos el ejemplo de una sesión de aprendizaje musical en el Coro de Personas Adultas Migrantes. La propuesta planteada como objetivo de investigación, reúne todos los elementos constitutivos de una sesión musical globalizada. Cuando el coreuta vivencia el hecho musical, al mismo tiempo está sintiendo el pulso, el acento y las duraciones rítmicas. Asimismo, percibe una melodía determinada, un compás, un color, una forma musical, en fin una totalidad sonora.

En la metodología musical tradicional, al alumno se le enseñaba primero el solfeo hablado y en sesiones áridas y extensas: En otro momento se desarrollaba el tema del compás. En un tercer instante

aspectos relacionados con la melodía. En fin, en diferentes momentos cada elemento de la música. Esta ruta si bien, por el rigor, lograba su cometido, sin embargo, la percepción del hecho musical era segmentado.

El método integral y globalizado, sigue una estrategia totalmente distinta, el maestro va desarrollando tal como aparecen los elementos en un sólo momento. Así en la primera sesión cuando el participante vivencia un ritmo determinado, el Director trata sin esperar aprendizajes posteriores, los temas relativos al pulso, el tempo, el acento, el compás, las figuras de la negra, la blanca, la corchea, el silencio, etc. Es decir el profesor interrelaciona diversos conceptos que están presentes en la sesión musical, sin esperar mucho, es decir globaliza sus contenidos.

#### **4) EL APRENDIZAJE POR RECEPCION SIGNIFICATIVA DE DAVID AUSUBEL**

a) Qué es el aprendizaje?

(1) Uno de los defensores de las teorías cognitivas del aprendizaje es David P. Ausubel. Este psicólogo norteamericano ha intentado explicar cómo aprenden los individuos, a partir del material verbal, tanto hablado como escrito.

Su teoría (del Aprendizaje por Recepción Significativa (1968), sostiene que "la persona que aprende recibe información verbal, la vincula a los acontecimientos previamente adquiridos y, de esta forma, da a la nueva información, así como a la información antigua, un significado especial".

Es decir, la información que se recibe, es procesada internamente (como señala el enfoque cognitivo), pero relacionándola con conocimientos y experiencias ya existentes. Como resultado de ello, la nueva información adquiere un significado también nuevo.

En nuestra propuesta cada sesión de clase, precisamente se basa en estas consideraciones. Cada saber logrado se convierte en saber previo, para un nuevo aprendizaje.

(2) Ausubel afirma que la rapidez y la meticulosidad con que una persona aprende depende de dos factores:

(a) El grado de relación existente entre los conocimientos anteriores y el material nuevo y,

(b) La naturaleza de la relación que se establece entre la información nueva y la antigua.

(3) Sostiene también que el aprendizaje y la memorización pueden mejorarse en gran medida si se crean y utilizan marcos de referencia muy organizados, resultado de un almacenamiento sistemático y lógico de la información. En opinión de Ausubel, la existencia de una estructura adecuada en el sistema de pensamiento mejora el aprendizaje y proporciona a la nueva información un significado potencialmente mayor.

(4) Llevando este enfoque a la experiencia musical que proponemos, el aprendizaje logrado se da precisamente porque cada sesión se inicia a partir de la recuperación de los saberes previos de los participantes y gracias a una relación lógica y continuada entre el saber anterior y el saber nuevo. En cada sesión la etapa de la recapitulación permite sistematizar y darle una organización lógica a lo aprendido.

b) Qué es el proceso de asimilación para Ausubel?

El concepto de Asimilación tiene mucha importancia en el pensamiento de Ausubel. De allí que nos vamos a referir a él.

Al igual que Piaget, Ausubel sostiene que los estudiantes tienen que operar mentalmente con el material al que se exponen si quieren darle significado. Del mismo modo que Piaget, habla también de Asimilación, entendiéndola básicamente como el proceso por el cual:

"Se almacena nuevas ideas en estrecha relación con ideas relacionadas relevantes, presentes en la estructura cognitiva" (AUSUBEL, 1968: 92).

Evidentemente, en nuestra estructura cognitiva, la forma en que hemos organizado el aprendizaje anterior, tendrá una gran influencia sobre la naturaleza y el proceso de asimilación.

Según Ausubel, la asimilación puede asegurar el aprendizaje de tres maneras:

- (1) Proporcionando un significado adicional a la nueva información;
- (2) Reduciendo la probabilidad de que se olvide ésta;

(3) Y haciendo que resulte más accesible o esté más fácilmente disponible para su recuperación.

En relación con lo primero, la idea nueva que se relaciona o se pone en conexión con otras ideas bien estructuradas adquiere más significado que la que simplemente se percibe y se almacena en la memoria de forma aislada. El nuevo material adquiere parte de su significado adicional de los elementos afines de la estructura cognitiva, que ya son altamente significativos.

Una segunda modalidad de fomento del aprendizaje mediante la asimilación consiste en evitar que la nueva idea se pierda u olvide rápidamente. Así como los niños tienen menos probabilidades de perderse cuando juegan en su propio barrio que cuando lo hacen en lugares extraños, así también las ideas ubicadas en un ambiente familiar o relacionadas con ideas afines tienen menos probabilidades de ser olvidadas que las que se almacenan por separado.

En tercer lugar, la asimilación no sólo protege del olvido, sino que asegura también que la nueva idea podrá encontrarse o recuperarse fácilmente cuando sea necesario.

La información verbal que está relacionada de forma significativa con ideas previamente adquiridas puede recordarse como parte de un conocimiento bien estructurado. Los profesores que quieran ayudar a los estudiantes en el proceso de asimilación deberían subrayar muy especialmente la importancia que tiene la organización de los pensamientos de forma estructural o lógica. Debería usar un método que pueda establecer fuertes vínculos a los que se puede acoplar el nuevo material.

Nuestra propuesta precisamente plantea que toda lección nueva se apoya en lo aprendido anteriormente. Los aprendizajes relativos al canto coral van constituyéndose en una verdadera estructura cognitiva. Cada nueva información podrá continuar y desarrollar aprendizajes previos. Por ejemplo para leer y ejecutar una partitura coral será necesario saber elementos de solfeo y como estos conocimientos ya han sido sólidamente asimilados, entonces al alumno le será más fácil abordar cada lección futura.

c) Los organizadores de avance

El maestro o la maestra de música no pueden pretender que los estudiantes tengan en todo momento en su estructura cognitiva ideas

susceptibles de usarse como vínculo para engarzar el material nuevo. Es decir no puede creer que ante cualquier tema, los alumnos cuentan con la estimulación y los pre-requisitos necesarios. Por esta razón. Ausubel sugiere el empleo de los organizadores de avance, entendiendo como tales a: aquellos materiales introductorios de naturaleza general que proporcionan un marco de referencia en el que se integra información más detallada que se presenta más adelante.

A veces un bosquejo breve pero global de una lección, o un párrafo introductorio y en el caso de nuestra experiencia un tema musical anterior, que exponga la relación existente entre las ideas más importantes, puede servir como organizador de avance. Incluso una buena frase referente al tema puede cumplir con función en la lectura de un pasaje breve.

#### d) Factores que contribuyen al aprendizaje significativo

¿Qué factores favorecen el aprendizaje por recepción significativa y no el aprendizaje sin sentido?. ¿Qué es lo que determina que el estudiar un libro, un tema de música, éste sea un ejercicio de aprendizaje sin sentido (mecánico) o de aprendizaje significativo?

(1) En primer lugar, el tema que se va a presentar tiene que ser potencialmente significativo, es decir, algo que una persona pueda asociar claramente con sus conocimientos anteriores. Los temas de respiración, solfeo o entonación vocal que hemos de aplicar con los participantes, cada uno de ellos de manera secuenciada, tienen utilidad y significado. Algunos son de valor pedagógico, sirven para estimular y educar musicalmente a los coreutas, otros son repertorio artístico para ocasiones personales o sociales.

(2) En segundo lugar, la persona tiene que crear una "disposición para el aprendizaje significativo". Esta disposición se puede definir como el hábito de relacionar material nuevo con el aprendizaje anterior de forma significativa y útil. Se puede enseñar e inducir a los estudiantes a comparar, contrastar y asociar materiales nuevos con conceptos relevantes que han adquirido, organizado y almacenado en la memoria previamente. La disposición para el aprendizaje recuerda en parte a un procedimiento de archivo. El alumno que tiene una disposición por el aprendizaje significativo hace lo que en una oficina un oficinista realiza cuando archiva todas las cartas nuevas de acuerdo con la naturaleza de su contenido (solicitudes, peticiones de información o reclamamos) y adjunta a las mismas copias de información relevante (pedidos originarios, facturas

u órdenes de pago, por ejemplo), recabadas de otros archivos.

(3) El tercer factor fundamental que influye en el aprendizaje por recepción significativa es la forma en que se presenta el nuevo material. Se deberían señalar las similitudes y diferencias existentes entre ideas que se podrían llamar relafrases, extraídas al azar de diferentes capítulos de un libro de psicología educativa dedicado al aprendizaje que tendrán seguramente algún significado para un estudiante que haya asistido a un curso sobre aprendizaje, pero es más probable que diez frases bien estructuradas, escogidas de un capítulo, transmiten una información que pueda relacionarse fácilmente con información previamente adquirida.

Ausubel da varios consejos para estructurar, secuenciar y presentar un tema. Los profesores deberían, en primer lugar, secuenciar y presentar un tema, presentar a los estudiantes ideas centrales integradoras antes que ideas periféricas. En segundo lugar, deberían subrayar las definiciones exactas y correctas de los términos empleados. En tercer lugar subrayar las similitudes y diferencias. Por último es importante que los estudiantes expongan con sus propias palabras lo que han aprendido.

El aprendizaje por recepción significativa difiere del aprendizaje mecánico y del exploratorio. El conocimiento de estas diferencias ayudará a comprender la naturaleza y la función de aquél en el aula.

e) Variables del aprendizaje

Para Ausubel la enseñanza comprende la manipulación de ciertas variables o factores que influyen en el aprendizaje. Para la presentación de esta parte de nuestro marco teórico, nos guiaremos por los estudios que sobre Ausubel ha hecho el Psicólogo peruano Hugo Sánchez Carlessi.<sup>4</sup> Según este estudioso sanmarquino, Ausubel, establece dos categorías del aprendizaje: intrapersonales e interpersonales. Asimismo, establece variables, siendo la más importante las referidas a la variables de la Estructura Cognoscitiva.

Entre estas elementos que intervienen en el aprendizaje destacan:

- (1) Las categorías intrapersonales o factores internos del alumno

---

<sup>4</sup> SÁNCHEZ C. Hugo PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE.

(a) variables de la estructura cognoscitiva:

Son propiedades esenciales y organizativas del conocimiento previamente adquirido dentro de un campo de estudio particular a tomar en cuenta para asimilar otra tarea de aprendizaje dentro del mismo campo. Como los conocimientos de una materia tienden a estar organizados secuencialmente y en forma jerárquica lo que uno ya sabe dentro de un campo, dado así como el grado en que la sabe influyen en la propia suposición para nuevos aprendizajes conexos.

De acuerdo a Ausubel, la estructura cognoscitiva es el factor principal que influye en el aprendizaje y la retención significativa dentro de un determinado campo. Esta estructura implica una organización de aprendizajes significativos concretados en conocimientos que se desarrollan y transforman debido a condiciones internas (disposiciones en el desarrollo intelectual) y condiciones externas (aprendizaje).

Si la estructura cognoscitiva es clara, estable y convenientemente organizada surgen significados precisos y faltos de ambigüedades que tienden a retener su fuerza de disociabilidad y disponibilidad. Si por otra parte, la estructura cognoscitiva es inestable, ambigua y desorganizada o mal organizada, ésta tenderá a inhibir el

aprendizaje y la retención significativa. Lo que más contribuye a facilitar el aprendizaje y la retención es el fortalecimiento de los aspectos esenciales de la estructura cognoscitiva.

También Ausubel, destaca el rol de la transferencia en el aprendizaje y su incidencia en la estructura cognoscitiva.

En todo aprendizaje significativo habría necesariamente transferencia, pues es imposible concebir ningún dato de aprendizaje que no sea afectado de alguna manera por la estructura cognoscitiva preexistente, y a su vez esta experiencia de aprendizaje al modificar la estructura cognoscitiva produzca nueva transferencia.

Basándose en el constructo de Estructura Cognoscitiva, Ausubel infiere cinco procesos mentales que entran en la fase del aprendizaje de material verbal con sentido, estos procesos son:

. La reconciliación integrativa.- Consiste en la síntesis de proposiciones aparentemente en conflicto bajo un nuevo principio más inclusivo y unificado. Es menos común en el proceso de aprendizaje y es llamado aprendizaje superordenado. Por ejemplo, en una sesión de aprendizaje, el alumno puede conocer sólo la figura de la corchea, y al

presentarse la semicorchea, este concepto nuevo entra en conflicto con lo conocido por el alumno, pero luego de procesos de relación e integración, finalmente surge un orden de las figuras más completo y definitivo.

. Subsunción.- Es la estrategia cognoscitiva que permite al individuo por medio de aprendizajes anteriores de carácter más genético y estables, abarcar nuevos conocimientos que sean específicos o subordinables. Este proceso permite el crecimiento y organización del conocimiento que envuelve la subsunción de proposiciones potencialmente significativas. Se realiza de dos maneras:

- Subsunción derivativa: ocurre cuando el nuevo material aprendido es entendido como un ejemplo específico de un concepto conocido previamente. Un concepto aprendido, se refuerza con ejemplos musicales de la realidad.

- Subsunción correlativa: el nuevo material de aprendizaje es una extensión, elaboración, modificación o cualificación de proposiciones o conceptos aprendidos previamente. Luego del aprendizaje del pulso, acento y diferenciación de figuras, surge un nuevo concepto más integral de lo que es el ritmo.

. Asimilación.- Aún después de que un nuevo sentido emerge, permanece en estricta relación con la idea que lo subsumió: permanece allí como el co-miembro menos estable de una nueva unidad ideacional formada de esta manera. Los nuevos conceptos aprendidos, si bien incrementan el contenido y amplitud de lo conocido, tendrá que ser reforzada y reiterada para una mejor asimilación.

. Diferenciación progresiva.- Se debe presentar desde el comienzo las ideas más generales e inclusivas que entonces son progresivamente diferenciadas en función del detalle y la especificidad. Este orden de presentación corresponde al sentido en que el conocimiento es presentado, organizado y almacenado en el sistema cognoscitivo. Aquél se trabaja con las nociones de diferenciación y jerarquía. En una sesión musical, el alumno no puede perderse en aspectos muy específicos, segmentados y sin relación, el maestro debe jerarquizar los contenidos, para que el alumno tenga una comprensión totalizadora del asunto.

. Consolidación.- Mientras los pasos anteriores de una secuencia de aprendizaje de nueva materia no hayan sido dominados a través de confirmación, corrección, clasificación, práctica diferencial por

discriminación, etc. no se debe introducir nuevo material en la secuencia. Un concepto nuevo, debe reforzarse para que quede impregnado en la estructura cognoscitiva.

(b) Disposición del desarrollo:

La clase peculiar de disposición que refleja la etapa de desarrollo intelectual del alumno así como las capacidades y modalidades de desempeño intelectual del alumno en esta etapa.

(c) La capacidad intelectual:

A saber, el grado relativo de aptitud escolar general del individuo y su posición relativa respecto de capacidades cognoscitivas específicas diferenciadas o especializadas.

(d) Factores de motivación y actitudinales:

El deseo de saber, la necesidad de logro y de autosuperación, el interés en el campo de estudio, etc.

(e) Factores de personalidad:

Las diferencias individuales de nivel y clase de motivación, de ajuste personal, de nivel, de ansiedad y otras características de personalidad.

(2) La categoría situacional o condiciones externas

(a) La práctica

Su frecuencia, distribución, método y condiciones generales ( incluido la retroalimentación).

(b) El arreglo de los materiales de enseñanza

En función de cantidad, calidad, dificultad, tamaño, lógica interna, secuencia, velocidad y uso de auxiliares didácticos.

(c) Factores de grupo y sociales:

Atmósfera del salón, aspectos culturales, etc.

(d) Las características del profesor

Para David Ausubel, influye externamente en el aprendizaje del alumno las características personales, intelectuales, sociales y profesionales del docente. Aunque, de manera particular específica estos rasgos: capacidad cognoscitiva, conocimientos de la materia, competencia pedagógica, personalidad, conducta.

Para que la labor mediadora del docente sea eficaz y de calidad, éste debe contar con una formación teórica sólida. Es decir sus principios, las teorías que maneje y, las categorías en los temas de su especialidad, deben tener un sustento y organización cognitiva sólida. Asimismo, la información significativa sobre la materia debe ser igualmente plena.

Sobre las capacidades y competencias pedagógicas, no sólo deben comprender el manejo de estrategias y recursos metodológicos adecuados, sino que la relación con el alumno debe ser fluida y horizontal.

Del mismo modo la personalidad del docente, debe generar en el alumno confianza y respeto. Por su parte su conducta, debe estar reglado por valores éticos firmes. Sólo en estas condiciones se podría

decir que los rasgos del Docente, contribuyen a un aprendizaje positivo de los alumnos.

## 5) PIAGET Y OTROS COGNITIVISTAS

Jean Piaget, natural de Suiza y principal teórico del aprendizaje como construcción del alumno, junto con Ausubel y otros psicólogos, consideran que el aprendizaje es el resultado de interacciones internas que ocurren en el alumno. Sin embargo, su propuesta de construcción del aprendizaje, tiene un énfasis en el contacto y la manipulación de la realidad por el alumno, situación que en el aprendizaje adulto, particularmente del arte musical, no se presenta plenamente.

Por lo señalado no es su enfoque el que usaremos para sustentar nuestra propuesta. Sin embargo, a manera de referencia presentaremos brevemente los principales rasgos de su planteamiento. Asimismo lo haremos de otros cognitivistas como Vigotsky y Brunner.

### a) El pensamiento de Piaget

Piaget, sustenta la tesis que el aprendizaje es una construcción cognitiva del alumno y no así del profesor. En una relación dialéctica

entre la situación estimulante y el alumno, mediante procesos psicológicos internos que ocurren en él, todo aprendizaje es una construcción del propio educando.

Para Piaget, es fundamental la experiencia sensorial del educando con el hecho, objeto de aprendizaje. Mediante la observación y otros procesos de tipo inductivo, el alumno estructura el concepto. Este concepto, es resultado de varios procesos psicológicos internos: expectativa, conflicto cognitivo, recupero de saberes previos, observación, descripción, comparación, análisis, síntesis, generalización, etc.

Este aprendizaje constructivista también ocurre en el arte musical, pero fundamentalmente en la etapa escolar. En los adultos, si bien puede darse el caso, mayormente el aprendizaje se da por recepción verbal.

Por esta razón, existiendo la propuesta de recepción verbal significativa de Ausubel, nos parece más pertinente asumir esta teoría para la fundamentación y marco teórico de nuestro trabajo.

b) Jéome Brunner

Este autor, planteó mucho antes que Piaget, la tesis del aprendizaje por descubrimiento. El sustento es el mismo que hace Piaget, el alumno mediante la experiencia y el descubrimiento, llega al aprendizaje.

La diferencia quizás sea el que se está planteando que la vía para llegar al concepto, es la indagación o investigación. En este proceso, se hace necesaria la hipótesis y el hallazgo, fruto de la experiencia.

El método de Brunner, tiene eficaz resultado en el campo de las ciencias naturales, mas es relativo en otras áreas de tipo más formal o mental.

c) Lev Vigotsky

Este pensador soviético, muerto en la década del 30, del siglo pasado, tiene vigencia plena en la actualidad. Propone que el aprendizaje es resultado de la interacción social y está condicionado por el entorno cultural y el contexto histórico social.

En todo aprendizaje hay la participación del mediador (adulto, profesor, amigo, padre, etc) y el aprendizaje tiene dos momentos: primero, como presentación y segundo como aprendizaje.

Vigotsky además, tiene la teoría de la zona de desarrollo próximo. En este planteamiento, sostiene que toda persona tiene una zona de desarrollo aún no dado pero que potencialmente existe. Lo que debe hacer el maestro, es buscar la estrategia adecuada de la zona de desarrollo inicial (el aprendizaje actual) para acercarse a la zona de desarrollo potencial. En este sentido el rol mediador del maestro es fundamental.

Para nuestro trabajo en parte a nivel pedagógico tomaremos este enfoque.

## **b.- IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL**

### **1) IMPORTANCIA**

a) La música, no tiene parámetros en su universalidad

La música es quizás el arte universal que eleva la condición humana hacia niveles superiores y trascendentes.

Trasunta el espacio, el tiempo y los estratos sociales. Sus elementos constitutivos llegan indistintamente a todos los lugares, en todas las épocas y en todos los sectores. El "Para Elisa" de Beethoven, el "Noche de Paz", puede ser apreciado por un habitante del Perú, o de Alemania o de Japón, no interesa el idioma.

Estas mismas obras pueden haber sido escuchadas a finales del siglo XIX, durante todo el siglo XX y seguramente se seguirán escuchando durante el tercer milenio.

También, estas mismas melodías podrían encantar a pobladores de las favelas brasileñas, o apasionar a los magnates de New York o el Manhattan. No tiene color, porque puede gustar a un blanco, un mestizo o un negro.

Es decir, la música por su llegada, es un arte que carece de barreras. Gusta igualmente a un niño, como a un adolescente o a un adulto o anciano.

Esta universalidad en todas las dimensiones de la vida humana, hace que su aprendizaje no puede reducirse a la etapa escolar o a un régimen especializado. Se puede aprender, aspectos y modalidades del arte musical, en toda edad de la vida y lo pueden hacer no necesariamente los estudiantes de un conservatorio o un instituto musical.

a) Desarrolla diversas capacidades humanas

- (1) Desarrolla la sensibilidad, imaginación y goce estético. Es un magnífico medio de expresión para el ser humano, porque puede, gracias a estas capacidades, despertar sus vivencias internas.
- (2) Su práctica y conocimiento es tan imprescindible para desarrollar integralmente la personalidad del ser humano, desde sus primeros momentos de existencia hasta su edad adulta. Le da equilibrio emocional, complementa la formación puramente cognitiva o física.

- (3) Es importante también porque a través de ésta actividad el educando –sea de la edad que fuera- descubre sus propios valores frente a la sociedad, poniéndolos en práctica y haciéndose fuerte cada día para resolver las situaciones problemáticas que se le presentan.
- (4) Reafirma la cultura, inculcando el amor y respeto por el lugar y nación donde vive, desarrollando el interés por aprender todo aquello que rodea su mundo.
- (5) Acrecienta el interés y creatividad en cada momento de la vida mostrando los estados de ánimo del ser humano a través de la cual comienza a madurar emocionalmente.
- (6) Su formación espiritual se hace más sólida y como persona cada día crece más, porque es capaz de expresar su mundo interior sin inhibiciones.

"Muchos compositores modernos buscan su fuente de inspiración en elementos externos, como los ruidos de la naturaleza, los de las máquinas, de los trabajos manuales, el grito de los animales, el canto de los pájaros, el balbuceo de los niños, el lenguaje, etc. Pero la real fuente de la melodía la fuente psicológica, se encuentra en nuestras propias emociones y sentimientos."

## 2) CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

### a) Entrenamiento auditivo:

Todo programa de Educación Musical, en el nivel, modalidad o edad en la que se imparte, debe necesariamente desarrollar el oído. Es obvio que ésta tarea es más provechosa en la etapa temprana del ser humano, donde se pueda diferenciar todo tipo de sonidos próximos en su medio y en otros ambientes.

Es pues, de vital importancia capacitar y adiestrar el oído humano para que la audición sea perfecta y efectiva.

Si a una persona desde una edad temprana no se le facilita los recursos necesarios para la afinación de su oído, puede que cuando "sea grande no sepa diferenciar un sonido agradable de uno estridente".

b) Organización de los sonidos:

Esta facultad permite a la persona que organice los sonidos de acuerdo a su sentir de manera que se establezca un todo conciso y comprensible para el oído humano.

Facilita en el sujeto la posibilidad de organizarlos verbalmente o en forma escrita ya que el sentido que le dé lo puede ayudar incluso a construir una pieza musical.

c) Entrenamiento rítmico-motriz:

Mucho se ha dicho de la necesidad de que el esquema corporal humano sea orientado de tal manera que se desarrolle completamente y bajo normas establecidas, sin embargo es necesario rescatar lo trascendental de la música en esta formación corporal. Ha sido comprobado que la música actúa como catarsis no sólo en el niño sino

también en personas mayores y qué mayor prueba que los métodos utilizados por ORFF y DALCROZE que usan el ritmo para trabajar con sus alumnos.

El entrenamiento rítmico-motriz, busca desarrollar en la persona su esquema corporal usando como apoyo la música pero no en una forma desordenada sino a través de movimientos organizados.

d) Apreciación musical:

Es una respuesta a una serie de estímulos sonoros agradables al oído humano. Ahora bien, éstas respuestas también dependerán del entrenamiento auditivo que posea el sujeto así como de la música que escuche.

La apreciación requiere del análisis e identificación de los elementos estéticos de la música, de los períodos, géneros, formas, estilos y rasgos específicos de autores, países y tipos de música.

e) Interpretación y ejecución vocal e instrumental

En todo proceso de educación musical, se incluyen contenidos y

actividades para la enseñanza de la ejecución e interpretación de algún instrumento o la voz. Esta enseñanza tiene que usar lo aprendido en el solfeo y la teoría musical, para conjugar el aprendizaje de las técnicas y ejercicios específicos del instrumento o la ejecución vocal.

### **c.- MÉTODOS MODERNOS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL**

Para favorecer los aprendizajes musicales de personas adultas sin prerequisites musicales vocales y corales, se requieren técnicas de relajamiento, respiración, ejecución e interpretación vocal y coral específicas. Sin embargo en grupos de aficionados o de personas sin formación en la lectura y teoría musical se deben recurrir a métodos de iniciación musical rápidos, ágiles, eficaces y amenos. Por esta razón, a pesar que los métodos que se detallan a continuación son aplicados mayormente para la iniciación musical de niños, se presentan en este informe.

#### **1) MÉTODO DALCROZE**

Fundamentado en la necesidad de enseñar la música a través del ritmo ya que está muy ligado a todo lo que es el esquema corporal.

Se basa en el movimiento debido a que es esto lo primero que llega a la sensibilidad del alumno y que es lo que más le gusta, porque se divierte moviéndose de un lado a otro, imitando personajes, etc; favorece también la memoria y sobre todo su atención porque si la pieza que escucha requiere ser representada necesita oír muy bien los pasos que va a seguir lo que crea entusiasmo en el participante. Incrementa notablemente su capacidad de libre expresión debido a que pueda crear él mismo los pasos que desea seguir y crea en él una profunda responsabilidad para que todo lo que realice le salga bien. Los efectos que este produzca sólo dependerá de que el profesor sea creativo y muy espontáneo para crear un ambiente propio para la ejecución de la actividad.

Querer desarrollar el esquema corporal no nos debe llevar al extremo de descuidarnos del principal elemento que es la música de lo contrario este método se volvería obsoleto y tedioso.

Este método se fundamenta en la enseñanza de la música a través del movimiento del esquema corporal. La necesidad de utilizar su cuerpo para expresarse es de suma importancia, ya que a través de ella el alumno expresa su sensibilidad y es la mejor forma de expresión

que él encuentra, puesto que se ve identificado con ella.

a) Bases teórico científicas del método

(1) La Educación Musical

La Educación Musical en la vida del ser humano cumple un importante cometido por lo tanto no debe estar ausente en su etapa escolar. La escuela o el Jardín debe tomar al educando en su esencia sensible, abierto al mundo de los sentidos, capaz de hacer y crear.

Antes la actividad musical sólo consistía en reunir a los participantes y cantar canciones que en muchos casos no estaban adecuadas a su sensibilidad, su ritmo natural y cuyo texto resultaba a veces incomprensible. La monotonía creada por la falta de estímulos adecuados gestaba una reacción hacia esta situación que daba como resultado la indisciplina y el rechazo a esta actividad.

La finalidad de la educación musical en la escuela no es la de formar músicos, igualmente en los programas de adultos no escolarizados –como es el caso de nuestra experiencia- pero sí la de integrar la personalidad del educando desarrollando todas sus

potencialidades haciendo que se manifieste en toda su plenitud el aspecto creador, aspecto que en el futuro le serviría como medio para una mejor adaptación y comprensión de sí mismo y de los demás. Iniciar en la música a una persona no significa ponerlo directamente a estudiar un instrumento con todas las implicancias teóricas que de allí resultan sino que antes que eso se debe desarrollar la capacidad musical propia de la persona o sea su capacidad auditiva rítmica vocal, creadora y la vivencia total a través de su propio cuerpo con los fenómenos sonoros.

Todo ambiente educativo para la formación musical debe darle la oportunidad al participante de un desarrollo integral a través de un desarrollo musical y un proceso adecuado y lógico dirigido objetivamente.

Jacques Dalcroze decía: "un ciudadano completo, al salir de la escuela, debe ser capaz no sólo de vivir normalmente, sino también de sentir con emoción la vida".

## **2) EL MÉTODO DE CARL ORFF (1968)<sup>5</sup>**

### **a) Origen y autor**

---

<sup>5</sup>ORFF-SCHULWERK

EL METODO ORFF-SCHULWERK

Creado y desarrollado por el pedagogo alemán Carl Orff. En su método plantea que a través del juego el alumno utilizando su cuerpo y luego acompañándose de instrumentos, va diferenciando los valores rítmicos y sonidos encontrados, incentivándolo a la creación.

Este músico y pedagogo alemán le da mucho énfasis a lo que es el lenguaje, ya que no todo tiene que ser necesariamente movimiento, sin embargo no descarta la posibilidad que a través de la palabra se esté orientando al educando al ritmo y la melodía.

Porque el niño –y quienes se ponen en esa posición- al escuchar una poesía le encuentra un gusto particular y por ende un ritmo que muchas veces para el adulto no tiene sentido.

Orff propone el ritmo como un movimiento progresivo, que surge del propio lenguaje del alumno y que es éste el que le da sentido, ya que sin necesidad de desplazarse en su cuerpo y su voz la que trabaja con un juego disfrazado de palabras y timbres que si bien es cierto no lo identifica pero lo hace con todo el agrado del mundo.<sup>1</sup>

Es necesario también asociar partes del cuerpo que son esenciales para aprender una melodía como lo son: las rodillas, los pies, las manos y los dedos que sin mucho esfuerzo producen variedad

de sonidos agradables al oído del niño.

b) Fundamentos del método Orff-Schulwerk

El sistema considera que el alumno de la escuela, es un ser que obra y piensa de manera muy elemental, es un ser que, recordando las palabras de Goethe, "si el hombre recorre de nuevo como individuo los períodos evolutivos de la humanidad, se halla en una época primitiva, arcaica y, por tanto, elemental." De manera que, al relacionar la música y el niño, debemos hacerlo, no convirtiendo la música en algo pseudo elemental, sino tomando y usando los elementos de la música en su estado más primitivo y originario.

Es decir el principio es lo elemental.

(1) ¿Qué es la música elemental?:

Los elementos que constituyen la música son elementos naturales.

Estos son, refiriéndonos a los elementos básicos, ritmo y melodía, basados en principios naturales de tiempo y sonido.

Todos los términos o material musical utilizado poseen un estado de principio. Los instrumentos son aquellos que no requieren una técnica especial (no quiere decir difícil, sino que no requiere un estudio profundamente teórico, como el violín o el piano). ¿Hay instrumentos más elementales que los propios del cuerpo?

La palabra como esquema rítmico, la canción infantil, el recitativo en su versión melódica más elemental, el movimiento desde su manifestación más natural, como andar, correr, saltar, etc., los modos musicales antiguos y la armonía simple de notas pedales y obstinados. Todo esto configura el mundo de la música elemental.

Hay que hacer notar que no entendemos algo disgregado o disociado, la música elemental no es un tipo de música, ni de forma, ni una parte de la música. Es música sustancialmente, que se manifiesta en todas y en cada una de sus facetas.

La propuesta de Orff-Schulwerk es una unidad compuesta de música, palabra y movimiento, considerada de forma elemental y acomodada al mundo del participante que juega. El juego es un hacer creador y cada acto es una experiencia, un hallazgo. Por eso Orff

establece como principio la improvisación.

La educación musical del educando no consiste en almacenar de conocimientos teóricos a los alumnos. No es demasiado interesante que el participante aprenda el valor matemático de las notas o la entonación de los intervalos de séptima aumentada o disminuida. Aquí no adquiere un interés excesivo la teoría musical o el solfeo. No es esta la finalidad, aunque forme parte indirectamente. La teoría es una consecuencia natural de la experiencia práctica y sensorial.

Esta idea nos lleva inmediatamente a esclarecer lo que una educación musical significa y lo que Orff-Schulwerk pretende. La educación musical en la escuela primaria o programas no escolarizados de adultos, no se refiere al adiestramiento de futuros técnicos músicos. Esto pertenece al campo de la especialización, cosa que todos descartamos.

Este sistema lo debe llevar a cabo un docente adecuadamente preparado, capaz de transmitir esa preparación al auditorio.

Orff-Schulwerk no es un método de resultados infalibles. Es sencillamente una exposición de alguno de los caminos a seguir.

establece como principio la improvisación.

La educación musical del educando no consiste en almacenar de conocimientos teóricos a los alumnos. No es demasiado interesante que el participante aprenda el valor matemático de las notas o la entonación de los intervalos de séptima aumentada o disminuida. Aquí no adquiere un interés excesivo la teoría musical o el solfeo. No es esta la finalidad, aunque forme parte indirectamente. La teoría es una consecuencia natural de la experiencia práctica y sensorial.

Esta idea nos lleva inmediatamente a esclarecer lo que una educación musical significa y lo que Orff-Schulwerk pretende. La educación musical en la escuela primaria o programas no escolarizados de adultos, no se refiere al adiestramiento de futuros técnicos músicos. Esto pertenece al campo de la especialización, cosa que todos descartamos.

Este sistema lo debe llevar a cabo un docente adecuadamente preparado, capaz de transmitir esa preparación al auditorio.

Orff-Schulwerk no es un método de resultados infalibles. Es sencillamente una exposición de alguno de los caminos a seguir.

Modelos que el maestro debe completar y pautas que sirven de principios. Todo se ha basado en el juego de los niños y en lo que el menor comprende y usa. Sólo lo elemental tiene vigencia en esta edad escolar. La obra de Orff rechaza y renuncia a una falsa simplificación. Música elemental no equivale a facilitar o arreglar obras para que los participantes las canten o las toquen. Esto supone una pseudo sencillez que más perjudica que beneficia a la pedagogía. Rechaza también el falso modernismo. Todo lo utilizado aquí no es en ningún momento nuevo ni moderno. Todo existía e incluso en algunas épocas se utilizó como base de educación. El desarrollo musical del niño corresponde al mismo que se dió históricamente desde el pentatónico hasta el diatónico.

## (2) Lenguaje

"Antes de cualquier ejercicio musical, ya sea melódico o rítmico, existe el ejercicio de hablar". Estas palabras de Carl Orff se convierten, por su lógica, en ley básica para cualquier formación. La palabra engendra por sí misma una gran variedad de esquemas rítmicos y un mundo inigualable de expresión. Siempre nos hemos preocupado, quizás con excesos, del contenido de la palabra, del "que hablar", olvidando la forma externa de expresión "cómo" hablar. Las palabras

poseen no sólo una gran riqueza rítmica, sino también dinámica, en cuanto a la expresión se refiere.

Hablar es hacer música, aún sin estar escrito en notas. Hablar con pausa y con respiración (comas), como en el lenguaje musical. Ejercitar la buena pronunciación que repercutirá en una mejor formación del oído y del ritmo? y, por fin, cantar, que no es ni más ni menos que la continuación de hablar. Los principios del canto están comprendidos en la palabra: timbre, agógica, dinámica, rítmica, etc.

Entre los objetivos a trabajarse, el primero es la determinación de compás, valores, anacrusas de todo tipo (negras, corcheas, simples y dobles), combinación de valores. Cada línea o frase se ha determinado con una serie de palabras que no buscan una relación de sentido entre sí, sino solamente la sonoridad y ritmos precisos.

Estos modelos, como todos los demás, deben ser ampliados por el maestro o por los participantes, siendo un juego muy divertido y formativo hallar palabras o frases iguales rítmicamente. Buscar palabras esdrújulas, agudas, llanas, etc. y formar con ellas un sinfín de combinaciones. Precisamente, porque la actividad musical debe cultivarse en la escuela, se ha de intentar hallar todos los puntos de

relación existentes entre la actividad musical y las que forman el compendio educativo general, para llegar al método que podemos denominar como "global"

Las palabras, y más aún las sílabas, son, fonéticamente, esquemas musicales no sólo en su aspecto rítmico, sino también melódico. Así el niño o la persona adulta sin formación musical, comprende mucho mejor la esencia rítmica o dinámica de una palabra que le de una serie de valores musicales. Estos (las redondas, las blancas, las negras o las corcheas) no son sino signos abstractos y caprichosos que a él no le dicen nada concreto o real. Sin embargo, todos tendemos a ir enseñando poco a poco los signos musicales (teoría). Siendo esto así, no debemos explicar de forma teórica que una blanca es la mitad de la redonda o el doble de la negra. Uno de los caminos a seguir para la comprensión de estos valores es la palabra y la serie de palabras.

(3) Su metodología

(a) Elemento rítmico

Se dispone de palabras monosílabos, como pon, ron, con, son.

Se le les encuadra en una serie de casillas (compases),.Ejemplo :

pon / ron / con / son /

Lo cual indique que en principio, hacemos valer a cada palabra el mismo tiempo. Caprichosamente indicamos un signo de duración, que podría ser la blanca, siendo todos ellos iguales.

A continuación, en cada casilla, colocamos palabras bisílabas llanas, v. gr.: /Luna/ tuna / rica / cuna /

De lo que resultaría que la duración de la palabra bisílaba = luna es la misma que la del monosílabo = pon, y así sucesivamente.

También caprichosamente dotamos a cada sílaba de un signo que puede ser una negra.

Todas las sílabas son iguales en duración. Juntando los dos tipos de palabras. Pronto nos daremos cuenta que las casillas tienen la misma duración, pero los signos son desiguales, y que mientras decimos = pon, debemos decir = luna.

Si continuamos con palabras tetrasílabas, resultaría una trama más interesante y compleja. En este caso se incluye una figura más

que sería la corchea.

Pero esto no es más que una relación simplísima. No obstante, ello conduciría a la comprensión de alguno de los signos musicales. Quizás fuera conveniente expresar estas palabras y signos de otra forma, por ejemplo con palmas. No hacemos más que expresar cada sílaba con una palmada, pero recordando las palabras.

El juego continúa y ahora se puede crear un esquema combinado. Se usan blancas, negras y corcheas.

Luego se eliminan las palabras y nos quedamos con el signo que los pronunciamos con una sílaba. Estas sílabas pueden ser expresadas con otros instrumentos. El proceso se va complicando más y más.

#### (b) Elemento melódico

Si al ritmo aprendido le añadimos las inflexiones propias de la voz (relación melódica), habremos conseguido, sin dificultad de montaje, un mundo fantástico de expresión.

Ya que se ha hecho mención de una posible relación melódica

entre la palabra y la música, intentemos captar este elemento común y su forma de activarlo en los participantes.

Un hecho muy simple, pero muy común, es el intervalo que forman los principiantes al llamarse entre sí cuando están lejos. Cuando Margarita llama a Pedro, casi siempre lo hace en un sentido descendente y en una tercer menor. Pedro le contesta de la misma manera. Estas dos notas se les escribe en el pentagrama.

Esta escritura nos servirá para la comprensión de los intervalos melódicos, ya que estas inflexiones las produce el principiante de forma natural y espontánea. Siguiendo los intervalos que hace naturalmente el niño encontramos la segunda mayor sobre la dominante (es la superdominante o submediante). Con estos intervalos podemos improvisar conversaciones recitadas y pregones. Ejm. "El mielero"

Así pues, jugando de esta forma, llegaremos sin dificultad a la comprensión práctica y teórica de los intervalos de: 2da. mayor sol - la, de 3era. menor mi-sol, de 3ra. Mayor do-mi, de 5ta. Justa do-sol, de 4ta. Justa mi-la y de 6ta. menor do-la.

(c) Pentafonía

Este proceso lógico, por lo que tiene de natural, desemboca en una escala de sonidos antiquísimos que encaja a la perfección dentro de lo elemental.

Esta escala es la pentatónica o de cinco sonidos que, ordenados sobre el do, sería: do, re, mi, sol, la, do.

Los factores que lo convierten en un medio eficaz son: simplicidad armónica, carencia de tonalidad. Esto beneficia extraordinariamente a la hora de instrumentar cualquier melodía en pentatónica, ya que, al carecer de una tonalidad determinada, se evita el problema que plantea la dominante o la subdominante.

La improvisación de los niños y principiantes sobre esta escala no representa problemas de equivocaciones, ni riesgos armónicos, y acompañar instrumentalmente tales improvisaciones no exigen más que un buen uso de una nota pedal, un bordón o un ostinato. De esta forma surgirá, desde el primer momento, la orquesta, y el trabajo de grupo será posible sin miedo a estridencias armónicas.

Luego de la pentafonía se estudian temas en modos griegos eclesiásticos de los cuales los más usados, en orden progresivo son: pentafónico, mayor, eólico, dórico, frigio.

#### (d) Instrumentos

Los instrumentos que debemos manejar en primer lugar son los naturales del cuerpo: pies, palmas en las rodillas, palmas y pitos. Lo fundamental es mantener todo el cuerpo relajado, sobre todo los brazos.

La práctica de las palmas en las rodillas nos servirán de preparación para el manejo de los instrumentos de placa, así como de introducción a la técnica de los bongoes. Para la escritura de estos instrumentos utilizaremos cuatro líneas horizontales, cada uno de las cuales representa un instrumento: pito, palmas, rodillas, pies.

