

CANTAR AFINADAMENTE: ¿UNA HABILIDAD PARA ELEGIDOS?

MARINA PEÑA

Universidad Nacional de La Plata

marinap30@hotmail.com

PALABRAS CLAVE:

PRÁCTICA VOCAL | AFINACIÓN |
EDUCACIÓN MUSICAL | ESTRATEGIAS
PEDAGÓGICAS

Fundamentación

La posibilidad de cantar afinadamente es una competencia que se inicia a edades muy tempranas y su dominio depende tanto del grado de práctica vocal sostenida como de la frecuentación a modelos vocales con afinación correcta. En algunos grupos sociales estas experiencias constituyen prácticas cotidianas y el canto afinado resulta un bien compartido. Cuando ello no sucede, como es el caso en muchos ámbitos de nuestro país -y la experiencia del canto en el seno familiar resulta escasa o nula-, el desarrollo suele interrumpirse y la competencia se estanca en etapas iniciales. En esos casos es necesario delinear estrategias pedagógicas que activen y faciliten el camino hacia tal destreza.

La competencia del canto evoluciona en etapas en las que las habilidades comprometidas se van ajustando poco a poco y por aproximaciones sucesivas. El desarrollo transcurre de modo intuitivo y ajeno a las problemáticas de estructuración del lenguaje musical. “De la misma manera que los niños pueden hacer un uso adecuado de la lengua oral sin haber realizado estudio del sistema gramatical, también pueden hacer uso de la lengua musical desconociendo las reglas del sistema tonal” (Malbrán, 1993).

Welch (1998) describe el desarrollo del canto en cuatro etapas.

Fase 1: Inicialmente el centro de interés parecen ser las palabras de la canción más que la melodía; utiliza un rango restringido de alturas y fraseos melódicos.

Fase 2: Cada vez tiene mayor conocimiento de que el manejo de las alturas vocales puede ser un proceso consciente y que los cambios de altura en la voz son controlables.

Fase 3: La forma melódica y los intervalos son, en su mayoría, precisos pero se pueden producir algunos cambios de tonalidad.

Fase 4: Canta sin errores de alturas significativos canciones relativamente simples, provenientes de la cultura musical de quien las canta.

Esta descripción alude a un proceso progresivo que puede diferir en el lapso en que se alcanza cada etapa. Mónaco (2008), al analizar el grado de afinación en niños de tres años, -cuyo desarrollo

presumiblemente se corresponde con el primer nivel de Welch describe cuatro categorías intermedias de desarrollo y postula, en consecuencia, cuatro etapas que se corresponden con ese lapso; esto indicaría que es posible analizar de modo más minucioso el proceso de adquisición de la habilidad dentro de cada franja etaria.

Dada la consideración de que la competencia se alcanza paulatinamente y el sujeto va atravesando esas etapas, es posible considerar, como una estrategia pedagógica, el ordenamiento del repertorio con criterios de dificultad creciente basado en los rasgos melódicos, rítmicos, estructurales y expresivos de los ejemplares (Malbrán; Furnó, 1987; Malbrán; Furnó; Martínez; Cifres, 1994; Furnó 2005).

Por lo tanto, la tarea de enseñar a cantar una nueva canción comienza con la selección y análisis cuidadoso del ejemplar, motivo de estudio, instancia que permitirá determinar si se adecua a las necesidades, intereses del grupo y a su nivel de desarrollo (Peña 2007). En esta primera fase se deberían considerar aquellas cuestiones que Furnó (2000) denomina estrategias de preparación o pre-interactivas y que se tornan fundamentales para la consecución de resultados positivos en relación con la enseñanza de una canción.

La imitación, entendida como la repetición tanto interna como diferida de lo propuesto por un modelo (Aebli, 1995), es el modo de aprendizaje más frecuente a través del cual el niño se apropia de la canción; esto es: alcanza la memorización y aprende a cantarla. “Observar” un modelo e imitar es parte del proceso de aprendizaje. Sin embargo, la repetición en sí misma, mecánica y desprovista de sentido, no constituye una estrategia eficaz dado que puede producir fatiga que deriva en aburrimiento y el subsiguiente rechazo de la tarea; para que sea efectiva es necesario dotarla de significado para quien aprende, brindándole el “porqué” de la reiteración e incluyendo instancias de corrección o mejoramiento; en síntesis: la situación de aprendizaje requiere elaborar una secuencia de aproximaciones sucesivas que conduzcan al aprendizaje y dominio del ejemplar.