#### (e) La voz

Este es el primer instrumento que se desarrolla en los niños o participantes del método. Al hablar de la voz casi siempre pensamos en

la formación de un coro con varias cuerdas o voces, olvidando a menudo que los niños son capaces de cantar a varias voces de forma natural y fácil, después de haber ejercitado conscientemente el canto a una sola voz. Con esta práctica habremos conseguido no solamente que los participantes canten la polifonía coral, sino, aún más, que dominen la polifonía instrumental.

(f) Instrumentos de Percusión con sonidos Indeterminados

En la versión original española de Orff, prefieren instrumentos como: castañuelas, platillos, maracas, los cocos, palos, claves o toc-toc, la caja china, el triángulo, cascabeles, matraca o carraca, campanillas, vieras o conchas de mar, la caja de resonancia de la guitarra, el tambor, el bombo.

A esta lista puede incluirse los instrumentos nativos peruanos, shacshas, tinya, cajón, quijada de burro, cajita y otros de alcance del maestro.

(g) Instrumentos de percusión con sonido determinado

Pandero, pandereta, tinya pequeña (afinada), bongoes, timbales, xilófonos, carrillones o sistros, metalófonos, copas de cristal.

#### (h) Movimiento

La necesidad de movimiento que tiene el niño y su incapacidad por permanecer quieto más de cinco minutos es algo que conocen por experiencia todos los maestros. Un buen pedagogo no sólo no se asusta de la vitalidad del niño, sino que ve en ella una fuente de actividades valiosísimas y muy propias en el desarrollo de una educación musical en la escuela. Además de esta importante razón poseemos una de carácter histórico. El origen de la música y la danza es común. A través de los siglos, y por diversas razones, algunas de tipo social, se fueron desmembrando unas de otras, y hoy día es tan difícil encontrar un músico que sepa moverse, como un bailarín que contenga una sólida formación musical.

Hay que hacer notar que en Orff, se trata de movimiento elemental y no del ballet clásico, no se necesita de un especialista en danza, tan solo es imprescindible sentirse cerca del niño o participante, observar sus movimientos naturales que realiza en sus juegos, incluso inconscientemente mientras dedica su atención a otras actividades. En el período, andar, trotar, saltar, seguir distintas direcciones, adelante, atrás, a la derecha a la izquierda, etc. agruparse de dos en dos, en fila, en semicírculo, en ronda, etc., pero sobre todo debemos intentar que el

participante se familiarice con el espacio y se sienta capaz de expresar la música por medio del cuerpo con sus improvisaciones.

Instintivamente el niño al moverse emite sonidos guturales, o se acompaña haciendo ruido con sus pies o con sus manos, etc. Partiendo de este hecho, no le será difícil cantar y bailar, e incluso tocar algún instrumento de percusión para acompañarse sus propias melodías y movimientos. Como punto de referencia, el maestro debe medir la dificultad que encierran las diversas composiciones y ajustarlas a los participantes mientras lo practica con ellos. Debe ver si éstos son capaces de cantar y tocar simultáneamente. Todo irá bien si es posible esta doble actividad, si no habrá que pensar en simplificar la tarea.

No siempre es oportuno que los participantes canten durante la danza, sobre todo si se trata de un movimiento muy vivo que pueda dificultar la respiración. El maestro practicará con los niños diversas danza populares de su región y de todo el país, siempre que éstas, sean asequibles a la edad de los niños con quien trabajan, sacando de todo esto nueva ideas por ambas partes.

(i) Improvización:

Si ponemos en las manos de un niño pinceles, colores y un papel para manchar éste se sentirá a sus anchas y plasmará en ese papel todo lo que su fantasía no puede expresar de otro modo.

El niño o principiante necesita libertad y espacio amplio donde desenvolverse. Es entonces cuando se muestra tal y como es, cuando no está encerrado, ni coactado ni cohibido por un reglamento que él nunca comprenderá.

Los actos de creación (improvisación) pueden ser dirigidos por ejemplo en forma de diálogos con recitado musical, de los cuales han nacido innumerables vacaciones infantiles. Poco a poco se introducirá la vivencia y concepto de formas musicales, a través de frases, temas, ostinatos, etc., luego estos elementos se pueden organizar en amalgamas de textos en su versión rítmico-musical.

(j) Acompañamiento e instrumentación

Primitivamente la música se cultiva en un plano homofónico, o sea, la línea melódica contiene a lo sumo un acompañamiento

armónico. La polifonía aparecerá más tarde con el "Organum" y el "Discantus".

Este mismo proceso será seguido en este método.

En cuanto al acompañamiento, en un principio será solamente rítmico (monorítmico), según la mayor parte de la producción folclórica (europea). En nuestro medio deberíamos revisar a profundidad la rítmica de nuestra región y evaluar si lo complejo es de fácil adquisición por los participantes, como es el caso de la síncopa en las zonas andinas, especialmente en el altiplano puneño.

Según el método clásico Orff, la monorritmia, propia en el desarrollo primero de los niños, se reflejará en las figuras musicales más simples que, por su uniformidad en la repetición, hacen factible el grupo orquestal, incluso con los niños más pequeños.

#### (k) Las formas músico - elementales

El motivo y la frase musical, se practica de muy distintas maneras, rítmica y melódicamente, vocal, instrumental y en su versión

de movimiento. El niño conoce ya la extensión de un compás, de una frase, sabe situarse ya ante la música. Nos queda aún unificar todos estos elementos para, con ellos, construir el edificio grande de la música : la forma.

Si disponemos de una parte A, de una extensión y carácter determinados, y considerada como una unidad, tendremos el equilibrio que produce la unidad. Es muy sencillo denominar a este tipo de forma, la forma lied, de una parte. Más frecuente es la forma Lied de dos partes, o sea A-B. Esta forma Lied es la más elemental, sin embargo equivale a lo que Haendel, Bach o Brahms expusieron como tal forma.

El canon basa su estructura formal en la imitación, a distinta distancia de compases y a distinta altura de intervalos.

El rondó es quizás la forma musical más simple y más lógica y la que mejor comprende el niño o principiante, precisamente por el principio de repetición tan cercano al niño. Su estructura es simple. Una parte A, que llamaremos estribillo, es repetida siempre después de cada una de las partes distintas, B o C, a las que denominaremos coplas.

### (I) Folklore

El folklore, además de ser el origen de las manifestaciones artísticas, es un fuente enorme de exponentes músico - literarios de gran valor.

El valor de los textos folklóricos se amplia grandemente si nos dedicamos a estudiar las diferentes lenguas de nuestra patria. Pueden explotarse una infinidad de elementos folklóricos como: adivinanzas, rondas, cuentos populares, leyendas, etc.

## **3) SISTEMA KODALY**

### a) Importancia del canto

Según el Maestro Manuel Cabrera Guerra, Kodaly basa su método en el canto como actividad fundamental. El señala al respecto:

"La práctica del canto constituye la actividad principal en el Sistema de Educación Musical Kodaly, de esta práctica el sistema deriva todas las demás actividades, conocimientos y experiencias

musicales que forman el currículum de la educación musical."<sup>6</sup>

Asimismo el método considera que el principal material para la actividad y experiencia musical, es el repertorio folklórico de canciones de cada lugar, debido a que en ellos se encuentran los esquemas melódicos y rítmicos, que las personas los identifican y perciben como algo natural y de fácil acceso. Es decir son experiencias auditivas significativas para el alumno.

#### b) El solfeo relativo

Es uno de los medios fundamentales en la educación musical, para conseguir el dominio del solfeo. Para poder leer música e iniciarse en la actividad musical es necesario el solfeo, para ello Kodaly ha ideado su propuesta de lectura denominada SOLFEO RELATIVO, que consiste en :

"Un planteamiento didáctico y metodológico que permite, desde los primeros momentos de la práctica, llegar al solfeo sin mayor dificultad, al

---

<sup>6</sup> CABRERA, Manuel EL SISTEMA KODALY. Pág. 10

igual que se llega a la lectura del idioma con un método adecuado."<sup>7</sup>

A manera de referencia mencionamos el procedimiento a seguir:

(1) El canto al oído, previo al solfeo: luego se programan los ejercicios de solfeo tomando gradualmente los elementos melódicos y rítmicos. Las prácticas deben intentar llegar al dominio de cada elemento nuevo, sea este melódico o rítmico.

(2) Uso del Do móvil: Cualquiera que sea la tonalidad, en la que está escrita la partitura, la tónica se ve siempre como "Do" para las tonalidades mayores y para las tonalidades menores "la". Este es el origen del "Do Móvil", con el que también se le conoce al solfeo relativo.

(3) Los sonidos que se entonan no son necesariamente los de la escala natural; pues en cada caso, varían según la altura de la tónica que se haya tomado. De este modo las notas representan más a los grados de la escala, asimismo la entonación de los intervalos se hace en un solo modelo de escala, la de "Do Mayor" o de "La menor".

---

<sup>7</sup> CABRERA, Manuel Ob. Cit. Pág. 10

(4) Para facilitar el solfeo también se emplea la escritura rítmico-litera, que prescinde del pentagrama. Consiste esta escritura, en : escribir las figuras sin emplear el pentagrama, en sus compases correspondientes y debajo de cada figura las iniciales de las notas que forman la melodía.

(5) Se continúa empleando la escritura pentagramal siguiendo los procedimientos tradicionales.

Cuando no se emplea la clave se indica el lugar en el que está ubicada la nota "Do".

### c) Recomendaciones didácticas

Los procedimientos didácticos están organizados como parte del sistema y son concordantes con los planteamientos de éste, así como con los objetivos de la educación musical. El sistema aprovecha la tradición pedagógica de la enseñanza musical, y con criterios didácticos la amplía y enriquece.

#### (1) La Educación Auditiva

La educación auditiva musical está relacionada con la percepción del sonido musical, en consecuencia la persona que realiza algún estudio del arte musical, debe desarrollar principalmente, sus facultades auditivo-musicales. Consecuentemente para conseguir ese desarrollo, se organizan en forma graduada, como parte de las actividades programadas, las siguientes:

- (a) Práctica permanente del canto, al oído y mediante el solfeo.
- (b) Los primeros minutos usar para ejercicios de entonación mediante los signos manuales, a manera de introducción al tema que se tenga que tratar, para conseguir ambientación musical para el trabajo.
- (c) Prácticas de reconocimiento auditivo de: Nuevos sonidos, modelos melódicos e intervalos.
- (d) Prácticas de dictado musical: Debe revisarse el dictado de los temas melódicos y rítmicos que se están practicando, e iniciarse con frases breves, de unos cuatro compases como promedio.

(e) Ejercicios y juegos orientados a la creación musical. Teniendo como motivo los temas melódicos y rítmicos que se practican. Como ejemplo está el recurso de pregunta y respuesta, que consiste en lo siguiente: el profesor entona una frase de dos compases, a manera de pregunta, cada alumno como respuesta en otra frase que debe terminar con la tónica, empleando necesariamente los elementos melódicos y rítmicos que se están practicando. Las frases deben ser improvisaciones.

(f) Otro ejercicio, de gran utilidad, es la orientación hacia la transcripción musical de melodías y ritmos conocidos.

(g) Ejercitar el conocimiento y/o repetición de sonidos o pequeñas frases ejecutadas en un instrumento.

Resumen: Las prácticas destinadas a la educación auditiva permitirán que el estudiante llegue a entonar todo lo que ve escrito y a escribir todo lo que oye.

(2) La práctica del canto y el solfeo

En la organización de las actividades del canto y del solfeo, proceder teniendo en cuenta lo siguiente:

- (a) El solfeo entendido sólo como lectura musical cantada.
- (b) Las prácticas de solfeo se hacen entonando las canciones o ejercicios en el solfeo relativo.
- (c) Las prácticas de las canciones, en los primeros grados, se realizarán al oído, posteriormente se aprenderán: unas al oído y otras a través de las prácticas del solfeo.
- (d) Programar un repertorio grado por grado.
- (e) El repertorio será graduado y se elegirá en el aspecto musical como el literario, teniendo en cuenta el : Nivel, Modalidad, Ciclo y Grado.
- (f) El repertorio contará con canciones seleccionadas del folklore peruano y latinoamericano, temas escolares y selecciones de los

(2) La práctica del canto y el solfeo

En la organización de las actividades del canto y del solfeo, proceder teniendo en cuenta lo siguiente:

- (a) El solfeo entendido sólo como lectura musical cantada.
- (b) Las prácticas de solfeo se hacen entonando las canciones o ejercicios en el solfeo relativo.
- (c) Las prácticas de las canciones, en los primeros grados, se realizarán al oído, posteriormente se aprenderán: unas al oído y otras a través de las prácticas del solfeo.
- (d) Programar un repertorio grado por grado.
- (e) El repertorio será graduado y se elegirá en el aspecto musical como el literario, teniendo en cuenta el : Nivel, Modalidad, Ciclo y Grado.
- (f) El repertorio contará con canciones seleccionadas del folklore peruano y latinoamericano, temas escolares y selecciones de los

grandes maestros.

. Llegando a un nivel medio de dominio del solfeo y práctica del canto, se inicia, la polifonía con canciones sencillas a dos voces, gradualmente se llegará a la interpretación de obras corales a tres y cuatro voces.

A medida que se entonan las canciones se irán marcando el pulso y/o el ritmo; asimismo en los primeros grados, acompañar la interpretación de las canciones con juegos o con mímica.

### (3) La Representación de los Sonidos

El sistema usa los siguientes procedimientos:

#### (a) Escritura pentagramal.

Es la escritura tradicional de la música, por lo tanto se emplean todos los signos y figuras convencionales de la escritura musical con su propia representación.

Para iniciar al alumno en la lectura y escritura musical,

empleando el pentagrama, se procede de la siguiente manera:

- . Cada participante deberá tener un pequeño franelógrafo pentagramado o un pizarrín imantado pentagramado y pequeñas fichas redondas de franela o metal, según el caso, para representar a los sonidos. Las medidas del franelógrafo son: largo 30 cm, y ancho 20 cm.

- . Al iniciar el trabajo se designa un espacio o línea del pentagrama como el lugar que corresponde a la nota que sirve de referencia, siguiendo las técnicas del solfeo relativo.

- . Los ejercicios graduados se inician, comenzando con dos sonidos sol-mi. Para indicar los valores, las corcheas se escriben más juntas y las negras separadas.

- . Estos materiales pueden ser reemplazados por láminas pentagramadas con fichas pequeñas botones y otros materiales.

#### (b) Escritura rítmico - literal

La escritura rítmico-literal es un recurso para facilitar el solfeo, su práctica debe hacerse en forma paralela con el de la escritura

pentagramal.

Esta escritura prescinde del pentagrama. En un mismo nivel se escriben las figuras de valor, ubicadas en los compases que les corresponden y debajo de cada figura las iniciales de las notas de las melodías que se quieren representar.

### (c) Signos manuales

"Es un recurso para representar a los sonidos de la escala musical, mediante la figura que se dé a la altura en que se coloque. Para la nota "Do" central la mano estará ubicada a la altura de la cintura y poco a poco subirla para representar las notas más agudas".<sup>8</sup>

. Es conveniente emplear, los "signos manuales", en las prácticas iniciales del solfeo, para conseguir la fijación de los sonidos en función de los intervalos.

. En los primeros minutos de cada clase, se recomienda hacer algunos ejercicios de entonación empleando los "signos manuales" para

---

<sup>8</sup> IBIDEM Pág. 19

conseguir la ambientación sonora y preparar la disposición mental para el trabajo a realizar.

. Se deben emplear los "signos manuales" como un recurso, para ayudar a la entonación de algún intervalo o pasaje que presente alguna dificultad.

#### (4) La melodía

La melodía y el ritmo son los dos elementos estéticos musicales que en el fenómeno musical se presenta como una unidad.

En toda práctica deben presentarse juntos en una permanente interdependencia, teniendo como norma metodológica en la planificación para el esquema graduado de los cursos, lo siguiente:

- (a) Con todo elemento o esquema melódico nuevo, se inician las prácticas y su estudio con esquemas rítmicos sencillos.
- (b) Con todo elemento o esquema rítmico nuevo, se inician las prácticas y su estudio con esquemas melódicos sencillos.
- (c) En ambos casos avanzar hacia esquemas de mayor complejidad en forma gradual.

Si sobre la base de las notas "sol" y "mi", ya conocidas se presenta como nuevo elemento melódico la nota "la"; los primeros ejercicios se harán con figuras negras, se prosigue con negras y blancas y se incluirán las corcheas, etc.

Para el estudio de los elementos melódicos el sistema adopta el siguiente esquema de secuencias: la pentafonía, la diatonía, las alteraciones y la modulación.

#### . La pentafonía.

En este sistema las canciones y ejercicios del solfeo se programan presentando progresivamente cada una de las notas de la escala pentafónica. Para el efecto se inician los ejercicios con dos sonidos y se avanza gradual y sistemáticamente incluyendo cada vez uno más, sujetándose al siguiente orden de presentación:

- sol-mi
- sol-mi-la
- la-sol-mi-do
- la sol mi do re
- la sol mi re do la

- la sol mi re do la sol

El nuevo sonido debe aparecer en los primeros ejercicios en registros pequeños.

. La diatonía

Una vez completado el conocimiento de la pentafonía y haber adquirido seguridad en el solfeo de sus fórmulas melódicas, incluyendo los intervalos, se pasa a la diatonía comenzando por el conocimiento de la nota "fa" y después la nota "si", grave, después el "si" de la escala central.

- En el sistema Kodaly la séptima nota de la escala se le denomina "ti".

- Para iniciar los primeros ejercicios se toman las notas "fa" y "ti" como notas de paso, en forma descendente y/o ascendente.

. Las alteraciones:

La teoría musical al estudiar las alteraciones, las distingue según sus funciones en propias y accidentales.

. La modulación

El problema de la modulación se resuelve, tomando las notas del pasaje anterior o posterior a la modulación como pertenecientes a la nueva tonalidad y cambiando el nombre de dichas notas, con las correspondientes a la nueva ubicación del Do Móvil, la nota cambiada mantiene el sonido anterior, en el ejemplo. Al respecto se pueden hacer las siguientes recomendaciones prácticas:

- En cada ejercicio no deben presentarse más de un problema o conocimiento nuevo.

- Cuando algún pasaje melódico presenta dificultad para la entonación se puede buscar un esquema melódico que corresponda a la entonación relativa, para facilitar su aprendizaje.

- En caso de intervalos de difícil entonación se procederá en forma semejante.

- A través de las prácticas del solfeo y/o de las canciones se debe orientar a descubrir el fenómeno del silencio, con sentido musical,

haciendo notar que se debe marcar el o los pulsos sustituyendo al sonido.

- Además de los materiales para los ejercicios, se deben emplear como material, algunas de las canciones aprendidas al oído.

- Cuidar con las notas nuevas.

- Se usarán todos los recursos, las dos formas de escritura, los signos manuales, el dictado musical, la recopilación de melodías conocidas, las prácticas de creación mediante el recurso de preguntas y respuestas, y con los niños de los primeros grados, juegos de entonación de los sonidos.

- Como material visual se recomienda el empleo de carteles para ilustrar las informaciones teóricas y/o para visualizar mejor los ejercicios prácticos de solfeo.

- En las prácticas tener en cuenta que se entona mejor la 3ra menor descendente y 2da mayor ascendente. La segunda menor se entona con más seguridad, después de tener bien afinada la entonación de la pentafonía.

Resumen: para el estudio y práctica de nuevos sonidos y nuevas formas melódicas, debe procederse teniendo en cuenta lo siguiente: Escoger una canción del repertorio aprendido al oído, que sirva de modelo para iniciar el estudio y el análisis; descubrir y distinguir, en la práctica del solfeo de la partitura mediante la observación auditiva y visual, el fenómeno melódico que se trata de conocer, y representarlo gráficamente; reconocer el fenómeno melódico, materia de estudio, por sus características, en otras canciones conocidas; aprender mediante el solfeo nuevas canciones en las que se encuentra la novedad; completar el conocimiento mediante las siguientes actividades; observación auditiva de interpretaciones con algún instrumento y repetición entonada de lo observado en los ejercicios de dictado musical; Ejercicios de creatividad; Análisis de partituras.

#### (5) El Ritmo

Siguiendo el mismo procedimiento se organizan el estudio y las prácticas del ritmo. Es decir en forma graduales en el sistema las figuras de valor y las fórmulas rítmicas se ordenan, para las prácticas, sin sujetarse al orden establecido en la teoría, no obstante esta circunstancia no es obstáculo para que el estudiante conozca la teoría

de los valores, antes al contrario la dominará más profundamente, por cuanto ha descubierto y legado a su comprensión, mediante vivencias musicales y una ampliación práctica.

(a) El pulso

El pulso, es conocido como la sucesión permanente del movimiento equivalente a un tiempo, dentro de cualquier compás.

Las prácticas y el conocimiento del pulso son previos a los conocimientos y prácticas del ritmo. El pulso servirá de base para el desarrollo de las prácticas del ritmo.

Las prácticas en la marcación del pulso deben iniciarse con el aprendizaje de las canciones, desde los primeros grados. Dicha marcación puede practicarse con las palmas de las manos, con el pie, con algún instrumento, o empleando otros procedimientos o recursos.

El pulso no requiere de ninguna representación gráfica, sólo para explicar su relación con el ritmo se puede hacer esta representación mediante algún signo convencional.

### (b) Fórmulas rítmicas

Los principales elementos rítmicos con los cuales se realiza el trabajo inicial, realizan combinaciones sencillas que van progresivamente complicándose. Incluye el símbolo silábico convencional empleado en la práctica. El orden de presentación de los ritmos obedece a una formulación de tipo metodológico, la que naturalmente puede variar de acuerdo con los planteamientos personales o con las necesidades y características rítmicas musicales de cada lugar.

La combinación rítmica que usa el sistema Kodaly es muy frecuente en el folklore peruano.

### (c) Recomendaciones para la práctica

Las prácticas del ritmo se desarrollan en forma paralela a las de la melodía en las canciones o solfeos, partiendo del principio de la integración estética de estos dos elementos en la obra musical. Sin embargo para los aspectos específicos de las prácticas del ritmo, podrá adoptar algunos de los siguientes procedimientos:

- . Marcar el pulso mientras se entona el solfeo o canción.
- . Acompañar la interpretación melódica -canto o solfeo- con la marcación del ritmo, con palmas o algún instrumento.
- . Practicar el ritmo con el pulso imaginando la canción.
- . Marcar el ritmo y/o el pulso, mientras se entona la melodía de la canción con tarareos o con onomatopeyas.
- . Leer el ritmo de la canción o solfeo, con la representación silábica del ritmo.
- . Acompañar las prácticas, de marcación del ritmo, con movimientos del cuerpo.
- . Ejecutar la canción formando dos o tres grupos para organizar la práctica: un grupo canta la canción, otro marca el ritmo y si hay un tercero marca el pulso.
- . Como práctica para desarrollar la creatividad, organizar las siguientes actividades:

- Juegos rítmicos (juegos con manos cruzadas - frases rítmicas)
- Preguntas y respuestas rítmicas.
- Rondas y desplazamientos acompañados de canciones.
- Balanceos mientras se entonan canciones.
- Ejercicios de dictado rítmico
- Práctica de polirritmia a dos o tres grupos, con golpes o sílabas rítmicas.
- En los compases en los cuales la figura negra es la unidad de tiempo, el símbolo silábico es "ta" y en los compases en los que la figura corchea es la unidad de tiempo el símbolo silábico es también "ta".
- En los compases compuestos la corchea se simboliza como "ta" y de allí se derivan los demás símbolos.

Resumen: Para el estudio y práctica de nuevos elementos o fórmulas rítmicas, debe procederse teniendo en cuenta las siguientes indicaciones: Escoger una canción del repertorio aprendido al oído, en la cual se encuentra el fenómeno rítmico por conocer, para iniciar su estudio y análisis; descubrir y distinguir el fenómeno, en la práctica de la interpretación observando su característica y representarlo gráficamente;

#### 4) EL MÉTODO DE MAURICE MARTENOT

Acerca de su método, el mismo Maurice Martenot (1966) de su método opina lo siguiente:

"En este punto, el método de enseñanza que preconizamos difiere del sistema tradicional, ya que proporciona numerosos motivos de sorpresa a los que lo descubren".<sup>9</sup>

Para proponer su método, considera hacer algunas aclaraciones sobre el porqué y el cómo de este sistema de enseñanza.

Señala que su objetivo no es la música. Su preocupación esencial se centra no en la materia de su enseñanza o del modo de hacerla asimilar sino en la persona cuya educación se tiene a cargo, en elevarla por medio de un trabajo sensorial o intelectual, hasta conseguir el más pleno desarrollo de todas sus facultades.

---

<sup>9</sup> MARTENOT, Maurice

El autor se pregunta ¿Se trata entonces de sacrificar la calidad y la exigencia que reclama todo aprendizaje, y especialmente el aprendizaje musical, a un buen pasar tranquilo y cómo?. Se responde:

"Un tesoro adquiere tanto o mayor valor cuanto más entrega, más tiempo y más energía se ha empleado en descubrirlo; nosotros valoramos extraordinariamente el esfuerzo, porque creemos que la calidad de este esfuerzo merece nuestra atención, y que al enseñar al alumno a gustar de cada gesto, de cada instante de su trabajo, le hacemos un servicio infinitamente más valioso que exigiéndole un resultado tangible. Este resultado llegará por sí mismo, y con mayor firmeza, puesto que en cierto modo será gratuito, fruto de un itinerario en el que cada paso es un fin por sí mismo." <sup>10</sup>

Martenot señala que existe una diferencia entre un profesor de arte y un educador a través del arte. La enseñanza del arte tiene como meta un resultado tangible, ponderable, apreciable, un conocimiento

<sup>10</sup> MARTENOT, Maurice LA EDUCACION MUSICAL. Pág. 22

técnico. Estos conocimientos se detectan fácil y rápidamente. Pueden ser comparados y cuantificados por medio de un examen. El educador por el arte apunta hacia resultados imponderables: el desarrollo del individuo, la sensibilidad general, la vida del espíritu: nociones difíciles de medir, de evaluar, cuyo progreso no es cuantificable. A pesar de ello, ¿Quién puede negar que se trata de lo esencial? el artista que no ponga en primer lugar la calidad de su actitud y de su sensibilidad tiene pocas probabilidades de ser fiel a su vocación.

Puesto que nuestra preocupación primordial es la de formar auténticos músicos, artistas en el pleno sentido del término, en nuestro trabajo con los alumnos concedemos mayor prioridad al presente que al futuro. No olvidemos tampoco que las disciplinas artísticas ya no son, como en otros tiempos, patrimonio de una élite de profesionales dotados de un talento excepcional y apoyados por un cierto ambiente musical. Entre los que actualmente se interesan por la música y trabajan en ella, muy pocos buscan alcanzar un nivel profesional. Niños adolescentes y adultos se afanan cada vez más en el estudio de los instrumentos en los que ven justamente la privilegiada ocasión de disfrutar en un acto gratuito que rompa el ritmo acelerado de su vida cotidiana en la desenfrenada búsqueda de resultados. No desean conseguir hacer un día una demostración de virtuosismo, sino encontrar

a diario el modo de pasar algún tiempo reencontrándose a sí mismos, nosotros les ofrecemos la música como el medio de lograrlo, dice Martenot.

Lo grandes métodos didácticos son aquellos que no sólo toman en consideración la cohesión del cuerpo, sino también la del cuerpo con el espíritu; todos los descubrimientos de la medicina psicosomática lo prueban. Lo físico y la psiquis no pueden separarse sin atender contra la unidad del ser humano.

Un músico que toca sin alma no puede tener acceso a la música. No es más que un técnico que hace gestos mecánicos, desprovistos de sentido porque carecen de unidad. El gesto adecuado responderá a su actitud interior, de modo que todos deberán ponerse de algún modo de acuerdo consigo mismo antes de cualquier interpretación: al entrar en contacto con su alma encontrará espontánea y sencillamente el registro físico exacto, armonioso, susceptible de expresar exactamente lo que ya habrá percibido en su interior.

Por estas razones dice Martenot:

"Procuramos que la formación musical de nuestros alumnos se lleve a cabo en un ambiente de juego. Efectivamente, es tocando como el niño se expresa de modo completo con el cuerpo, el alma y la inteligencia, en medio de un clima de alegría y confianza que da paso a todas las posibilidades de la creatividad."<sup>11</sup>

El niño que toca pone en juego todas sus facultades para conseguir el fin que se ha propuesto.

Según Martenot el educador por el arte debe ser consciente de la importancia de su misión y del papel irremplazable que puede desempeñar en la sociedad de nuestro tiempo.

La enseñanza artística bien entendida servirá de maravilloso antídoto contra la mecanización, la aridez que padece nuestra vida actual.

La música ocupa entre las materias artísticas un lugar privilegiado en la educación y el pleno desarrollo del ser; el hombre dice Martenot: "desde la más remota antigüedad conoce el poder

---

<sup>11</sup> MARTENOT, Maurice. OB.CIT. Pág. 24

evocador de los sonidos, que asociaba con una fuerza mágica irresistible: el mito de Orfeo, que encantaba a las piedras y a los animales salvajes, y el lugar preponderante de la música en los ritos mágicos de pueblos antiguos se comprenden hoy ante esta realidad: el oído es centro vital del hombre, el centro de su equilibrio psicofisiológico. Ecuilizarlo, abrirlo a un más amplio campo de vibraciones, formar en una audición abierta y activa al mismo tiempo, es ayudar a que el hombre encuentre su lugar adecuado en el mundo".<sup>12</sup>

El artista según Martenot debe equilibrar la técnica y los conocimientos teóricos, con el refinamiento general, la sensibilidad para el arte, la vida del espíritu. En el caso del educador su objetivo se cifra enteramente en la búsqueda de un desarrollo armonioso del ser. A ello contribuyen gran número de elementos.

Para Martenot la educación musical llevada a cabo en la escuela corresponde al educador, que a diferencia del profesor de arte que busca el resultado artístico, busca sobre todo la acción profunda de la que se deriva naturalmente el resultado artístico. El educador por el arte tiene que emplear, con juicio crítico, sus propias dotes de artista

---

<sup>12</sup> MARTENOT, Maurice OB. CIT. Pág. 25

y de educador. Tiene que esforzarse en equilibrar la técnica y el arte a través de una enseñanza artística propiamente dicha. Consejos pedagógicos complementarios de Martenot llama a considerar lo siguiente:

- a) La actitud-ambiente
- b) Cultivar la confianza
- c) Desarrollar una pedagogía positiva
- d) Elegir el nivel adecuado
- e) Esforzarse en darle profundidad a la enseñanza
- f) Cuidar la representación mental (canto interior, representación visual, verbal, cinética, táctil, etc.)
- g) Responsabilidad del profesor
- h) Aplicación a las clases numerosas
- i) Grabación de las clases para su análisis y evaluación.

(1) Descripción del método de Maurice Martenot

Se caracteriza por:

- (a) Busca despertar las facultades musicales en el niño desde la etapa pre - escolar.

- (b) Averigua sus aspiraciones.
- (c) Estimula la memoria musical desde la primera infancia.
- (d) Usa las canciones infantiles en el nivel de jardín de infancia.
- (e) Usa del ritmo vivo.
- (f) Desarrolla la pulsación y el tiempo.
- (g) Desarrolla el canto en todas sus dimensiones y posibilidades.
- (h) También se preocupa por la lectura musical, la audición, la memorización, la improvisación, el transporte, la expresión vocal, la interpretación musical, el dictado musical y la creación entre otras cosas.

De manera resumida podemos señalar algunas consideraciones que recomienda Martenot, para generar el aprendizaje musical.

(a) Ambiente: el maestro debe tener presente que, para lograr el desarrollo de la sensibilidad del niño, debe rodearlo de un ambiente lleno de confianza, alegría, dulzura, incluso, de cierta curiosidad y misterio. El camino es el ritmo, a través del

dinamismo del ritmo, llega a despertar las potencialidades infantiles, sin llegar a la comprensión aún; sólo logrará la sensibilidad, siempre y cuando se encuadre dentro de ciertas normas de disciplina, ya que el ritmo es, en sí, disciplina.

(b) Tempo: es otro factor indispensable que se debe considerar para mantener a los alumnos concentrados, frescos y dispuestos al aprendizaje por un tiempo adecuado. Debe ser pertinente a la naturaleza y grado de madurez y desarrollo del alumno. El imponer un ritmo acelerado, produce muchas veces demasiada agitación y sobreexcitación. Contrariamente, la lentitud, produce decaimiento en la actividad mental de los alumnos.

(c) Relajación: los ejercicios de relajación son muy importantes para el alumno, que está sujeto a tantas presiones externas e internas, que afectan su estado de ánimo personal. La relajación unida a la respiración tranquila y a gestos equilibrados, puede atenuar estos males.

La eliminación de tensiones inútiles proporciona soltura y armonía en los movimientos, que se realizan durante la práctica educativa y musical.

(d) Gradación: las actividades de la sesión de aprendizaje deben ser dosificadas en torno a una graduación progresiva de las dificultades, y el término de ella debe estar ubicado en la cumbre de una actividad y no cuando la atención de los alumnos comience a declinar; pues quedaría grabado en el subconsciente una impresión de fatiga y fracaso, lo que provocaría menores posibilidades de desarrollo en el trabajo a realizarse posteriormente; por el contrario, el alumno debe quedar a la expectativa de la futura clase.

La aplicación y desarrollo de la propuesta metodológica de Martenot, tiene utilidad tanto en clases numerosas como en lecciones particulares. Se parte del individuo tal como es, con su temperamento, carácter y rasgos personales, así como de sus saberes previos, intereses y aspiraciones espirituales que se expresan juntos en el sentimiento estético. La aplicación de este método es posible en niños y adultos.

##### **5) HEMSY de GAINZA.**

Esta musicóloga argentina ha escrito varios libros sobre

educación musical sobre todo en la etapa infantil. Ella con mucha sabiduría ha combinado diferentes recomendaciones de los métodos arriba mencionados y ha configurado un método, se diría de carácter latinoamericano.

a) El método global

Hemsey de Gainza, asume el método global de manera plena para su propuesta. Lo define así:

"Se llama global porque sostiene que todo conocimiento verdadero se basa en la percepción de unidades provistas de sentido. A partir de éstas podrán aclararse luego, gradualmente, los detalles del conjunto, los cuales, a su vez, servirán en adelante para conocer, identificar o calificar nuevas unidades. Así se procede del todo, que es aprehendido como algo concreto, directamente vinculado a la experiencia del niño, a las partes que, en este caso, representan para éste aspecto más fragmentario de la realidad y, por ende, de un carácter más teórico o abstracto."<sup>13</sup>

El niño conoce o aprende algo cuando logra captar su sentido, es decir, cuando lo ha percibido como una unidad. Así procede en realidad la criatura, de continuo, cuando se aboca por su propia cuenta, al conocimiento del ambiente que lo rodea.

<sup>13</sup> HEMSY V. de GAINZA LA INICIACIÓN MUSICAL DEL NIÑO. Pág. 57

El enfoque metodológico global, tiene su sustento psicológico, principalmente en la teoría del insight. Según este enfoque el aprendizaje depende de la percepción del ser humano, por medio de sus sentidos. Esta percepción, no es segmentaria ni parcial, sino total. El individuo, al captar un hecho de la realidad, lo percibe de manera global. Luego puede entrar en detalles. Así, cuando un espectador mira un partido de fútbol, su captación de este hecho es global. No separa su atención en la cancha primero, luego, en un jugador, y en el otro, y en el otro. No capta cuando mira a un jugador que lleva la pelota, los chimpunes, su color, su forma, su tamaño, y luego las medias, por separado; y ahora sigue la traza y a continuación la camiseta, o el rostro del deportista. Su percepción es global, observa un equipo que conduce la pelota para lograr un gol, mientras los del equipo contrario buscan contrarrestar el avance. Salvo, que de manera específica, se quisiera ver algún detalle señalado.

De esta misma manera, cuando el alumno, se enfrenta a una experiencia musical, él no está captando segmentadamente cada elemento de la música por separado, o cada cualidad del sonido por separado. Su captación del hecho musical es total, es global. Percibe en el mismo momento el fluir de una melodía, cuyo ritmo puede ser de

corcheas, negras o semicorcheas o, cuyas alturas sonoras son una escala cromática ascendente, con intensidades de un crescendo.

El método global, a nivel pedagógico, rescata este hecho perceptivo. El maestro, desde esta perspectiva, puede, luego que el alumno haya escuchado una melodía, aprovechar la experiencia, para desmenuzarla en sus diversos elementos. No necesita esperar posteriores sesiones para adelantar definiciones y conceptos. En la misma sesión, puede desarrollar el significado de las figuras de sonidos; definiciones sobre ritmo, melodía y color; conceptos sobre barra de compás, marcador de compás, barra de repetición; etc. Asimismo, puede trabajar aspectos de respiración, emisión y vocalización, he incluso valores y contenidos transversales.

#### b) Iniciación del niño en la música

Para Violeta Hemsy de Gainza, el niño recibe su primera enseñanza en el hogar. La madre es quien se convierte en la primera maestra del niño. Sus primeras palabras, sus acciones frente al niño: moverlo en sus brazos, entonarle una canción, crearle un clima sonoro agradable, van a influir de manera decisiva en la vida futura del niño. En esta etapa lo que se desarrolló antes que nada es el oído.

La autora dice:

"El órgano auditivo constituye una de las fuentes de sensaciones más ricas y variadas para el recién nacido. Aún antes de que se establezcan sus primeras y más elementales relaciones con el ambiente a través de los sentidos de la vista y del tacto, llegan al niño los ruidos y sonidos más diversos: voces, sillas que se arrastran, objetos que caen o chancan entre sí, pisadas golpes de puertas que se cierran o se abre anunciando a la madre."<sup>14</sup>

Una madre con voz desafinada, va a transmitir sonidos desafinados y los niños adquirirán este defecto. Asimismo, un niño que no es estimulado rítmica y auditivamente en sus primeros años en el hogar, posiblemente no desarrolle su afición y gusto por la actividad artística. Es vital el trabajo psicológico y educativo que se debe tener en el hogar con los niños.

c) Aspectos de la educación musical del niño

Al igual que los anteriores autores, también Violeta Hemsy de Gainza considera áreas totalmente diferentes a los que la educación

<sup>14</sup>

HEMSY, de Gainza La iniciación musical del niño, Pág. 52

musical tradicional nos tenía acostumbrados. Para ella son importantes las áreas de educación rítmica, educación melódica, creatividad, lectura y ejecución instrumental. Asimismo divide la enseñanza de los niños en dos etapas: la de los infantes (cuna) y la de los niños (jardín).

#### (1) Educación Rítmica

Se inicia la enseñanza con el pulso, luego el acento y posteriormente el ritmo y los silencios. La noción del pulso es determinante para el ingreso del niño al campo de la música. A diferencia de la enseñanza árida del pentagrama y el solfeo hablado, este método, postula una enseñanza práctica y casi corporal. Si los niños tienen al movimiento como un aliado natural de sus actividades diarias, el pulso encaja en esta vivencia con perfección.

Las figuras que se priorizan son la negra, la corchea y la blanca. Sobre todo la negra que es la figura que representa el pulso.

#### (2) Educación Melódica

Esta autora, no desarrolla de manera secuenciada este aspecto y más bien lo liga con la ejecución del canto infantil. Recomienda como

Kodaly las melodías propias del lugar. Por esta razón ha editado un libro sobre Banda Rítmica y canciones folklóricas. La melodía se da dentro del grupo, sea en la banda rítmica, con instrumentos melódicos o el canto, o sea en el canto grupal a nivel coral.

### (3) Lectura y Notación

Esta musicóloga, se vale de los recursos de "asociación de ideas" para el aprendizaje de la lectura de los niños de la música. Esta asociación, consiste en buscar palabras de la vida cotidiana que rítmicamente suenan como grupos definidos de figuras. En este sentido el maestro con una creatividad digna de elogio, usa palabras cotidianas de los niños para representar la duración de las figuras musicales básicas. La lectura está vinculada principalmente al solfeo rítmico.

Cabe mencionar como referencia el uso de estos recursos: voy = negra, corro = dos corcheas, ligerito o rapidito = cuatro semicorcheas, vooy = blanca. Asimismo para los ritmos más difíciles, que el solfeo clásico se usa el método deductivo y lógico, la autora usa palabras como: "rápido", "alegre", "cantaré", "salto", etc.

#### (4) Creatividad

Principalmente explota la creatividad en el aspecto rítmico. Plantea el uso del eco rítmico y el eco melódico. Igualmente propone el uso de técnicas de lectura como juegos: polirritmo, aumentación, disminución, etc.

#### (5) La Banda Rítmica

La autora argentina, hace mucho énfasis en el uso de la banda rítmica como un recurso pedagógico. Quizás le da un enfoque más educativo que Orff. Mientras que el músico alemán explota las posibilidades artísticas y sonoras de la banda rítmica, esta autora, le encuentra cualidades formativas y de socialización muy importantes.

En este sentido la banda rítmica permitiría al niño, la lectura rítmica y melódica, el desarrollo de la actividad instrumental o vocal, la socialización en cuanto se explota el trabajo grupal, la creatividad, el desarrollo de la expresión, etc.

#### (6) La clase de música: principios<sup>15</sup>

<sup>15</sup>

IEMSY de GAINZA Ob. cit., p.46

Violeta Hemsy de Gainza, al respecto señala algunas recomendaciones que los da como principios:

- (a) Conviene alterar los períodos de agitación (movimiento rítmico, banda de percusión, juegos excitantes) con otros de tranquilidad (canto, conversaciones, audición de obras), para evitar una superposición de estímulos que podría hacer peligrar la disciplina, o bien, por el contrario, una escasez de actividad demasiado notoria, cuyas consecuencias serían igualmente deplorables al oponerse al entusiasmo y a la alegría que deben primar en el aula.
  
- (b) No insistir demasiado en ciertas actividades en desmedro de otras también importantes. No dedicar, por ejemplo, mayor atención al cultivo de la parte rítmica que a la melodía, o viceversa.
  
- (c) Reservar algunos minutos para efectuar una revisión de lo enseñado en la clase anterior.
  
- (d) Contestar clara y brevemente a las preguntas de los

alumnos, por orden y sin postergarlas para otro momento -sobre todo si vienen al caso- sin perder por ello la ilación general y la noción del tiempo que transcurra.

(e) Explicar con toda claridad y sin apuro, dando suficientes ejemplos o realizando la ejercitación necesaria, los deberes y trabajos a realizar fuera de la hora de clase. convendría situar esta actividad hacia el medio de la clase en vez de relegarla, como suele hacerse, a los últimos minutos de la misma. En estos momentos, el apuro y la falta de entendimiento general que suelen reinar pueden llegar a malograr los resultados de la tarea.

(f) Cuidar la disciplina y trabajar por el mantenimiento de la misma en la clase. Debemos aclarar que nos referimos aquí a la disciplina interna de la clase, o sea a aquel orden basado en el interés y en la actividad y no en medidas compulsivas, aplicadas desde afuera, cuyo objeto consiste, generalmente, en corregir una evidente falta de entusiasmo entre los alumnos, provocada por fallas en el "ritmo" de la clase.

Contribuirá a lograr más rápidamente la disciplina, la

consideración de todos los detalles superfluos que pudieran ser motivo de desorganización, por ejemplo: la falta u olvido de los elementos de trabajo (lápices, cuadernos, etc), o una ruidosa distribución de los instrumentos de percusión.

## **6) SUSUKI**

En el Japón Seichi Susuki, también dentro del enfoque globalizado, ha desarrollado un importante método que si bien ya no tiene el auge de hace algunos años, mantiene en todo el mundo su vigencia.

Este maestro japonés desarrolla la enseñanza familiar. El niño aprende como jugando pero con las personas de su entorno, en este caso con sus padres y familiares; es decir todos aprenden y tocan música. Se le estimula al niño en cada éxito. Las melodías que toca o canta, tienen un valor musical que tiene significado para el niño. Los niños hacen música porque les gusta, tocan melodías que están hechas para su medida.

## d.- LA VOZ HUMANA

### 1) Breve Anatomía del Aparato Fonatorio

La voz humana se produce voluntariamente por medio del aparato fonatorio. Éste, está formado por los pulmones como fuente de energía en la forma de un flujo de aire, la laringe, que contiene las cuerdas vocales, la faringe, las cavidades oral (o bucal) y nasal y una serie de elementos articulatorios: los labios, los dientes, el alvéolo, el paladar, el velo del paladar y la lengua..

Las cuerdas vocales son, en realidad, dos membranas dentro de la laringe orientadas de adelante hacia atrás. Por adelante se unen en el cartílago tiroides (que puede palpase sobre el cuello, inmediatamente por debajo de la unión con la cabeza; en los varones suele apreciarse como una protuberancia conocida como nuez de Adán). Por detrás, cada una está sujeta a uno de los dos cartílagos aritenoides, los cuales pueden separarse voluntariamente por medio de músculos. La abertura entre ambas cuerdas se denomina glotis.

Cuando las cuerdas vocales se encuentran separadas, la glotis adopta una forma triangular. El aire pasa libremente y prácticamente

no se produce sonido. Es el caso de la respiración. Cuando la glotis comienza a cerrarse, el aire que la atraviesa proveniente de los pulmones experimenta una turbulencia, emitiéndose un ruido de origen aerodinámico conocido como aspiración (aunque en realidad acompaña a una espiración o exhalación). Esto sucede en los sonidos denominados “aspirados” (como la h inglesa).

Al cerrarse más, las cuerdas vocales comienzan a vibrar a modo de lengüetas, produciéndose un sonido tonal, es decir periódico.

La frecuencia de este sonido depende de varios factores, entre otros del tamaño y la masa de las cuerdas vocales, de la tensión que se les aplique y de la velocidad del flujo del aire proveniente de los pulmones. A mayor tamaño, menor frecuencia de vibración, lo cual explica por qué en los varones, la voz es en general más grave.

A mayor tensión la frecuencia aumenta, siendo los sonidos más agudos. Así, para lograr emitir sonidos en el registro extremo de la voz es necesario un mayor esfuerzo vocal.

También aumenta la frecuencia (a igualdad de las otras

condiciones) al crecer la velocidad del flujo de aire, razón por la cual al aumentar la intensidad de emisión se tiende a elevar espontáneamente el tono de voz.

Finalmente, es posible obturar la glotis completamente. En ese caso no se produce sonido. Sobre la glotis se encuentra la epiglotis, un cartílago en la faringe que permite tapar la glotis durante la deglución para evitar que el alimento ingerido se introduzca en el tracto respiratorio. Durante la respiración y la fonación (emisión de sonido) la epiglotis está separada de la glotis permitiendo la circulación del flujo de aire. Durante la deglución, en cambio, la laringe ejecuta un movimiento ascendente de modo que la glotis apoya sobre la epiglotis.

La porción que incluye las cavidades faríngea, oral y nasal junto con los elementos articulatorios se denomina genéricamente cavidad supraglótica, en tanto que los espacios por debajo de la laringe: la tráquea, los bronquios y los pulmones, se denominan cavidades infraglóticas.

Varios de los elementos de la cavidad supraglótica se controlan a voluntad, permitiendo modificar dentro de márgenes muy amplios los sonidos producidos por las cuerdas vocales o agregar partes distintivas

a los mismos, e inclusive producir sonidos propios. Todo esto se efectúa por dos mecanismos principales: el filtrado y la articulación.

El filtrado actúa modificando el espectro del sonido. Tiene lugar en las cuatro cavidades supraglóticas principales: la faringe, la cavidad nasal, la cavidad oral y la cavidad labial. Las mismas constituyen resonadores acústicos que enfatizan determinadas bandas frecuenciales del espectro generado por las cuerdas vocales, conduciendo al concepto de formantes, es decir una serie de picos de resonancia ubicados en frecuencias o bandas de frecuencia que son bastante específicas para cada tipo de sonido.

La articulación es una modificación principalmente a nivel temporal de los sonidos, y está directamente relacionada con la emisión de los mismos y con los fenómenos transitorios que los acompañan. Está caracterizada por el lugar del tracto vocal en que tiene lugar, por los elementos que intervienen y por el modo en que se produce, factores que dan origen a una clasificación fonética de los sonidos que veremos luego.

## 2) Clasificación de los Sonidos de la Voz

Los sonidos emitidos por el aparato fonatorio pueden clasificarse de acuerdo con diversos criterios que tienen en cuenta los diferentes aspectos del fenómeno de emisión.

Estos criterios son:

- a) Según su carácter vocálico o consonántico.
- b) Según su oralidad o nasalidad
- c) Según su carácter tonal (sonoro) o no tonal (sordo)
- d) Según el lugar de articulación
- e) Según el modo de articulación
- f) Según la posición de los órganos articulatorios
- g) Según la duración

### a) Vocales y consonantes

Desde un punto de vista mecanoacústico, las vocales son los sonidos emitidos por la sola vibración de las cuerdas vocales sin ningún obstáculo o constricción entre la laringe y las aberturas oral y nasal. Dicha vibración se genera por el principio del oscilador de relajación,

donde interviene una fuente de energía constante en la forma de un flujo de aire proveniente de los pulmones. Son siempre sonidos de carácter tonal (cuasi-periódicos), y por consiguiente de espectro discreto. Las consonantes, por el contrario, se emiten interponiendo algún obstáculo formado por los elementos articulatorios. Los sonidos correspondientes a las consonantes pueden ser tonales o no dependiendo de si las cuerdas vocales están vibrando o no. Funcionalmente, en el castellano las vocales pueden constituir palabras completas, no así las consonantes.

#### b) Oralidad y nasalidad

Los fonemas en los que el aire pasa por la cavidad nasal se denominan nasales, en tanto que aquéllos en los que sale por la boca se denominan orales. La diferencia principal está en el tipo de resonador principal por encima de la laringe (cavidad nasal y oral, respectivamente). En castellano son nasales sólo las consonantes "m", "n", "ñ"

#### c) Tonalidad

Los fonemas en los que participa la vibración de las cuerdas

vocales se denominan tonales o también sonoros. La tonalidad lleva implícito un espectro cuasi periódico.

Como se puntualizó anteriormente, todas las vocales son tonales, pero existen varias consonantes que también lo son: "b", "d", "m", etc. Aquellos fonemas producidos sin vibraciones glotales se denominan sordos. Varios de ellos son el resultado de la turbulencia causada por el aire pasando a gran velocidad por un espacio reducido, como las consonantes "s", "z", "j", "f".

#### d) Lugar y modo de articulación (consonantes)

La articulación es el proceso mediante el cual alguna parte del aparato fonatorio interpone un obstáculo para la circulación del flujo de aire. Las características de la articulación permitirán clasificar las consonantes. Los órganos articulatorios son los labios, los dientes, las diferentes partes del paladar (alvéolo, paladar duro, paladar blando o velo), la lengua y la glotis. Salvo la glotis, que puede articular por sí misma, el resto de los órganos articula por oposición con otro. Según el lugar o punto de articulación se tienen fonemas:

Bilabiales: oposición de ambos labios.

Labiodentales: oposición de los dientes superiores con el labio inferior.

Linguodentales: oposición de la punta de la lengua con los dientes superiores.

Alveolares: oposición de la punta de la lengua con la región alveolar.

Palatales: oposición de la lengua con el paladar duro.

Velares: oposición de la parte posterior de la lengua con el paladar blando.

Glotales: articulación en la propia glotis.

A su vez, para cada punto de articulación, ésta puede efectuarse de diferentes modos, dando lugar a fonemas.

Debe tenerse cuidado con la palabra "sonoro", ya que en Psicoacústica es un concepto asociado a la sonoridad, es decir a la sensación de intensidad. Desde este punto de vista la "s" es sonora, ya que tiene una intensidad importante, pero no es tonal.

En realidad las vocales sólo son periódicas cuando el locutor hace el esfuerzo de emitir un sonido sin inflexiones. La entonación implica una variación de la frecuencia.

Oclusivos: la salida del aire se cierra momentáneamente por completo.

Fricativos: el aire sale atravesando un espacio estrecho.

Africados: oclusión seguida por fricación.

Laterales: la lengua obstruye el centro de la boca y el aire sale por los lados.

Vibrantes: la lengua vibra cerrando el paso del aire intermitentemente.

Aproximantes: La obstrucción muy estrecha que no llega a producir turbulencia.

Los fonemas oclusivos (correspondientes a las consonantes "b" inicial, "c", "k", "d", "g", "p", "t") también se denominan a veces explosivos, debido a la liberación repentina de la presión presente inmediatamente antes de su emisión. Pueden ser sordos o sonoros, al igual que los fricativos ("b" intervocálica, "f", "j", "h" aspirada, "s", "y", "z"). Sólo existe un fonema africado en castellano, correspondiente a la "ch". Los laterales ("l", "ll") a veces se denominan líquidos, y son siempre sonoros. Los dos fonemas vibrantes del castellano (consonantes "r", "rr") difieren en que en uno de ellos ("r") se ejecuta una sola vibración y es intervocálico, mientras que en el otro ("rr") es una sucesión de dos o tres vibraciones de la lengua. Finalmente, los fonemas aproximantes ( la "i" y la "u" cerradas que aparecen en algunos diptongos) son a veces denominados semivocales, pues en realidad suenan como vocales. Pero exhiben una diferencia muy importante: son de corta duración y no son prolongables.

e) Posición de los órganos articulatorios (vocales)

En el caso de las vocales, la articulación consiste en la modificación de la acción filtrante de los diversos resonadores, lo cual depende de las posiciones de la lengua ( tanto en elevación como en profundidad o avance), de la mandíbula inferior, de los labios y del paladar blando. Estos órganos influyen sobre los formantes, permitiendo su control.

Podemos clasificar las vocales según la posición de la lengua.

Otra cualidad controlable es la labialización, es decir el hecho de que se haga participar activamente los labios. Las vocales labializadas, también definidas como redondeadas, son las que redondean los labios hacia adelante, incrementando la longitud efectiva del tracto vocal. La única vocal labializada en el castellano es la "u".

En otros idiomas, como el francés, el portugués, el catalán y el polaco, así como en lenguas no europeas como el guaraní o el hindú, existe también el matiz de oralidad o nasalidad. En las vocales orales el velo (paladar blando) sube, obturando la nasofaringe, lo cual impide que el aire fluya parcialmente por la cavidad nasal. En las vocales

nasalizadas (u oronasales) el velo baja, liberando el paso del aire a través de la nasofaringe. Se incorpora así la resonancia nasal.

f) Duración

La duración de los sonidos, especialmente de las vocales, no tiene importancia a nivel semántico en el castellano, pero sí en el plano expresivo, o el canto, a través de la agogia, es decir el énfasis o acentuación a través de la duración. En inglés, en cambio, la duración de una vocal puede cambiar completamente el significado de la palabra que la contiene.

g) El alfabeto fonético internacional

El castellano es un idioma cuya escritura es eminentemente fonética, ya que salvo pocos casos, hay correspondencia entre grafema y fonema. No todos los idiomas tienen esta característica. El inglés es un caso quizás extremo, a tal punto que George Bernard Shaw ha creado posibles ortografías alternativas para algunas palabras basándose en la forma en que sus fonemas aparecen escritos en otras palabras.

### 3) La Voz Humana y su Clasificación

La voz humana se divide en voz femenina y voz masculina. La voz del niño se asimila a la femenina.

La voz femenina se divide en grave, media y aguda. Si es aguda se llama de soprano; si es media se llama de mezo soprano y si es grave se llama de alto o contralto. De la voz de soprano se hacen varias clasificaciones, de acuerdo con su volumen y su carácter: cuando es ágil y de poco volumen se le llama ligero; si es medianamente voluminosa, lírico; si tiene gran volumen, dramático; y si puede cantar graduando a voluntad su volumen y no tiene problemas de agilidad, se le llama absoluto.

La voz masculina también puede ser grave, media y aguda. Si es grave se llama: bajo; si es media: barítono y si es aguda :tenor. Si la voz de bajo es muy grave: bajo profundo; se tiene agudos fáciles: bajo cantante. Si el barítono tiene mucho volumen se le llama: dramático y si tiene poco volumen: lírico. La voz de tenor, según su volumen, puede ser: si es poco: ligero; si regular: lírico; si grande: dramático; si es excepcional: heroico.

#### a) Clasificación de la voz

Clasificar una voz es designar la categoría a la que pertenece, representar su carácter de extensión, timbre, potencia, etc., y que papeles y melodías son adecuadas para ella.

En los primeros tiempos de la ópera no existía la clasificación de las voces. Todo cantante interpretaba todos los papeles de la representación. Había voces altas y voces bajas: Nada más, simple continuación de la Edad Media .

A fines del siglo XVIII se empieza a caracterizar a los personajes según su tipo de voz y se establece las seis categorías actuales. En el siglo XIX en Francia se clasificaban en: Base, Taille, Medio, Taille, Contralto, Basse y Dessus.

A veces los cantantes cambian de clasificación vocal. En general con el paso de los años, desciende la tesitura, a veces el cambio se produce por el deseo del artista de interpretar un papel importante o seductor. Otras veces, son diferencias técnicas: Por ejemplo los cantantes líricos franceses no pueden con la tesitura Alemana.

Es muy difícil hoy día saber para que tipo de voz escribieron los primeros compositores de óperas.

Una buena clasificación de voz es de importancia capital para el artista, facilita la emisión de la voz, realza sus cualidades, le evita cantar obras que no le son adecuadas y le previene lesiones y enfermedades en sus órganos fonadores.

Bajo ningún concepto debe hacerse una clasificación apresurada; sólo después de varios meses de trabajo y estudio el maestro podrá darse cuenta de las posibilidades del alumno.

LABARRAQUI (1926) es muy prudente en cuanto a la clasificación vocal. Así, escribe que durante el primer año de estudio el maestro debe establecer una clasificación primaria simple y provisional en : voz grave, voz media y voz aguda.

Al terminar el segundo año de estudio se hace una clasificación secundaria, indicativa pero temporal, en bajo, barítono, tenor, contralto, mezzo y soprano.

Al finalizar el tercer año se puede establecer la clasificación

definitiva. Por ejemplo: soprano dramática, soprano aguda, soprano coloratura, tenor de ópera, tenor de medio carácter, tenor ligero, tenor de opereta, etc.

En los coros infantiles las voces se clasifican en sopranos y contraltos.

En general, se clasifican las voces en seis categorías: bajo, barítono, tenor, contralto, mezzo y soprano. En realidad hay más de tres clasificaciones para cada sexo; existen una serie de graduaciones que forman una serie continua. Claro está, muchas de ellas son voces intermedias entre los tipos clásicos. Ello explica las dificultades de clasificación. No se puede clasificar por voz hasta que está completamente formada.

La clasificación de la voz de un cantante depende de muchos factores, volumen de los resonadores, tamaño de los repliegues, vocales, timbre, tesitura, talla, constitución, altura de la voz hablada, caracteres endocrinos, sexuales, temperamentales, etc.

Pasaremos a describir los procedimientos recomendados, pero creemos que ninguno de ellos puede, por sí sólo, resolver el

problema que se presenta al maestro y sí, en cambio, el conjunto de todos ellos pueden serle de suma utilidad para no errar en su juicio.

En el mundo tan convencional de la ópera, cada voz recibe tradicionalmente unos determinados papeles; así:

Los tenores son los primeros factores, jóvenes de 20 años, héroes o cómicos. Los barítonos, tienen grandes papeles, padres o villanos. Los bajos, son los padres nobles, villanos, ancianos o trágicos. Las sopranos ligeras, juegan a ingenuas, jovencitas o doncellas confidentes. Las sopranos líricas son románticas y heroínas. Las sopranos dramáticas, tienen los papeles de grandes, coquetas o mujeres apasionadas. Las mezzosopranos, son las confidentes o nodrizas. Las mezzodramáticas, representan mujeres en el otoño de la vida, pero llenas todavía de esplendor. Las contraltos, tienen papeles de trágicas, intrigantes, ancianas o, por el contrario, muchachos imberbes. Las voces agudas representan un 80% de todas las voces. Las voces intermedias un 15% y las voces graves un 5% (TORRAS, 1905).

El médico foniatra no debe clasificar una voz. El sólo debe dar

cuantos más datos objetivos posibles sobre el sujeto. El maestro de canto con estos datos y su propia opinión clasificará al alumno.

Por tanto, el foniatra examinará la extensión de voz, la longitud y anchura de los repliegues vocales; tamaño y forma de la laringe, vestibulo, ventrículo de Morgagni; calcificación tiroidea, altura cervical de la faringe, movilidad y velocidad de los repliegues vocales, forma, volumen y tamaño del paladar oseo y blando, boca, dientes, faringe, nasofaringe y fosas nasales, talla, peso capacidad pulmonar, desarrollo óseo y muscular y entregará todos estos datos al maestro de canto.

#### (1) Clasificación por la extensión

Este procedimiento es el más antiguo y el más tradicional. Consiste en hacer vocalizar al alumno y anotar la nota más aguda y la más grave que puede alcanzar, fijarse en que nota cubre las vocales abiertas y apreciar la zona formal de mayor facilidad aparente. La voz sufre muchas modificaciones durante los estudios y todas ganan extensión, unas hacia el agudo, otras hacia los graves.

Es mejor clasificar según la textura. Se conoce por textura el

conjunto de tonos en los cuales se canta en absoluta comodidad, en general abarca una docena de tonos. En las voces incultas la tesitura es más limitada que la extensión de voz. Con los estudios del canto se van igualando ( COLEMAN, 1978) .

Las voces líricas tienen un mayor registro de cabeza, en cambio las voces dramáticas tienen un mayor registro de techo. No obstante, esta clasificación de la voz por su extensión ha sido muy criticada por ejemplo: un barítono puede ser corto, normal o sobrepasar la textura que se considera normal en un barítono. En este último caso no se le debe confundir con un tenor dramático. El tenor dramático no siempre tiene la voz extensa. Un ejemplo histórico podría ser Mario del Mocaco, cuya voz, realmente oscura, le permitía emitir un si bemol realmente extraordinario, mientras que el si natural era un poco tirado. El do natural o de pecho era muy problemático.

TARNEADO (1946), afirma que las jóvenes que cantan de soprano ligeras con una elevación constante de la laringe y una constricción de la faringe, se puede afirmar que no son sopranos ligeras, sino líricas.

## (2) Clasificación por el color

Este método consiste en clasificar la voz sólo escuchando la calidad de su color. Este es uno de los métodos más idóneos. Si el aspirante a cantante en posición natural emite, por ejemplo, un do central para las voces masculinas y un mi natural para las femeninas, ésta nota debe darnos por su timbre el tipo de voz: tenor, barítono, soprano, mezzo, etc., luego con el estudio se obtendrá toda la tesitura.

En el caso de que no se obtengan como mínimo las dos octavas imprescindibles, se opta en algunos casos por clasificar la voz en una categoría inferior; se obtendrá entonces una voz falsa, no natural. Sin duda alguna, esta decisión será la más fácil por parte del maestro, pero no es la buena.

Sólo después de algunos años de estudio puede clasificarse la voz como pequeña o grande. El buen uso del diagrama y del "fiato" puede hacer que se obtenga un mayor volumen de voz. Ciertamente los estudios bien dirigidos y correctamente ejercitados darán más extensión a una voz, embellecerán el timbre y cambiarán el volumen sonoro, pero el color permanecerá el mismo.

También, en relación con el color de la voz, se puede distinguir

voces claras y voces oscuras. Las primeras se emiten con la laringe elevada y viceversa.

En relación con el volumen, las voces se pueden clasificar en pequeñas y grandes. Ello depende de la presión del aire espirado del volumen de las cavidades de resonancia.

En relación con el espesor, las voces se dividen en delgadas y gruesas. Esta característica depende sobre todo de la característica anatómica de la laringe.

En relación al mordente o brillante, se distingue voces lisas o destimbradas o voces timbradas. Este carácter depende del grado de contacto de los repliegues vocales durante la fonación.

El tenor dramático debe tener una voz extensa, potente, de timbre metálico, casi eléctrico, de exuberante vibración; generalmente es rebelde a las modulaciones.

El tenor lírico, es el más común. La voz extensa, menos potente que el dramático, pero más dulce, sutil y penetrante.

El tenor ligero, es el cantor clásico de antaño, con la facilidad para el gorjeo y las habilidades canoras. Voz delicada, timbre dulcísima. Las características de las voces son los siguientes:

Soprano ligera: es la voz más aguda, ágil, timbre cristalino, bastatante extensa, alrededor de dos octavas y media, llegan al sol agudo. Tienen poco volumen.

Soprano de coloratura: es la soprano ligera con un gran virtuosismo, agilidad y facilidad para los malabarismos.

Soprano lírico ligera: tipo intermedio que debe llegar al contralto y con más volumen vocal.

Soprano lírica: dos octavas de extensión, timbre claro, poca intensidad, bien timbrada.

Soprano dramática: dos octavas de extensión, mayor volumen, color más oscuro pero muy sonoro. Escasa agilidad. Sonoridad muy bella en el canto.

Soprano dugazón: voz ligera pero con timbre voluntariamente

grueso.

Soprano lírico – Spinto: soprano con agudo muy brillante y timbre dramático.

Soprano Falcón: sinónimo de soprano dramático.

Soprano Desclauzas: soprano especializada en papeles de característica.

Mezzo-soprano: voz intermedia entre soprano y contralto. Algunos poco fácil y grave más ricos. Abundan en Alemania. Sonoridad bien timbrada en el registro medio. Los graves menos amplio que la contralto.

Contralto: extensión de voz del mi grave al si, con inflexiones dramáticas. Agudos limitados. Voz gruesa, voluminosa, graves amplios y potentes.

Tenor ligero: voz ligera, suave ágil, brillante, con los agudos fáciles. “Tenor de ópera cómica”.

Tenor Spinto: voz clara, de timbre penetrante, agudo, brillante,

tenor difosa.

Tenor central: voz menos clara, volumen sonoro importante, facilidad en lo grave y en el centro. Agudos algo limitados.

Tenor heróico: voz aguda con cierta elasticidad, propio para las óperas de wagner, "Heldentenor".

Barítono: voz intermedia entre tenor y bajo, fuerte, volumen, potencia y amplitud.

Barítono Martín: voz clara y flexible cuyo agudo llega hasta el la.

Barítono de ópera cómica: tesitura limitada y de poco volumen, voz fácil, clara y ágil, grave, algo flojo.

Barítono Verdi: voz flexible y brillante en los agudos, extensión de dos octavas.

Bajo cantante: capaz de emitir un fa grave, de carácter lírico, sonoridad en la gama media. Notas agudas bien timbradas.

Bajo noble: voz muy extensa abundante en los países nórdicos.

Bajo: profunda voz gruesa, voluminosa, grave muy sonora.

(3) Clasificación por laringoscopia

Este procedimiento, que parece lógico, se funda en clasificar la voz según la longitud de los pliegues vocales. Para obtener una mayor exactitud se crearon los aparatos de Trendelenburg para medir milimétricamente la longitud de lo mismo.

Pronto se levantaron opiniones de laringólogos, sobre la intervención del laringoscopio.

(4) Clasificación por el volumen de la cavidad faringobucal

Este procedimiento se basa en la forma y volumen en la cavidad de resonancia. Así una faringe y una boca grande corresponden a voces graves y viceversa.

(5) Clasificación por la constitución

La clasificación toma como referencia la constitución corporal.

Así los sujetos altos y delgados tienen la voz de bajo, y los pequeños y anchos voz de tenor.

Asimismo, se dice que el tenor es el tipo Endocrinológico ginoide; el bajo del tipo Androide, la soprano del tipo Hiperfemenino, y la contralto de tipo Intermedio Androginoide.

Parece que la egnología influye en la frecuencia de las voces. MILLET afirma que en Cataluña abundan las voces de soprano y de bajo.

En general pues el tenor es de pequeña estatura, de constitución pícnica, el paladar corto ancho y abovedado, úvula delgada, repliegues vocales cortos con un borde agudo, tráquea encurvada respecto a la laringe, ésta es pequeña, con ángulo anterior menos agudo, situada acerca de la mandíbula. La cara tiende a ser redonda, nariz corta, el perfil facial fino y curvilíneo, boca pequeña. Cuello corto y ancho. Hombros horizontales, tórax cuadrado, cintura grande.

Las voces graves son propias de cantantes altos, delgados, con el paladar largo y estrecho, úvula ancha, repliegues vocales gruesos y largos, faringe amplia, tráqueas anchas y rectas, laringe grande

con un ángulo anterior agudo, situada más alejada del maxilar inferior.

Rasgos faciales alargados, nariz larga y recta, el perfil recto y anguloso. Boca grande, cuello largo y delgado. Hombros caídos. Tórax largo y aplanado. Cintura estrecha.

No obstante hay excelentes cantantes que no tienen ninguna de estas constituciones.

#### (6) Clasificación por el tono medio hablado

El tono medio hablado, es el tono que se repite más veces cuando se habla. Es la nota preferida alrededor de la misma se emiten otras que dan melodía a la frase.

#### (7) Historia de la Clasificación Vocal

En la Edad Media se pedía que la tesitura no fueran ni muy graves ni muy agudas.

Durante el renacimiento, con la reaparición de los coros se comenzaron con clasificaciones más ambiciosas. Se distinguía en

cada una de estas categorías, se subdividía según el ambitus de cada voz. El ambitus se extendía a una onceava y corresponde a la actual tesitura.

#### **e.- INTERCULTURALIDAD, MIGRANTES CHINOS Y CONVIVENCIA DEMOCRATICA**

En el Perú, por su desarrollo histórico social complejo, en el que se han producido diversos procesos de transculturación así como migración de pobladores de otros países, uno de los problemas ha resolver es el de la integración social y la interculturalidad. Por esta razón es pertinente presentar un pequeño marco teórico de esta temática.

#### **1) CULTURA E INTERCULTURALIDAD**

##### **a) Qué es la cultura?**

En el trabajo con adolescentes, jóvenes y hasta adultos, se puede extraer muchos aportes y conclusiones para programar diversos temas relacionados a la interculturalidad

Si partimos de las creaciones de nuestros pueblos en las

regiones del Perú, durante las distintas etapas de nuestra historia, se nos plantea como interrogante qué concepto de cultura resulta el más adecuado para orientar nuestra tarea formativa.

¿Cultura es igual a instrucción? ¿Cultura equivale a erudición y amplio conocimiento de las ciencias y artes?, ¿O a ser educado y demostrar modales adecuados, para tener éxito y prestigio? Si pensamos así, caeríamos en una visión intelectualista o de interés por ganar un estatus.

Por otra parte, puede adoptarse una actitud etnocentrista. El etnocentrismo consiste en el acercamiento a otras culturas desde una postura exclusiva en la propia como medida de comparación superior a otras, que origina desigualdades y discriminación en las actitudes y valoraciones entre grupos y entre pueblos. ¿Se manifiesta ello en el Perú de Hoy?

Hay una variedad de conceptos de cultura. Por ejemplo, en la antropología Alfred Kroeder reunió 161 definiciones en su obra *Culture: a critical review of concepts and definitions* (Kroeber and Klueckhohn, 1952, En Maurial, Mahia. Desarrollo, educación y cultura. Documento de trabajo, Facultad de Educación – Diploma de Estudios de Educación

Intercultural. PUCP Lima, 2000)

b) Definiciones

- (1) Cultura es el conjunto complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, la ley, la costumbre y otras capacidades y hábitos adquiridos por el ser humano como un miembro de la sociedad. Taylor, Edwar.

Muchas personas suelen pensar que cultura es el conjunto de las manifestaciones externas que produce un pueblo como la música y la artesanía o los instrumentos para producir sus alimentos; sin embargo, el concepto cultura se refiere a una realidad más amplia y profunda.

- (2) Una cultura es un conjunto de formas y modos adquiridos de concebir el mundo, de pensar, de hablar de expresarse, percibir, comportarse, organizarse socialmente, comunicarse, sentir y valorarse a uno mismo, en cuanto individuo y en cuanto grupo". Heise, M., tubino, F. Y Ardito W.

Todo grupo humano pequeño o numeroso tiene la cualidad de ser portador de cultura, y cada uno tiene diferentes actitudes

cuando nos relacionamos con otras culturas. Cuando coexisten en un mismo espacio personas de diferentes culturas, se implican diferentes formas de vivir la vida y de ver el mundo.

- (3) Cultura es el sistema de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos compartidos, que los miembros de una sociedad usan en interacción entre ellos mismos y con su mundo, y que son transmitidos de generación en generación a través del aprendizaje. Plog y Bates

Sus características, según Aguilera, Gómez, Morollón. son:

- (a) La cultura es aprendizaje, se aprende y se transmite.
- (b) La cultura da sentido a la realidad, se la percibe desde los propios esquemas.
- (c) Es transmitida y comunicada mediante símbolos, en especial el lenguaje.
- (d) Es un todo integrado, un sistema que tiene numerosos elementos, instituciones, normas que cobran pleno sentido en su contexto cultural.
- (e) Se comparte y vive diferencialmente la

pertenencia a un mismo estado.

- (f) Es un dispositivo de adaptación, que se adquiere con el cambio (resultado de un proceso de adaptación ante nuevas situaciones.)

La cultura comprende por lo menos 8 aspectos de la vida humana:

- El conjunto de formas y modos de pensar están intrínsecamente vinculados a una lengua, donde el lenguaje, más que un instrumento de comunicación, expresa una manera de concebir el mundo, pues conlleva un esquema de pensamiento.

En sus diferencias cada lengua se ordena de acuerdo a un determinado conjunto de leyes, detrás de las cuales hay una propia visión del mundo.

- Son también formas o modos de percibir sensorialmente el mundo en el acto de escuchar, observar y sentir, dentro de la visión de cómo una cultura percibe su propio medio ambiente.

- Se presenta en el conjunto de formas o modos particulares de expresar la vivencia del mundo y de la vida, que permiten manifestar la diversidad de estilos de expresión de lo vivido individual y colectivamente.
  
- Se encuentra en las formas o modos de comportamiento, expresados en modales y relaciones sociales que llevan implícitos los códigos normativos o valorativos con los que los miembros regulan su relaciones.
  
- Es un conjunto de formas y modos de comunicarse por los que no sólo se transmiten mensajes por vía oral o escrita, sino modos de expresión que como fuerza elocutiva se refieren a actitudes del sujeto emisor hacia el contenido de tal mensaje, hacia la persona receptora y hacia sí mismo.
  
- Se expresa en formas y modos de sentir y de dar afectos, en la

manera particular en que el individuo se conecta con sus propios sentimientos y con los demás.

- El núcleo de una cultura está constituida por la forma y el grado de autoestima grupal en relación con la autoimagen o autorepresentación que el grupo tiene de sí mismo, en base a su historia propia y a la manera como siente que es percibido o valorado por otros grupos culturales con los que se relaciona.
- Otra característica es que, en un período como el actual, es intrínseco a las culturas el encontrarse en un proceso de cambio.

En tanto es manifestación de un pueblo, la cultura es dinámica y se regenera, se transmite de generación en generación o se adquiere por las nuevas generaciones, insertando o no elementos externos a su matriz cultural por interacción y contacto con otra cultura. (Aculturación).

## 2) EL PROCESO MIGRATORIO EN EL PERÚ

En América Latina hubieron inmigraciones externas y migraciones internas, que provocó una movilización de flujos humanos e intercambios culturales, que en el caso peruano llevaron a una tortuosa reestructuración de las sociedades andinas y a hacer más complejo el mosaico cultural, ya no sólo interétnico indígena. Pueden considerarse dos etapas: la primera entre los siglos XVI y primeras décadas del XIX durante el virreynato. La segunda dividida en tres períodos durante la República: 1830-1859, 1850-1880 y 1880-1930.

Todas las inmigraciones extranjeras al Perú en formación, desde el siglo XVI hasta el siglo XX, están vinculadas a factores económicos como la conversión de una economía agraria precolonial en otra de extracción minera exportadora de oro y plata con una producción agrícola costeña complementaria (hasta el siglo XVIII), y su posterior reactivación como economía primaria exportadora de guano, azúcar y algodón (1840-1930).

Esos procesos conllevaron la demanda de brazos y manos de obra para la producción en minas y haciendas principalmente de la costa y de la sierra en menor orden, y dieron apertura a inmigraciones

europeas, africanas y asiáticas, que en la mayoría de casos fueron forzadas y en condiciones difíciles y degradantes de viaje, traslado y desintegración social en distintos momentos, contextos y territorios.

a) Inmigraciones en la colonia

(1) españoles y europeos

De todas las inmigraciones entre los siglos XVI y XIX, la que tuvo mayor dosis de voluntad e iniciativa en su traslado y asentamiento en plan de hacer fortuna, fue la que vino con el imperio español desde distintos lugares de la península ibérica.

Los primeros contingentes de la conquista dirigidos por Pizarro y Almagro fueron alrededor de 280 en 1532 y 200 más en febrero de 1533. En la turbulencia de esos años hasta 1554, se diseminaron por la costa y la sierra para imponer su dominio y establecer encomiendas de inspiración señorial, que dieron paso a la fundación y organización de ciudades (Piura, Jauja, Lima, Trujillo, Huamanga, Chachapoyas) con nuevas oleadas de españoles y sus familias, a la organización de las reducciones y la administración colonial con La Gasca y Francisco de Toledo, dando inicio a una etapa de transculturación.

Para el comercio y la inmigración, la política imperial permitió en un primer momento una navegación y trato abierto con las posesiones españolas y súbditos no españoles, pero desde 1549 fue de prohibición y aislamiento para el Perú; ello determinó un flujo básicamente español cuya población, sin llegar a ser masiva en el conjunto de la población colonial, ocupó los cargos virreynales y ejerció gran poder en la estructuración del estado colonial.

Desde el inicio de la conquista los españoles tuvieron intercambios sexuales con indias de distintos estratos, sin que abundaran matrimonios, dando lugar a las primeras generaciones de mestizos. La transculturación como influjo no equitativo en la transferencia de saberes occidentales y elementos culturales de España hacia el Perú, no sólo desencadenó el mestizaje sino aceleró su configuración pluricultural y multiétnica donde las culturas antiguas y nuevas que pasaron dominación y discriminación, entraron a nuevos procesos dramáticos y creativos de combinación cultural; los que se expresaron desde la afirmación en sus raíces ancestrales hasta la adaptación a lo venido de afuera.

Todo lo anterior se dió en múltiples dimensiones: desde las

Para el comercio y la inmigración, la política imperial permitió en un primer momento una navegación y trato abierto con las posesiones españolas y súbditos no españoles, pero desde 1549 fue de prohibición y aislamiento para el Perú; ello determinó un flujo básicamente español cuya población, sin llegar a ser masiva en el conjunto de la población colonial, ocupó los cargos virreynales y ejerció gran poder en la estructuración del estado colonial.

Desde el inicio de la conquista los españoles tuvieron intercambios sexuales con indias de distintos estratos, sin que abundaran matrimonios, dando lugar a las primeras generaciones de mestizos. La transculturación como influjo no equitativo en la transferencia de saberes occidentales y elementos culturales de España hacia el Perú, no sólo desencadenó el mestizaje sino aceleró su configuración pluricultural y multiétnica donde las culturas antiguas y nuevas que pasaron dominación y discriminación, entraron a nuevos procesos dramáticos y creativos de combinación cultural; los que se expresaron desde la afirmación en sus raíces ancestrales hasta la adaptación a lo venido de afuera.

Todo lo anterior se dió en múltiples dimensiones: desde las

La inmigración negra tiene su origen jurídico en la Capitulación de Toledo de 1526 suscrito entre Pizarro y la corona, cuando le dieron permiso para pasar cincuenta esclavos negros. En realidad sólo un hombre de color vino con Pizarro "que cuando arribó a Tumbes, causó la admiración de los naturales quienes, creyéndolo tiznado trataron de lavarlo.." (Padilla B, Abraham, Inmigración negra 1998, en Asociación Cultural Lima).

El factor principal que acrecentó la demanda de importación de esclavos del siglo XVI al siguiente, fue la disminución notable de la población indígena que significó una suerte de aniquilamiento demográfico, al punto que de varios millones de habitantes se redujo a 600 mil en 1620, debido a las guerras y eliminación física, a las numerosas epidemias y enfermedades que diezmaron a la población andina y a la sobreexplotación en minas, encomiendas, haciendas y obrajes.

Transcurridas las guerras civiles, según Basadre, masas de africanos fueron traídos de la región situada entre Senegal y el Congo (costa norte y centro occidental de Africa), mostrando diferencias en su aspecto físico y carácter entre chalas y mozambiques, minas y congos, mandingas y banquelas. Su origen era muy variado, pero esta

La inmigración negra tiene su origen jurídico en la Capitulación de Toledo de 1526 suscrito entre Pizarro y la corona, cuando le dieron permiso para pasar cincuenta esclavos negros. En realidad sólo un hombre de color vino con Pizarro "que cuando arribó a Tumbes, causó la admiración de los naturales quienes, creyéndolo tiznado trataron de lavarlo.." (Padilla B, Abraham, Inmigración negra 1998, en Asociación Cultural Lima).

El factor principal que acrecentó la demanda de importación de esclavos del siglo XVI al siguiente, fue la disminución notable de la población indígena que significó una suerte de aniquilamiento demográfico, al punto que de varios millones de habitantes se redujo a 600 mil en 1620, debido a las guerras y eliminación física, a las numerosas epidemias y enfermedades que diezmaron a la población andina y a la sobreexplotación en minas, encomiendas, haciendas y obrajes.

Transcurridas las guerras civiles, según Basadre, masas de africanos fueron traídos de la región situada entre Senegal y el Congo (costa norte y centro occidental de Africa), mostrando diferencias en su aspecto físico y carácter entre chalas y mozambiques, minas y congos, mandingas y banquelas. Su origen era muy variado, pero esta

diversidad étnica se alteró porque los grupos se fueron mezclando y perdiendo identidad y pertenencia.

Fueron transportados en condiciones de viaje muy inhumanas, mal alimentados y enfermos, y luego aquí eran sometidos a suplicios, marcados con hierro caliente, y vendidos para los trabajos agrícolas en las haciendas costeñas y en menor porción al servicio doméstico, artesanal, venta callejera, etc. Algunos contingentes fueron llevados a las minas de Huacavelica y Potosí, al altiplano y otros lugares de la sierra, dando lugar a expresiones culturales como las danzas de la morena y los negritos, en Puno y Huánuco, y de la saya en las yungas bolivianas.

En la introducción de negros se emplearon tres sistemas: 1. De la licencia (1493-1595), concedida por el rey a un particular, previo el cobro de un impuesto y el registro del negro; 2. Del Asiento (1595-1798), cuando una empresa reemplaza al rey en la concesión de la licencia; y 3. De Libre Tráfico (1798-1812) por el que toda persona podía traficar con esclavitud.

Su distribución fue en las plantaciones de Piura y Lambayeque, de Chincha, Ica y Cañete. Su propiedad fue más fuente de estatus y

prestigio social que de ingentes riquezas, y en las ciudades hubo esclavos jornaleros que se les permitía trabajar por su cuenta con cargo a pagar jornal diario, lo que a varios les dió cierta autonomía para acumular dinero y comprar su libertad, de modo que hacia fines de la colonia había un buen número de esclavos libres.

Junto a la manumisión legal hubo otras estrategias como la fuga y el cimarroneje con el refugio en palenques alejados como el de Huachipa, donde recrearon parte de sus raíces en la organización temporal de su modo de vida. También hubo quienes recurriendo a los tribunales dieron batalla por defender sus derechos. Desarrollaron lazos de socialización y formaron cofradías, ofreciendo su creatividad en la música, la danza y las comidas junto a otras expresiones culturales, mediante las cuales lo africano se transformó en lo negro al coexistir y mezclarse con formas culturales hispano-criollas (vestimenta, lengua) y andinas (creencia y fervor religioso en el Cristo de Pachacamilla). Si bien como grupo fueron muy discriminados, lograron un protagonismo en diversos momentos de nuestra historia, en convivencia y alianza con otros grupos con que se fue formando el Perú de entonces.