La problemática se torna más compleja aún en situación de enseñanza socializada en la que el educador debe coordinar la acción de grupos numerosos. En estas circunstancias el trabajo de enseñanza del canto presenta particularidades que parecerían ir en detrimento del desarrollo vocal individual. Identificar el tipo de disfunción¹ vocal implica un nivel de monitoreo en simultáneo sobre el accionar concreto del sujeto (conductas visibles) y los posibles motivos que producen dicha respuesta (proceso interno). La detección de disfunciones en tiempo real constituye una problemática permanente en el aula que se ve acrecentada por el habitual tratamiento de la tarea en grupos numerosos; “[...] en algunos casos se trata de reencauzar habilidades que deberían haberse gestado en el seno de la familia durante etapas primeras del desarrollo y que, al momento de iniciar la escolaridad básica, suelen ser limitadas” (Furnó, 2005).

Algunos comportamientos típicos del canto infantil se presentan en el siguiente listado:

- afinación correcta pero con modificación del texto por cambio de palabras;
- modificación de algunos sonidos de la melodía por la utilización de otros pertenecientes a la tonomodalidad (bien afinados);
- desajustes rítmicos por ataques retrasados (todo “corrido” en el tiempo);
- desajustes por modificación de grupos rítmicos (se alargan o acortan erróneamente determinados sonidos);
- afinación correcta en una tonalidad más aguda o en una más grave;
- desafinación de los sonidos más agudos de la melodía, descendidos;
- desafinación de los sonidos más graves de la melodía, ascendidos;
- desafinación por cambio de centro tonal en uno o más puntos de inflexión entre unidades formales menores (comienzo en una tonalidad y cierre en otra -se produce generalmente por errores en intervalos de mayor amplitud-);
- afinación correcta, salvo una unidad formal menor determinada;
- separación o corte “nota a nota”; articulación cortada por sílabas;
- canturreo (más habla que canto); La melodía oscila entre 3 o 4 alturas cercanas;
- habla que se articula al ritmo del canto;
- interrupción de la melodía para respirar en puntos no estructurales del discurso (“aspirando el sonido”);
- desafinación de las alturas respetando el contorno;
- desafinación de toda la melodía;
- ejecución muy débil con voz apenas audible;
- vinculación de alturas mediante portamenti;
- desafinación por exceso de aire (grito) ².

1 | En este trabajo la palabra disfunción alude únicamente a ejecuciones vocales erróneas con relación a un modelo dado.

2 | Extraído de: ficha de circulación interna. Cátedra de Educación Musical, Facultad de Bellas Artes, UNLP.

A través del tiempo, diferentes métodos de enseñanza han destacado la importancia del desarrollo vocal en la formación musical; Kodály, por ejemplo, basó su método “en la educación del oído y en la adquisición de una voz bien educada, todo ello antes de introducir al alumno en la práctica de cualquier instrumento; consideró la voz como el mejor instrumento para acompañar otra voz” (Subirats, 2007).

En un trabajo reciente, Mei-Ying Liao y Jane W. Davidson afirman que el método solfa de Kodály, combinado con signos de la mano, provee una visualización en el espacio de alto-bajo y la relación entre las notas que se cantan, por lo que, a través de la sensación kinestésica, la memorización de los sonidos es lograda y afirmada. Apfelstadt (1988)³ considera que el uso de gestos con las manos para indicar niveles es una estrategia efectiva para reforzar la sensación de intervalo y mejorar la percepción de alturas en contextos de desarrollo vocal. Liao y Davidson afirman que niños que utilizaban gestos para el reconocimiento de intervalos, los identificaban con mayor rapidez y acierto que los niños que no usaban tales gestos (Mei-Ying Liao y Jane W. Davidson, 2007). Para ellos, los gestos y movimientos ayudan a transformar una actividad abierta en una actividad imaginada, es decir que el uso del cuerpo, a través del gesto y el movimiento, permite generar representaciones que a futuro pueden ser recuperadas aún en ausencia del comportamiento enactivo.

Los hábitos vocales del cantante son difíciles de orientar o modificar por parte del educador, por varios motivos: a) “muchos comportamientos vocales son inconscientes e influidos por ‘cómo nos sentimos’ al momento de usar la voz”; b) “no es posible observar la fuente de sonido (órganos vocales); es necesario recurrir a sensaciones propioceptivas, así como al feedback que devuelven los auditores” (Welch, 2002).

El educador especializado actúa como modelador de las habilidades vocales que los niños deben imitar. En este proceso se torna fundamental el uso adecuado del feedback o retroalimentación. Las devoluciones positivas se ven reflejadas en buenos climas de trabajo y mejores actitudes grupales. Aún así, la retroalimentación negativa es necesaria y optimiza los resultados en la medida que aparece combinada con feedback positivo (Price, 2002)

El educador musical opera en muchas circunstancias como director coral. En estos casos y ante ciertas problemáticas se encuentra frente a la necesidad de utilizar “verbalizaciones breves, precisas y eficientes así como conductas no verbales que incluyan importante monto de contacto ocular, precisión y claridad en los gestos de conducción” (Price, 2002).

3 | Citado por Mei-Ying Liao y Jane W. Davidson, 2007.

Uno de los factores que puede producir errores en el canto es el referido a “problemas de producción, ya que el poder identificar en la mente las alturas exactas no necesariamente va acompañado de la habilidad de reproducción exacta. Una autocorrección deficiente puede existir tanto en el sujeto que sabe que está cantando alturas incorrectas pero no puede corregirlo, como en el que no sabe que está cantando incorrectamente a causa de una inhabilidad para comparar su producción con su representación interna” (Mónaco, 2006).

El educador-modelo es quien debería conducir al sujeto en la formación de esas representaciones referidas al canto. “Una particularidad metodológica de esta competencia es el modo de cantar ‘nota a nota’ tal como lo hace el músico cuando decodifica una melodía por lectura” (Furnó, 2005), en algunos casos prescindiendo del soporte gráfico representacional y otras haciendo uso de él, aún en formatos analógicos. “Cuando la metodología ignora o minimiza este trabajo meticuloso se corre el riesgo de promover una modalidad de canto que se traduce en un contorno melódico ajustado al original pero distante de la afinación precisa” (Furnó, 2005).

Algunas estrategias metodológicas utilizadas en la enseñanza y ajuste de la afinación incluyen vocalizaciones:

- por grado conjunto ascendentes y descendentes con vocales que permitan una mejor colocación del sonido en los resonadores superiores (i-u);
- de largo aliento, que permitan trabajar sobre la extensión del fiato;
- en las que se trabajan diferentes articulaciones;
- que proponen juegos imitativos pancromáticos como solución para abandonar el canto articulado sobre la voz hablada (Peña, 2010).

Ciertas estrategias que comprometen la actuación del educador en términos de capacidad de audición, afinación vocal, dirección de la atención hacia el problema, se ponen de manifiesto durante:

- la detección de errores en tiempo real;
- la dirección de la atención de los sujetos hacia el punto y naturaleza del error;
- la propuesta del modelo de la versión correcta;
- la construcción de vocalizaciones con los sonidos y/o intervalos que presentan dificultad en relación con las particularidades del ejemplar;
- el uso de representaciones que brinden soporte a la ejecución vocal (movimientos con el cuerpo, grafías);
- la comparación entre versiones correctas e incorrectas.

En este trabajo serán motivo de estudio las estrategias pedagógicas puestas en juego durante todo el proceso de enseñanza de la afinación en el canto. Constituyen el objeto de estudio las competencias musicales del educador que resultan imprescindibles ante la detección de errores y posterior corrección, tanto como las implicadas en la tarea de modelado ⁴.

Objetivos

- Seleccionar situaciones de clase en las que el proceso de enseñanza-aprendizaje del canto constituye el eje central.
- Identificar disfunciones de afinación típicas de niños insertos en grupos numerosos de EPB.
- Describir estrategias aplicadas por un docente de música en la detección de disfunciones de afinación y corrección de las mismas en tiempo real.