Hacia 1550 ascienden a tres mil los negros en el Perú y la mitad

vivía en Lima. En 1575 durante el Virrey Taboada, el censo señaló que existían 40 335 esclavos sobre una población total de 1 076 112 habitantes, esa cantidad aumentó más tarde hasta 95 000 y se calcula que a partir del siglo XVII ingresaron unos 500 esclavos por año. Al final del virreynato descendieron a 41 228 y en 1 854 cuando se decreta la libertad llegaban a 25 000. Las causas de esta disminución fueron las mismas que para el desastre demográfico andino.

Con San Martín, se decretó en agosto de 1821 que nadie nacía esclavo en el Perú, pero aún se mantuvo el esclavismo. Cuando en 1850 Echenique ofreció libertad sólo a los negros que se enrolara a su ejército gobiernista, frente a ello Ramón Castilla, en plena revolución liberal, decretó en Huancayo la abolición de la esclavitud para todos los esclavos en diciembre de 1854.

#### b) Inmigraciones en la República

##### (1) Coolíes en el Perú

El tercer grupo numeroso que arriba al Perú fue el de los chinos. Fuertes intereses presionaron al gobierno para dictar una ley de inmigración para introducción de colonos chinos, que fue promulgada

en noviembre de 1849 otorgando la exclusiva a Domingo Elías y Juan Rodríguez, los mismos que se adelantaron con "Trámites Especiales" pues el 15 de octubre hicieron llegar a los primeros 75 chinos en una nave danesa.

Los colonos fueron reclutados en Macao y otros puertos, y las condiciones de viaje eran deplorables "como un hacinamiento de fardos" que provocó un desprestigio internacional para el Perú y la derogación de la ley en 1853. A pesar de todo ello, los chinos continuaron llegando por el sistema de contratas directas y en 1861 grupos interesados presionaron desde el Congreso, y el gobierno tuvo que promulgar una ley, abriendo el paso al ingreso de 76 000 chinos.

En su mayor parte fueron a la agricultura costeña, otra parte dedicó a pulperías o fondines, a ocupaciones populares y servicios domésticos. Cinco mil fueron a la construcción de ferrocarriles y otra buena parte trabajó en las islas guaneras. Hubo numerosos chinos que por incumplimiento de contrato con sus patronos estaban desocupados.

En 1872 se calculaban 50 000 y ya se habían convertido en un problema social que había originado reacciones racistas en algunos grupos. En 1874 la colonia pasaba de 80 000 al punto que se dictó un

decreto para el registro de inmigrantes asiáticos.

Pese a las disposiciones para evitar abusos con los colonos chinos y el tráfico de coolíes, el estado se mostraba incapaz de controlarlo provocando problemas diplomáticos que obligaron a la suscripción en Tientsin de la Convención entre Perú y China, junto al tratado de Amistad, Comercio y Navegación destinado a proteger a los chinos.

Pero los problemas continuaron hasta entrado el siglo XX, pues siguieron ingresando chinos y el maltrato no fue superado, originando tensiones con el gobierno chino. El punto final fue entre 1939 y junio de 1941 en que mediante decretos y un acuerdo binacional se suspende la inmigración china y se pasa a un régimen de control de inmigrantes.

Hasta ese momento la población china se había extendido en varias ciudades del territorio en actividades de comercio y servicios independientes, produciéndose en esa oferta de sus saberes ancestrales a los habitantes de las ciudades, un aporte de la culinaria oriental a los potajes nacionales (hoy casi institucionalizado en una línea de cocina), como también sus habilidades de manejo en el

pequeño comercio. Surgió un empresario y grupos intelectuales (digna mención al historiador autodidacta Emilo Choy) con lazos comunes a su identidad de origen, pero con clara mentalidad en echar raíces y sembrar progreso, al mismo tiempo que consolidaba su presencia organizada que le ha permitido celebrar ciento cincuenta años de su presencia en el país, en apertura a los nuevos grupos con que conviven en el Perú de hoy.

## (2) Inmigración Nipona en el Siglo XX

Los japoneses fueron el cuarto gran grupo en arribar al Perú en la entrada al siglo XX, aun cuando antes de ellos y de los chinos, otros grupos fueron haciéndose presentes pero en menor número como ingleses, alemanes, italianos, suizos y judíos. Ubicándose en distintas actividades y ciudades costeñas, a excepción de la colonización germánica en el Pozuzo en la selva central.

Desde 1606 y 1613 data la presencia de unos cuantos japoneses en Lima, pero la migración continua se inicio en 1899 mediante dos modalidades: por contratos, cuando se venía a trabajar en las grandes haciendas azucareras, y por llamados, cuando se acudía al pedido de familiares y amigos que habían mejorado su situación

económica.

Los viajes por contrato se dieron desde 1899 hasta 1923, y con el primer viaje llegaron en abril de 1899 unos 790 varones de distintas prefecturas japonesas, los que fueron distribuidos en las diferentes haciendas; el segundo grupo de 1 175 personas llegó en julio de 1903, y en ambos estuvieron involucrados la Cía de Inmigración Morioka y Augusto B. Leguía con fuertes intereses en la industria azucarera, quien cuando años más tarde llegó a la presidencia fue fotografiado junto al embajador Shimizu y su esposa.

Fue la sobrepoblación y el estado de pobreza de los campesinos japoneses lo que motivó la emigración hacia otros territorios de occidente, en el caso del Perú, entre 1899 y 1923 arribaron un total de 18 258 japoneses entre hombres, mujeres y niños, provenientes de las regiones agrícolas menos desarrolladas de Japón.

Se localizaron en las haciendas de la costa central que captaron el 78% de la mano de obra. En el valle de Chancay, Lima y Callao, se vio cómo fueron estableciéndose también como empleados y comerciantes para luego evolucionar a pequeños negocios, peluquerías, restaurantes y almacenes, demostrando sus habilidades comerciales y

empresariales.

La migración por los llamados Yobiyose (yobi=llamar, y yose =acercarse) vino directamente al área urbana en busca de negocios de distinta escala. Entre 1923 y 1930 llegaron 7 933 personas, década en la cuales se detuvo hasta después de la Segunda Guerra Mundial cuando en 1958 volvieron a llegar hasta mediados de la década del 60, cuando se invierte la tendencia y se comienza a producir la salida creciente de peruanos descendientes de japoneses al Japón.

Las diversas generaciones tuvieron problemas de inserción social y de maltrato en las condiciones de trabajo y de pago al inicio (sin dejar de lado los posteriores prejuicios por la Segunda Guerra Mundial), y que generó reclamos y desplazamientos fuera de las haciendas hacia las ciudades. Desde entonces a hoy, a los cinco años de su llegada, han configurado un grupo heterogéneo ubicado en las capas medias y altas, pero con importantes diferencias de clase.

Social y culturalmente han mantenido lazos asociativos según segmentos sociales, y esperada relativamente apertura y captación en su convivencia con otros grupos nacionales. Aun cuando no difundieron aportes culturales de irradiación nacional, si han expresado un cierto

protagonismo en la cultura, mientras que en lo político se ha dado un proceso con notables altibajos en esta última década, por la presencia de determinados grupos representativos en el poder ejecutivo y legislativo de 1990 al 2001.

### **3) CONVIVENCIA INTERCULTURAL EN EL PERÚ**

#### **a) Ámbito y espacios de la Convivencia**

El convivir con otro(a) y con otros (as) se aprende y ejercita desde los espacios sociales más naturales como son la vida en pareja y en la familia. La convivencia -importante en la vida- es producto de la socialización en pequeños grupos. La vida de una persona cuando niño (a) se desarrolla primero en el entorno familiar y luego se extiende al entorno vecinal más inmediato y el grupo cultural de referencia donde vive su familia.

Cuando se es joven o adulto la práctica de convivencia se da en varios y diversos espacios en la que se ponen en juego las habilidades sociales aprendidas así como las posibilidades de autorelación como persona que define su pertenencia a determinados colectivos y entidades culturales.

Los espacios de convivencia son múltiples y diversos y se pueden ordenar y estudiar desde dos entradas:

- (1) Los microámbitos dentro de la realidad local-distrital donde transcurre la vida cotidiana de las personas, al que corresponden los espacios de pareja, de familia, de la vecindad. Del grupo de amigos en el barrio o localidad donde se vive. Del aula, la escuela o colegio donde se estudia o se trabaja. De la parroquia o iglesia en que se participa.

En ellos se abren también otros espacios culturales y recreativos menos regulares o estables y a veces circunstanciales (asociación de pobladores, campeonatos deportivos, rondas vecinales, grupos juveniles, grupos corales, grupos de oración, grupos de reflexión, etc), la naturaleza de estos espacios es principalmente de índole social y cultural, donde se dinamizan los factores de identidad, tradición y cambio.

- (2) Los macroámbitos de dimensión distrital –microrregional muy variable, que se amplían a lo provincial –regional, nacional, continental y mundial, al que corresponden los espacios

comercial –vecinal, laboral –ocupacional, económico – productivo, profesional –gremio, étnico –cultural o político interno a un país y político – diplomático entre países, y otros de índole asociativo u organizacional en los que las personas participan de distintas maneras y con distinto nivel de compromisos e involucramiento (por necesidad, obligación o norma, o por libre voluntad de los ciudadanos).

La naturaleza de estos espacios es más diferenciada pero también a veces mezclan los planos económico, social, político y cultural. Es en todos esos espacios que se producen las relaciones interpersonales y la práctica de valores, así como se concreta el ejercicio de derechos y la asunción de responsabilidades ciudadanas, la pertenencia y participación pasiva o activa en determinadas organizaciones institucionales, y el enfrentamiento de ciertos problemas sociales que afectan a pequeños o grandes grupos.

En todos los espacios mencionados, las actitudes, las relaciones y las prácticas de las personas y los grupos pueden estar orientadas, en forma consciente o inconsciente hacia estados de positiva o negativa convivencia, sea por causa de problemas

específicamente internos a un grupo o por impacto de factores externos y marco globales originados en las estructuras o en los desajustes entre mercado, Estado y Sociedad Civil, en un marco actual cada vez de mayor multiculturalidad.

b) Convivencia, interculturalidad y ciudadanía

Hasta hace cierto tiempo, el término convivir era de un uso específico al ámbito doméstico conyugal y familiar, así como a su tratamiento jurídico procesal en los marcos de los Códigos Civiles que han regulado los casos referidos al matrimonio y la familia.

Con los cambios culturales y sociales a nivel mundial y sus impactos en las distintas naciones durante las últimas décadas, el contenido del término se ha ampliado a otras varias dimensiones de la realidad social, como lo vemos en la propuesta de formación ciudadana para una convivencia democrática y en el lineamiento educativo de APRENDER A VIVIR JUNTOS propuesto por la UNESCO como uno de los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI.

“Convivir es vivir con otros, en una serie de interacciones y relaciones que se realizan desde

cada sujeto persona o grupo social, en múltiples líneas de interdependencia con otras personas y grupos, en diversidad de situaciones y espacios condicionados por sus contextos y estructuras socio históricas y culturales, para establecer como líneas permanentes al respeto por el otro, relaciones de equidad, el logro de bienestar, hasta la definición de un proyecto común con metas compartidas, que considera las diferencias y la práctica de la tolerancia”(16)

La propuesta de aprender a convivir, a vivir con los demás, planteada por el Informe Delors(17) para los escenarios educativos del nuevo siglo, no sólo supone como fin lograr que cada estudiante se reconozca como partícipe de una comunidad familiar y local, con derechos y con responsabilidades como integrante de una sociedad nacional y mundial, sino también saber atender y procesar las nuevas realidades complejas que se hacen evidentes con los cambios actuales.

Esta complejidad de lo nuevo se expresa en las tensiones y relaciones contradictorias entre la SOCIEDAD CIVIL, el ESTADO y el

---

16 CIDE Interculturalidad. P. 27

17 Informe Delors: “La Educación un Tesoro”. Trabajo que la UNESCO encargó a Jacques Delors y un grupo de consultores internacionales, que proponen las nuevas bases de la educación moderna

MERCADO, como tres grandes dimensiones (sector social, sector público, sector privado) que actúan dinámicamente sobre la articulación de las estructuras económica, cultural, social y política existente en cada sociedad y país. En el caso de nuestro país esta realidad incorpora todos los puntos de encuentro y desencuentro, de tensiones y armonías, entre los distintos colectivos y etnias que coexisten y dan sentido a la trama de acción que somos hoy.

De esas relaciones se derivan varios conflictos y violencias; su influencia se expresa en las incidencias del avance científico y tecnológico en los campos del empleo y las competencias de las personas, de la industria y la degradación ambiental, de la educación formal y no formal con el nuevo rol de la información, del conocimiento y las imágenes.

Pero se expresa sobre todo en la diversidad cultural y las identidades y autonomías étnicas, sociales y de género, demostrada por grupos y pueblos que han generado nuevos protagonismo y abierto nuevos escenarios en busca de reconocimiento, de legitimidad y de solución a los conflictos y violencias de que fueron objeto por mucho tiempo, como en el caso de las minorías nacionales en Europa del este, Africa y Asia, de los indígenas y nativos en México y América Latina, de

---

basada en cuatro saberes: saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir.

la lucha de los sin tierra en Brasil o de las demandas de igualdad de género en todo el mundo.

(1) ¿Qué relación existe entre convivencia y cultura?

Mahia Maurial propone que la interculturalidad se refiere a la exigencia de culturas interrelacionadas de culturas ancestrales y culturas locales que forman parte de una amplia cultura mayor y entre las que se da un intercambio constante de elementos culturales; intercambio de diverso tipo, como los intercambios de conocimientos (entre los conocimientos escolares y el conocimiento local, en la relación aula-escuela – entorno) o los intercambios de cosmovisiones (entre una cosmovisión lograda y lógica y otra cosmovisión basada en la tradición oral, como la relación autoritaria y de violencia del ejército o de los grupos de acción armada frente a los nativos Ashaninkas).

La interculturalidad en relación a la producción del conocimiento se relaciona con el tema de poder, cuando se da de forma asimétrica o desigual y una cultura central se impone a otras culturas locales para crear una monocultura, o de forma simétrica u horizontal cuando se da un diálogo entre diversas culturas

Y en una realidad marcada por un fenómeno de globalización, donde vemos una tendencia hacia la homogenización cultural y la asimetría intercultural por la cultura de masas y los condicionamientos del mercado, se hace necesaria una autonomía cultural para favorecer la construcción de lo nuevo desde sus culturas propias.

La interculturalidad permite ver espacios dinámicos de diálogos entre culturas locales, regionales, nacionales y globales, siendo un reto entrelazar los diferentes espacios culturales, sean de formas arraigados como de otras nuevas recargadas favoreciendo la relación de espacio de diálogo que permitan la selección y fusión de nuevos y viejos elementos que sirvan al desarrollo, pues en el Perú todas las culturas y regiones pueden conjugar sus aportes, capacidades y recursos para superar desencuentros y consensuar vías para la realización de la nación.

La diversidad cultural existe para defender las frecuencias y el desarrollo de las capacidades de los sujetos, al estar en desacuerdo con la imposición hegemónica de un grupo o sector sobre otros y favorecer más bien un equilibrio orientado al crecimiento en conjunto. Por lo que es importante el principio de autonomía para el reforzamiento de la

sociedad civil y el planteamiento de una nueva relación con el mercado y el estado, que en el caso peruano se traduce en una perspectiva de desarrollo descentralizado que se sustente en procesos microregionales participativos y de convivencia democrática.

El proceso de convivencia requiere el fomento de la práctica de actitudes orientadas hacia los valores de la convivencia democrática (justicia, libertad, solidaridad) en función de la paz y del bien común, destacando entre ellos:

- (a) La tolerancia: Como apertura permanente para asumir la diferencia entre culturas y para escuchar a quienes difieren y sobre todo para garantizar el espacio de disenso y abrir canales par llegar a puntos de consenso.
- (b) El descubrimiento del otro: Para entender la diversidad de la especie humana y tomar conciencia de las semejanzas e interdependencia entre todas la personas, que pasan por el autoconocimiento de uno mismo para luego ponerse en el lugar del otro y comprender sus reacciones, para su reconocimiento y aceptación.
- (c) La integración como acogida y respeto mutuo: De los diversos mundos de valores y reconocimiento de la

importancia de los distintos grupos que conforman una entidad más amplia, para que todos adquieran conciencia para armonizar sus diferencias y talentos en función de la organización de su vida con objetivos comunes de cooperación, orientados a un progreso incluyente.

Los nuevos escenarios de la educación moderna no pueden dejar de tratar y enfrentar desde la dinámica del aula y el clima escolar, grandes problemas como son la discriminación, el racismo, la exclusión, la desigualdad y la violencia, que se viven y se dan en los espacios públicos y privados, en la calles o en los hogares y que son reproducidos de manera seductora y crítica por diversos medios de comunicación, hasta terminar invadiendo la escuela y el mundo infantil y adolescente con imágenes modelo que no alientan una buena convivencia en sus familia y en la sociedad.

(2) La sociedad civil, un nuevo escenario educativo para la convivencia.

Para una buena convivencia, el punto de partida es la sociedad civil que reúne a todas las personas, grupos, organizaciones e instituciones que forman parte del estado y del mundo empresarial

privado. Según Carlos Fuentes debemos crear un nuevo consenso participativo que dé su justo valor y sus funciones insustituibles al sector público y al sector privado. El puente entre ambos se llama la sociedad civil y el surtidor de la sociedad civil es la educación.

De esta manera, desde la educación es imposible alentar una buena convivencia sin una inserción en la dinámica sociedad civil-estado. Esta dinámica se proyecta como participación ciudadana como convivencia democrática y como encuentro intercultural en todos los espacios posibles de los micro y macro ámbitos señalados anteriormente, desde la práctica de la igualdad de género y el respeto mutuo en las relaciones de pareja y en la vida cotidiana, pasando por la organización y elección de un municipio escolar hasta el tratamiento de situaciones macroglobales relacionadas con los cambios culturales o la gobernabilidad en la sociedad latinoamericanas de nuestros tiempos.

Para la aplicación de estrategias de convivencia democrática se hace imprescindible trabajar simultáneamente entre enfoques macros:

- (a) Un marco intercultural, en el que nos reconozcamos nuestra diversidad cultural y nuestras diferencias entre nuestros pueblos

y regiones como una riqueza, que suponga la captación y aprecio de otros, provenientes de distinta raíz cultural a la nuestra, con la valoración positiva de sus aportes para nuestro crecimiento personal y realización nacional.

- (b) Un marco participativo, que nos permita fomentar una cultura de opinión constructiva y una estructura de participación social en el aula y en el ámbito escolar para ser llevada como extensión a las comunidades y entidades de base en articulación con diversas formas posibles a nivel distrital, regional y nacional, que favorezca el desarrollo de capacidades para un mayor ejercicio de derechos en nuestra población.
- (c) Un marco de equidad, por el cual se recupera la educación como proceso de producción de conocimiento vinculado al progreso técnico científico y a la evolución progresiva de la convivencia humana, como un proceso permanente e integral, articulado a su entorno económico, cultural, etc. Y que vincula el desarrollo humano a los procesos de adquisición de ciudadanía para convertir persona de inteligencia, actitudes y conocimientos determinados en otras más adecuadas para avanzar en su autorrelación para una buena convivencia en todo ámbito y encuentro intercultural.

### 3.- SISTEMA DE HIPÓTESIS

Debido a que se espera que se logren resultados comparativos positivos entre la prueba de entrada y la de salida; se desarrolle, un vasto repertorio; se interpreten las obras corales correctamente durante las presentaciones y; se logre una comunicación fluida y empática entre los participantes de la comunidad migrante china, nos permitimos formular la siguiente hipótesis de trabajo:

#### a.- HIPÓTESIS PRINCIPAL

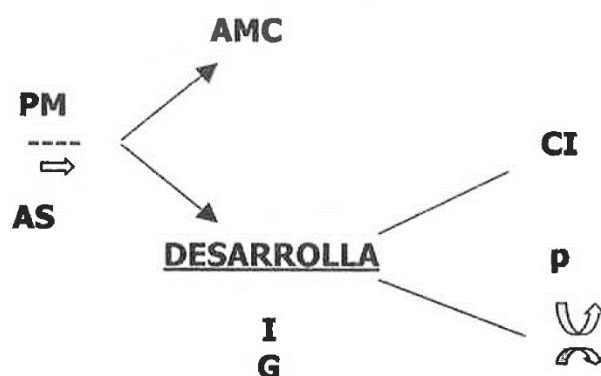
La aplicación de una propuesta metodológica basada en el Aprendizaje Significativo (David Ausubel), favorece en gran medida al aprendizaje musical-coral en las comunidades migrantes adultas (caso chino) así como contribuye al desarrollo de un clima de integración e interrelación personal y grupal óptimo y adecuado entre los mismos.

#### b.- VARIABLES

- 1) Variable Independiente: Propuesta Metodológica basada en el Aprendizaje de Ausubel.

2) Variables Dependientes:

- a) Aprendizaje musical coral
- b) Desarrollo de un clima de integración e interrelación personal y grupal

**c.- ESQUEMA DE LA HIPÓTESIS**

**LEYENDA:**

- PM : PROPUESTA METODOLÓGICA  
 AS : APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO  
 AMC : APRENDIZAJE MUSICA-CORAL  
 CI : CLIMA DE INTEGRACIÓN  
 I : INTERRELACIÓN  
 P : PERSONAL  
 G : GRUPAL

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA**

#### **1.- TIPO DE INVESTIGACIÓN**

Aplicada

#### **2.- NIVEL DE INVESTIGACIÓN**

Exploratorio

#### **3.- DISEÑO**

M - Ox

Donde:

M: muestra

O: observación

X: variable causal

#### 4.- POBLACIÓN Y MUESTRA

##### a.- Población:

La Comunidad participante es de 40 miembros que asisten con regularidad.

##### b.- Muestra:

Dado a la naturaleza de la investigación que debe trabajarse con muestras menores de 30 -según las reglas estadísticas para estudios aplicados-, y considerando que para una interpretación adecuada de un coro a cuatro voces, es pertinente un número equilibrado y suficiente, usando el criterio de toma de muestra de "juicio de experto", se ha seleccionado a las 24 personas de mayor regularidad en la asistencia al Coro, como la muestra.

## 5.- Técnicas e Instrumentos de Investigación

### a.- Técnicas:

- Fichaje
- Observación
- Análisis de Contenido
- Análisis documental
- Entrevista
- Cuestionario

### b.- Instrumentos

- Fichas
- Ficha de observación
- Fichas de resumen
- Partituras y material musical
- Guía de Entrevista
- Hoja de Cuestionario

## 6.- Procesamiento de Datos

- Mediante una ficha de observación y la aplicación de varios instrumentos, se obtienen los datos. Estos datos se tabulan y organizan para presentarlos en cuadros y gráficos.
- Los datos presentados expresarán el sentido de los objetivos del trabajo de investigación.

## 7.- Programa de Aprendizaje Musical (VER CAPÍTULO V)

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS**

#### **1.- DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

La propuesta metodológica planteada, ha tenido su aplicación durante cuatro años, con los resultados que se presentan en el presente capítulo. Para la evaluación, según el diseño de investigación, se tomó una prueba antes y otra después.

En esta prueba se evaluaron 12 indicadores, que medían los logros finales programados para la experiencia. La mayoría estaban vinculados con los saberes musicales y un porcentaje menor con los valores de integración.

El logro de los aprendizajes musical-coral y el desarrollo de

la integración e interrelación personal y grupal de los participantes en la propuesta metodológica se da a través de los siguientes indicadores:

1. Identificar auditivamente las cualidades del sonido en fragmentos musicales dados.
2. Reconocer y reproducir en un fragmento musical los elementos rítmicos propuestos.
3. Reconocer y reproducir en un fragmento musical, los elementos melódicos propuestos.
4. Entonar, articular y utilizar las capacidades expresivas de la voz cantada a través de los principios de la técnica vocal.
5. Cantar una melodía propuesta manteniendo una respiración amplia y relajada durante su ejecución.
6. Reconocer la dirección de las melodías propuestas.
7. Diferenciar auditivamente las distintas melodías de cada cuerda en las piezas a 2, 3 y 4 voces.
8. Expresar corporalmente los elementos rítmicos simples de acuerdo al carácter de las piezas musicales.
9. Reconocer los signos de la notación musical en una partitura.
10. Identificarse con los principios y objetivos que persigue la Asociación Peruano China.
11. Participar en las actividades de la Asociación y de la Comunidad

China en el Perú.

12. Establecer relaciones interpersonales y cálidas entre los integrantes del coro.

## 2.- RESULTADOS DE LA PRUEBA ANTES Y DESPUÉS

### CUADRO N° 01

**Nivel de aprendizaje musical-coral y de integración grupal, de los integrantes del CORO APCH, antes de la aplicación de la propuesta metodológica.**

PRUEBA DE ENTRADA.														
INTEGRANTES DEL CORO APCH		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total
1	Dorina Alarcón Quino.	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	08
2	Norma Bardalez de Chung	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	01
3	Ana Maria Castillo de Chang.	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	05
4	Cecilia Carrillo de Arias	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	05
5	Roxana García de Vincés	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	06
6	Maritza León de Villanueva	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	01
7	Mariela Lisung Chang	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	03
8	Maritza Nomberto de Herrera	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	07
9	Dora Chang de Lisung	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	04
10	Sandra Kongfook de Sizgorich	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	05
11	Loretta Konfook de Wong	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	05
12	Victoria Lam de Chang	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	04
13	Rosario Luy de Chou	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	03
14	Silvia Moreau de León	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	01
15	María Angélica de Mólgora	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	01
16	Rosario Siu Ting de Chu	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	06
17	Roberto Kam	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	07
18	Nestor Lau Kong	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	04
19	Jaime Lee	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	03
20	Salvador Leo Mendoza Rojas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	02
21	Fidel Quintana Valle	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	09
22	Martín Romero	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	07
23	Victor Chau Yen	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	08
24	Arturo Wu Lau	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	08
	TOTAL	9	8	12	0	14	8	3	5	9	9	12	24	153
	PROMEDIO	.4	.3	.5	0	.6	.3	.1	.2	.4	.4	.5	1	6.4

**Análisis e interpretación:**

Del cuadro se desprende, que de los 24 participantes, que iniciaron la experiencia de aprendizaje musical-coral, en la prueba de entrada de 12 indicadores de logro evaluados, contestaron un promedio de 6.4 indicadores acertadamente. Es decir el nivel de logro de ellos era aproximadamente el 50%.

Asimismo de los ítems evaluados en el N° 04 ninguno poseía un aprendizaje previo, mientras que en el ítem N° 12, todos mostraron dominio del mismo.

Este cuadro muestra que en una escala de valoración de los aprendizajes de los participantes (Pésimo, Malo, Regular, Bueno y Excelente), el nivel de los integrantes a su ingreso al Coro, es regular.

**CUADRO N° 02**

**Nivel de aprendizaje musical-coral y de integración grupal, de los integrantes del CORO APCH, después de la aplicación de la propuesta metodológica.**

PRUEBA DE SALIDA																
	INTEGR. DEL CORO APCH	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total		
1	Dorina Alarcón Quino.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12		
2	Norma Bardalez de Chung	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12		
3	Ana Maria Castillo de Chang.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12		
4	Cecilia Carrillo de Arias	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12		
5	Roxana García de Vincés	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12		
6	Maritza León de Villanueva	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12		
7	Mariela Lisung Chang	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12		
8	Maritza Nomberto de Herrera	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12		
9	Dora Chang de Lisung	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	08		
10	Sandra Kongfook de Sizgorich	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12		
11	Loretta Konfook de Wong	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12		
12	Victoria Lam de Chang	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12		
13	Rosario Luy de Chou	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	07		
14	Silvia Moreau de León	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12		
15	María Angélica de Mólgora	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	11		
16	Rosario Siu Ting de Chu	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	08		
17	Roberto Kam	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12		
18	Nestor Lau Kong	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12		
19	Jaime Lee	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12		
20	Salvador Leo Mendoza Rojas	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12		
21	Fidel Quintana Valle	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12		
22	Martín Romero	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12		
23	Victor Chau Yen	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12		
24	Arturo Wu Lau	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12		
	<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>20</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>274</b>		
	<b>PROMEDIO</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>.9</b>	<b>.9</b>	<b>.9</b>	<b>.8</b>	<b>.9</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>11.4</b>		

**Análisis e interpretación:**

Del cuadro se desprende, que de los 24 participantes, que iniciaron la experiencia de aprendizaje musical-coral, en la prueba de salida, de 12 indicadores de logro evaluados, contestaron un promedio de 11.4 indicadores

acertadamente. Es decir el nivel de logro de ellos a la salida del programa es de 95%.

Asimismo de los ítems evaluados en casi todos, hay un dominio de los aprendizajes propuestos. Sólo en el ítem 06 el nivel de logro es del 80%.

Este cuadro muestra que en una escala de valoración de los aprendizajes de los participantes (Pésimo, Malo, Regular, Bueno y Excelente), el nivel de los alumnos es de EXCELENTE.

## CAPÍTULO V

### **PROPUESTA METODOLÒGICA PARA FAVORECER EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA CORAL-MUSICAL Y LA INTEGRACIÓN EN LAS COMUNIDADES MIGRANTES: COMUNIDAD PERUANO CHINA.**

#### **1.- PROPUESTA DE PROGRAMACIÓN GLOBAL**

##### **a.- SÍLABO**

##### **1) SUMILLA**

Esta propuesta responde a la necesidad de encontrar estrategias metodológicas de aprendizaje, rápidas, eficaces y amenas, que puedan convertir la práctica musical –en este caso coral- en un medio para favorecer la integración e interrelación de miembros de Comunidades Migrantes (para el presente caso se ha escogido la Comunidad

Peruano-china). Este aprendizaje a la par que le da a sus integrantes la satisfacción de la interpretación y expresión artístico-musical, les permite contar con una herramienta eficaz para establecer un puente cultural entre ellos mismos, sus descendientes y otras comunidades.

La propuesta esta orientada a brindar un entrenamiento básico de la percepción e interpretación musical y vocal; así como el aprendizaje elemental del lenguaje sonoro musical, temas centrales que se desarrollan en cuatro etapas que marcarán el avance de la agrupación.

## **2) OBJETIVO GENERAL (competencia)**

Al término del tiempo propuesto los integrantes del Coro serán capaces de interpretar afinadamente y en forma artística las obras del repertorio coral de diferentes épocas y estilos de dificultad intermedia, valorando y respetando la diversidad cultural de la expresión de la música coral, en un clima de socialización y de integración entre sus miembros.

### 3) OBJETIVOS ESPECÍFICOS (capacidades)

Al término de cada etapa el Coreuta será capaz de :

- a) Identificar auditivamente las cualidades del sonido en fragmentos musicales dados.
- b) Reconocer y reproducir en un fragmento musical los elementos rítmicos propuestos.
- c) Reconocer y reproducir en un fragmento musical los elementos melódicos propuestos.
- d) Entonar, articular y utilizar las capacidades expresivas de la voz cantada a través de los principios de la técnica vocal.
- e) Cantar una melodía propuesta manteniendo una respiración amplia y relajada durante su ejecución.
- f) Reconocer la dirección de las melodías propuestas.
- g) Diferenciar auditivamente las distintas melodías de cada cuerda en las piezas a 2, 3 y 4 voces.
- h) Expresar corporalmente los elementos rítmicos simples de acuerdo al carácter de las piezas musicales.
- i) Reconocer los signos de la notación musical en una partitura.
- j) Identificarse con los principios y objetivos que persigue la Asociación Peruano China.

- k) Participar en las actividades de la Asociación y de la Comunidad China en el Perú.
- l) Establecer relaciones interpersonales y cálidas entre los integrantes del coro.

#### **4) CONTENIDOS (VER PROGRAMACIÓN DE LOS MÓDULOS)**

#### **5) FUNDAMENTOS TEÓRICO CONCEPTUALES DE LA PROPUESTA**

##### a) Fundamentos Psicológicos

La propuesta asume en gran medida como sustento psicológico, el enfoque COGNITIVO, y el modelo E – O – R. Para que el aprendizaje sea duradero, es necesario que el alumno tenga experiencia y vivencia; y, sea él mismo quien procese con mediación del docente, sus aprendizajes.

De los autores psicológicos nos basamos fundamentalmente en David Ausubel, autor de la teoría del aprendizaje significativo. Tanto la secuencia de las sesiones de aprendizaje así como la programación de

contenidos, se hacen desarrollando el concepto de los “saberes previos”, el uso de “subsunoosores” y el desarrollo de los “aprendizajes significativos”.

Complementariamente también nos apoyan propuestas tales como: el papel del docente como facilitador y de la relación de empatía (Carl Rogers), el aprendizaje sociocultural (Lev Vigotsky), el aprender haciendo (Jean Piaget) y el aprendizaje globalizado (teoría del insingth).

#### b) Fundamentos Pedagógicos

La propuesta metodológica asume a nivel pedagógico, muchos principios del enfoque constructivista. Para el desarrollo del presente trabajo, se siguieron las siguientes orientaciones pedagógicas:

- (1) El aprendizaje significativo, como el aprendizaje que a partir del recupero de los saberes previos y uso de relafrases, se incorpora en la estructura cognoscitiva de los alumnos, los nuevos saberes. Estos saberes nuevos tienen la característica de estar enlazados a saberes conocidos y a intereses o expectativas de aprendizaje futuros.
- (2) La enseñanza globalizada e integrada, como el proceso por el

cual, el docente aprovecha todos los elementos de una misma experiencia o concepto, para adelantar información y aprendizajes futuros.

- (3) El alumno es el centro del aprendizaje. Se parte de sus expectativas y sus saberes. Las actividades y estrategias usadas en la sesión de aprendizaje, se adaptan a las características específicas de los alumnos. Es el quien procesa las experiencias y exposiciones del docente.
- (4) La actividad y experiencia directa como elemento fundamental de la metodología. El alumno vivencia de manera práctica y directa el nuevo aprendizaje y con ayuda de la mediación del docente lo incorpora a su repertorio e información cognoscitiva.
- (5) El docente cumple un rol de facilitador, mediador y orientador frente al alumno. Le proporciona las condiciones materiales y ambientales al alumno, para que éste en un clima de confianza desarrolle sus aprendizajes. La relación del docente con el alumno, es horizontal y empática.
- (6) El aprendizaje es cooperativo y grupal. El mensaje del docente (director) es recepcionado y procesado por el grupo. En este sentido se apoyan unos a otros.
- (7) El aprendizaje es personalizado. El docente, respeta las diferencias y estrategias de aprendizaje de cada integrante.

- (8) El repertorio usado, tiene relación con los intereses, expectativas e información de los participantes.
- (9) El aprendizaje de valores, se da por medio del desarrollo de contenidos transversales. Este aprendizaje no tiene una programación específica ni requiere de desarrollos específicos, sino se da en el contexto de otros aprendizajes, por iniciativa del propio docente.
- (10) Las variables de aprendizaje que se toman en cuenta son las internas y las externas. Entre las internas, tiene especial importancia, el uso de los saberes previos, el uso de los subsunsores (entradas sintetizadoras) y la experiencia vivencial referida al nuevo aprendizaje para potenciar la estructura cognoscitiva del educando. Entre los factores externos, tiene importancia, las habilidades personales del docente y los materiales usados.
- (11) Los materiales usados son de interés para el alumno y deben ser significativos.
- (12) El uso del tiempo está en función de la naturaleza, dificultad y profundidad del aprendizaje. El tiempo de las programaciones no es rígido.
- (13) La evaluación es integral. Si bien el objetivo de aprendizaje, tiene indicadores y niveles de logro claramente definidos, se

usan diversos instrumentos, modos y técnicas de evaluación.

## **6) METODOLOGÍA GENERAL**

- a) El Módulo de aprendizaje es netamente de carácter práctico, conducido en base a la exposición de material significativo, demostración é interpretación vivencial del hecho musical por parte de los participantes. Se adaptan las diversas propuestas metodológicas musicales señaladas en el presente trabajo: Orff, Kodaly, Susuki, Martenot y Hemsy de Gainza. Asimismo, se desarrollan los principios del pensamiento de los cognitivistas, principalmente David Ausubel, dentro del enfoque de globalización del aprendizaje.
- b) Se realizan actividades y dinámicas de grupo que ayudan al coreuta a la percepción y mejor comprensión de los momentos de la técnica vocal así como para la comprensión de los elementos musicales que intervienen en el proceso; recurriendo muchas veces a la utilización de recursos y metodologías utilizadas para el aprendizaje infantil, como juegos melódicos rítmicos y actividades de integración grupal propias de esa metodología.
- c) El modulo de aprendizaje es conducido hacia la realización

- de ensayos parciales por cuerdas ( durante el aprendizaje de las partes) y por ensambles de 2, 3 y 4 voces en conjunto.
- d) Se realizan actividades conjuntas de preparación corporal, vocal, emocional y coral a través de los siguientes acciones: Relajación, respiración, vocalización, aprendizaje de las partes, e interpretación de las mismas en forma aislada ó en ensamble.
- e) Los momentos de : Relajación , respiración, vocalización e interpretación ( ejes temáticos), se realizan en forma permanente.
- f) Se realizan actividades de integración grupales de carácter cívico, religioso culturales y sociales.
- g) La Sesión de Aprendizaje se divide mayormente en:
- (1) Relajación, respiración y vocalización :Fase preparatoria.
  - (2) Práctica del canto coral :Fase de Aprendizaje.
  - (3) Observación y audición del Hecho musical :Auto – evaluación
- h) El trabajo para el fortalecimiento de la memoria auditiva, se sustenta en los principios de secuencialidad, gradualidad y relación lógica.

i) Los momentos de aprendizaje en las sesiones del coro, se realizan a través de:

- (1) Asimilación auditiva: se produce permanentemente al percibir sus respectivas melodías de cada cuerda.
- (2) Asimilación verbal: se produce cuando el coreuta repite y reproduce el texto y las melodías.
- (3) Asimilación escrita: se produce durante la lectura del texto y la decodificación de los signos musicales en la partitura y en las indicaciones no verbales (géstica) del Director.

## **7) MEDIOS Y MATERIALES (VER MÓDULOS)**

## **8) BIBLIOGRAFÍA (VER MÓDULOS)**

## **9) EVALUACIÓN (VER MÓDULOS)**

## **2.- PROPUESTA DE PROGRAMACIÓN INTERMEDIA**

### **a.- UNIDADES DIDÁCTICAS: OPCIÓN DE MÓDULOS DE APRENDIZAJE**

**1) PRIMERA ETAPA:****ASOCIACIÓN PERUANO CHINA**

AGRUPACIÓN CORAL APCH.

**MÓDULO DE APRENDIZAJE Nº 1**

ESPECIALIDAD / Taller	:	Coro APCH
NOMBRE	:	APRENDAMOS A CANTAR.
NIVEL	:	<b>I ETAPA</b>
PROFESOR	:	Maritza Chiu Mayuri – Lourdes La Rosa Collantes – David Castro Falcón
DURACIÓN	:	JUNIO 99 – DICIEMBRE 2003

**1. FUNDAMENTACIÓN****1.1 Porqué el módulo:**

El aprendizaje musical-coral, no es un objetivo de formación integral y general, sino es específico y concreto, por lo que la programación más adecuada para este fin, es el uso del módulo. El desarrollo de contenidos vinculados a la respiración, relajamiento y emisión, requieren atención secuenciada y específica y, no es necesario para el aprendizaje de otras áreas. Lo mismo ocurre con la iniciación en la lectura y el solfeo.

Siendo el programa para adultos y sobre contenidos fijos, no se opta por las otras formas de programación, como son la unidad didáctica de aprendizaje o el proyecto de aprendizaje.  
El módulo, profundiza y centra la atención en el logro de objetivos e indicadores claros y precisos.

### **1.2 Para qué:**

Esta programación se usa para el logro de capacidades y competencias músico-corales, que se aprenden de manera progresiva y secuenciada. Con indicadores de logros mixtos: unos de tipo terminal y otros de tipo transversal y continuo.

No obstante ser una programación con contenidos y objetivos claramente definidos, el método a emplear es el uso de secuencias dinámicas, personalizadas y globalizadoras.