Metodología

Se filmaron cuatro clases de música correspondientes a los grados 1º, 3º, 4º y 5º, respectivamente, en las que se había considerado desarrollar un trabajo vocal específico. Con la finalidad de minimizar el efecto de perturbación o incomodidad que suele incidir durante el registro de una clase, la filmación estuvo a cargo de la docente de grado; el foco estuvo dirigido predominantemente sobre la actuación del educador musical y sobre eventuales intervenciones de los niños que, por azar, protagonizaran sucesos específicos relativos a la problemática. El material audiovisual es “en crudo”; se evitó cualquier tipo de edición con el fin de preservar y estimar las actuaciones en tiempo real y evitar cualquier tipo de distorsión de la situación vivida.

Se seleccionaron momentos de las clases en los que se pudiera observar la aplicación de estrategias de enseñanza y corrección específicas (son cuatro situaciones breves, cuyos lapsos oscilan entre 50” y 2’).

Se analizaron minuciosamente las acciones desplegadas por el educador y los alumnos durante esas situaciones. Además, y mediante un ejercicio de rememoración e introspección de la educadora/investigadora responsable de este trabajo, resultó posible vincular esos acontecimientos con la reflexión pedagógica concomitante que iba guiando tal actuación. El análisis de la interacción educador-alumnos, tanto como el de las ideas desplegadas en torno a la problemática de la enseñanza y corrección de la afinación en niños, durante una clase dirigida a un grupo numeroso, constituyen el objeto de estudio de este trabajo.

4 | Este trabajo se enmarca en el proyecto de Beca de perfeccionamiento “Construcción de la afinación vocal en el aula: desarrollo de estrategias de enseñanza y evaluación”, UNLP. Directora Dra. Silvia Furnó.

Sujetos de estudio

De la totalidad de filmaciones se seleccionaron las correspondientes a los grados 1º y 3º de la EPB “III Milenio”. Los alumnos que los integran están habituados a participar de prácticas sistemáticas de aprendizaje y corrección del canto durante las clases de música. Son alumnos regulares del establecimiento por lo cual cuentan, respectivamente, con dos, tres y cuatro años de experiencia previa.

Resultados

El análisis de la filmación permitió aislar disfunciones vocales específicas, así como también las estrategias docentes correspondientes aplicadas a cada caso. Asimismo, la particular situación experimental en la que las funciones de investigador y docente recayeron en la misma persona permitió abstraer información referida a procesos de pensamiento pedagógico que operaron durante cada situación (procesos internos).

Situación 1: Reubicación de centro tonal.

(Duración del fragmento analizado 1'25" - 4º gado-)

La obra sobre la cual se desarrolló la clase fue un arreglo compuesto especialmente para el grupo sobre la canción Che Clodomira (fig. 1)⁵

Che Clodomira

Primera semifrase



Fig. 2

En el inicio de este segmento de filmación de la clase el docente cantó la primera semifrase de la canción y los niños, valiéndose del texto escrito en el pizarrón, se unieron a la ejecución aún sin haber aprendido la melodía. Se observaron estrategias de enseñanza en las que el docente:

- interrumpió el canto de los alumnos para explicar la naturaleza del problema suscitado, esto es, la imposibilidad del maestro de escuchar la versión de los niños en simultáneo con su propia ejecución;
- explicó la modalidad de trabajo proponiendo una escucha atenta como paso previo a la imitación;
- fragmentó el discurso musical en semifrases;
- enseñó la melodía por imitación de semifrases⁶, escuchando atentamente cada imitación del grupo sin intervención o apoyo vocal alguno.

Los niños respondieron a la intervención docente imitando el fragmento propuesto. La *ufm*₃ estuvo menos resuelta que las demás en lo que a afinación se refiere. Mientras escuchaba el canto de los niños, el docente hizo un análisis de la situación:

- comparó la versión resultante con el modelo melódico correcto;
- evaluó como satisfactoria la resultante grupal a partir de la comparación;
- identificó la *ufm*₃ como sector más desafinado;
- evaluó “nota a nota” esa unidad para identificar el/los sonido/s erróneo/s (fig. 3);



Fig. 3

- seleccionó estrategias de corrección que consideró adecuadas y decidió en qué orden serían utilizadas.

Las estrategias de corrección grupal seleccionadas estuvieron destinadas a ajustar sonidos puntuales dentro del discurso, por ello:

- aisló la unidad de menor resolución;
- presentó el fragmento aislado (modelo a imitar) acompañando con gestos que representaban cada altura espacialmente (representación enactiva con énfasis en las notas erróneas).