### **2.- Contenidos Transversales:**

- Conciencia ciudadana
- Interculturalidad
- Creatividad

### **3.- Duración de cada módulo: de acuerdo a cada módulo.**

### **4.- Selección de contenidos ( Repertorio Coral )**

No	Nombre de la obra	Autor/ arreglo	Voces	Género
1	Estrellita del Sur	Piedad Mendoza	SB	Vals
2	Beuty and the Best	Alan Menken	SAT	Balada
3	Todos vuelven	Art: Oscar Badillo	SATB	Vals
4	La Rosa y el Clavel	José Antonio Gutierrez	SATB	Zamac.
5	I muy ko yat thin	Jacky Cheung	AT	Canción
6	Naranjitay	Arr: Luis Craff	SATB	Takirari
7	Jingle bells	J. Pierpont	SATB	Villancico
8	Noche de Paz	Franz Gruber	SATB	Villancico
9	Joy to the World	G.Haendel	SATB	Villancico
10	First Noel	Van Denman Thompson	SATB	Villancico Quod Libet

CAPACIDAD	INDICADORES DE LOGRO	NIVELES DE LOGRO
<p>1.- Adquiere una postura relajada y amplia durante los ejercicios de respiración.</p> <p>2.- Adquiere los principios básicos de la técnica vocal para la práctica del Canto.</p> <p>3. Percibe, diferencia y memoriza su línea melódica en relación a las otras voces.</p> <p>4.- Identifica los elementos básicos de la notación musical comprendidos en una partitura coral.</p>	<p>1.- Identifica correctamente las partes del instrumento vocal (aparato: respiratorio, fonador y resonador) y muestra una respiración costo-abdominal más amplia en la ejecución de los ejercicios de respiración.</p> <p>2.- Muestra adecuadamente una postura relajada y un sonido afinado en la interpretación de los cantos del repertorio y ejercicios de vocalización.</p> <p>3.- Reproduce correctamente su línea melódica durante las ejecuciones vocales en grupo.</p> <p>4.- Reconoce adecuadamente figuras musicales: redonda, blanca, negra, corchea, y sus respectivos silencios; indicadores de compás de 2/4, 4/4y 3/4 ,barras de compás, de repetición y final y entona la escala diatónica mayor.</p>	<p>A.- Ubica los principales órganos del aparato fonador en su esquema corporal y en un esquema visual, entona afinadamente los cantos del repertorio manteniendo independencia auditiva durante su ejecución; manifiesta una respiración amplia, controlada y relajada, guardando la rítmica, dinámica musical y el silencio como parte integrante de la música y de respeto hacia sus compañeros.</p> <p>B.- Ubica los principales órganos del aparato fonador y entona con pequeñas dificultades de afinación los cantos del repertorio manifestando una respiración relajada y controlada, guardando la rítmica y el silencio como muestra de interés y respeto hacia sus compañeros.</p> <p>C.- Ubica los principales órganos del aparato fonador en una lámina y entona con dificultad los cantos del repertorio manifestando una respiración amplia y un poco tensa con dificultades para guardar la rítmica musical.</p>
<p><b>ACTITUDES:</b></p> <p>1.- Valora el trabajo en grupo y mantiene la disciplina coral durante las presentaciones disfrutando el hecho artístico.</p> <p>2.- Muestra atención , interés y respeto por la participación y aporte de los demás.</p>		

**5. ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS.**

FECHA	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	MEDIOS Y MATERIALES	TEMPORALIZACIÓN
25 jun 99	1.Motivación : Conozcamos nuestro aparato vocal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exposición verbal de la teoría</li> <li>Exposición gráfica.</li> <li>Entrega de material impreso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Salón amplio, ventilado e iluminado.</li> <li>.Papelógrafos.</li> <li>Separatas</li> </ul>	10 minutos al inicio de cada clase durante todo el módulo..
	2.Nuevo Aprendizaje (momento básico): Aprender a respirar relajadamente en busca de la resonancia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relajamos los músculos del cuello, cabeza y hombros.</li> <li>Aspira por la nariz y expulsa el aire lentamente por la boca.</li> <li>Realiza ejercicios de respiración costo – abdominal dosificando lentamente la expulsión el aire.</li> <li>Realiza ejercicios vocales de resonancia con diferentes métodos de canto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Método de canto de Madeleine Maisson .</li> <li>Russell Robinson &amp; Jay Althouse.</li> <li>Teclado.</li> </ul>	25 minutos de Actividad permanente durante todo el módulo
	3.Práctica: ( Repertorio) Estrellita del sur Beauty and the best	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reproduce con la voz y con el cuerpo los ritmos, la melodía y</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reproductor de CD y cassettes.</li> </ul>	

		letra de los temas del repertorio por cuerdas y en ensambles de 2 voces .	<ul style="list-style-type: none"> <li>Partituras corales a 2 y 3 voces</li> </ul>	1 hora y 15 minutos Actividad permanente durante todo el módulo.
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Audición de diferentes interpretaciones vocales.</li> <li>Lista de Cotejo de la clase:</li> </ul>	
	4.Evaluación.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Observación y audición.</li> </ul>	
	5.Extensión. (*). Este momento se repite en todas las etapas.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Ejercitación de lo aprendido, buscando aplicar sus alcances en la vida cotidiana.</li> </ul>	

**6.- EVALUACIÓN (técnicas e instrumentos)**

**6.1 Técnicas:**

- Observación
- Tests
- Experimentación

**6.2 Instrumentos:**

- Lista de Cotejo.
- Fichas de Observación
- Prueba de Entrada y Salida

**6.3 Lista de Cotejo de la clase**

- a) Identifica adecuadamente las partes del aparato vocal
- b) Realiza correctamente los ejercicios de respiración con la ampliación de la región costo – abdominal
- c) Entona afinadamente las melodías de su cuerda
- d) Mantiene afinación y ritmo de su melodía durante la ejecución de los temas en ensamble
- e) Muestra interés en la realización de las actividades
- f) Guarda postura pertinente durante las interpretaciones de los demás compañero.
- g) Cumple con atención las indicaciones del director.

**MARITZA CHIU MAYURI**  
Directora del coro.

**LOURDES LA ROSA COLLANTES – DAVID CASTRO FALCÓN**  
Directores Adjuntos

## 2) ETAPA II

### ASOCIACIÓN PERUANO CHINA AGRUPACIÓN CORAL APCH

#### MÓDULO DE APRENDIZAJE N° 2

ESPECIALIDAD / Taller	:	CORO
NOMBRE	:	LA BELLEZA DEL CANTO
NIVEL	:	II ETAPA
PROFESOR	:	Maritza Chiu Mayuri – Lourdes La Rosa collantes – David Castro Falcón
DURACIÓN	:	FEBRERO - DICIEMBRE 2000

## 1. FUNDAMENTACIÓN

### 1.1 Porqué el módulo:

El aprendizaje musical-coral, no es un objetivo de formación integral y general, sino es específico y concreto, por lo que la programación más adecuada para este fin, es el uso del módulo. El desarrollo de contenidos vinculados a la respiración, relajamiento y emisión, requieren atención secuenciada y específica y, no es necesario para el aprendizaje en otras áreas. Lo mismo ocurre con la iniciación en la lectura y el solfeo.

Siendo el programa para adultos y sobre contenidos fijos, no se opta por las otras formas de programación, como son la unidad didáctica de aprendizaje o el proyecto de aprendizaje.

El módulo, profundiza y centra la atención en el logro de objetivos e indicadores claros y precisos.

### 1.2 Para qué:

Esta programación se usa para el logro de capacidades y competencias músico-corales, que se aprenden de manera progresiva y secuenciada. Con indicadores de logros mixtos: unos de tipo terminal y otros de tipo transversal y continuo.

No obstante ser una programación con contenidos y objetivos claramente definidos, el método a emplear es el uso de secuencias dinámicas, personalizadas y globalizadoras.

### 2. Contenidos Transversales

- Conciencia ciudadana
- Interculturalidad
- Creatividad

### 3. Duración de cada módulo: según cada módulo

### 4. Selección de contenidos: (Repertorio Coral)

No	Nombre de la obra	Autor/ arreglo	Voces	Género
1	Jerusalem	White King	SATB	Coral Renac.Americano
2	Magnificat	Giovanni Battista Pergolesi	SATB	Sacro
3	Missa Brevis in C	W. Amadeus Mozart	Solistas y	Sacro

	K259		Coro	
4	Ave Verum Corpus	W. Amadeus Mozart	SATB	Sacro
5	Blagoslovi Dushe moya	Dobri Cristov	SATB	Sacro
6	Va pensiero	Guiseppe Verdi	SATB	Chorus from: nabuco
7	Cantares a la orilla del rio	José Sosaya	SATB	China song
8	Wata come a me Y´eye	Anónimo	SAB	Jamaican Folk song
9	Kusian	Arr: José Sosaya	SATB	Folk china
10	Ave María	F. Schubert / Arr: Javier Romero	SATB	Sacra
11	Adeste Fidelles	David Willco	SATB	Villancico
12	We wish You a Merry Christmas	Tradicional Ingleés	Unison	Villancico
13	What Child is this	Tradicional Ingles	SATB	Villancico
14	Con Flautas y Tambores	Martin Shaw	SATB	Villancico
15	Ya viene la Vieja	Alice Parker/ Robet Shaw	SATB	Villancico
16	God rest you merry gentelmen	Philip Kern	2 Parts	Villancico
17	Niño Lindo	Modesta Bor	SATB	Aguinaldo
18	Himno el Año Jubilar 2000	M. Macken	SATB	Himno

CAPACIDAD	INDICADORES DE LOGRO	NIVELES DE LOGRO
<p>1. Adquiere un apoyo firme del diafragma durante la ejecución de los cantos del repertorio y ejercicios de vocalización.</p>	<p>1. Muestra adecuadamente una postura relajada controlando el apoyo del sonido en el diafragma durante la emisión vocal en los ejercicios de vocalización y cantos del repertorio</p>	<p>A.- Entona afinadamente los cantos del repertorio, manteniendo el control de la emisión vocal y la independencia auditiva durante su ejecución; manifiesta una respiración amplia, controlada y relajada, guardando la rítmica y dinámica musical, desarrollando las posibilidades de comunicación con los demás.</p>
<p>2. Percibe y diferencia su propia voz en relación a las demás voces durante la práctica coral.</p>	<p>2. Reproduce con corrección su línea melódica afinadamente durante la práctica coral.</p>	<p>B.- Entona con pequeñas dificultades de afinación los cantos del repertorio manteniendo el control de la emisión vocal y cierta independencia auditiva durante su ejecución; manifestando una respiración relajada y controlada, guardando la rítmica y desarrollando las posibilidades de comunicación con los demás.</p>
<p>3. Identifica los elementos básicos de la notación musical comprendidos en una partitura coral.</p>	<p>3. Respeta con corrección las duraciones de las figuras musicales: corchea, semicorchea, galopas, saltillos, sincopas, figuras de prolongación y sus respectivos silencios; entona la escala diatónica mayor y menor.</p>	<p>C.- Entona con dificultad los cantos del repertorio con poco control de la emisión vocal y dependencia auditiva manifestando una respiración poco relajada con dificultades para guardar la rítmica musical.</p>

**ACTITUDES:**

- 1.- Disfruta con la ejecución del canto y respeta las contribuciones de los compañeros con la escucha activa, integrando su propia voz a la interpretación de los otros.
- 2.- Valora y respeta el aprendizaje de la lectura y escritura musical como medio de comunicación en actividades musicales y como medio para aprender de otros.

**5. ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS**

FECHA	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	MEDIOS Y MATERIALES	TEMPORALIZACIÓN
02 FEB 2000	1. Motivación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audición de CD de extractos del "Magnificat" de Giovanni Battista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salón amplio y ventilado</li> </ul>	15 minutos.

	" I Concierto con pequeña Orquesta de Cámara "	Pergolesi • Breve explicación del programa a presentar.	cassettes.	
2.-Nuevo Aprendizaje: La respiración y el diafragma para un sonido bello.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Realiza rutina de ejercicios de relajación, de respiración. Y dosificación</li> <li>Realiza ejercicios de resonancia</li> <li>* Realiza ejercicios de vocalización, staccatos y legatos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Teclado.</li> <li>Método de canto : ABC de Panofca</li> <li>Método Coral de Russell Robinson &amp; Jay Althouse.</li> </ul>	1 hora 15 minutos
3.- Práctica: Práctica de los valores rítmicos "Coral Magnificat" "Et Misericordie" "Deposit"		<ul style="list-style-type: none"> <li>Lee y palmea los esquemas rítmicos propuestos.</li> <li>Lectura melódica en BQ voz por voz.</li> <li>Palmeo del ritmo relacionándolo con el texto.</li> <li>Reproduce y memoriza su línea melódica con la sílaba " na " y texto.</li> <li>Ensamble de voces, 2, 3 y 4 voces.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Partitura</li> </ul>	10 minutos de cada clase
4.-Evaluación.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Observación y audición personal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lista de cotejo</li> </ul>	

## 6.- EVALUACIÓN

### 6.1 Técnicas:

- Observación
- Tests
- Experimentación

### 6.2 Instrumentos:

- Lista de Cotejo.
- Fichas de Observación
- Prueba de Entrada y Salida

### 6.3 Lista de Cotejo de la clase

- a. Escucha con manifiesto interés las audiciones
- b. Participa asertivamente en los comentarios de las audiciones
- c. Realiza adecuadamente los ejercicios de respiración y dosificación
- d. Realiza adecuadamente los ejercicios de vocalización y staccato
- e. Entona afinadamente las melodías de su cuerda
- f. Ejecuta apropiadamente los patrones melódicos y rítmicos propuestos
- g. Respeta las indicaciones relativo a la dinámica de la interpretativa.
- h. Respeta las indicaciones del Director durante la interpretación de las obras propuestas?

**MARITZA CHIU MAYURI**

Directora del coro.

**LOURDES LA ROSA COLLANTES – DAVID CASTRO FALCÓN**

Directores Adjuntos

### 3) ETAPA III

#### ASOCIACIÓN PERUANO CHINA

AGRUPACIÓN CORAL APCH

#### MÓDULO DE APRENDIZAJE N° 3

ESPECIALIDAD / Taller	: MÚSICA / Coro
NOMBRE	: El Canto hermana a los Pueblos.
NIVEL	: III ETAPA
PROFESOR	: Maritza Chiu – Lourdes La Rosa collantes – David Castro Falcón
DURACIÓN	: FEBRERO A DICIEMBRE 2001

## 1. FUNDAMENTACIÓN

### 1.1 Porqué el módulo:

El aprendizaje musical-coral, no es un objetivo de formación integral y general, sino es específico y concreto, por lo que la programación más adecuada para este fin, es el uso del módulo. El desarrollo de contenidos vinculados a la respiración, relajamiento y emisión, requieren atención secuenciada y específica y, no es necesario para el aprendizaje en otras áreas. Lo mismo ocurre con la iniciación en la lectura y el solfeo.

Siendo el programa para adultos y sobre contenidos fijos, no se opta por las otras formas de programación, como son la unidad didáctica de aprendizaje o el proyecto de aprendizaje.

El módulo, profundiza y centra la atención en el logro de objetivos e indicadores claros y precisos.

### 1.2 Para qué:

Esta programación se usa para el logro de capacidades y competencias músico-corales, que se aprenden de manera progresiva y secuenciada. Con indicadores de logros mixtos: unos de tipo terminal y otros de tipo transversal y continuo.

No obstante ser una programación con contenidos y objetivos claramente definidos, el método a emplear es el uso de secuencias dinámicas, personalizadas y globalizadoras.

### 2.- Contenidos Transversales:

- Conciencia ciudadana
- Interculturalidad
- Creatividad

### 3.- Duración de cada módulo: según cada módulo

### 4.- Selección de contenidos: (REPERTORIO CORAL)

No	Nombre de la obra	Autor/ arreglo	Voces	Género
1	Misa Criolla	Ariel Ramírez	Cuarteto masc. y coro mixto	Sacro
2	Please mr. postman	Arr: Robert Sterling	SATB	Pop song
3	Ven amor a mi	Arr : Ricardo Eizaguirre	SATB	Vals
4	In the mood	Robert Sterling	SATB	Swing
5	Begin the beguine	Cole Porter	SATB	Samba

6	Mi palomita se fue volando	Arr: Kirby Shaw Rosa Alarco	SATB	Huayno
7	Mi Perú	Arr: Oscar Badillo	SATB	Vals
8	Valsecito del ayer	Arr: Javier Salas.	SATB	Vals
9	Dejenos encontrarnos el día de hoy	Arr: José Sosaya	SATB	Canción China
10	El Pastorcillo	Arr: Américo Legua	SATB	Villancico
11	Gloria Cantan los Querubes	Arr: Javier romero	SATB	Tonada Popular Francesa
12	O Sanctissima	L. van Beethoven	SAB	Folk. de Sicilia
13	Caminito	Arr: Enrique Iturriaga	SATB	Villancico
14	A la Puerta del Cielo	Arr : Robert F. Switt	ATB	Villancico
15	Pescador de Hombres	Arr: Américo Legua	SATB	Sacra
16	Como no Creer en Dios	Arr: Américo Legua	SATB	Canción
17	Gustad y Ved	Arr: Javier Romero	SATB	Litúrgico
18	Cerca de ti Señor	Arr: L. Mason	SATB	Canci
19	Santo	Palestra /Arr: Américo Legua	SATB	Litúrgico
20	Himno VIII Ingreso Eucarístico Nacional	Américo Legua	SATB	Himno
21	He calls my Name	Candy Hui	2 partes	Canción
22	Ta si Tchiuu	Candy Hui	Unison	Canción
23	Fon Tchooi yi jeon naloi	Candy Hui	2 partes	Canción

CAPACIDAD	INDICADORES DE LOGRO	NIVELES DE LOGRO
<p>1. Adquiere una respiración amplia y un apoyo firme del diafragma durante la interpretación de los cantos del repertorio y ejercicios de vocalización.</p> <p>2. Reconoce y reproduce patrones rítmicos de las obras propuestas; respetando el pulso, tempo y métrica de las mismas.</p>	<p>1. Muestra una postura relajada dosificando el aire durante la emisión e interpretación vocal en los ejercicios de vocalización y cantos del repertorio.</p> <p>2. Ejecuta patrones melódicos y rítmicos de 2,3, 4/4 y de 6/8, respetando los valores musicales e indicadores de articulación y dinámica.</p>	<p>A.- Entona afinadamente los cantos del repertorio manteniendo el control de la emisión vocal y la independencia auditiva durante su ejecución; manifiesta una respiración amplia, controlada y relajada, guardando la rítmica y dinámica musical, desarrollando las posibilidades de comunicación con los demás.</p> <p>B.- Entona con pequeñas dificultades de afinación los cantos del repertorio manteniendo el control de la emisión vocal y cierta independencia auditiva durante su ejecución; manifestando una respiración relajada y controlada, guardando la rítmica y desarrollando las posibilidades de comunicación con los demás.</p> <p>C.- Entona con dificultad los cantos del repertorio con poco control de la emisión vocal y dependencia auditiva manifestando una respiración poco relajada con dificultades para guardar la rítmica musical</p>

**ACTITUDES:**

- 1.- Disfruta con el canto propio y respeta el aporte de sus compañeros integrando su propia voz a la interpretación de los otros.
- 2.- Valora y respeta la lectura y escritura musical como medio de comunicación en actividades musicales y como medio para aprender de otros.
- 3.- Valora el trabajo en grupo, muestra sentido de integración, se identifica como miembro activo en las actividades programadas por la Asociación Peruana China.

**5. ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS.**

FECHA	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	MEDIOS Y MATERIALES	TEMPORALIZACIÓN
08 FEB 2001	1. Motivación: Los géneros populares en la misa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audición de extractos de la Misa Criolla de Ariel Ramírez( Kyrie y Gloria)</li> <li>• Breve comentario de la audición.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salón amplio y ventilado</li> <li>• Reproductor cassettes.</li> </ul>	15 minutos.
	2. Nuevo Aprendizaje Géneros Populares: Vídala y Carnavalito	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza rutina de relajación y respiración.</li> <li>• Ejercicios de dosificación del aire.</li> <li>• Ejercicios de Resonancia en B.Q</li> <li>• Ejercicios de vocalización.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teclado.</li> <li>• Método Coral de Russell Robinson &amp; Jay Althouse.</li> </ul>	20 minutos en cada clase.

<p>3.Práctica: "Kyrie" "Gloria" " Va Pensiero" "Wata come a mi y éye"</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura melódica con notas voz por voz.</li> <li>• Lectura en BQ voz por voz</li> <li>• Lectura del ritmo relacionándolo con el texto.</li> <li>• Reproducción y memorización de su línea melódica.</li> <li>• Ensamble de las 2,3 y 4 voces</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partituras.</li> </ul>	<p>1 hora 15 minutos.</p>
<p>4.Evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación y audición</li> </ul>	<p>Lista de cotejo</p>	<p>10 minutos</p>

## 6.- EVALUACIÓN

### 6.1 Técnicas:

- Observación
- Tests
- Experimentación

### **6.2 Instrumentos:**

- Lista de Cotejo.
- Fichas de Observación
- Prueba de Entrada y Salida

### **6.3 Lista de Cotejo de la clase**

- i. Escucha con manifiesto interés las audiciones
- j. Participa asertivamente en los comentarios de las audiciones
- k. Realiza adecuadamente los ejercicios de respiración y dosificación
- l. Realiza adecuadamente los ejercicios de vocalización.
- m. Entona afinadamente las melodías de su cuerda
- n. Ejecuta apropiadamente los patrones rítmicos propuestos
- o. Respeta las indicaciones del Director durante la interpretación de las obras propuestas

**MARITZA CHIU MAYURI.**

**Directora del Coro**

**LOURDES LA ROSA COLLANTES – DAVID CASTRO FALCÓN**

**Directores Adjuntos**

**4) ETAPA IV****ASOCIACION PERUANO CHINA**

AGRUPACIÓN CORAL APCH

**MÓDULO DE APRENDIZAJE N° 4**

ESPECIALIDAD / Taller	:MÚSICA / Coro
NOMBRE	:El Canto, Expresión del Alma
NIVEL	:IV ETAPA
PROFESOR	:Maritza Chiu – Lourdes La Rosa collantes – David Castro Falcón
DURACIÓN	:FEBRERO 2002 A JULIO 2003

**1. FUNDAMENTACIÓN****1.1 Porqué el módulo:**

El aprendizaje musical-coral, no es un objetivo de formación integral y general, sino es específico y concreto, por lo que la programación más adecuada para este fin, es el uso del módulo. El desarrollo de contenidos vinculados a la respiración, relajamiento y emisión, requieren atención secuenciada y específica y, no es necesario para el aprendizaje en otras áreas. Lo mismo ocurre con la iniciación en la lectura y el solfeo.

Siendo el programa uno para adultos y sobre contenidos fijos, no se opta por las otras formas de programación, como son la unidad didáctica de aprendizaje o el proyecto de aprendizaje.  
El módulo, profundiza y centra la atención en el logro de objetivos e indicadores claros y precisos.

### **1.2 Para qué:**

Esta programación se usa para el logro de capacidades y competencias músico-corales, que se aprenden de manera progresiva y secuenciada. Con indicadores de logros mixtos: unos de tipo terminal y otros de tipo transversal y continuo.

No obstante ser una programación con contenidos y objetivos claramente definidos, el método a emplear es el uso de secuencias dinámicas, personalizadas y globalizadoras.

### **2.- Contenidos Transversales:**

- Conciencia ciudadana
- Interculturalidad
- Creatividad

### **3.- Duración de cada módulo: según cada módulo**

### **4.- Selección de contenidos (REPERTORIO CORAL)**

No	Nombre de la obra	Autor/ arreglo	Voces	Género
1	O Magnum Misterium	T. L. Victoria	SATB	Sacro
2	To God be Joyful	W.A.Mozart Arr: Hal H. Hopson	SATB	Sacra
3	Dir dir Jehova	J.s.Bach	SATB	Sacra
4	Padre Nuestro	Albert Hay Malote	SATB	Sacra
5	Wade in the Water	Arr: Norman Luboff	SATB	Spiritual
6	Abba Naguila	Arr: Eduardo Zamorano	SATB	Canción israelita
7	Sanctus	F Schubert	SATB	Sacro
8	Kyrie – Missa Santa Rosa de Lima	Paulo Chavez Aguilar	Alto y Tenor	Sacro
9	Panis Angelicus - Missa solemne	Cesar Franck	Tenor y coro mixto	Sacro
10	Sanctus Misa en fa	W.A.Mozart	SATB	Sacra
11	Gloria	Nystedt	SATB	Sacra
12	Kom	Monica Auslund	SATB	Canción Africana
13	Shut de Do	Randy Stonehill/ Mark Hayes	SATB	Spiritual
14	Vasija de Barro	Arr: Fernando Vargas	SATB	Folk ecuator
15	Sacachispas	Arr: Cesar Criado	SATB	Marinera

16	Mambro	Arr: Ramón Noble Olivares	SATB	Tradicional Española
17	Oh Happy Day	Arr: Kirby Shaw	SATB	Gospel Rock
18	Good Morning	Robert Sund	SATB	Cánon
19	Christus Vincit	A. Kunc	SATB	Himno
20	Señor de los Milagros	Arr: José Castillo	SATB	Himno
21	De Rodillas Señor	Arr: L. La Rosa	SATB	Himno
22	Tú Reinarás	F.X. Morreu / Arr: Américo Legua	SATB	Himno
23	Oh Buen Jesús	Arr: L. La Rosa	SATB	Canción
24	Eucaristía	Arr: Percy Herrera	SATB	Canción
25	Canta Con Júbilo	Cantoral Litúrgico Nacional	SATB	Himno de entrada
26	Tomad y Comed, esto es mi cuerpo	Cesareo Garabain	SATB	Canión
26	Gloria	Giombini / Arr: Genaro Chumpitazi	SATB	Liturgica
27	Halleluya	Wolfram Menschick	SATB	Liturgica
28	Ven, ven señor no tardes	Arr: Américo Legua	SATB	Spiritual
29	Oh Luz de Dios	Tradicional Alemania	SATB	Villancico
30	Hoy nos ha nacido un Salvador	D. Cols	SAB	Salmo
31	Nació, nació, pastores	Arr: Abel Di Marco	SATB	Villancico
32	Campana sobre	Arr: José Antonio	SATB	Villancico

	campana	Gutierrez		
33	La Peregrinación	Ariel Ramirez	SATB	Huella Pampeana
34	Festejo de Navidad	Herbert Bittrich	SATB	Festejo
35	Tres villancicos Caribeños	H. García	SATB	Villancico

CAPACIDAD	INDICADORES DE LOGRO	NIVELES DE LOGRO
<p>1. Utiliza una adecuada técnica vocal para la interpretación musical, manejando el cuerpo como instrumento expresivo de comunicación.</p> <p>2. Percibe, discrimina y memoriza auditivamente su línea melódica con respecto a las otras voces durante la práctica del canto coral.</p> <p>3. Identifica los elementos básicos de la notación musical.</p>	<p>1. Mantiene el control de la emisión vocal llevando el sonido hacia las zonas altas de los resonadores y adquiere una postura relajada en la interpretación de los cantos del repertorio y ejercicios de vocalización.</p> <p>2. Reconoce y reproduce su línea melódica afinadamente durante las ejecuciones vocales en un repertorio a 4 voces.</p> <p>3. Reconoce los valores de las figuras musicales, cambios de compás; reguladores de intensidad, Articulaciones, valores irregulares, calderón, uso de casillas y entonan escalas mayores y menores.</p>	<p>A.- Entona afinadamente los cantos del repertorio manteniendo el control de la emisión vocal y la independencia auditiva durante su ejecución; manifiesta una respiración amplia, controlada y relajada, guardando la rítmica y dinámica musical, desarrollando las posibilidades de comunicación con los demás.</p> <p>B.- Entona con pequeñas dificultades de afinación los cantos del repertorio manteniendo el control de la emisión vocal y cierta independencia auditiva durante su ejecución; manifestando una respiración relajada y controlada, guardando la rítmica y desarrollando las posibilidades de comunicación con los demás.</p> <p>C.- Entona con dificultad los cantos del repertorio con poco control de la emisión vocal y dependencia auditiva manifestando una respiración poco relajada con dificultades para guardar la rítmica musical</p>

**ACTITUDES:**

- 1.- Disfruta con la interpretación del canto propio y respeta el aporte musical de sus compañeros con la escucha activa, incorporando su propia voz a la interpretación de los otros.
- 2.- Valora y respeta el aprendizaje de la lectura y escritura musical como medio de comunicación en actividades musicales y como medio para aprender de otros.

**5. ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS.**

FECHA	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	MEDIOS Y MATERIALES	TEMPORALIZACIÓN
06 Set 2003	1. Motivación : "sentir Latinoamericano"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audición de extractos de música Latinoamericana.</li> <li>• Breve explicación oral de la obra audicionada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salón amplio y ventilado</li> <li>• Reproductor de CD .</li> </ul>	10 minutos.
	2. Nuevo aprendizaje: Canción " A mi palomita" – Bolivia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza rutina de relajación respiración .</li> <li>• Ejercicios de resonancia.</li> <li>• Realiza ejercicios de staccatos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Método de canto : Madelein Maison</li> <li>• Método Americano.</li> </ul>	20 minutos

<p>3. Práctica: "A mi Palomita" "Sacachispas" "Valsecito del ayer" "Kom" "Cantares en el Rio"</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Palmea los esquemas rítmicos .</li> <li>• Relaciona texto y ritmo.</li> <li>• Entona la línea melódica de memoria con acompañamiento instrumental.</li> <li>• Ensamble de voces.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papelógrafo</li> <li>• Correpetidor.</li> <li>• Partituras.</li> </ul>	<p>1 hora 15 minutos.</p>
<p>4. Evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación Y Audición</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lista de cotejo de clase</li> </ul>	<p>15 minutos Actividad permanente durante todo el módulo.</p>

**6.- EVALUACIÓN**

**6.1 Técnicas:**

- Observación
- Tests
- Experimentación

**6.2 Instrumentos:**

- Lista de Cotejo.

- Fichas de Observación
- Prueba de Entrada y Salida

### **6.3 Lista de Cotejo de la clase**

1. Ejecuta correctamente los staccatos cuidando el apoyo del diafragma
2. Canta afinadamente la melodía propuesta durante el trabajo de ensamble de las voces
3. Respeta con exactitud los valores musicales de las piezas trabajadas
4. Atiende solícitamente a las indicaciones del Director
5. Interpreta de memoria las obras conocidas

**MARITZA CHIU MAYURI.**  
Directora del coro.

**LOURDES LA ROSA COLLANTES – DAVID CASTRO FALCÓN**  
Directores Adjuntos

**b.- CUADRO ESQUEMÁTICO DE PROCEDIMIENTOS Y APLICACIONES PEDAGÓGICO MUSICALES EN LA PRACTICA CORAL.**

Procedimientos	Actividades	Aplicaciones pedagógicas
<b>Ritmo y Movimiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Diferentes tipos de Marchas y movimientos llevando el pulso y acento de la música con variaciones de velocidad.</li> <li>-Percusión corporal relacionado con el pulso, acento y ritmo de los extractos propuestos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Coordinación e Integración Rítmica:</li> <li>-Coordinación motriz con relación espacio – tiempo.</li> <li>-Movimientos coordinados entre miembro superior ( palmas) e inferior ( pies) y afirmación y toma de conciencia de distintos esquemas rítmicos.</li> </ul>
<b>Técnica vocal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Diferentes ejercicios de relajación para una correcta respiración y ejercicios de respiración con el trabajo del diafragma</li> <li>-Ejercicios de represión del bostezo.</li> <li>-vocalizaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Comprensión y toma de conciencia de la composición y funcionamiento del Aparato respiratorio, Aparato fonador y Resonador</li> <li>-Conciencia y Dominio del Velo Palatino en forma relajada.</li> <li>-Coordinación y homogeneidad en la emisión en las vocales.</li> </ul>

	<p>-Vocalizaciones a varias voces.</p> <p>-Combinación de ejercicios diafragmáticos y emisión de notas cortas y tenidas.</p>	<p>-Conciencia de polifonía, ductilidad y agilidad mental.</p> <p>-Afinación y Calidad sonora.</p>
<b>Lectura musical</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orff</li> <li>- Kodaly</li> <li>- Ejercicios de lectura</li> <li>- Prácticas de dinámica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión de las figuras</li> <li>- Reconocimiento conciente de figuras y silencios</li> </ul>
<b>Interpretación</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión del hecho estético mediante el uso de matices, reguladores y otras indicaciones</li> </ul>
<b>Estructura y Textura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Géneros, estilos, períodos</li> <li>- Ejercicios de vocalización</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión de elementos histórico musicales que definen los géneros, estilos y períodos.</li> </ul>
<b>Relación Música y Texto</b>	- Práctica musical y comentario	- Identificación de texturas
<b>Estilo y Práctica de la Ejecución</b>	- Ejercicios de práctica musical coral	- Análisis de contenidos de obras cumbres a nivel musical
<b>Audición musical</b>	- Prácticas de audición	- Análisis y comprensión de los estilos musicales
<b>Percepción Auditiva</b>	- Ejercicios de entrenamiento auditivo	- Participación en conciertos y audiciones
<b>Práctica grupal del canto Coral</b>	- Prácticas y ejercicios de ejecución del canto coral	- Comentario de audiciones corales
		- investigación participativa sobre la práctica coral
		- Análisis crítico de la audición coral y musical

## C.- CONTENIDOS DE LOS MÓDULOS

### 1) ETAPAS I-II

#### a) Técnica Vocal

- (1) Relajación:
  - (a) Ejercicios de estiramiento de piernas, brazos, tórax.
  - (b) Soltura de miembros inferiores y superiores en forma de sacudida.
  - (c) Estirando los brazos hasta intentar tocar las paredes laterales , el techo y el piso.
  - (d) Estirando los brazos y pasándolos uno por uno por encima de la cabeza de un lado al otro.
  - (e) Ejercicios de rotación de articulaciones: tobillos, piernas, caderas, espalda, pecho, hombros, cabeza, como quien juega con un gran aro.
  - (f) Rotación de cabeza hombros y brazos buscando relajar los músculos.
  - (g) Auto masajes desde los brazos hasta el cuello, cabeza y rostro.
  - (h) Masajes para relajar la mandíbula

- (2) Respiración
- (a) Toma de aire por la nariz, buscando una respiración profunda.
  - (b) Tapando una fosa nasal se toma el aire por la otra fosa dilatando los cornetes, haciendo el ingreso del aire en forma profunda, sin levantar los hombros.
  - (c) Acostados en el suelo buscando la respiración del sueño.
  - (d) Ejercicios de respiración que simulan el movimiento del nado sincronizado, hacia atrás. votando el aire por la boca.
  - (e) Ejercicios sincronizados con serie de 40 polichinelas.
  - (f) Ejercicio de respiración y dosificación del aire frío sobre la palma de la mano, buscando un chorro suave de aire .
  - (g) Ejercicios de respiración con movimiento circular teniendo las manos a los costados.
  - (h) Ejercicio de respiración con la espalda en ángulo de 90 grados con los brazos abiertos al inspirar y al espirar cruzándolos por delante del pecho imitando

el movimiento de péndulo y llevando el sonido a la parte baja del estómago como si se formara una llanta alrededor de la cintura.

- (i) Con los brazos a los lados levantándolos durante la inspiración y reteniendo el aire en la parte baja de los pulmones, dosificándolos durante la inspiración con la consonante "s".
- (j) Ejercicios de dosificación del aire inspirado por aumentación de compases de 4/4

(3) Resonancia

- (a) Ejercicios de represión del bostezo.
- (b) BQ. buscando realizar sonidos agudos y graves .
- (c) BQ. entonando mm, nn, ng en nota tenidas.
- (d) Jugando con la "u" buscando los agudos.
- (e) Ejercicios para soltar al mandíbula y masajes al rostro.

(4) Vocalizaciones

- (a) Trabajo con la vocal "u" en escala de 5tas ascendentes y descendentes

- (b) Trabajo con la vocal “u” en quintas y la sexta se repite al final
- (c) Ejercicios para soltar la mandíbula.
- (d) Ejercicios para redondear las vocales
- (e) Ejercicios para ampliar el volumen
- (f) Ejercicios para ampliar el registro
- (g) Ejercicios para adquirir agilidad.
- (h) Ejercicios para llevar al voz de pecho a la cabeza
- (i) Ejercicios para afinar los intervalos.

## b) Lenguaje Musical

### (1) Lectura

- (a) Reconocimiento de figuras musicales y valores: negra, corchea, blanca, redonda, silencios respectivos, galopas, saltillos y sincopas de dos tiempos, de un tiempo, valor del puntillo.
- (b) Reconocimiento de patrones rítmicos sencillos.
- (c) Reconocimientos y entonación de escala mayor y menor.
- (d) Reconocimiento y solfeo de intervalos de : 2das mayores y menores, 3eras mayores y menores, 4,

5 y 8vas justas

(2) Audio

- (a) Trabajo de canto interno de las melodías
- (b) Estudio de las melodías con grabaciones
- (c) Audiciones de agrupaciones corales ó de la obra a preparar.
- (d) Trabajo de obras a 3 y 4 voces

(3) Ritmo

- (a) Actividades de movimiento del cuerpo para afirmación del pulso interno
- (b) Palmeo y zapateo de patrones rítmicos de las obras en preparación
- (c) Silabeo del ritmo en el texto
- (d) Lectura de patrones rítmicos de las obras en la pizarra

c) Interpretación

## (1) Tempo y ritmo

- (a) Carácter moderatos, allegros, maestosos.

## (2) Altura

- (a) Se trabajo desde la interiorización de la escala ascendente y descendente, canto interno de los intervalos, trabajo de la línea melódica de cada voz y con acompañamiento del piano

## (3) Intensidad

- (e) Se trabajaron mezzo fortes, fortes y mezzo pianos.

## (4) Timbre

- (a) Trabajo de redondear y afinar los sonidos
- (b) Trabajo de obras con solista y coro

## (5) Articulación

- (a) Legato y non legato, respiración entre frases y subfrases.

- (6) Espacio
  - (a) Los ensayos se realizaron en ambientes con acústica regular.
  
- (7) Fraseo
  - (a) Obras con frases simples :aba, ab, abca
  - (b) Respiración entre subfrases y frases
  
- (8) Textura y Estructura
  - (a) En las obras trabajadas se tomaron en cuenta: melodías por grados conjuntos, homofónicas y de imitación de frases.
  
- (9) Relación Música Texto
  - (a) Se seleccionaron obras de estilo silábico y melismático moderadas.
  - (b) Trabajo de la fonética del texto según el idioma
  
- (10) Estilo y Práctica de las obras
  - (a) Las obras se seleccionaron: por el estilo étnico, como consecuencia del destino y por la técnica de composición.

## (11) Habilidades corales

- (a) Se trabajo la atención en los inicios, cortes y cierre.
- (b) Reconocimiento de la gística del director

d) Integración

## (1) Integración grupal

- (a) Ensayos
- (b) Refrigerios al final de los ensayos a puertas de las presentaciones.
- (c) Actividades de dinámica grupal: juegos musicales, rítmicos y de relajación
- (d) Presentaciones y conciertos, invitaciones, misas.
- (e) Actividades de convivencia y unificación del coro: paseos, desayunos, almuerzos y cenas, actividades de la colonia china

## (2) Integración con la comunidad china

- (a) Celebraciones de fechas del calendario chino y de la asociación peruano china
  - (b) Celebración de servicios religiosos para la comunidad china
- (3) Integración intercultural
- (a) Preparación de repertorio peruano
  - (b) Preparación de repertorio chino
  - (c) Preparación de repertorio universal

## 2) ETAPAS III-IV

### a) Técnica vocal

#### (1) Relajación

- (a) Estiramiento de ligamentos, coyunturas, brazos, piernas, tórax.
- (b) Rotación en forma circular de cuello, cabeza y hombros.
- (c) Masajes faciales.
- (d) Soltura de miembros inferiores. ( piernas, rodillas, pies )
- (e) Soltura de miembros superiores. ( brazos, muñeca, manos )
- (f) Masajes a las zonas cervical, dorsal y lumbar, usando yemas de los dedos, y nudillos de ambas manos en forma individual y grupal.

## (2) Respiración

- (a) Respiración diafragmática.
- (b) Respiración Intercostal.
- (c) Respiración rápida.
- (d) Respiración estilo libre.
- (e) Respiración estilo mariposa.
- (f) Respiración amplitud caja torácica.
- (g) Respiración con staccato para fortalecer el diafragma.
- (h) Respiración para ampliación de músculos de espalda.
- (i) Respiración control de aire.
- (j) Respiración de 1 y 2 tiempos.

## (3) Resonancia

- (a) Boca Qiusa ( boca cerrada ).
- (b) Combinado ( boca cerrada y enganche en los resonadores nasales ).
- (c) Boca Qiusa en grados conjuntos ( 2º, 3º, y 5º ).
- (d) Boca Qiusa Glissando ( ascendentes y descendentes).
- (e) Ejercicios Foniátricos ( con las 5 vocales sin sonido para el calentamiento de cuerdas y colocación de sonidos en resonadores ).
- (f) Ejercicios de soltura muscular apoyándose con las manos en superficie dura.

## (4) Vocalización

- (a) Grados conjuntos ( 2º usando consonante "N", más vocales "O" y "U" ).
- (b) Grados conjuntos ( 3º usando sílaba "NO").
- (c) Grados conjuntos ( 4º usando sílabas "NE", "NA", y "NO").
- (d) Grados conjuntos ( 5º usando sílabas "NA" y "NO" en forma asc-desc ).
- (e) Grados conjuntos ( 5º usando la palabra "RIO" en forma asc-desc ).
- (f) Arpeggios de 5º descendentes: usando las sílabas

- PE-PO-PA.
- (g) Staccatos : Arpeggios de 8vas de una octava de extensión, usando las sílabas "SI-NE-NA" y JA-JA-JA.
  - (h) Legatos : Arpeggios de una 8va de extensión, usando el texto : "UN JARDÍN DE FLORES Y DE VIOLETAS".
  - (i) Notas repetitivas de un solo sonido en grupo de 4 usando la sílaba "NA" para la soltura de mandíbula.
  - (j) Ejercicios de soltura de mandíbula, usando grupos de notas repetitivas con la sílaba "DAE".
  - (k) Ejercicio de Staccato de 3 sonidos en forma asc-desc., usando la sílaba "DU".
  - (l) Ejercicio a 2 voces con modulación y usando las sílabas: MA-MO-ME-MAY; MA-MO-MO. (bis).
  - (m) Ejercicio a 4 voces en simultáneo con modulación en forma cromática asc-desc, usando las sílabas TO-NO-MO.

## b) Práctica del Canto Coral

### (1) Interpretación

- (a) Ritmo y tempo: En base al repertorio que se trabaja se extraen los patrones rítmicos semejantes, y se los ejercita tanto en la lectura como en el esquema corporal haciendo que se interiorice hasta llegar al punto en que el coreuta sienta el ritmo de las canciones del repertorio como parte integral de su entrenamiento y formación. A su vez el Tempo se trabaja imprimiéndole diferentes dinámicas como por ejemplo : Rápido – Lento.
- (b) Fraseo: El trabajo del Fraseo se hace en función de las características estilísticas y expresivas de la canción u obra musical que se está ensayando en el momento. Hay que tener en cuenta la articulación del texto debe ser clara y precisa en el momento de interpretar las obras

corales.

- (c) **Acentuación:** Se le aborda desde una perspectiva natural de las palabras con la melodía.
- (d) **Relación Música-Texto:** En este punto buscamos el equilibrio tanto en la música como del texto haciendo que cada uno de éstos elementos tenga la importancia en su debido momento de interpretar.
- (e) **Altura:** Con relación a la altura se ha trabajado sobre todo con canciones de índole religiosa transportando algunas de ellas en forma ascendente y descendente para una mejor comodidad de su tesitura vocal para así explotar mejores posibilidades sonoras de la voz.
- (f) **Intensidad:** En la mayor parte de las obras se busca controlar los distintos volúmenes de sonido el cual contribuye a una mayor expresividad e interpretación de las canciones. Hemos utilizado indicadores de intensidad como: *cresc.*, *deces.*, *forte*, *piano*, *mf*, *mp*, etc.
- (g) **Timbre:** En el trabajo con el grupo se busca explorar a través de ejercicios vocales y con las mismas canciones del repertorio las diferentes sonoridades del coro es decir se busca obtener una igualdad tímbrica según las posibilidades vocales de cada coreuta |y el carácter de la obra.
- (h) **Articulación:** Durante el desarrollo del aprendizaje del repertorio se trabaja las diferentes formas de dicción de cada palabra para una mejor expresión y claridad en el texto, respetando los signos gráficos de articulación hacia una mejor interpretación dentro del estilo.
- (i) **Espacio:** Durante los ensayos y presentaciones se ha practicado diferentes disposiciones de las cuerdas, con la finalidad de darle un matiz nuevo y sonoro al coro, así como también en respuesta de la cantidad de integrantes de cada cuerda.

c) Elementos Musicales

- (1) Lectura musical.- Con respecto al adiestramiento de la lectura musical tomamos en cuenta que nuestro objetivo es desarrollar en ellos un tipo de aprendizaje musical a través del cual identifiquen los elementos básicos de la lectura del canto coral para así poder conseguir que los coreutas se orienten a la hora de leer e interpretar sus respectivas líneas melódicas. También consideramos como parte de este adiestramiento el conocimiento básico de los valores de las figuras musicales como por ejemplo : figuras de prolongación, ligaduras, fermatas, alteraciones musicales, y demás elementos musicales para así conseguir que reconozcan la direccionalidad en forma asc. y desc. como también las notas repetitivas en una partitura; se ejercitan los reguladores de sonido como forte, piano, etc., se les trabaja en la diferenciación de compases 2, 3 y 4 tiempos así como en compases compuestos y de dinámica ( rápido, lento, ritardando, acelerando, rallentando, etc.) entre otros.

d) Habilidades Corales

- (1) Memoria Musical: el trabajo que se desarrolla dentro de las sesiones de ensayos busca desarrollar en los coreutas un tipo de memoria musical que permita fijar mediante una repetición sistemática y ordenada las diferentes canciones del repertorio.

e) Integración Social

(1) Integración grupal

- (a) actividades de dinámica grupal: En el proceso dinámico e integrador entre los miembros del coro se vienen realizando una serie de actividades culturales-sociales-artísticas-y religiosas con la finalidad de integrar cada vez más los lazos de amistad, afecto y solidaridad entre los mismos. Se busca crear un

permanente ambiente familiar en el cual el participante logre desenvolverse en forma integral como miembro activo del grupo social y comprometiéndolo en forma solidaria con el bienestar de los demás.

- (b) Consideramos que la práctica del canto coral es también un agente importantísimo de socialización ya que posee grandes posibilidades temáticas e integra elementos educativos importantes como la memoria-asociación y análisis así como también factores de integración que nos llevan a la solidaridad, respeto, disciplina, responsabilidad, dominio de sí mismo, alegría por el trabajo bien hecho, comunicación entre los coreutas, comunicación entre Director y miembros, ya que el canto coral es profundamente interdisciplinario.

#### f) Ensayos

- (1) Mediante la disciplina y el respeto mutuo se busca crear un ambiente sano y ameno que permita realizar los ensayos en forma productiva. Estos ensayos se realizan generalmente 3 veces por semana salvo excepciones como por ejemplo: para las presentación de un Concierto, la participación en un Festival, para las ceremonias Litúrgicas, los ensayos se intensifican a 4 veces por semana.
- (2) Durante los ensayos generales se realizan ensayos parciales dividiendo el grupo en las diferentes cuerdas tanto masculina como femenina, esto con la finalidad de afianzar y mejorar el aprendizaje de las canciones del repertorio.
- (3) Como parte de la rutina de los ensayos se realizan al inicio de cada sesión ejercicios propios de la Técnica Vocal.
- (4) Se hacen ensayos con los instrumentos que van acompañar las canciones del repertorio.

g) Conciertos

- (1) Se realizan conciertos y presentaciones en fechas importantes para la Asociación Peruano China, Coro APCH, Celebraciones del calendario Chino y Celebraciones Litúrgicas de la Vicaría China.
- (2) Participación en Festivales Corales a nivel Local.

## CONCLUSIONES

1.- En la práctica músico-coral de la Comunidad Migrante China, la aplicación de las orientaciones psicopedagógicas del enfoque cognitivo, de aprendizaje significativo, tiene alta pertinencia y eficacia, para alcanzar el nivel de logro deseado, demostrando el cumplimiento de la Hipótesis principal.

2.- La aplicación de la metodología planteada en el presente trabajo de investigación, desarrolló favorablemente, capacidades y actitudes, musicales, vocales y valorativas, en la comunidad migrante adulta chino-peruana. Estadísticamente, de los 24 participantes, que iniciaron la experiencia de aprendizaje musical-coral, en la prueba de salida, de 12 indicadores de logro evaluados, relacionados a las dos variables –áreas- de estudio, contestaron un promedio de 11.4 acertadamente. Es decir el nivel de logro de ellos a la salida del programa fue de 95%

3.- Según el trabajo de investigación, la recuperación de los saberes previos, los subsunsores, la integración y globalización de los contenidos, la educación personalizada y mediadora del docente, las actividades vivenciales y repertorios significativos, favorecen el logro de los objetivos planteados.

4.- La aplicación de la propuesta mejoró el aprendizaje de elementos teórico conceptuales para una mediana expresión y apreciación musical.

5.- Asimismo de las áreas evaluadas, en casi todas, hay un dominio de los aprendizajes propuestos.

7.- En una escala de valoración de los aprendizajes de los participantes (Pésimo, Malo, Regular, Bueno y Excelente), el nivel logrado por los alumnos es de EXCELENTE.

8.- Las orientaciones de Rogers y Vigotsky, son eficaces para el desarrollo de valores de integración y convivencia en comunidades migrantes.

9.- La aplicación de la propuesta metodológica permitió logros artísticos significativos, expresados en la interpretación de repertorios de mediana dificultad de los integrantes de la asociación coral chino-peruana.

10.- El nivel de rendimiento de capacidades conceptuales, procedimentales y actitudinales entre la prueba de entrada y la prueba de salida, demuestran la eficacia de la propuesta.

11.- La propuesta metodológica basada en el Aprendizaje Significativo de David Ausubel, con el complemento de los enfoques cognitivos de enseñanza social y personalizada, así como, el uso de los contenidos transversales de carácter valorativo, han permitido que se logre un ambiente y clima de empatía, en las sesiones de aprendizaje, favorables a la integración e interrelación personal y grupal de los mismos.

### RECOMENDACIONES

1.- El Sector Público y Privado, Municipios, Clubes e instituciones socio culturales, deben promover y apoyar las actividades extra académicas musicales (talleres musicales, coros, conjuntos, etc.) para auditorios no escolarizados, porque existe una población adulta potencial a captar, y también vienen surgiendo métodos adecuados para el aprendizaje de estos sectores.

2.- En el Conservatorio, es importante que se incorporen los enfoques psicopedagógicos cognitivistas y constructivistas, para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje musical actual. El aprendizaje, en esencia, tiene un mismo proceso, lo que significa que también el aprendizaje y enseñanza del arte, pasan por los procesos mencionados, situación que obliga a incorporar estos enfoques a la práctica educativa del Conservatorio.

3.- En los cursos de Armonía, Contrapunto y Composición, el arreglo y creación de repertorio coral de temas nativos de los diversos países que conforman la idiosincrasia peruana, deben estar incorporados. En el Perú y en los diversos países existe un repertorio popular y folklórico, que por su belleza y estructuración musical, pueden ser adaptados para coros u otros conjuntos musicales.

4.- El Conservatorio Nacional de Música, puede establecer programas de extensión, destinados a públicos no escolarizados y con saberes y ocupaciones diferentes a las poblaciones escolares. Esta recomendación es extensiva para clubes, asociaciones, municipios, universidades y entidades similares.

5.- Es necesario compilar y editar cancioneros y partituras corales, con repertorio de música tradicional de los diversos países del mundo. Esto, porque vivimos un innegable proceso de globalización, así como hay la necesidad de afirmar la identidad de las personas dentro de la diversidad cultural.

**BIBLIOGRAFÍA**

- ANSIÓN, J. y ZÚÑIGA, M INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN EN EL PERÚ. Lima, FORO EDUCATIVO, 1997
- AUSUBEL, David PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE. México. Edit. Graw Hill, 1995
- CABRERA, Manuel EL SISTEMA KODALY. Lima, Edit. Min. Educ.
- CIDE INTERCULTURALIDAD. Lima, Edit. CIDE, 2003
- COLEMAN, R. y MOTT, J. FOLIA PHONIAT. En: Canto y Dicción, de Jorge Perelló. Barcelona, ECM, 1982
- DELORS, Jacques LA EDUCACIÓN ENCIERRA UN TESORO. Madrid, Edit. UNESCO, 1996.

- FUENTES, Carlos      ARTÍCULOS VARIOS. En: Separatas del  
PLANCAD, Lima, 1999.
- HEMSY V. de GAINZA      LA INICIACIÓN MUSICAL DEL NIÑO. Bs. As.  
Edit. Ricordi, 1968
- KOTTAK, Conrad      ANTROPOLOGÍA: UNA EXPLORACIÓN LA  
DIVERSIDAD HUMANA. Madrid, Mac Grawn Hill.  
1994
- MARTENOT, Maurice      EL MÉTODO MARTENOT. España, Edit. Ateneo,  
1990.
- MARTENOT, Maurice      MÉTODO Y DESARROLLO MUSICAL. GUÍA  
DIDÁCTICA DEL MAESTRO. Bs. As. Edit. Ricordi.  
1971
- MAURIAL, MAHIA.      DESARROLLO, EDUCACIÓN Y CULTURA.  
Documento de trabajo, Facultad de Educación –  
Diploma de Estudios de Educación Intercultural.  
(PUCP Lima, 2000)

- MAISON, Madeleine      ESTUDIO DEL CANTO. Bs. As. Edit. Ricordi, 1970
- LABARRAQUI, I      TÉCNICA VOCAL E HIGIENE DE LA VOZ. París,  
Ed. Pigot, 1926
- ORFF, Carl      EL MÉTODO ORFF-SCHULWERK. Bs. As. Edit.  
Ricordi, 1968
- PADILLA B, Abraham      INMIGRACIÓN NEGRA. Lima, En Asociación  
Cultural  
Lima. 1998
- PERELLÓ, Jorge      CANTO – DICCIÓN (Foniatría estética). Barcelona,  
Editorial científico médica. 1982
- RAVINES, Rogger      MIGRACIÓN Y COLONIZACIÓN EN EL PERÚ. Lima,  
en Asociación cultural Lima, boletín de Lima Vol.  
XX, Nro. 114, año 20. 1998.
- SÁNCHEZ C. Hugo      PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE. Lima, Edit.  
San Marcos. 1995

- TARNEADO, J. EL CANTO: su construcción y su destrucción.  
París, Ed. Maloine, 1946
- TORRAS, R. ESCUELA ESPAÑOLA DE CANTO. 2da. Edición.  
Barcelona, 1995
- UCULMANA, Charles. PSICOLOGÍA ESCOLAR. Lima, Edit. San Marcos.  
1998
- ROBINSON, R. y Althouse J. The Complete Choral Warm – Up Book.  
Edit. Alfred Publishing Co., Inc. 1995
- I
- VARIOS

# ***ANEXOS***

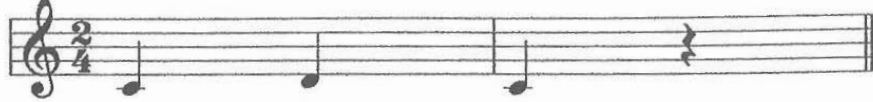
- ANEXO DE TÉCNICA VOCAL


---

- SELECCIÓN DE PARTITURAS
- PRESENTACIONES Y CONCIERTOS
- FOTOGRAFÍAS Y PROGRAMAS

## ANEXO DE TECNICA VOCAL

B.Q.

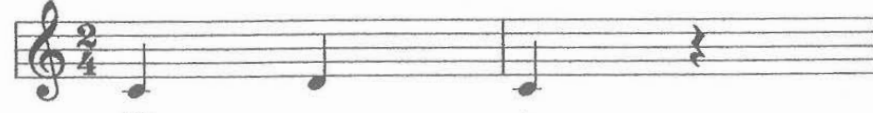
1.-   
m

2.-   
m


3.-   
m

4.-   
m


Con Voz


5.-   
No - o - o


6.-   
No - o - o - o - o


7.-   
Ne - e - e - e - e - e - e.

8.-   
No-o - o - o - o - o - o - o - o

9.-   
Rio - o - o - o - o - o

10.-   
Pe - po - pa

11.-   
Da - e da - e da - e - da - e da.

12.-   
Si - ne - na Ja - ja - ja Si - ne - na Ja - ja - ja - ja

13.-   
Du - du du - du du du du du du

14.-   
Na - a - a - a . . . . . a.

15.-   
Na - a - a - a . . . . . a.


16.-   
Yoo Yah Yoo Yah Yoo Yah Yoo Yah

17.-   
1.- Pa - pa - pa - pa picked a pot of peas.  
2.- Ma - ma made me mash my M se M's

18.-   
1.- Noo noo noo noo noo.  
2.- Noo naw noo naw noo.  
3.- Mm \_\_\_\_\_

19.- 

Me - oh - me - oh me - oh - me - oh me - oh - me - oh me.

20.- 

Hung aw

21.- 

1.- Pa - pa - pa - pa picked a pot of peas.  
2.- Ma - ma made me mash my M se M's

22.- 

1.- Noo noo noo noo noo noo noo noo noo.  
2.- Noo naw noo naw doo bah doo bah doo.

23.- 

Doo bee doo bee doo bee doo bee doo bee doo bee doo bee doo



Doo bee doo bee doo bee doo bee doo bee doo bee doo bee doo

24.- 

1.- Ee oo ee oo ee oo ee-  
2.- Ee eh ah oh oo oh oo.



25.- Mee may mah moh moo moh mah may mee



26.-  
1.- Noo noo noo noo noo noo noo.  
2.- Noo aw noo aw noo aw noo.



27.-  
Noo



28.-  
Nee nay nah noh noo noo noo noo noo.




29.-  
Ho ho ha ha hoo hoo hee hee hee.



30.-  
Hip hip ho ho ho ho ho ho ho.


31.-   
No ah no ah no


ó   
No ah no ah no

32.-   
Yah yah yah yah etc. . . . .

33.-   
Nee eh nah \_\_\_\_\_ nee neh nah noh noo.

34.-   
Nee eh ah \_\_\_\_\_ Nee neh nah noh noo

35.-   
Pa\_\_ pa\_\_ pa. Loo oh loo oh loo oh loo.

36.-   
1.- Loo ee loo ee \_\_\_\_\_ loo ee.  
2.- Nee oh nee oh \_\_\_\_\_ nee oh.

37.-

Zee wa

Musical notation for measure 37: Treble clef, 2/4 time signature. The melody starts with a quarter note G4, followed by a quarter note A4, then a half note B4. A slur covers the next four notes: C5, D5, E5, and F5. The measure ends with a quarter note G4.

38.-

Zee wa

Musical notation for measure 38: Treble clef, 2/4 time signature. The melody starts with a quarter note G4, followed by a quarter note A4, then a half note B4. A slur covers the next four notes: C5, D5, E5, and F5. The measure ends with a quarter note G4.

39.-

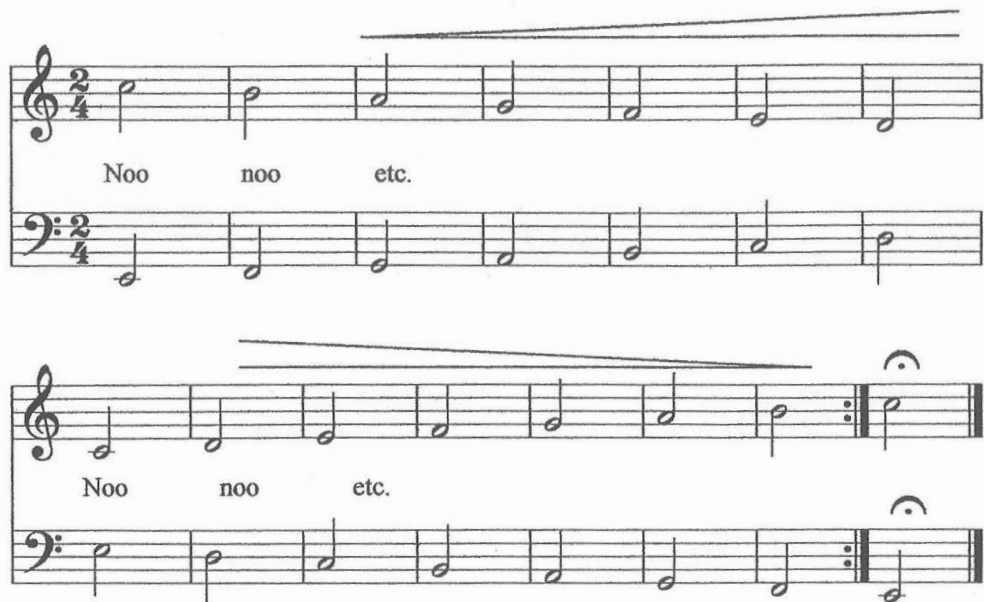
Noo noo etc.

Musical notation for measure 39: Treble and Bass clefs, 2/4 time signature. The treble staff has a half note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, and a half note C5. The bass staff has a half note G3, a quarter note A3, a quarter note B3, and a half note C4. A crescendo hairpin is above the treble staff.

Noo noo etc.

Musical notation for measure 39 continuation: Treble and Bass clefs, 2/4 time signature. The treble staff has a half note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, and a half note C5. The bass staff has a half note G3, a quarter note A3, a quarter note B3, and a half note C4. A decrescendo hairpin is above the treble staff. The measure ends with a double bar line.

40.-



Noo noo etc.

Noo noo etc.

## *Selección de Partituras Corales*

- |                                       |                       |
|---------------------------------------|-----------------------|
| 1. Abba Naguila                       | arr: E.Zamorano       |
| 2. Ave Maria                          | F. Schubert           |
| 3. A mi Palomita                      | arr: Federico Ruiz    |
| 4. Beauty and the Beast               | arr: Mac Huff         |
| 5. Begin the Beguine                  | arr: Kirby Shaw       |
| 6. Blagoslovi dushe moya              | Dobri Christov        |
| 7. Cantares a la orilla del Río       | arr. José Sosaya      |
| 8. Cristo Ayer, Cristo Hoy            | M. Macken             |
| 9. Déjenos encontrarnos el día de hoy | arr: José Sosaya      |
| 10. In the Mood                       | arr: Robert Sterling  |
| 11. Jerusalem                         | White / King          |
| 12. Kom                               | Monica Auslund        |
| 13. Mi Palomita                       | arr: Rosa Alarco      |
| 14. Naranjitay                        | arr: Luis Craff       |
| 15. O Magnum Misterium                | T. L. Victoria        |
| 16. Panis Angelicus                   | arr: Cesar Frank      |
| 17. Please Mr. Postman                | arr: Alan Billingsley |
| 18. Sacachispas                       | arr: Cesar Criado     |
| 19. Sanctus de la " Misa en Fa "      | W. A. Mozart          |
| 20. Shut De Dó                        | arr: Mark Hayes       |
| 21. Tres Villancicos Caribeños        | arr: H. García        |
| 22. Vasija de Barro                   | arr: F. Gorgas        |
| 23. Ven Amor a mi                     | arr: R. Eyzaguirre    |
| 24. Wata come a me y 'eye             | Jamaican Folk Song    |
| 25. Wade in The Water                 | arr: Norman Luboff    |

# ABBA NAGUILA

Arr: Eduardo Zamorano N.

Moderato  
Canción de Israel

1 Ab - ba na - gui - la Ab - ba na - gui - la

2 Ab - ba na - gui - la Ab - ba na - gui - la

3 Ab - ba na - gui - la Ab - ba na - gui - la

4 Ab - ba na - gui - la Ab - ba na - gui - la

5 Ab - ba na - gui - la ve - nis - me jah jah

6 Ab - ba na - gui - la ve - nis - me jah jah

7 Ab - ba na - gui - la ve - nis - me jah jah

8 1. jah jah

9 2. jah jah

10 Ab - ba ne - rá ne - rá Ab - ba ne - rá ne - rá

11 Ab - ba ne - rá ne - rá Ab - ba ne - rá ne - rá

12 Ab - ba ne - rá ne - rá Ab - ba ne - rá ne - rá

13 Ab - ba ne - rá ne - rá Ab - ba ne - rá ne - rá

14 15 16 17 18 19

Ab - ba ne - rá ne - rá ve - nis - me jah jah

Ab - ba ne - rá ne - rá ve - nis - me jah jah

Ab - ba ne - rá ne - rá ve - nis - me jah jah

Ab - ba ne - rá ne - rá ve - nis - me jah ja ve - nis me

1. 2.

20 21 22 23 24

U - rú u - rú a - jim u - rrua - jim - ve -

U - rú u - rú a - jim u - rrua - jim - ve -

U - rú u - rú a - jim u - rrua - jim - ve -

U - rú u - rú a - jim u - rrua - jim - ve -

*pp* SÚBITO

25 26 27 28

nis - sa mei a u - rrua - jim - ve - nis - sa mei a u - rrua - jim - ve -

nis - sa mei a u - rrua - jim - ve - nis - sa mei a u - rrua - jim - ve -

nis - sa mei a u - rrua - jim - ve - nis - sa mei a u - rrua - jim - ve -

nis - sa mei a u - rrua - jim - ve - nis - sa mei a u - rrua - jim - ve -

29 30 31 32 33

nis-sa mei a u-rrua jim ve-nis-sa mei a u-ru-ru-a jim

nis-sa mei a u-rrua-jim-ve-nis-sa mei a u-ru-ru-a jim

nis-sa mei a u-rrua-jim-ve-nis-sa mei a u-ru-ru-a jim

nis-sa mei a u-rrua-jim-ve-nis-sa mei a u-ru-ru-a jim

34 35 36 37

ral..

u-ru-ru-a Ah ve-nis-a me a

Ah me-i ve-nis-a mei a

Ah me-i ve-nis-a mei a

Ah me-i a

# AVE MARÍA

Franz Schubert

Musical score for Soprano, Alto, Tenor, and Bass parts of the Ave Maria, measures 1-5. The score is in G major and 3/4 time. The lyrics are: Ah... ¡A - ve Ma-

Musical score for Soprano, Alto, Tenor, and Bass parts of the Ave Maria, measures 6-9. The lyrics are: ri - a! gra - ti - a ple - na Ma - ri a! gra - ti - a

11

S  
ple - na Ma - ri a! gra - ti - a ple - na A - ve. A - ve Do - mi - nus, Do - mi - nus te

A  
ple - na Ma - ri a! gra - ti - a ple - na A - ve. Do - mi - nus te

T  
ple - na Ma - ri a! gra - ti - a ple - na A - ve. Do - mi - nus te

B  
ple - na Ma - ri a! gra - ti - a ple - na A - ve. Do - mi - nus te

16

S  
cum. Be - ne - di - cta tu in - mu - li - e - ri - bus, et be - ne - di - - - ctus, et

A  
cum. Be - ne - di - cta tu in - mu - li - e - ri - bus, et be - ne - di - - - ctus, et

T  
cum. Be - ne - di - cta tu in - mu - li - e - ri - bus, et be - ne - di - - - ctus, et

B  
cum. Be - ne - di - cta tu in - mu - li - e - ri - bus, et be - ne - di - - - ctus, et

21

S  
be - ne - di - ctus fruc - tus ven - tris, ven - tris tu i Je - sus

A  
be - ne - di - ctus fruc - tus ven - tris, ven - tris tu i Je - sus

T  
be - ne - di - ctus fruc - tus ven - tris, Tu i Je - sus

B  
be - ne - di - ctus fruc - tus ven - tris, ven - tris Tu i Je - sus

25

S  
iA - ve Ma - ri al Ah

A  
iA - ve Ma - ri al Ah

T  
iA - ve Ma - ri al Ah

B  
iA - ve Ma - ri al Ah

31

S  
iA - ve Ma - ri al Ma - ter De - i O - ra pro - no - bis pe - ca -

A  
iA - ve Ma - ri al Ma - ter De - i O - ra pro - no - bis pe - ca -

T  
iA - ve Ma - ri al Ma - ter De - i O - ra pro - no - bis pe - ca -

B  
iA - ve Ma - ri - - - al Ma - ter De - i O - ra pro - no - bis pe - ca -

37

S  
to - ri - bus, pro - no - bis pe - ca - to - ri - bus O - ra O - ra pro - no -

A  
to - ri - bus, B.C. O - ra pro - no -

T  
to - ri - bus, B.C. O - ra pro - no -

B  
to - ri - bus, B.C. O - ra pro - no -

41

S bis pe-ca - to - ri - bus, Num et in ho - ra - mor - tis, in ho ra mor - tis no -

A bis pe - ca to - ri - bus; Num Ah Ah Ah Ah

T bis pe-ca - to - ri - bus; Num Ah Ah Ah Ah

B bis pe ca-to ri - bus; Num Ah Ah Ah Ah

46

S strae, in ho ra mor tis, mor - tis no strae in ho - ra mor - tis no - strae

A Ah Ah

T Ah Ah

B Ah Ah

51

S ¡A - ve Ma - ri - a! Ah ¡A - ve Ma - ri a!

A ¡A - ve Ma - ri - a! U U

T ¡A - ve Ma - ri - a! Ah ¡A - ve Ma - ri a!

B ve Ma - ri a! U U

## A MI PALOMITA

Popular boliviano

Tenor




A mi pa-lo-mi-ta se la han ro-ba-do cua-tro fo-ras - te - ros

T



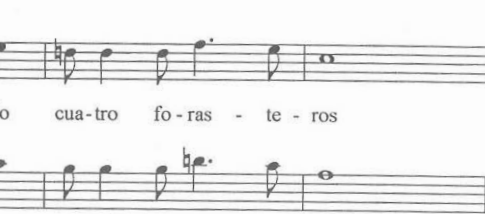
a ver si pue - do res - ca-tar - la con cua-tro ri - fle - ros

T



A mi pa-lo-mi-ta se la han ro-ba-do cua-tro fo-ras - te - ros

B



A mi pa-lo-mi-ta se la han ro-ba-do cua-tro fo-ras - te - ros

T



a ver si pue - do res - ca-tar - la con cua-tro ri - fle - ros

B



a ver si pue - do res - ca-tar - la con cua-tro ri - fle - ros

CORO

17

S fuer - za si fuer - za no qui cha qui ri, ya guai vi - di - ta

A fuer - za si fuer - za no qui cha qui ri, ya guai vi - di - ta

T fuer - za si fuer - za no qui cha qui ri ya guai vi di ta

B fuer - za si fuer - za no qui cha qui ri ya guai vi di ta



21

S Pa - ra fuer - za vas - to yo gua guai ca nai qui tai

A Pa - ra fuer - za vas - to yo gua guai ca nai qui tai

T Pa - ra fuer - za vas - to yo gua guai ca nai qui - tai

B Pa - ra fuer - za vas - to yo gua guai ca nai qui - tai



25

S  
char qui ta cas qui ta cun su chi lla guai ta lon co to cas qui ta con su chu lli ta

A  
char qui ta cas qui ta cun su chi lla guai ta lon co to cas qui ta con su chu lli ta

29

S  
chai ma qui ta noi tu tu ma ios que ta ie cha la vi di ta

A  
chai ma qui ta noi tu tu ma ios que ta ie cha la vi di ta

33

T  
char qui ta cas qui ta cun su chi lla guai ta lon co to cas qui ta con su chu lli ta

B  
char qui ta cas qui ta cun su chi lla guai ta lon co to cas qui ta con su chu lli ta

37

T  
chai ma qui ta noi tu tu ma ios que ta ie cha la vi di ta la la la

B  
chai ma qui ta noi tu tu ma ios que ta ie cha la vi di ta

Arranged by  
MAC HUFF

## Beauty And The Beast

(From Walt Disney's "BEAUTY AND THE BEAST" )

For SATB and Piano

Performance Time: Approx. 3:35

Lyrics by HOWARD ASHMAN  
Music by ALAN MENKEN

*Opt. solo*  
*mp*

Soprano  
Alto

Tale as old as time, true as it can be.

Tenor  
Bass

9 *Opt. duet*

Soprano  
Alto

Bare-ly e-ven friends, then some-bod-y bends un-ex-pect-ed-ly.

Tenor  
Bass

13 *All mp*

Soprano  
Alto

Just a lit-tle change small to say the

Tenor  
Bass

16 *All mp*

Soprano  
Alto

least. Both a lit-tle scared, nei-ther one pre-pared. Beau-ty and the

Tenor  
Bass

19 *All mp*

Soprano  
Alto

Beast. Ev-er just the same.

Tenor  
Bass

22 Unis. Unis.

S A Ev - er a sur - prise. Ev - er as be - fore, and ev - er just as —

T B Unis. Unis.

26 *cresc.*

S A sure as the sun will rise. Whoa, oh, oh,

T B *cresc.*

29 *div.*

S A oh, —

T B *div.*

33 *mf* *mf*

S A oo Ev - er just the same.

T B *mf* *mf*

38 Unis.

S A Ev - - er a sur - prise. Ev - er as be -

T B Unis.

41

S A fore, and ev - er just as — sure as the sun will rise. —

T B

44 *cresc.* *Unis. f*

S A Oh, oh oh, Tale as old as time

T B *cresc.* *Unis. f*

47 *Unis.*

S A tune as old as song Bit - ter sweet and

T B *Unis.*

50 *Unis.*

S A strange, find ing you can change, learn - ing you were wrong.

T B *Unis.*

53 *Opt. duet mp*

S A Cer-tain as the sun ris - ing in the

T B *mp*

Cer - tain as the sun

56 *All* *All mp*

S A East. Tale as old as time, song as old as rhyme. Beau - ty and the

T B *All mp*

59  
S A  
Beast. Tale as old as time,  
T B  
song as old as

62  
S A  
*rit.* Beau - ty and the <sup>3</sup> Beast. a tempo  
T B  
*rit.* rhyme. <sup>3</sup> a tempo

65  
S A  
T B  
Pno.  
65  
B $\flat$ m/D $\flat$  F/C G/B B $\flat$ m Fadd9/A C/D D7b9  
*rit.*

69  
S A  
Slowly *pp* *rit.*  
Beau - ty and the Beast.  
T B  
*rit.*

69  
S A  
Pno.  
69  
Gm7 F  
*pp* *rit.*

# Begin The Beguine

For SSA\* and Piano with Optional Instrumental Accompaniment

Performance Time: Approx. 3:15

Arranged by  
KIRBY SHAW

Words and Music by  
COLE PORTER

Samba (♩ = 132)  
E<sup>b</sup>/F

Piano

*f*

3 3 2 3 3

Detailed description: This block contains the piano introduction for the piece. It is written in 4/4 time with a tempo of 132 beats per minute. The key signature has two flats (Bb and Eb). The music features a Samba rhythm. The right hand has a melodic line with triplets and a second measure with a quarter note. The left hand provides a bass line with chords and single notes. The dynamic marking is *f* (forte).

E<sup>b</sup>/F F7

3 4

Detailed description: This block shows the continuation of the piano accompaniment. It includes a triplet in the right hand and a measure with a four-measure rest. The left hand continues with a bass line. Chord changes to E<sup>b</sup>/F and F7 are indicated above the staff.

Opt. Shaker etc.

[A]  
Soprano I Unis.  
*mf* 3 6

Soprano II  
When they be - gin the Be -

Alto *mf* 3

B<sup>b</sup>2 B<sup>b</sup> B<sup>b</sup>maj7 B<sup>b</sup>6

*mf*

L 8vb throughout, minimize L.H. if bass guitar is playing

Detailed description: This block contains the vocal and piano accompaniment for the first line of the song. It features three vocal parts: Soprano I (Unison), Soprano II, and Alto. The piano accompaniment is in the left hand. The key signature remains two flats. Chord changes are indicated above the piano part: B<sup>b</sup>2, B<sup>b</sup>, B<sup>b</sup>maj7, and B<sup>b</sup>6. The dynamic marking is *mf* (mezzo-forte). A note about the 8vb pedal is included at the bottom.

\* Available for SATB, SAB and SSA  
Instrumental Pak includes Score and Parts for  
Trumpet I & II, Tenor Sax, Trombone, Synthesizer, Guitar, Bass and Drums  
ShowTrax Cassette also available



7 8 9

guine, it brings back the sound

B<sup>b</sup>2 B<sup>b</sup> B<sup>b</sup>maj7 B<sup>b</sup> B<sup>b</sup>2 B<sup>b</sup>

*sim.*

10 11 12

of mu - sic so ten - der, it

B<sup>b</sup>maj7 B<sup>b</sup>6 G<sup>9</sup>/B Cm<sup>9</sup> Cm Cm(maj7) Cm7

13 14 15

brings back a night of trop - i - cal splen - dor,

Cm<sup>9</sup> Cm Cm(maj7) Cm7 Cm<sup>9</sup> Cm

BEGIN THE BEGUINE — SSA



16 17 3

it brings back a mem -

Cm(maj7) Cm7 E<sup>b</sup>/F

18 3 19

- o - ry ev - er - green.

F<sup>7</sup>sus F<sup>7</sup> B<sup>b</sup>2 Gm<sup>7</sup>

20 21 3 3

I'm with you once

I'm with you once more

Cm<sup>7</sup> E<sup>b</sup>/F B<sup>b</sup>2 B<sup>b</sup>



22 23 24

more un - der the stars

un - der the stars, and

B<sup>b</sup>maj7 B<sup>b</sup>6 B<sup>b</sup>2 B<sup>b</sup> B<sup>b</sup>maj7 B<sup>b</sup>6

25 26 27

and down by the shore an or - ches - tra's play - ing

down by the shore

B<sup>b</sup>2 B<sup>b</sup> B<sup>b</sup>maj7 B<sup>b</sup>6 B<sup>o</sup> Cm<sup>9</sup> Cm

28 29 30

and e - ven the palms seem to be

and e - ven the palms

Cm(maj7) Cm7 Cm<sup>9</sup> Cm Cm(maj7) Cm7

BEGIN THE BEGUINE — SSA



31 32 33

sway - ing, when they be -

when they be - gin

Cm<sup>9</sup> Cm Cm(maj7) Cm<sup>7</sup> E<sup>b</sup>/F

34 35 36

gin the Be - guine. To

F<sup>7</sup>sus F<sup>7</sup> B<sup>b</sup>2 B<sup>b</sup> B<sup>b</sup>maj7 B<sup>b</sup>2

37 38 39

live it a - gain is past all en - deav - or,

B<sup>b</sup>m<sup>9</sup> B<sup>b</sup>m D<sup>b</sup>/E<sup>b</sup> E<sup>9</sup> A<sup>b</sup>2 A<sup>b</sup>

BEGIN THE BEGUINE — SSA

40 41 42

ex - cept when that tune clutch - es my

A<sup>♭</sup>maj7 A<sup>♭</sup>6 A<sup>♭</sup>m9 A<sup>♭</sup>m C<sup>♭</sup>/D<sup>♭</sup> D<sup>♭</sup>9

43 44 45

heart, and there we are,

G<sup>♯</sup>2 G<sup>♯</sup> G<sup>♯</sup>maj7 G<sup>♯</sup>6 E<sup>°</sup>

46 47 48

swear - ing to love for - ev - er, and prom - is - ing

C7<sup>♯</sup>9 F<sup>2</sup> F G<sup>♯</sup>2 G<sup>♯</sup>

BEGIN THE BEGUINE — SSA



49 50 51

Unis. 3

nev - er, nev - er to part.

F<sup>2</sup> F E<sup>b</sup>m<sup>7</sup> E<sup>b</sup>m/D<sup>b</sup> Cm<sup>7</sup><sup>b</sup>5 E<sup>b</sup>/F F<sup>6</sup>

52 53 54

3 3 3

What mo - ments di - vine, what rap - ture se -

What mo - ments di - vine,

E<sup>b</sup>/F F<sup>7</sup> <sup>8va</sup> B<sup>b</sup>2 B<sup>b</sup> Cm<sup>7</sup>sus F<sup>+</sup>

55 56 57

3 3

rene, 'til clouds came a - long to dis -

B<sup>b</sup>2 B<sup>b</sup> Cm<sup>7</sup> F<sup>7</sup> E<sup>b</sup>/F B<sup>b</sup>2 B<sup>b</sup>

BEGIN THE BEGUINE — SSA



58 59 60

perse the joys we had tast - ed, and

B° G<sup>9</sup> Cm<sup>9</sup> E<sup>b</sup>/F F<sup>7</sup>

61 62 63

now when I hear peo - ple curse the chance that was wast - ed,

E<sup>b</sup>m(maj<sup>7</sup>) E<sup>b</sup>m<sup>6</sup> E<sup>b</sup>m(maj<sup>7</sup>) E<sup>b</sup>m<sup>6</sup> E<sup>b</sup>m(maj<sup>7</sup>) E<sup>b</sup>m<sup>6</sup>

64 65 66

I know but too well what they

I know but too well

E<sup>b</sup>m(maj<sup>7</sup>) E<sup>b</sup>m<sup>6</sup> Cm<sup>7</sup>sus Cm<sup>7</sup> E<sup>b</sup>/F F<sup>7</sup>

BEGIN THE BEGUINE — SSA



Musical score for measures 67-68. The system includes vocal staves and piano accompaniment. The vocal line starts with the lyrics "mean." and "So don't". The piano accompaniment features a bass line with a *cresc.* marking and a treble line with chords B<sup>b</sup>2, B<sup>b</sup>, Cm<sup>7</sup>, E<sup>b</sup>/F, and F<sup>9</sup>. Dynamics include *cresc.* and *f*.

Musical score for measures 69-70. The system includes vocal staves and piano accompaniment. The vocal line starts with the lyrics "let them be - gin" and "the Be -". The piano accompaniment features a bass line with a *f* marking and a treble line with chords B<sup>b</sup>2, B<sup>b</sup>, B<sup>b</sup>maj<sup>7</sup>, and B<sup>b</sup>6. Dynamics include *f*.

Musical score for measures 71-72. The system includes vocal staves and piano accompaniment. The vocal line starts with the lyrics "guine." and "Let the". The piano accompaniment features a bass line with a *f* marking and a treble line with chords B<sup>b</sup>2, B<sup>b</sup>, B<sup>b</sup>maj<sup>7</sup>, and B<sup>b</sup>6. Dynamics include *f*.

BEGIN THE BEGUINE — SSA

73 3 74 75

love that was once a - fire re - main an em - ber; \_\_\_\_\_

an

B<sup>b</sup>2 B<sup>b</sup> B<sup>b</sup>maj7 B<sup>b</sup>6 F7 E<sup>b</sup>/F

76 77 3 78 3 Unis.

let it sleep like the dead de - sire I on - ly re -

em - ber; \_\_\_\_\_

F7<sup>b5</sup> F7 E<sup>b</sup>maj9 E<sup>b</sup>6 Cm7

79 *decresc.* 80 81 *mf* 3

mem - ber, \_\_\_\_\_ when they be - gin \_\_\_\_\_

*decresc.* *mf* 3

Dm7 A<sup>b</sup>9<sup>b5</sup> F6/G G9 Cm7

*decresc.* *mf*

BEGIN THE BEGUINE — SSA

82 83

the Be - guine.

F7sus F7 Bb2 Bb

84 85

Oh yes, let them be - gin the Be -

Cm7sus Eb/F F9 Bb2 Bb

*f*

3 3

86 87

guine, make them play

Bbmaj7 Bb6 Bb2 Bb

BEGIN THE BEGUINE — SSA

88 89 90

'til the stars that were there be - fore re - turn a -

B<sup>b</sup>maj7 B<sup>b</sup>6 B<sup>b</sup>2 B<sup>b</sup> E<sup>b</sup>6/B<sup>b</sup> B<sup>b</sup>2

91 92 93

bove you, 'til you whis - per to me once

a - bove you,

F7 E<sup>b</sup>/F F7<sup>b</sup>5 F E<sup>b</sup>maj9 E<sup>b</sup>6

94 95 96

more, "Dar - ling, I love you!" And we

Unis. mp

Cm7 Dm7 A<sup>b</sup>9<sup>b</sup>5 F6/G G9<sup>8va</sup>

BEGIN THE BEGUINE — SSA

97 3 98

sud - d'n - ly know \_\_\_\_\_ what

*mp* 3

sud - d'n - ly know \_\_\_\_\_

*Cm7*  
*mp*

99 3 100

heav - en we're in, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ what heav - en we're in,

*A<sup>b</sup>13* *A<sup>b</sup>9* *A<sup>b</sup>13* *A<sup>b</sup>9*

101 3 102

when they be - gin \_\_\_\_\_ the Be -

\_\_\_\_\_ when they be - gin \_\_\_\_\_

*Cm7* *F7sus* *F7*

BEGIN THE BEGUINE — SSA

103 104 105

guine. When they be -

When they be - gin,

B<sup>b</sup>2 B<sup>b</sup> B<sup>b</sup>maj7 B<sup>b</sup>6 B<sup>o</sup> Cm7

106 107 108

gin, when they be - gin,

when they be - gin,

F<sup>7</sup>sus F<sup>7</sup> Dm F/G G<sup>9</sup>

*cresc.*

109 110

when they be - gin the Be -

Cm7 E<sup>b</sup>6/F F<sup>9</sup>

BEGIN THE BEGUINE — SSA

111 guine, the Be -

112

Chords: G<sup>b</sup>maj<sup>7</sup>, G<sup>b</sup>6, G<sup>b</sup>maj<sup>9</sup>, G<sup>b</sup>6

Detailed description: This system contains measures 111 and 112. The vocal line has a long note for 'guine,' in measure 111 and 'the Be -' in measure 112. The piano accompaniment features a rhythmic pattern of eighth notes in the right hand and a bass line in the left hand. Chords are indicated above the piano part.

113 *ff* guine!

114

Chords: B<sup>b</sup>2, B<sup>b</sup>, B<sup>b</sup>2, B<sup>b</sup>

*ff*

*f*

Detailed description: This system contains measures 113 and 114. The vocal line has a long note for 'guine!' in measure 113. The piano accompaniment continues with the same rhythmic pattern. Dynamics include *ff* for the vocal line and *f* for the piano accompaniment. Chords are indicated above the piano part.

115

116

Chords: B<sup>b</sup>2, N.C.

*ff*

Detailed description: This system contains measures 115 and 116. The vocal line is silent in both measures. The piano accompaniment continues with the same rhythmic pattern. Chords are indicated above the piano part. Dynamics include *ff* for the piano accompaniment.

BEGIN THE BEGUINE — SSA

# Blagoslovi dushe moya

(Oh, praise the Lord, my soul)

Words: Psalm 103, 1+2+8  
English translation: Romyana Mikhaylova

Dobri Christov

*Andante*

S  
A  
T  
B

*p* *3*  
Bla-go-slo-vi du-she mo-ya Gos-po-da, bla-go-slo-ven e-si Gos-po-di.  
Oh, praise the Lord my soul, praise our fa-ther blessed for thou art ho-ly Al-might-ty Lord.

*pp*  
Bla-go-slo-vi du-she mo-ya Gos-po-da i vsya vnu-tren-nya-ya mo-ya, i-mya svya-to-e E-go.  
Oh, praise the Lord, my soul, praise our fa-ther blessed all my in-most be-ing now, praise the name of the Lord.

\*) for rehearsal only / nur für die Probe  
BA 7556

BA 7556

19

13



14

23 *pp*

— . Bla-go-slo-vi du-she mo-ya Gos - po - da i vsya vnu-tren-nya-ya - mo - ya,  
 — . Oh, praise the Lord, my soul praise our fa - ther blessed all — my in-most be - ing now,

*pp*

— . Bla-go-slo-vi du-she mo-ya Gos - po - da i vsya vnu-tren-nya-ya - mo - ya,  
 — . Oh, praise the Lord, my soul praise our fa - ther blessed all — my in-most be - ing now,

*pp*

— . Bla-go-slo-vi du-she mo-ya Gos - po - da i vsya vnu-tren-nya-ya - mo - ya,  
 — . Oh, praise the Lord, my soul praise our fa - ther blessed all — my in-most be - ing now,

*pp*

28 *pp*

i - mya svya-to - e E - go, bla-go-slo-ven e - si Gos - po - di.  
 praise the — name of the Lord, for thou art ho - ly Al - migh - ty Lord.

*pp*

i - mya svya-to - e E - go, bla-go-slo-ven e - si Gos - po - di.  
 praise the — name of the Lord, for thou art ho - ly Al - migh - ty Lord.

*pp*

i - mya svya-to - e E - go, bla-go-slo-ven e - si Gos - po - di.  
 praise the — name of the Lord, for thou art ho - ly Al - migh - ty Lord.

*pp*

BA 7556

*Cantares en la orilla del río*

Arr. José R. Sosaya

LENTO  $\text{♩} = 48$  rit.....

SOPRANOS  
Deng san liao gao san chi mu tiao huang, wu pien ti chao yu

ALTOS  
Deng san gao san chi mu tiao huang, wu pien chao yuen

TENORES  
Deng sao gao san chi mu tiao huang, wu pien chao yuen

BAJOS  
Deng sao gao san chi mu tiao huang, wu pien chao yuen

5

oh! tien lien cho ti ya ti hao sian chie cho tien sian ke yi sien

oh! tien lien cho ti ya ti chie cho tien sian ke yi sien

oh! tien ti ya ti hao sian tien ke yi sien

oh! tien lien cho ti ya ti hao sian chie cho tien sian ke yi sien

yoho! Chou sia liao gao san lai tao jo pien, wu chin ti liu sui

yoho! Chou sia gao san lai tao jo pien, wu chin liu sui

yoho! Chou sia gao san lai tao jo pien, wu chin liu sui

yo Chou sia gao san lai tao jo pien, wu chin liu sui

pag.2

13

oh! wo yiao sian ni yi yan ti pin liu sian chien

oh! wo yiao sian ni yi yan ti pin liu sian chier

oh! wo yiao yi yan pin liu sian chien

oh! wo yiao sian ni yi yan ti pin liu sian chien

17

yun pu jui liu yoho! Deng san liao Gao san

yun pu jui liu yoho! Deng san Gao san

yun pu jui liu yoho! Deng san Gao sa

yun pu jui liu yo ho! Deng san Gao sar..

21

chi mu tiao huang wu pien ti chao yuen a tien lien cho ti ya

chi mu tiao huang, wu pien chao yuen oh! tien lien cho

chi mu tiao huang, wu pien chao yuen oh! tien lien cho ti ya

chi mu tiao huang, wu pien chao yuen oh! tien lien cho ti ya

pag.3

rit..... A tempo 25

hao sian chie cho tien sian ke yi sien yo ho!  
chie cho tien yi sien yoho!  
ti chie cho tien ke yi sien yoho!  
ti hao sian chie cho tien sian ke yi sien yo ho! yo ho!

rit.....

yo ho!  
yo ho!  
yo ho!  
yo ho!

## CRISTO AYER, CRISTO HOY

Cris- to-A - yer y Cris-to hoy Cris - to siem-pre se-ra-el Se-

ñor Tu-e - res Dios y-e - res A - mor me-has lla - ma -do A- qui es -

toy Glo-ria-al Se - ñor Su -yo-es el dón Gran ju -bi - le - o del per-

dón Tiem-po de gra - cia sin - gu - lar, Sin me - di - da su-a-mor nos

dón Tiem-po de gra - cia sin - gu - lar, Sin me - di - da su-a-mor nos

dón Tiem-po de gra - cia sin - gu - lar, Sin me - di da su-a-mor nos

dón Tiem-po de gra - cia sin - gu - lar, Sin me - di - da su-a-mor nos

da A - mén A - le - lu - ya.

da A - mén A - le - lu - ya.

da A - mén A - le - lu - ya.

da A - mén A - le - lu - ya.

- 2.- Glo-ria-al Se-ñor, Va-mos a él, a sus pro-me-sas siem-pre fiel, siem-pre dis-pues-to-a per-do-nar, SIN.....
- 3.- Glo-ria-al Se-ñor, que se-en-car-nó y por no-so-tros pa-de-ció,so-bre-u-na cruz has-ta-ex-pi-rar, SIN.....
- 4.- Glo-ria-al Se-ñor, el ni-ño Dios, al que la vir-gen A-lum-bró jun-to-a Be-lén, en un por-tal, SIN ME.....
- 5.- Glo-ria-al Se-ñor, en Na-za-ret, hu-mil-de-o-bre-ro del ta-ller, luz que-en la som-bra bri-lla ya, SIN M.....
- 6.- Glo-ria-al Se-ñor, el buen pas-tor, que-en el re-dil su grey de-jó, y-a su-o-ve-jue-la fué-a bus-car, SIN.....
- 7.- Glo-ria-al Se-ñor, ma-es-tro-y Dios, es el ca-mi-no-el Sal-vá dor, él nues-tros pa-sos gui-a-ra, SIN ME.....
- 8.- Glo-ria-al Se-ñor, El nos a-mó, y-el Jue-ves San-to en-tre-go, su cuer-po-y san-gre-en vi-no-y pan, SIN.....
- 9.- Glo-ria-al Se-ñor, El se-in-mo-ló, cor-de-ro San-to-y Re-den-tor, pa-ra con-cor-di-U-ni-ver-sal, SIN ME...
- 10.-Glo-ria-al Se-ñor, por el per-dón, des-de la cruz, al buen la-drón, mi-se-ri-cor-dia sin i-gual, SIN MEDI.....
- 11.-Glo-ria-al Se-ñor, No-ha-ya te-mor, es-te Mi-le-nio-es-pe-ra-a Dios, Je-sús vi-vien-te vol-ve-rá SIN M...
- 12.-Glo-ria-a la San-ta Tri-ni-dad, y glo-ria-a Dios en la-u-ni-dad, de nues-tra fé la luz vi-tal, SIN MEDIDA.....

( SIN ME-DI-DA , SU-A -MOR NOS DÁ, A-MÉN , A -LE -LU -YA. )

*Déjenos encontrarnos el día de hoy*

Arr. José R. Sosaya

$\text{♩} = 189$

IAJOS  
ye wán ti yien wu lún tchao zhuo ná tchie tao ge lou fan

ENORES  
chuen Mo si jo an hao si chien pa tien tan tu jai fan

BAJOS  
chüen Mo si jo an zhao sí chién pá tien tǎn tú jai fan

ENORES  
na wu yue fend fanti chi sí tau chu zhai fei san d

BAJOS  
nǎ wu yué fend fanti chi sí tau chu zhai fei sǎn d

ALTOS  
wo mend tchin tien hui miend mei li ti cu

TENORES  
ran wo mend zhai tchin tien hui miend woti mei liti cu

BAJOS  
rǎn wo mend zhai tchin tien hui miend woti mei liti cu

SOPRANOS  
zhai Pu shi jin tchi nien sian chün p'han sien hua yi

ALTOS  
nian zhai Pu shi jin tchi nien sian chün p'han sien hua

TENORES  
nian zhai Pu shi jin tchi nien sian chün p'han sien hua

BAJOS  
nian zhai Pus shi jin tchi nien sian , chün p'han sien hua

pag.2

41

jin jai fan zhæ li mey you mæn re ti fæn yun

jai fan zhæ li mey you mæn re ti fæn yun

jai fan zhæ li mey you mæn re ti fæn yun

jai fan zhæ li mǎy yòu mæn re ti fæn yun

45 49

yuen zhe yan chin lian p'haen sui zhi mei liti san zhuo

Yuen zhe yan chin lian Oh

Yuen zhe yan chin lian Oh

yuen zhe yan chin lian p'haen sui zhi mei liti san

53 57

cuan p'hind shæ tisüi sa sa sian ran wo men zhai chin

sian wo men chai chin

sian wo men chai chin

zhud cuan wo men chai chin

Fig. 3

81

tlend hui mien woti mei liti cu nian jua  
hui mien mei li mei li cu nian jua  
hui mien mei li ti cu nian jua  
hui mien mei li ti cu nian jua

85 69

yuen ge cun yuentu wei wo men p'hei san lü se sin  
yuen ge cun yuen wei wo men p'hei san lü se  
yuen cun yuen wei wo men p'hei san lü se sin  
yuen cun yuentu wei wo men p'hei san sin

73

zhoan t'hien san zhiao zhie ti sin cuan san  
zhoan t'hien san zhiao zhie ti sin cuan san  
zhoan t'hien san zhiao zhie ti sin cuan san  
zhoan t'hien san ti sin cuan san

pag.4

77 81

yiao zhai sui san yue lian zhai tuy woman  
yiao zhai sui san yue lian zhai tuy  
yiao zhai sui san yue lian zhai tuy  
yiao zhai sui san yue lian zhai tuy woman

85 89

wui siao ran wo men chai yi piend ran wo men  
wo man wui siao chai yi piend wo men  
wo man wui siao chai yi piend wo men  
wui siao ran wo men chai yi piend ran wo men

Ritardando -----  
93

zhai jind t'hien hui mien wotl mei li cu nian  
jind t'hien hui mien mei li ti cu nian  
jind t'hien hui mien mei li ti cu nian  
jind t'hien hui mien mei li ti cu nian



# IN THE MOOD

for S.A.B. voices and piano\*  
with optional instrumental accompaniment  
and cassette tape\*\*

Arranged by  
BERT STERLING

Words and Music by  
JOE GARLAND

Moderate swing (♩ = ca. 160) ♩ = approx. ♩ ♩

*f*(unis.)

ANO  
VO

Bah bah doo bop— bop bop— bop bah doo bop. Bah bah doo bop— bop bop—

*f*

ONE

Moderate swing (♩ = ca. 160) ♩ = approx. ♩ ♩

ANO

— bop bah doo bop. Bah bah doo bow! Bah — bah doo bow! Bah —

Performance time: approx. 2:30

This arrangement is also available for S.A.T.B. voices, code no. A-1533.

Score and parts for 2 trumpets, alto sax, tenor sax, baritone sax, trombone, guitar, bass and drums, code no. LB-190.

Accompaniment/Full S.A.T.B. Performance cassette, code no. MC-41

Copyright © MCMXXXIX, Renewed and Assigned to Shapiro, Bernstein & Co., Inc., 10 East 53rd St., N.Y., N.Y. 10022

Copyright © MCMLX by Shapiro, Bernstein & Co., Inc.

This Arrangement Copyright © MCMLXXIX, MCMLXXXVI, Shapiro, Bernstein & Co., Inc.

International Copyright Secured Made in U.S.A. All Rights Reserved

SOLE SELLING AGENT FOR THIS ARRANGEMENT: SHAWNEE PRESS, INC., DELAWARE WATER GAP, PA 18327

**COPYING IS ILLEGAL**

(D-350)

(A)

— *bah doo hoo\_ hoo\_ hoo!* —

*mf*

Who's the liv - in' dol - ly with the

beau-ti-ful eyes?\_ What \_ a pair of lips, I'd like to try 'em for size!\_ I'll \_

— just tell her, "Ba-by, won't you swing it with me?" Hope \_ she tells me may-be, what a

(D-350)

wing it will be. \_And so. \_ I said po- lite- ly, "Dar- lin', may I in- trude?" She said. \_

(div.) *mf* "Don't keep me wait-in' when I'm in the mood." *mf* (unis.) First he held me light- ly and we

\_ "Don't keep me wait-in' when I'm in the mood."

start- ed to dance. Then \_ he held me tight- ly, what a dream- y ro- mance. And \_

*mp* Doo wah \_ Doo wah \_

(D-350

— he said, “Hey, ba-by, it’s a quar-ter to three. There’s a mess of moon-light, won’t-cha

Doo wah —

share it with me?” “Well,” I an-swered, “Mis-ter, don’t-cha know that it’s rude\_ to keep\_

Doo wah — “to keep\_

*mf*

*(div.)*

— my two lips wait-in’ when they’re in the mood!” In the mood... oh, joy! —

— my two lips wait-in’ when they’re in the mood!” In the mood... —

*cresc.* *mf* *(small notes opt.)*

*cresc.* *mf*

*cresc.* *mf*

(D-350)

— In the mood... floy doy! —  
That's what she told me. In the mood... And when she told me

In the mood... oh boy! — It did-n't take me long to say. "I'm  
In the mood... My heart was skip-pin"! It did-n't take me long to say. "I'm

*Red.* \* *Red.* \*

(D) *mf*  
in the mood\_ now!" In the mood... For all her kiss-in'.  
*mf*  
in the mood\_ now!" In the mood... *Doo wah* — For all her kiss-in'.

*mf*

(D-350)

In the mood... Her cra - zy lov - in'. In the mood...  
In the mood... Doo wah — Her cra - zy lov - in'. In the mood... Doo wah —

What I was miss-in'. It did-n't take me long to say, "I'm in the mood\_ now!"  
\_What I was miss-in'. It did-n't take me long to say, "I'm in the mood\_ now!"

*Red.* \* *Red.* \*

**(E)**  
*f* Bah bah doo bah doo bop doo bop doo bow! — Doo doot doo bop doo  
*f* Bah bah doo bah doo bop doo bop doo bow! — Doo wah — doo

\* Alto optional to reinforce Baritone.  
(D.350)

8

(F)  
(Opt. solo, as though improvised)

*mf*

bop doo bow!\_Doot dwee \_\_\_\_\_ bah doo bow! Doo dweet dweet dwee bah

bop doo bow!\_

*mf*

doo bow! Doo doo doot doot dwee \_\_\_ doot-n-doo bah doo bow!\_

(*utti, unis.*) (G)

*mf fp f mf f*

Doot dwee \_\_\_\_\_ bah doo bow! Doo dweet dweet dwee bah doo bow!

*mf fp f mf f*

(D-350)

*mp* *cresc.* *f*

Doo doo doot\_ doot dwee \_ dood-n-doo bah doo bow!\_

*mp* *cresc.* *f*

(H) *mf*

Bah bah doo bop\_ bop bop \_ bop bah doo bop. Bah bah doo bop\_ bop bop \_ bop bah doo bop.

*mf*

*mf*

Bah bah doo bow! Bah \_ bah doo bow! Bah \_ bah doo bop bop bah! \_

(D-350)

(I) *f* (small notes optional)

In the mood... oh joy! — In the mood... floy doy! —

In the mood... That's what she told me. In the mood...

In the mood... oh boy! — It

And when she told me In the mood... My heart was skip-pin'. It

(J)

did-n't take me long to say, "I'm in the mood \_ now!" In the mood...

did-n't take me long to say, "I'm in the mood \_ now!" In the mood... *Doo wah* —

*Red.* \* *Red.* \*

For all her kiss-in'. In the mood, Her cra-zy lov-in'.

— For all her kiss-in'. In the mood, Doo wah — Her cra-zy lov-in'.

In the mood, What I was miss-in'. It did-n't take me long to say, "I'm

In the mood, Doo wah — What I was miss-in'. It did-n't take me long to say, "I'm

in the mood\_ now!" In the mood!\_ You know\_ I'm

in the mood\_ now!"

**ff** **ff**

(K) (unis.)

(D-350)

in the mood! You know\_ I'm in the mood! You know\_ it

did-n't take me long. did-n't take me long. did-n't take me long to say, "I'm in the

mood!'' (opt.) Bah bah doo bah doo bop how?

sub.mp cresc. ff

sub.mp cresc. sfz

fff

fff sub.mp

# JERUSALEM

WHITE / KING

1 2 3 4

Je - sus my all to heav'n is gone He whom I fix my  
Then will I tell to sin - ners round What a dear sav - lor

Je - sus my all to heav'n is gone He whom I fix my  
Then will I tell to sin - ners round What a dear sav - lor

5 6 7 8 9

hopes up - on His track I see, and I'll pur - sue The nar - row way till  
I have fround I'll point to thy re deem - ing blood And say bo - hold the

hopes up - on His track I see, and I'll pur - sue The nar - row way till  
I have fround I'll point to thy re deem - ing blood And say bo - hold the

10 11 12 Chorus 13

him I view \_\_\_\_\_  
way to God \_\_\_\_\_

him I view \_\_\_\_\_ I'm on my jour - ney home to the  
way to God \_\_\_\_\_

I'm on my jour - ney home to the new Je - ru - sa - lem



14 15 16 17

I'm on my jour-ney home to the new Je - ru - sa - lem So fare you well so

new Je - ru - sa - lem I'm on my jour-ney home to the new Je - ru - sa - lem So fare you well so

I'm on my jour-ney home to the new Je - ru - sa - lem So fare you well so

18 19 20 21

fare you well so fare you well I am go - ing home \_\_\_\_\_

fare you well so fare you well I am go - ing home \_\_\_\_\_

fare you well so fare you well I am go - ing home \_\_\_\_\_

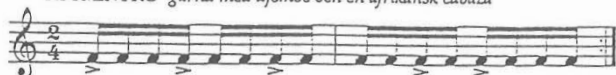
Afroinspirerad gånglåt  
Friskt, härligt och med lust...

# KOM!

Monica Åslund

♩ = ca 64

RYTMINTRO gärna med djembe och en afrikansk cabaza



Chords: D G/D A/D D

La di da di daj dam da — di da di da - i - ji - am - da —

dom dom dom dom dom dom

Chords: D G/D A/D D

La di da di daj dam da — di dam da —

dom dom dom dom dom dom dom

Chords: D G/D A/D D

La di da di daj dam da — di da di da - i - ji - am - da —

dom dom dom dom dom dom dom

Chords: G/D A/D D

La di da di daj dam da — di dam da —

dom dom dom dom dom dom dom

© Copyright 1999 by  
SK-Gehrmans Musikförlag, Stockholm  
ISMN M-070-10025-1

Printed with permission.  
SKG 10025

Kopiering förbjuden enligt lag!

16

G A D

Di da di da di da! La di da di

dom

20

G A D G A D

daj dam da! La di da di daj dam da! Di

24

G A D G A D

da di da di da! La di da di daj dam da

28

G A D

La di da di daj dam da!!

*Efter ett varo av låten kan man gärna ha lite mellanspel (= INTRO), kanske dansa lite och ge ifrån sig högljudda, glada rop ... och sedan börja på låten igen och sedan hålla på så, varo efter varo, i en lång stund ...*

SKG 10025

## MI PALOMITA SE FUE VOLANDO

Huayno arequipeño

Arreglo  
ROSA ALARCO

Soprano

Alto

Tenor

Bass

Mi pa - lo - mi - ta se fue vo - lan - do con las a - las des - ple - ga - das

Mi pa - lo - mi - ta se fue vo - lan - do con las a - las des - ple - ga - das

Mi pa - lo - mi - ta se fue vo - lan - do con las a - las des - ple - ga - das

Mi pa - lo - mi - ta se fue vo - lan - do con las a - las des - ple - ga - das

S

A

T

B

con las a - las des - ple - ga - das en su pi - qui - to lle - va flo - res

con las a - las des - ple - ga - das en su pi - qui - to lle - va flo - res

con las a - las des - ple - ga - das en su pi - qui - to lle - va flo - res

con las a - las des - ple - ga - das en su pi - qui - to lle - va flo - res

9

S y en su pe - cho mis a - mo - res y en su pe - cho mis a - mo - res

A y en su pe - cho mis a - mo - res y en su pe - cho mis a - mo - res

T y en su pe - cho mis a - mo - res y en su pe - cho mis a - mo - res

B y en su pe - cho mis a - mo - res y en su pe - cho mis a - mo - res

13

S tras de a quel ce - rri - to ten - go mi cho -

A tras de a quel ce - rri - to ten - go mi cho -

T tras de a quel de a quel mi ce - rri - to yo ten - go yo ten - go

B tras de a quel de a quel ce - rri - to yo ten - go yo ten - go

16

S ci - ta don - de can - to y bai - lo con mi cho - li - ta

A ci - ta don - de can - to y bai - lo con mi cho - li - ta

T yo mi cho - ci - ta don - de bai - lo con mi cho - li - ta

B mi cho - ci - ta don - de bai - lo con mi cho - li - ta

21

S si si si si si no no no no no

A si si si si si no no no no no

T si si si si si no no no no no co-mo te ve - a con

B si si si si si no no no no no co-mo te ve - a con

26

S jay! te voy a dar

A te voy a dar a tí y a tu due - ño te voy a dar

T o - tro te voy a dar (silbar) a tí y a tu due - ño te voy a dar

B o - tro te voy a dar (silbar) a tí y a tu due - ño te voy a dar

31

S a tí y a tudue - ño a tí y a tudue - ño oh \_\_\_\_\_ jay

A a tí y a tudue - ño a tí y a tudue - ño oh \_\_\_\_\_ jay

T a tí y a tu due - ño a tí y a tu due - ño oh \_\_\_\_\_ jay

B a tí y a tu due - ño a tí y a tu due - ño oh \_\_\_\_\_ jay



15

S  
te he de ro - bar de tu quin - ta si no es es - ta no - che a la ma - ña - na por la ma - ña - ni -  
tu pa - dre se - rá mi sue - gro tu ma - dre se - rá mi sue - gra y tú la pren - da más que - ri -

A

T  
te he de ro - bar de tu quin - ta si no es es - ta no - che a la ma - ña - na por la ma - ña - ni -  
tu pa - dre se - rá mi sue - gro tu ma - dre se - rá mi sue - gra y tú la pren - da más que - ri -

B

18

S  
1 2  
ta jay! ta, a lo le - jos se te di - vi -  
da da, Na - ran - ji - tay pin - ta pin - ti

A

T  
ta jay! ta, dum dum dum ba ra ba ra di - vi -  
da da pin - ti -

B  
tn, tn, tn, tn, tn, di - vi -  
pin - ti -

22

S  
sa la la la a lo le - jos se te di - vi - sa jay!  
tay na - ran - ji - tay pin - ta pin - ti - ta

A

T  
sa la la la a lo le - jos se te di - vi - sa jay!  
tay na - ran - ji - tay pin - ta pin - ti - ta

B

26

S  
la pun - ta de tu e na - gñi - ta la bo - ca se me ha - ce a - gñi - ta y el co - ra - zón me pal - pi -  
te he de ro - bar de tu quin - ta si no es es - ta no - che - ci - ta ma - ña - na por la ma - ña - ni -

A

T  
la pun - ta de tu e na - gñi - ta la bo - ca se me ha - ce a - gñi - ta y el co - ra - zón me pal - pi -  
te he de ro - bar de tu quin - ta si no es es - ta no - che - ci - ta ma - ña - na por la ma - ña - ni -

B

29

S  
1 ta ¡ay! ta. D.C. ¡Ah!  
2 ta ta. Coda

A  
D.C. Coda

T  
D.C. ¡Ah! Coda

B  
D.C. Coda

34

S  
¡Ah!

A

T  
¡Ah!

B

## O MAGNUM MYSTERIUM

(IN CIRCUNCISIONE DOMINI)

Transcripción del  
P. SAMUEL RUBIO

TOMAS LUIS DE VICTORIA

Score for Soprano, Alto, Tenor, and Bass, showing the beginning of the piece. The music is in G minor and 4/4 time.

**System 1:**

- Soprano:** O ma - gnum my - ste - ri - um, et
- Alto:** O ma - gnum my -
- Tenor:** (rest)
- Bass:** (rest)

**System 2 (Measures 5-8):**

- Soprano:** ad - mi - ra - bi - le sa - cra - men
- Alto:** ste - ri - um, et ad - mi - ra - bi - le sa - cra - men
- Tenor:** (rest)
- Bass:** O

**System 3 (Measures 9-12):**

- Soprano:** tum, o ma - gnum my - - - -
- Alto:** tum, o ma - gnum my - ste - - - -
- Tenor:** ma - gnum my - ste - ri - um, et ad - mi -
- Bass:** O ma - gnum my - ste - ri -

13

S  
ste - - - - ri - um, et ad - mi -

A  
ri - um, et ad - mi - ra - - bi - le sa - cra - men

T  
ra - bi - le sa - cra - men

B  
um, et ad - mi - ra - - bi - le sa - cra - - -

16

S  
ra - bi - le, et ad - mi - ra - bi - le sa - cra - men tum

A  
tum, et ad - mi - ra - bi - le sa - cra - men tum

T  
tum, et ad - mi - ra - bi - le sa - cra - - - men tum ut

B  
men tum, et ad - mi - ra - bi - le sa - cra - - - men tum ut

20

S  
ut a - ni - ma - li - a vi - de - rent Do - mi -

A  
ut a - ni - ma - li - a vi - de - rent Do - mi -

T  
a - ni - ma - li - a ut a - ni - ma - li - a vi - de - rent Do - mi -

B  
a - ni - ma - li - a vi - de - rent Do - mi -



24

S num na - tum, vi - de - rent Do - mi - num na.

A num na - tum, vi - de - rent Do - mi - num na.

T num na - - - tum, vi - de - rent Do - mi - num na. tum

B num na - tum, ja -

28

S tum ja - cen - - - tem in prae -

A tum ja - cen - - - - - tem, ja - cen - tem in

T ja - cen - tem in prae - - - se - - - - - pi -

B cen - tem in prae - se - - - - - pi - o,

32

S se - - - pi - o, ja - cen -

A prae - se - - - - - pi - o ja - - - cen - tem in

T o, ja - cen - tem in prae - se - - - - - pi -

B ja - cen - - - - tem in prae - - se - - - - - pi -

36

S  
tem in prae - se - - - - - pi - o: O be -

A  
prae - - - - se - - - - - pi - o: O be -

T  
o in prae - se - - - - - pi - o: O be -

B  
o in prae - se - - - - - pi - o: O be -

41

S  
a - ta Vir - - - - - go, cu - jus

A  
a - ta Vir - - - - - go, cu -

T  
a - ta Vir - - - - - go, cu - jus

B  
a - ta Vir - - - - - go, cu - jus

45

S  
vi - sce - ra me - - - - - ru - e - - -

A  
jus vi - - sce - ra me - - - - - ru - e - - -

T  
vi - sce - ra me - - - - - ru - e - - - -

B  
vi - sce - ra me - - - - - ru - e - - - -

48

S  
runt por - ta - re Do - - - - - mi - num Je - - - - - sum Chri -

A  
runt por - ta - re Do - - - - - mi - num Je - - - - -

T  
runt por - ta - re Do - - - - - mi - num Je - - - - -

B  
runt Je - - - - - sum

52

S  
stum. Al - le - - - lu - ia, al - le -

A  
sum Chri - - - - - stum. Al - le - - - - lu - ia, al - le -

T  
sum Chri - - - - - stum. Al - le - - - - lu - ia, al -

B  
Chri - - - - - stum.

56

S  
lu - - - ia, al - le - - - lu - ia, al - le -

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

T  
le - lu - - - ia, al - le - - - lu - ia, al - le -

B  
Al - le - - - lu - ia, al -

60

S  
lu - ia, al - le - lu - - - ia, al -

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

T  
lu - ia, al - le - lu - ia, al - le - lu - ia, al -

B  
le - lu - ia, al - le - lu - ia, al - le - lu - ia, al -

66

S  
le - lu - - - ia, al - le - - - lu - - - -

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

T  
le - lu - - - ia, al - le - - - lu - - - -

B  
le - lu - - - ia, al - le - - - lu - - - -

70

S  
ia,

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

T  
ia, al - le - - - lu - - - - ia,

B  
ia, al - le - - - lu - - - - ia,

# PANIS ANGELICUS

1

Extraída de la Misa Solemne  
Solo y Coro

Cesar Franck

Lento

1 *dolce* 2 *dolce* 3 4  
Pa - nis an - ge - li - cus fit pa - nis

5 6 7 8  
ho - mi - num Dat pa - nis coe - li - cus fi - gu - ris ter - mi -

9 10 *dolce* 11 12 13  
num O res mi - ra - bi - lis man - du - cat Do - mi - num

14 15 *cresc.* 16 *f* 17 18 *p*  
Pau - per Pau - per ser - vis et hu - mi - lis Pau - per

19 *cresc.* 20 *f* 21 22 4  
*cresc.* Pau - per Ser - vis et hu - mi - lis

23 *dolce* 24 25 26 27  
Soprano Pa - nis an - ge - li - cus fit pa - nis ho mi - num Dat pa - nis  
*mf* *cresc.*  
alto Pa - nis an - ge - li - cus fit pa - nis ho - mi - num  
Alto *pp*  
Tenor Pa - nis an - ge - li - cus fit pa - nis ho - mi - num  
*pp*  
Bajo Pa - nis an - ge - li - cus fit pa - nis ho - mi - num  
*pp*

Panis Angelicus

2

28 29 30 31 32

coe - li - cus fi - gu - ris - ter - mi - num O res mi - ra - bi - lis

Dat pa - nis coe - li - cus fi - gu - ris - ter mi - num O res - mi

Dat pa - nis coe - li - cus fi - gu - ris - ter mi num O res mi -

Dat pa - nis coe - li - cus fi - gu - ris - ter mi num O res mi -

Dat pa - nis coe - li - cus fi - gu - ris - ter mi num O res mi -

33 34 35 36 37

man - du - cat Do - mi - num Pau - per , Pau - per ser - vus - et hu - mi -

ra - bi - lis man - du - cat Do - mi - num Pau - per, ser - vus et hu - mi

ra - bi - lis man - du - cat Do - mi - num ser - vus et hu mi -

ra - bi - lis man - du - cat Do - mi - num ser - vus et hu mi -

ra - bi - lis man - du - cat Do - mi - num ser - vus et hu mi -

Panis Angelicus

3

38 *f* 39 40 41  
 lis Pau - per, Pau - per, ser - vus ser - vus  
 lis *f* Pau - per ser - vus et  
 lis Pau - per ser - vus et  
 lis Pau - per ser - vus et  
 lis Pau - per ser - vus et

42 43 44  
 hu - mi - lis.  
 hu - mi - lis.  
 hu - mi - lis.  
 hu - mi - lis.  
 hu - mi - lis.

# PLEASE MR. POSTMAN

(SAB, accompanied)

Words and Music by  
BRIAN HOLLAND, ROBERT BATEMAN,  
FREDDIE GORMAN, GEORGIA DOBBINS  
and WILLIAM GARRETT  
*Arranged by Alan Billingsley*

Lively (♩ = 132-138)

S  
A

Stop! oh yes, wait a min - ute Mis - ter Post - man,

B

Lively (♩ = 132-138) Stop!

G C

Piano  
\*(Guitar,  
Bass)

Lively (♩ = 132-138) Hi-Hat

Tom-Toms Bass Drum

Wait! Wai - yai - yai - yai, Mis - ter Post - man.

Wait!

Am

Snare Drum Tom-Tom

The musical score is written for Soprano (S), Alto (A), and Bass (B) voices, Piano (with guitar or bass), and Drums. It is in 4/4 time and marked 'Lively' with a tempo of 132-138 beats per minute. The piano part includes chord symbols G and C. The drum part includes Hi-Hat, Tom-Toms, and Bass Drum. The lyrics are: 'Stop! oh yes, wait a minute Mister Postman, Wait! Wai-yai-yai-yai, Mister Postman.' The score is arranged by Alan Billingsley.

\*Guitar: Play chord symbols in piano part.  
Bass: Double bottom notes of left hand of piano, adjusting octaves where necessary.

3707PC3X

Copyright © 1961, 1962, 1964, 1968 by JOBETE MUSIC CO., INC.  
This arrangement Copyright © 1990 by JOBETE MUSIC CO., INC.  
International Copyright Secured Made In U.S.A. All Rights Reserved

♩ (Sing 2nd time only) *f*

S Post - man \_\_\_\_\_ Woh yeah\_

*mf*

A Please, Mis - ter Post - man look and see\_

*mf*

B

♩ C

*mf*

♩ Crash Cym. S.D. *mf*

Please, please \_\_\_\_\_ Mis - ter

is there a let - ter in your bag for me?\_

Am

10

Post - man Woh... yeah...

'Cause it's tak - ing such a long time...

10 F

10

To Coda ⊕

for me to hear from that \*love of mine. ...

G To Coda ⊕

T.T. To Coda ⊕

\*Original lyric "boy".

3707PC3X

6

14 *mf*  
S A There must be some word to-day, from my girl-friend  
B *mf*

14 C Am

14 H.H.  
Cr. S.D.

18  
so far a-way. Please, Mis-ter Post-man look and see,—

18 F

18

22  
if there's a let-ter, a let-ter for me? I've been stand-ing here—

22 G C

22 H.H.  
T.T. Cr. S.D.

3707PC3X

wait - ing Mis - ter Post - man, so pa - tient - ly,

Am *mp*

26 for just a card or just a let - ter

26 F

*D.S. al Coda*  
(Sop. only)

say - ing \*he's re - turn - ing home to me. Mis - ter

*f*

*D.S. al Coda*

G

T.T. *D.S. al Coda*

\* or she's.  
3707PC3X

S (Sing 2nd time only) *f*  
 Post - man Woh yeah  
*mf*  
 A Please, Mis - ter Post - man look and see  
*mf*  
 B  
 C  
*mf*  
 Crash Cym. S.D.  
*mf*

Please, please Mis - ter  
 is there a let - ter in your bag for me?  
 Am

3707PC3X

*∞ (Sing 2nd time only)*

S  
Post - man Woh yeah

A  
Please, Mis - ter Post - man look and see

B  
*mf*

*mf*

*mf* S.D.

Crash Cym.

*mf*

*Am*

Please, please Mis - ter  
is there a let - ter in your bag for me?

3707PC3X

6

14 *mf*  
S  
A There must be some word to-day, from my girl-friend  
B *mf*

14 C Am

14 H.H.  
Cr. S.D.

18  
so far a-way. Please, Mis-ter Post-man look and see,

18 F

18

22  
if there's a let-ter, a let-ter for me? I've been stand-ing here

22 G C

22 T.T. H.H.  
Cr. S.D.

3707PC3X

wait - ing Mis - ter Post - man, so pa - tient - ly,

Am *mp*

for just a card or just a let - ter

26 F

say - ing \*he's re - turn - ing home to me. Mis - ter

*f*

G

D.S. al Coda

T.T. D.S. al Coda

\* or she's.  
3707PC3X

*Coda* *mf*

S  
A  
B

So man - y days\_ you passed me by, see the tears stand - ing

*Coda* C Am

*Coda* H.H. Cr.

34

in my\_ eyes, you did - n't stop to make me feel bet - ter

34 F

34

(Sop. only) *f*

by leav - ing me a card or a let - ter, Mis - ter

G T.T.

3707PC3X

38

S Post - man \_\_\_\_\_ Woh yeah \_\_\_\_\_

A Please, Mis - ter Post - man look and see \_\_\_\_\_ is there a let - ter in your

B

38 C Am

38 Cr. H.H. S.D.

42 *f*

Please, please \_\_\_\_\_ Mis - ter Post - man, Why don't you

bag for me? \_\_\_\_\_ Why's it tak - ing such a long time? Why don't you

42 F

42 T.T.

3707PC3X

S  
A  
check it and see one more time for me? You got - ta

B

V G

T.T. -

46  
wait a min - ute, wait a min - ute,

46 C Solo 3

f

46 H.H. Cr. S.D.

(Sop. only)

Wait a min - ute, wait a min - ute, Woo Mis - ter

Am

50

S Post - man. Come on de - liv - er the let - ter the

A *mf* Mis - ter Post - man look and see. *f* Come on de - liv - er the let - ter the

B *mf* *f*

50 F G

*mf*

50 T.T. Cr. H.H. S.D.

1. (Sop. only) 2. All

S soon - er the bet - ter, Mis - ter soon - er the bet - ter, got - ta stop!

A

B

1. 2. N.C. C

1. 2. T.T. Cr.

3707PC3X



7  
lar pan - ta - lón Si lon Si Sa - ca

8 1. 9 2.

lar pan - ta - lón Si lon Si Sa - ca

jus - ten se-el pan - ta - lón Si lón Si

jus - ten se-el pan - ta - lón Si lón Si

10  
Cho - lo chis - pas del sue - lo Si A - gi - tan - do blan - co pa - ñue -

11 12

Cho - lo chis - pas del sue - lo Si A - gi - tan - do blan - co pa - ñue -

Sa - ca cho - lo chis - pas Si Con blan - co pa -

Sa - ca cho - lo chis - pas Si Con blan - co pa -

13  
1. 14 2. 15

lo No Sa - ca lo No

lo No Sa - ca lo No

ñue - lo No ñue - lo No Ma - ri - ne - ra de mi

ñue - lo No ñue - lo No Ma - ri - ne - ra de mi



16 17 18

O - tra vez O - tra vez

O - tra vez O - tra vez

Tie - rra es al - go tra - di - cio - nal En

Tie - rra es al - go tra - di - cio - nal En

19 20 21

O - tra vez

O - tra vez

Cos - ta Mon - ta - ña - y Sie - rra co - mo tu no-hay Na - ña - i -

Cos - ta Mon - ta - ña - y Sie - rra co - mo tu no-hay Na - ña - i -

22 23 24

1. Si Si Sa - ca Cho - lo Chis - pas del Sue -

2. Si Si Sa - ca Cho - lo Chis - pas del Sue -

gual Si gual Si Sa - ca Cho - lo

gual Si gual Si Sa - ca Cho - lo

25

lo Si A - gi - tan - do blan - co Pa - ñue - lo No Sa - ca

lo Si A - gi - tan - do blan - co Pa - ñue - lo No Sa - ca

Chis - pas Si Con blan - co Pa - ñue - lo - No

Chis - pas Si Con blan - co Pa - ñue - lo No

26

27 1.

28

2. 29 30

lo No Ma - ri - ne - ra de mi tie - rra Que se

lo No Ma - ri - ne - ra de mi tie - rra Que se

ñue - lo No Ma - ri - ne - ra de mi tie - rra Que - se

ñue - lo No Ma - ri - ne - ra de mi tie - rra Que - se

31 32

Bai - la-has - ta-en el Cie - lo.

Bai - la-has - ta-en el Cie - lo.

Bai - la-has - ta-en el Cie - lo.

Bai - la-has - ta-en el Cie - lo.

## SANCTUS

Andante  
Tutti *p*

Soprano  
San - - - - ctus, san - - - - ctus,

Alto  
Tutti *p*  
San - - - - ctus, san - - - - ctus,

Tenor  
Tutti *p*  
San - - - - ctus, san - - - - ctus,

Bass  
Tutti *p*  
San - - - - ctus, san - - - - ctus,

5  
S  
san - - - - ctus, Do - mi - nus De - - - us

A  
san - - - - ctus, Do - mi - nus De - - - us

T  
san - - - - ctus, Do - mi - nus De - - - us

B  
san - - - - ctus, Do - mi - nus De - - - us

9  
S  
Sa - ba - oth. Ple - ni - sunt coe - - - li, ple - ni sunt

A  
Sa - ba - oth. Ple - ni

T  
Sa - ba - oth. Ple - ni - sunt coe - li,

B  
Sa - ba - oth. Ple - ni

13

S  
coe - - - li, *f* sunt coe - li et ter - ra

A  
*f* coe - li, sunt coe - li, et ter - ra

T  
8 ple - ni sunt coe - li, *f* sunt coe - li et ter - ra

B  
*f* ple - ni sunt coe - li, et ter - ra

17

S  
glo - ri - a tu - a *f* *Allegro* O - - - san - na, o -

A  
glo - ri - a tu - a

T  
glo - ri - a tu - a

B  
glo - ri - a tu - a

20

S  
san - na, o - san - na - in ex - cel - sis o - san - na, o - san - na - in ex - cel -

A  
O - san - na, o - san - na, o - san - na - in ex -

T

B

S *tr*  
sis o - san - na, o - san - na - in ex - cel -

A  
cel - - - sis o - san - na, o - san - na - in ex - cel -

T  
O - - - san - na, o - san - na, o - san - na - in ex -

B

S  
sis in ex - cel - sis O - san - na, o -

A  
sis o - san - na, o - san - na o - san - na in ex - cel - sis o - - - *tr*

T  
cel - sis o - san - na, o - san - na - in ex - cel - sis in ex - cel - sis

B  
O - - - san - na, o - san - na, o - san - na - in ex - cel - sis.

S  
san - na, o - san - - - - na - in ex - cel - sis

A  
san - na, o - san - - - - na - in ex - cel - sis

T  
O - - - - san - na, o - san - na - in ex - cel - sis

B  
O - - - - san - na, o - san - na, in ex - cel - sis

# SHUT DE DÓ

Letra y Música:  
Randy Stonehill  
Arr: Mark Hayes

**A** *mf* TENORES

1 Shut de dó keep\_\_\_ out de dev-il 2 Shut de dó\_\_\_ keep de

4 dev-il in the night\_\_\_ 5 Shut de dó keep\_\_\_ out de dev-il 6

7 Light de can\_\_\_-dle ev-ry thin's all right. 8

9 Light de can dle ev-ry thin's all right Oh when I was\_\_\_ a 10 SOPRANOS 11 **B** %  
ma-ma used\_\_\_ to

12 ALTOS 13 ba-by child\_\_\_ Shut de dó\_\_\_ keep\_\_\_ out de dev-il  
sing this song\_\_\_

14 MEN

15 Good and bad\_\_\_ was just a game\_\_\_ Shut de dó\_\_\_ keep de  
Pa-pa used\_\_\_ to sing it too\_\_\_ 16 17

SHUT DE DÓ 2

18 19 20

dev - il in the night Man - y years and man - y tri - als  
Je - sus called and took them home

21 22 23

Shut de dó keep out de dev - il they proved to me they're  
And so I sing this

24 25 26

not the same Shut de dó keep de dev - il in the night  
song for you

I say

27 28 29

Shut de dó keep out de dev - il Shut de dó keep de  
de dó de dev - il

30 31 32

dev - il in the night Shut de dó keep out de dev - il  
de dó de dev - il

SHUT DE DO  
3rd time  
To Coda ⊕



33 Light de can - dle ev - ry thin's all right 34 35 Light de can - dle ev - ry

36 1. thin's all right 2. Oh Sa - tan is an e - vil charm - er 37 38

39 Shut de dó keep out de dev - il He's hun - gry for a 40 41

42 soul to hurt Shut de dó keep de dev - il in the night 43 44

45 And with out your ho - ly ar mor Shut de dó keep 46 47

SHUT DE DÓ 4

48 49 50

out de dev-il He will eat you for des-ert

51 52 Repeat C 53 2.

Shut de dó keep de dev-il in the night thin's all right say der

D 54 55 56

Hey Hey Hey Shut de dó Hey Hey Hey

57 58 59

You bet-ter shut de dó  
Shut de dó Hey Hey Hey you bet-ter shut it  
keep out de dev-il

60 61 D.S. al Coda

Say a prayer he won't be back no more 3. My

SHUT DE DÓ 5

62  $\oplus$  Coda SOLO E 63 64

You bet - ter Shut de dó You got - ta

thin's all right Shut de dó keep\_\_ out de dev - il

de dó de dev - il

65 66 67

Shut de dó Whos\_\_ Shut de dó

Shut de dó\_\_ keep de dev - il in the night\_\_ Shut de dó keep\_\_

de dó

68 69 70

Chil - dren light de can - dle ev - ry thin's all right

\_\_ out de dev - il Light de can - dle ev - ry thin's all right

de dev - il

The image shows a musical score for a piece titled 'SHUT DE DÓ 5'. It consists of three systems of music, each with a vocal line (treble clef), a piano accompaniment line (treble clef), and a bass line (bass clef). The key signature has three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 4/4. The score includes lyrics and musical notations such as rests, notes, and dynamic markings. A 'Coda' symbol is present at the beginning of the first system, and a 'SOLO' marking is above the first measure. A boxed letter 'E' is placed above measure 63. Measure numbers 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, and 70 are indicated at the start of their respective lines.

SHUI DE DO 6

71 72

Whos \_\_\_\_\_

Light de can \_\_\_ - dle ev - ry thin's all right

73 74

Whoo \_\_\_\_\_

Light de can \_\_\_ - dle ev - ry thin's all right.

75 (ad lib.) 76 rit.

Ev - ry thin's all right \_\_\_\_\_

Light de can \_\_\_ - dle ev - ry thin's all right \_\_\_\_\_

TOQUE  
Villancico Caribeño

II. García  
Trasc. Gerardo Loyola

Soprano  
Alto  
Tenor  
Bass

Hay en los mon - tes un rey con tam - bó y en na - vi - dá se le es -  
Lo an - ge - ll - to le dan el ca - ló y mi ne - gri - to lo

Hay en los mon - tes un rey con tam - bó y en na - vi - dá se le es -  
Lo an - ge - ll - to le dan el ca - ló y mi ne - gri - to lo

Hay en los mon - tes un rey con tam - bó y en na - vi - dá se le es -  
Lo an - ge - ll - to le dan el ca - ló y mi ne - gri - to lo

Hay en los mon - tes un rey con tam - bó y en na - vi - dá se le es -  
Lo an - ge - ll - to le dan el ca - ló y mi ne - gri - to lo

7

S  
A  
T  
B

cu - cha to - cá Es - le to - que es pa' lo mu -  
ha - cen so - ná

cu - cha to - cá Es - te to - que es pa' lo mu -  
ha - cen so - ná

cu - cha to - cá y to - cá Es - te to - que es pa' mu - cha - chos y se to - ca en  
ha - cen so - ná y so - ná

cu - cha to - cá y to - cá Es - te to - que es pa' mu - cha - chos y se to - ca en  
ha - cen so - ná y so - ná

17

S  
A  
T  
B

cha - cho y se to - ca en la na - vi - dá.  
cha - cho y se to - ca en la na - vi - dá.

na - vi - dá es - te to - que es pa' mu - cha - chos y se to - ca en na - vi - dá.  
na - vi - dá es - te to - que es pa' mu - cha - chos y se to - ca en na - vi - dá.



10

S  
 tí co-có Dru-me ne-gri - to dru-me ne - gri - co co - rio - co

A  
 tí Min. Dru-me ne-gri - to dru-me ne - gri - co - co - rio - co

T  
 tí min Dru-me ne-gri - to dru-me ne - gri - co - co - rio - co

B  
 tí min Dru - me ne-gro Dru - me ne-gro co - co - rio - co co - co - rio - co

15

S  
 pa - que lo' re - ye' te trai - ga' ju - gue - ti - co, ju - gue - ti - co

A  
 pa' que lo' re - ye' te trai - ga' ju - gue - ti - co, ju - gue - ti - co,

T  
 pa' que lo' re - ye' te trai - ga' ju - gue - ti - co, ju - gue - ti - co,

B  
 pa' que lo' re - ye' te trai - ga' ju - gue - ti - co, ju - gue - ti - co,

19

S  
 Ju - gue - ti - co dru-me co - co - rio - co.

A  
 Ju - gue - ti - co dru-me co - co - rio - co

T  
 Ju - gue - ti - co dru-me co - co - rio - co.

B  
 Ju - gue - ti - co dru-me co - co - rio - co.

# COCORIOCO

H. García  
Transc. Gerardo Loyola

Soprano  
Drú - me - te co - co - rio - co - có,

Alto  
Co - co - rio - co Co - co - rio - co,

Tenor  
Co - co - rio - co, Co - co - rio - co,

Bass  
Co - co - rio - co, Co - co - rio - co,

5  
S  
drú - me - te co - co - rio - co - có que lo' re - ye trai pa' ju - ga' un ju - gue - te pa'

A  
Co - co - rio - co que lo' re - ye' te trai Mm un ju - gue - te pa'

T  
Co - co - rio - co que lo' re - ye' te trai mm un ju - gue - te pa'

B  
Co - co - rio - co Que te lo trai Mm lo traí pa

# SAN JOSE TA' CONTENTO

Z. Vidau  
Transc. Gerardo Loyol

*Solo*

Soprano

To - ca To - ca bien ne - gri - to lu cor - ne - ta

Alto

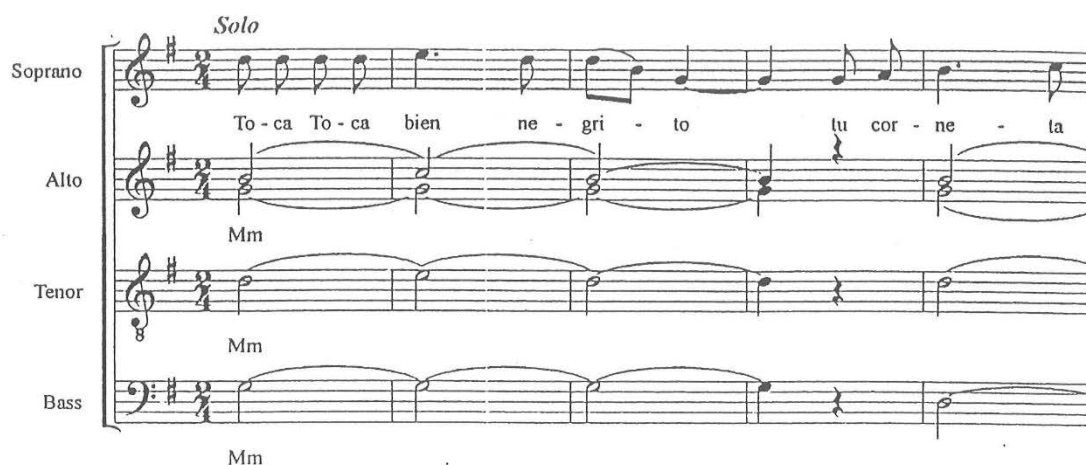
Mm

Tenor

Mm

Bass

Mm



6

S

co - lo - rá 'pa' vi - sá' lo' an - ge - li - to que lle -

A

T

B



12 *Tutti*

S gó la na - vi - dá San Jo - sé 'ta con - ten -- to la

A San Jo - sé 'ta con - ten -- to la

T San Jo - sé 'ta con - ten -- to la

B San Jo - sé 'ta con - ten -- to la

17

S mu - la can - tó po' q' es el na - ci - mien - to del ni - ño Dios San Jo - ni - ño Dió.

A mu - la can - tó po' q' es el na - ci - mien - to del ni - ño Dios San Jo - ni - ño Dió.

T mu - la can - tó po' q' es el na - ci - mien - to del ni - ño Dios San Jo - ni - ño Dió.

B mu - la can - tó po' q' es el na - ci - mien - to del ni - ño Dios San Jo - ni - ño Dió.

VASIJA DE BARRO

BENITEZ VALENCIA  
Armonización: FERNANDO GORGAS

Algo lento *mp* *mf*

Soprano  
Yo quie - ro que a mi me en - tie - rren co - mo a mis an - te - pa -  
Ar - ci - lla co - ci - da y du - ra, al - ma de ver - des co -

Alto  
Yo quie - ro que a mi me en - tie - rren la ra ra ra ra ra  
Ar - ci - lla co - ci - da y du - ra

Tenor  
Yo quie - ro que a mi me en - tie - rren la ra ra ra ra ra  
Ar - ci - lla co - ci - da y du - ra

Bass  
Yo quie - ro que a mi me en - tie - rren la ra ra ra ra ra  
Ar - ci - lla co - ci - da y du - ra

5 *mp* *mf* *mf*

S  
sa - dos Ah la la la Ah  
lla - dos

A  
ra ra Ah la la la Ah

T  
ra ra. Yo quie - ro que a mi me en - tie - rren co - mo a mis an - te - pa -  
Ar - ci - lla co - ci - da y du - ra al - ma de ver - des co -

B  
ra ra. Yo quie - ro que a mi me en - tie - rren co - mo a mis an - te - pa -  
Ar - ci - lla co - ci - da y du - ra al - ma de ver - des co -

9 *cresc.*

S  
Ah en el vien - tre\_os - cu - ro\_y fres - co de\_u - na va - si - ja de  
ba - rro\_y san - gre de mis hom - bres, sol de mis an - te - pa -

A  
Ah en el vien - tre\_os - cu - ro\_y fres - co de\_u - na va - si - ja de  
ba - rro\_y san - gre de mis hom - bres, sol de mis an - te - pa -

T  
sa - dos en el vien - tre\_os - cu - ro\_y fres - co de\_u - na va - si - ja de  
lla - dos ba - rro\_y san - gre de mis hom - bres, sol de mis an - te - pa -

B  
sa - dos en el vien - tre\_os - cu - ro\_y fres - co de\_u - na va - si - ja de  
lla - dos ba - rro\_y san - gre de mis hom - bres, sol de mis an - te - pa -

13

S  
ba - rro, en el vien - tre\_os - cu - ro\_y fres - co de\_u - na va - si - ja de  
sa - dos, ba - rro\_y san - gre de mis hom - bres, sol de mis an - te - pa -

A  
ba - rro, en el vien - tre\_os - cu - ro\_y fres - co de\_u - na va - si - ja de  
sa - dos, ba - rro\_y san - gre de mis hom - bres, sol de mis an - te - pa -

T  
ba - rro, en el vien - tre\_os - cu - ro\_y fres - co de\_u - na va - si - ja de  
sa - dos, ba - rro\_y san - gre de mis hom - bres, sol de mis an - te - pa -

B  
ba - rro, en el vien - tre\_os - cu - ro\_y fres - co de\_u - na va - si - ja de  
sa - dos, ba - rro\_y san - gre de mis hom - bres, sol de mis an - te - pa -

17

S  
ba - rro. Cuan - do la vi - da se pier - da tras  
sa - dos. De tí na - cí y\_a tí vuel - vo, ar -

A  
ba - rro. Cuan - do la vi - da se pier - da tras  
sa - dos. De tí na - cí y\_a tí vuel - vo, ar -

T  
ba - rro. Cuan - do la vi - da se pier - da tras  
sa - dos. De tí na - cí y\_a tí vuel - vo, ar -

B  
ba - rro. Cuan - do la vi - da se pier - da tras  
sa - dos. De tí na - cí y\_a tí vuel - vo, ar -

20

S  
u - na cor - ti - na de\_a ños Ah la la la la  
ci - lla, va - so de ba - rro

A  
u - na cor - ti - na de\_a ños Ah la la la  
ci - lla, va - so de ba - rro *mp*

T  
u - na cor - ti - na de\_a ños vi - vi - rán a flor de tiem - po a - mo -  
ci - lla, va - so de ba - rro con mi muer - te yaz - go\_en tí en tu  
*mp*

B  
u - na cor - ti - na de\_a ños vi - vi - rán a flor de tiem - po a - mo -  
ci - lla, va - so de ba - rro con mi muer - te yaz - go\_en tí en tu



24

S  
Ah Ah vi - vi - rán a flor de  
con mi muer - te yaz - go\_en

A  
Ah Ah vi - vi - rán a flor de  
con mi muer - te yaz - go\_en

T  
8 res y de - sen - ga - ños. vi - vi - rán a flor de  
pol - vo\_e - na - mo - ra - do. con mi muer - te yaz - go\_en

B  
res y de - sen - ga - ños. vi - vi - rán a flor de  
pol - vo\_e - na - mo - ra - do. con mi muer - te yaz - go\_en

D.C. 2 da letra

27

S  
tiem - po a - mo - res y de - sen - ga - ños.  
tí en tu pol - vo\_e - na - mo - ra - do.

A  
tiem - po a - mo - res y de - sen - ga - ños.  
tí en tu pol - vo\_e - na - mo - ra - do.

T  
8 tiem - po a - mo - res y de - sen - ga - ños.  
tí en tu pol - vo\_e - na - mo - ra - do.

B  
tiem - po a - mo - res y de - sen - ga - ños.  
tí en tu pol - vo\_e - na - mo - ra - do.

# VEN AMOR A MI

( Vals Peruano )

Arreglo para Coro Mixto:  
Ricardo Eyzaguirre

1

En es - ta lin - da no - che de - mor de lu - na que me

2

En es - ta lin - da no - che de - mor de lu - na que me

3

En es - ta lin - da no - che de - mor de lu - na que me

En es - ta no - che

4

ha - ce so - ñar Ven - go con mis can - cio - nes mi bien

5

ha - ce so - ñar Ven - go con mis can - cio - nes mi bien

6

ha - ce so - ñar Ven - go con mis can - cio - nes mi bien

de a - mor Ven - go

7

a - si con to doel al - maen - to - nar re - tor - naen mi re -

8

a - si con to doel al - maen - to - nar re - tor - naen mi re -

9

a - si con to doel al - maen - to - nar re - tor - naen mi re -

con mis can - cio - nes y

VEN AMOR A MI 2

10 11 12

cuer - do fe - liz y nun - ca me po - dras ol - vi - dar  
 cuer - do fe - liz y nun - ca me po - dras ol - vi - dar  
 cuer - do fe - liz y nun - ca me po - dras ol - vi - dar  
 re - tor - naen mi re - cue . . . er

13 14 15

lo que ven - goa can - tar - te siem - pre re - cor - da -  
 lo que ven - goa can - tar - te siem - pre re - cor - da -  
 la la la la la la la la la la la la la la la  
 do y fe - liz nun - ca me ol - vi - da -

16 17 18

ras Ven a - mor a mi  
 ras Ven a - mor a  
 la la Ven a - mor Ven a - mor ven a  
 ras E - cha da - le



VEN AMOR A MI 3

19 Ven que soy fe - liz por que  
 20 mi ven que soy fe - liz  
 21 mi ven a mi que yo soy muy fe - liz  
 da - le du - ro he - cha da - le da - le du - ro

22 ten - go la di - cha de te - ner - te  
 23 ten - go la di - cha de te - ner - te  
 24 ten - go la la la  
 ten - go

25 Ven A - mor a mi Ven que  
 26 la Ven A - mor a mi  
 27 ven a - mor ven a - mor ven a mi  
 E - cha da - le da - le du - ro

VEN AMOR A MI 4

28 29 30

soy fe - - liz Y-ha - ga - mos de-es- ta no - che

ven que soy fe - liz y-ha - ga - mos de-es- ta no - che

ven a mi que soy yo muy fe - liz

E - cha da - le

31 32 33

un e - dén de-a - mor mor.

un e - dén de-a - mor mor.

un e - dén de-a - mor mor.

un e - dén de-a - mor mor.

un e - dén de-a - mor mor.

### WATA COME A ME Y'EYE

Jamaican Folk Song

Soprano

When me mem - ba - Wa - ta come a me y'eye;

Alto

Bass

Ev' - ry time me mam - ba Li - za Wa - ta come for lit - tle Li - za,

5

S

When me mem - ba - Wa - ta come a me y'eye *Fine*

A

B

When me think on Lit - tle Li - za Wa - ta come a me y'eye

9

S

Come back, gal, Wipe da tear from me y'eye

A

Come back Li - za Come back gal Wipe da tear from me y'eye

B

Come back Li - za Come back gal Wipe da tear from me y'eye

13

S

Come back, gal, Wipe da tear from me y'eye *D.C.*

A

Come back Li - za Come back gal Wipe da tear from me y'eye

B

Come back Li - za Come back gal Wipe da tear from me y'eye

WADE IN THE WATER

SATB

Spiritual  
Arr. by Norman Luboff

With fervor  $\text{♩} = 104$

Soprano  
Alto

Tenor

Bass

Tom-Tom

Solo

T

B

T-T

Solo

T

B

T-T

Wade, wade, wade, \_\_\_

wade, wade, wade, \_\_\_

wade, wade, wade, \_\_\_

Wade, wade, wade, \_\_\_ in the wa - ter.

wade, wade, wade, \_\_\_

wade, wade, wade, \_\_\_

wade, wade, wade, \_\_\_

wade, wade, wade, \_\_\_

God's a - gon - na trou - ble the wa - ter.

God's a - gon - na trou - ble the wa - ter.

in the wa - ter God's a - gon - na trou - ble the wa - ter.



9 A

Solo  
Wade \_\_\_\_\_ in the wa - ter, \_\_\_\_\_ wade \_\_\_\_\_ in the

T  
Wade \_\_\_\_\_ in the wa - ter, \_\_\_\_\_ wade \_\_\_\_\_ in the

B  
Wade \_\_\_\_\_ in the wa - ter, \_\_\_\_\_ wade \_\_\_\_\_ in the

T-T  
9 3 3

12

Solo  
wa - ter, chil - dren, wade \_\_\_\_\_ in the wa - ter \_\_\_\_\_

T  
wa - ter, chil - dren, wade \_\_\_\_\_ in the wa - ter \_\_\_\_\_

B  
wa - ter, chil - dren, wade \_\_\_\_\_ in the wa - ter \_\_\_\_\_

T-T  
12 3 3

15

Solo  
God's a - gon - na trou - ble the wa - ter.

T  
God's a - gon - na trou - ble the wa - ter.

B  
God's a - gon - na trou - ble the wa - ter.

T-T  
15 3 3 3

**B**

17 *f*  
Voc. 1. See that band all dressed in white,  
2. See that band all dressed in red,

17 *p* Solo Wade, wade, wade, — *f* God's a - gon - na trou - ble the

17 *p* T Wade, wade, wade, — *f* God's a - gon - na trou - ble the

17 *p* B Wade, wade, wade, — *f* God's a - gon - na trou - ble the

17 *p* T-T *f*

20 Voc. the lead - er looks like an Is - rael - ite.  
it looks like the band that Mo - ses led.

20 *p* Solo wa - ter, Wade, wade, wade, —

20 *p* T wa - ter, Wade, wade, wade, —

20 *p* B wa - ter, Wade, wade, wade, —

20 T-T *f*

23 *f* Solo God's a - gon - na trou - ble the wa - ter.

23 T God's a - gon - na trou - ble the wa - ter.

23 B God's a - gon - na trou - ble the wa - ter. Ev - - 'ry - bod - y

23 T-T *f*



25 C

Solo  
Wade in the wa - ter, wade in the

T  
Wade in the wa - ter, wade in the

B  
Wade in the wa - ter, wade in the

T-T  
25

28 *rit.*

Solo  
wa - ter, chil - dren, wade in the wa - - ter

T  
wa - ter, chil - dren, wade in the wa - - ter

B  
wa - ter, chil - dren, wade in the wa - - ter

T-T  
28

Rubato

31 *ff*

Solo  
God's a - gon - na trou - ble the wa - - ter.

T  
God's a - gon - na trou - ble the wa - - ter.

B  
God's a - gon - na trou - ble the wa - - ter.

T-T  
31 *ff*

## *Presentaciones del Coro*

### Conciertos

- Concierto en conmemoración del Sesquicentenario de la Inmigración China al Perú - Octubre 1999
- Concierto de Pascua de Resurrección - Mayo 2000
- Concierto por el II Aniversario el Coro - Diciembre 2001
- Concierto de los Jóvenes Evangelizadores de Hong Kong
- Encuentro de Integración Coral A.P.CH - Octubre 2003

### Participaciones

- Asociación de Damas de la Colonia China.
- Festival e Coros del Jockey Plaza.
- Misa de Beatificación de Juan XXIII - Catedral de Lima
- Misa de los 120 Mártires de la China - Catedral de Lima
- Primer y Segundo Aniversario de la Remodelación del Barrio Chino Y la Calle Capón
- 80 Aniversario del Tayouk Club.
- Homenaje al Señor de los Milagros ofrecido por Supermercados Metro – 2000, 2001, 2002, 2003.
- Misa de Navidad en la Vicaría China - 200, 2001, 2002
- Inauguración de la Capilla Villa Asís – Huaycán.
- III, IV, V Festival de Coros de la Universidad Ricardo Palma.
- Oficios religiosos de la Catedral de Lima una vez al mes.
- Presentaciones en actividades propias de la Asociación Peruano China.



***Fotografías***  
***y***  
***Programas***











▲ **AYUDA.** Los miembros de APCH siempre están dispuestos a apoyar a los que lo necesiten.

#### RECUPERACIÓN DEL BARRIO CHINO

Otra gestión de APCH fue la recuperación de la histórica Calle Capón, símbolo y orgullo de la comunidad china en el Perú. Nada como su afamado arco, sus faroles, sus bancas, tiendas y chifas para simbolizar la presencia oriental en el Perú en los últimos 154 años.

Tras su recuperación y remodelación, las baldosas que adornan el Barrio Chino se han convertido en un nuevo elemento de fraternidad y simpatía de la comunidad china y perennizan el paso de sus visitantes. Son más de 7,000 mil las que han sido colocadas en la Calle Capón, un 40 por ciento de las previstas en los siguientes años.

#### COMPROMISO SOCIAL

La mano de APCH siempre estará extendida y presta a la ayuda. Desde su fundación muchas campañas de apoyo social se han de-

sarrollado. Una de las más significativas fue el auxilio brindado en diciembre del 2001 y del 2002 a los pobladores del asentamiento humano Raucana, en el distrito de Ate Vitarte, donde se habilitó un comedor para niños discapacitados.

#### ENCONTRANDO NUESTRAS RAÍCES

Otro momento especial fue el viaje que realizó una delegación de la Asociación a la República Popular China, a fines del 2002.

Fue el cumplimiento de un sueño: pisar la tierra de sus ancestros, conocer las raíces de la cultura que desde niños escucharon en los relatos de sus padres y abuelos. La delegación visitó los principales atractivos turísticos de la milenaria cultura y sostuvo reuniones con autoridades y directivos de empresas con la finalidad de explorar posibilidades de negocios entre ambos países.\*

## EL BELLE CANTO DEL CORO

UN 8 DE OCTUBRE DE 1999, con motivo de la Misa de Acción de Gracias por el Sesquicentenario de la Inmigración China al Perú, fue la presentación oficial del Coro de APCH. "Meses antes convocamos a las familias de nuestra comunidad a integrar un grupo coral que nos represente y en esa fecha se hizo realidad la iniciativa", recuerda Rosario Siuting, promotora del coro.

Lo que nació como idea fugaz, con anecdótica convocatoria, se convirtió en una realidad promisoría. Lo demás es historia conocida. El coro, dirigido por la profesora Maritza Chiu Mayurí; lo integran más de 30 asociados. Desde su fundación ha tenido múltiples y exitosas presentaciones. Entre ellas destacan la del Jubileo 2000, la presentación de la obra "Misa Brevis Orgán Sólo Más" de Mozart, la Ceremonia de Beatificación de Juan XXIII y la Misa de los 120 Mártires de China.



▲ **BELLE CANTO.** El Coro de la APCH uno de los principales logros de nuestra institución.

## EL BOLETÍN

DE FORMATO estándar revista, a dos colores y 4 páginas, nuestro boletín nació a fines del 2000, con el objeto de recoger y reseñar las más importantes actividades institucionales. Integración salió con humildad, modestos recursos y financiado íntegramente con el aporte y entusiasmo de sus asociados.

A partir de su tercera edición au-

mentó a ocho páginas, convirtiéndose paulatinamente en un vehículo de comunicación y en la memoria colectiva de APCH. De distribución gratuita, hoy llega a más de 10 mil hogares tusanes.

Con motivo del Foro Internacional Empresarial Perú-China aparece con 12 páginas y con diseño renovado destacando la trayectoria de personali-

dades de nuestra comunidad. En sus casi tres años de vida ha logrado un acelerado crecimiento contribuyendo al afianzamiento en las relaciones entre las dos naciones.

**MOSAICO.** En sus páginas transita la vida institucional de APCH y de la comunidad china en el Perú.



**CULTURAL**

*Continúan los éxitos en el coro de APCH*

En octubre de 1999, la APCH invitó a las familias de nuestra comunidad a integrar un grupo coral. Gracias a la iniciativa de la señora Rosario Siu Ting, el apoyo de su directora Maritza Chiu y al empeño de todos sus integrantes, la agrupación ofreció su primer concierto en la Misa de Acción de Gracias por el Sesquicentenario de la Inmigración China al Perú. La experiencia fue enriquecedora y motivó al grupo a dar continuidad a tan acertada iniciativa.

La disciplina y los constantes ensayos han permitido alcanzar un alto grado de armonía en todos sus integrantes y hoy ya han participado en múltiples presentaciones públicas. Tal es así que se hicieron presentes en la celebración eucarística de la Pascua de Resurrección en la Capilla del Colegio la Reparación, en la Misa de Beatificación del Papa Juan XXIII y la Canonización de 120 Mártires Chinos en la Basílica Catedral de Lima y recientemente en el Homenaje al Señor de Los Milagros realizado en los exteriores del supermercado Metro de la avenida Alfonso Ugarte.

El entusiasmo es contagiante y cada vez se añan nuevas voces al coro. El repertorio consta de arreglos en español, latín, inglés y chino, para orgullo de nuestra institución. ¡Felicitaciones y que sigan los éxitos!

*Coro de APCH: demostro su gran calidad musical en concierto.*



**EDUCACION**

*Pasado y presente de la inmigración China*

El proceso de migración china al Perú y la difícil adaptación y organización de sus descendientes en una nueva sociedad, manteniendo sus ancestrales valores y costumbres, fue el tema de la conferencia ofrecida por el Dr. Pablo Lisung Tam en el local de la Asociación de Damas de la Colonia China.

El prestigiado abogado, periodista e historiador ilustró a iniciativa del Comité de Jóvenes de la APCH, sobre las diez grandes sociedades chinas en Lima y Callao; la Sociedad Central de Beneficencia China y la Sociedad Central de la Colonia China; los periódicos chinos editados en el país «Man Shing Po», La Voz de la Colonia China, «Ch'iao Pao», el Diario Comercial Peruano Chino y la Revista Oriental; los colegios peruano chinos Diez de Octubre, Juan XXIII, Confucio y Nazca; instituciones chinas en Lima y provincias; confederaciones chinas en América y otros continentes.



*Dr. Pablo Lisung Tam, abogado, periodista e historiador*

La charla se realizó el 4 de noviembre y dio respuesta a las múltiples inquietudes que tienen los jóvenes tusanes sobre sus ancestros y sus aportes en el suelo peruano. Finalizó con una reseña sobre la formación histórica de la República de China y de la República Popular China aclarando los conceptos relativos a «una China y dos regímenes».

**EDITORIAL**

*APCH: visión de futuro*

Cientocincuenta años han transcurrido desde la llegada de los primeros inmigrantes chinos al Perú y es precisamente en la conmemoración del sesquicentenario, que nace una organización como la Asociación Peruano China, que encarna la fusión de dos milenarias culturas: la Inca y la China.

La integración de la comunidad peruano china es uno de los pilares fundamentales de nuestra institución, que se nutre esencialmente de los principios, valores e ideales heredados del patrimonio cultural, ético y moral de nuestros antepasados.

Es en base a estos principios que nace este boletín institucional con la finalidad de unir a los miembros de la comunidad, mantenerlos informados de las distintas actividades de la APCH y estimular su participación como una forma de preservar nuestros milenarios valores y aportar al desarrollo del país. El Comité Ejecutivo tiene el propósito de editar este boletín mensualmente para distribución gratuita. Esperamos ir enriqueciendo este medio informativo con los aportes de todos nuestros lectores.

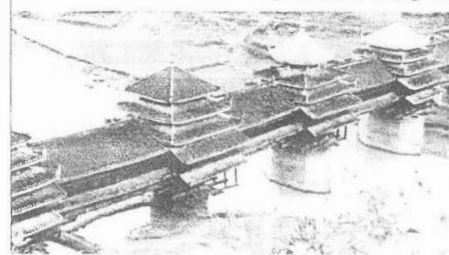
*«La integración de la comunidad peruano china es uno de los pilares fundamentales de nuestra institución»*

Quienes integramos la Asociación Peruano China actuamos con el respaldo de una conciencia moral, ética, cívica y religiosa fortalecida con el ancestral ejemplo de miles de años de historia que a pesar de los vertiginosos cambios

de la modernidad, mantienen una vigencia tal que hoy podemos afirmar que nuestro pasado tiene futuro. En este sentido, resulta oportuno recordar al maestro Confucio cuando dice: «Si alcanzamos la perfección personal se establecerá el orden en el seno de nuestra familia. Si la familia se halla en orden, el reino podrá ser correctamente gobernado. Y cuando todos los reinos gocen de un buen gobierno, el mundo en su totalidad disfrutará de paz y armonía».

Finalmente, es nuestro deseo: una larga vida, próspera y feliz, vivida con sabiduría. Tres conceptos de la filosofía oriental que debemos tener siempre presente y practicar con el ejemplo.

Ing. Erasmo Wong Lu



# CONCIERTO

EN CONMEMORACIÓN DEL SESQUICENTENARIO  
DE LA INMIGRACIÓN CHINA AL PERÚ



LUGAR:  
SALA MAGNA DEL  
C.E.P. PERUANO CHINO JUAN XXIII



# CONCIERTO DE PASCUA DE RESURRECCIÓN

Estreno en Lima  
de la obra de Wolfgang Amadeus Mozart

MISSA BREVIS  
"ORGAN SOLO MASS"  
( K. 259 )



Con la participación de:

CORO DE LA ASOCIACIÓN PERLIANO CHINA  
CORAL PAX

Invitado especial:  
GRUPO VOCAL  
"MODESTIA APARTE"

Día: Domingo 7 de Mayo del 2000

Hora: 8 p.m.

Lugar: Capilla Jesús Hostia  
Del Colegio "La Reparación".  
Bellavista 170. Miraflores.

Día: Martes 9 de Mayo del 2000

Hora: 8 p.m.

Lugar: Vicaría Pastoral de la Comunidad China  
"San Francisco de Asís".  
Jirón Castilla 846. San Miguel.



PROGRAMA

Segunda Parte:

CORO de la ASOCIACION PERUANO CHINA  
CORAL PAX DE LA COMUNIDAD DE JESUS

Selecciones del Magnificat Giovanni Battista Pergolesi

- Coral 1: Magnificat
- Coral 2: Et Misericordia (Soprano y Alto)
- Coral 3: Deposuit
- Coral 4: Suscepit Israel (Tenor y Bajo)
- Coral 5: Sicut Locutus Est

Organ Solo Mass Wolfgang Amadeus Mozart  
Missa Brevis in C, K.259

Fecha: Domingo 07 de Mayo del 2000  
Hora: 8 p.m.  
Lugar: Capilla del Colegio de La Reparación  
Sito: Bellavista 170 - Miraflores

Fecha: Martes 09 de Mayo del 2000  
Hora: 8 p.m.  
Lugar: Vicaría Pastoral de la Comunidad China  
(Colegio Juan XXIII)  
Sito: Jr. Castilla 846 - San Miguel

Primera Parte:

CORAL PAX

1. Jesu, Rex Admirabilis Pier Luigi a Pelestrina
2. Domine Non Sum Dignus T.L. Victoria
3. Jerusalem White King
4. Ave Verum Corpus Wolfgang Amadeus Mozart

MODESTIA APARTE

1. Soon one morning
2. Tumble you say
3. Por mi
4. It's me
5. Deep river
6. Toca el arpa
7. Crucify my Lord
8. Just couldn't be contented
9. Madley Spirituals
10. Swing down chariot

CONCIERTO POR EL "II ANIVERSARIO DEL CORO A.P.CH."



*Día: Jueves 06 de Diciembre del 2001*

*Hora: 8:00 p.m.*

*Lugar: Auditorio del Colegio Peruano Chino Juan XXIII  
Jirón Castilla 842. San Miguel.*

*Música Sacra*

*Canciones en Latín*

*Canciones Chinas*

*Canciones Criollas*

*Canciones de Miller*



## PROGRAMA

### I Parte

1. Va Persiero (Coro dei Schiavi Ebrei) Giuseppe Verdi
2. Cantares a la cilla del río Arr: José R. Sosaya
3. Wata come a me y eye Jamaican Folk Song
4. Ven amor a mí Arr: Ricardo Eyzaguirre
5. Valsacito de Ayer Dr. Erasmo Díaz Yuján
6. Mi Palomita se fue volando Arr: Javier Salas Avila
7. Déjenos encontrarnos el día de hoy Arr: Rosa Alarco
8. Please Mr. Postman Arr: José R. Sosaya
9. In the Mood Holland, Bateman, Gorman

### Intermedio

### II Parte

1. Jerusalem White / King
  2. Ave Verum Corpus W. A. Mozart
  3. Blagoslovi Dushie Moya Dobri Christov
  4. Misa Criolla Ariel Ramírez
- Vidala - Baguala  
 Carravalito - Yaraví  
 Chacarera Trunca  
 Camaval Cochabambino  
 Estilo Pampeano
- Director del Coro : **Martza Chiu Mayuri**  
 Promotora : **Rosario Siu Ting de Chu**

para transmitir el fervor de cada secuencia de la misa de nuestro folklore. A esta dificultad se agregó el problema de la elección de interpretaciones de asumir la responsabilidad de excelsa con la debida belleza y autenticidad, esta ambiciosa creación.

Teniendo en cuenta tales problemas, Ariel Ramírez encargo su composición como una obra para solistas, coro y orquesta.

Serían los "fructíferos", el prestigioso y popular conjunto quienes se harían cargo de la primera interpretación.

La "MISA CRIOLLA" fue concebida teniendo en cuenta las exigencias de un tema lleno de majestad.

de marzo de 1957, en el Rheinhalle. Como pianista ha grabado docenas de discos que se han convertido en "clásicos" de la música Argentina. La mayoría de estos temas, han recibido la admiración del público en todas partes del mundo, como es el caso de "ALFONSO Y EL MAR" o "INDIO TOBA", así como también "LA PEREGRINACION". Como solista de piano al comienzo de su carrera y luego como conductor de artistas y orquestas de primera clase, ha dado conciertos en los lugares más prestigiosos de Europa y en los centros musicales de América desde el año 1950 hasta la fecha.

### MISA CRIOLLA

Cuando Ariel Ramírez se propuso componer una misa cantada sobre temas musicales puramente folklóricos, recibió el estímulo y el asesoramiento del R.P. Osvaldo Catena, Asesor de Liturgia para América Latina, del R.P. Jesús Gabriel Segade, Director de la Catedral de la Basílica del Socorro y del R.P. Alejandro Mayol, uno de los más entusiastas promotores de la idea.

Después de discutir largamente el tema, se resolvió elegir de común acuerdo el texto litúrgico español aprobado recientemente por los pontífices de América Latina.

Sobre estas palabras debía encontrar Ariel Ramírez los elementos rítmicos más adecuados

### ARIEL RAMÍREZ

Compositor - Pianista

Ariel Ramírez pianista y compositor nacido en Santa Fé (Argentina) es uno de los músicos populares más destacados con una reputación ya afianzada tanto en su país como en el exterior.

En 1964 compuso "MISA CRIOLLA PARA TENOR, CORO MIXTO, PERCUSIÓN, INSTRUMENTOS ANDINOS Y CLAVE o PIANO". Su primera presentación en público fue en la ciudad alemana de Dusseldorf, el 12

**MIÉRCOLES 24 DE SEPTIEMBRE**

**Concierto del Trío de cuerdas ALBATROS en homenaje a las agrupaciones corales.**

Auspicio: Instituto Italiano de Cultura y Embajada de Italia.

**JUEVES 25 DE SEPTIEMBRE**

**CORO DE LA MUNICIPALIDAD DE SANTIAGO DE SURCO**

Directora: Prof. TATIANA STEPANOVA

1. VEN AMOR A MÍ. Versión coral: R. EYZAGUIRRE
2. LAS ESTRELLAS. - vals colombiano.
3. EL MOCHILÓN- merengue colombiano.
4. ESTRELLITA DEL SUR. Versión coral: E. ITURRIAGA.
5. KALINCA - popular ruso.

**CORO DEL MINISTERIO DE TRABAJO**

Director: Prof. JUAN CARLOS RUIZ OSPINO

1. AY, MI PALOMITA. Versión coral: Ricardo EYZAGUIRRE- taquirari altiplano.

**CORO del COUNTRY CLUB "EL BOSQUE"**

Director: Prof. JUAN CARLOS RODRIGUEZ TORRES

1. DIN DIRIN DIN. Anónimo del Renacimiento español - Cancionero de UPSALA.
2. EL LAUREL. Versión coral: Rosa ALARCO - Triste y fuga de londero.
3. TODOS VUELVEN. César MIRÓ. Versión coral: Oscar VADILLO.
4. EL CAÑAVERAL. Versión coral: Rosa ALARCO - panalivio.
5. VALICHA. Miguel Angel HURTADO - huayno del Cuzco. Versión coral: A. IBÁÑEZ.

**CORO DE LA ASOCIACION PERUANO CHINA**

Directora: Prof. MARITZA CHIU MAYURI

1. CANTARES DEL RIO. Versión coral: José SOSAYA - tradicional china.
2. VASIJA DE BARRO, BENÍTEZ VALENCIA - tradicional ecuatoriana. Versión coral: Fernando VARGAS.
3. SHUT DE DO. Randy STONEHILL. Versión coral: Mark HAYES
4. MAMBRU. Versión coral: Ramón NOBLE- canción infantil.
5. VALSECITO DEL AYER. Erasmo DIAZ . Versión coral: Javier SALAS AVILA.

**CORO ESTACA CENTRAL DE LIMA – Iglesia de Jesucristo de SUD**

Director: Prof. Juan Carlos RUIZ OSPINO

1. CUANDO HAY AMOR. John H. Mc. NAUGHTON (1829-1891). Versión coral: J. Carlos RUIZ OSPINO.
2. HANAC PACHAP. Anónimo – Cuzco 1631 - música colonial - Recopilación: Simón Pérez Bocanegra.
3. VEN AMOR A MÍ. Versión coral: Ricardo EYZAGUIRRE.
4. TODOS VUELVEN. César MIRO. Versión coral: OSCAR VADILLO