6 | La pregunta “¿Cómo es?” interpolada sin interrupción del discurso durante la enseñanza de la canción da pie a la imitación de los alumnos y pone de manifiesto códigos de acción compartidos que son patrimonio del grupo.

La respuesta grupal a la instancia de corrección resultó satisfactoria en términos generales. Sin embargo, la corrección puso en evidencia una voz que cantaba por encima de la melodía. Al percibirla, y sobre la marcha, el docente:

- identificó al sujeto cantando en otro centro tonal;
- reconstruyó la melodía original nota a nota;
- elaboró una propuesta que contrarrestara el pudor del sujeto.

La corrección personalizada se realizó sin solución de continuidad ni explicación de lo que iba a suceder⁷; el docente necesitaba identificar puntualmente lo que el sujeto estaba cantando, para ello:

- cantó la melodía duplicándola en la guitarra;
- solicitó la ejecución a dúo con el sujeto;
- retiró el andamiaje para escuchar la voz de la niña.

La breve respuesta del sujeto permitió advertir una melodía de contorno coincidente pero en un centro tonal más agudo. Mientras escuchaba, el docente:

- detectó el centro tonal en el que cantaba la niña (Re mayor);
- seleccionó las estrategias de corrección adecuadas y decidió en qué orden serían utilizadas.

Las estrategias de corrección individual seleccionadas pretendían ubicar al sujeto en un contexto armónico adecuado al tiempo que permitían construir un soporte afectivo sólido, para lo cual el docente:

- transportó el centro tonal de Do a Re mayor;
- presentó el fragmento en el nuevo centro tonal;
- solicitó la ejecución de la niña;
- se agachó hasta quedar en el mismo nivel en el que estaba sentada la niña;
- acompañó con gestos de aprobación cada ejecución del sujeto;
- dirigió su atención hacia la *ufm3*;
- insistió reiterando el modelo correcto;
- elogió la afinación alcanzada;
- compartió el elogio con todo el grupo⁸.

El sujeto logró corregir la afinación de la *ufm3*, aunque la semifrase completa no estaba resuelta en su totalidad; de todos modos el docente:

- omitió los desajustes percibidos en las primeras *ufm*;
- supuso que, al corregir este fragmento, el sujeto lograría ubicar la totalidad de su ejecución en el centro tonal correcto.

7 | La misma pregunta “¿Cómo es?” fue utilizada para solicitar la ejecución de la niña; sus compañeros notaron que la pregunta no estaba dirigida a ellos e hicieron silencio. Este proceder pone en evidencia hábitos alcanzados por el grupo en prácticas de corrección sistemática del canto, tanto grupal como individual.

8 | El grupo acompañó el proceso de corrección en silencio y con absoluto respeto. La filmación permite advertir que el grupo opera con códigos preestablecidos, compartidos y sistematizados. El elogio final cierra una serie de acciones docentes tendientes a brindarle al sujeto un espacio de contención fuertemente afectivo.

Situación 2: Ajuste de desafinación mínima (desafinación a distancia menor a semitono)

(Duración del fragmento analizado -4° grado-).

El fragmento musical, motivo de estudio, es la segunda semifrase de la obra mencionada en la situación anterior, con una estructura idéntica a la primera.

El docente comenzó a tocar la guitarra mientras indagó acerca de si todos veían la letra. Propuso empezar a cantar con una pregunta: “¿Vamos?”. Un niño repreguntó: “¿Todos?”. El gesto afirmativo de la docente se superpuso al comienzo de la canción. En este comienzo se pudo observar cómo el docente:

- comenzó a cantar con los niños para, luego, abandonar la ejecución y escucharlos en silencio;
- chequeó la resultante de la primera semifrase;
- percibió, junto con el sonido del grupo, otra voz que desafinaba en el cierre de la primera semifrase y desarrollo de la segunda;
- identificó el sector del salón desde donde provenía la voz desafinada al tiempo que comenzó a recorrer el aula para acercarse a ese lugar;
- identificó puntualmente al sujeto.

Con una interacción personalizada, el docente logró la atención del alumno y la espera expectante del grupo:

- solicitó (valiéndose del texto) la ejecución de la *ufm3* de la segunda semifrase;
- escuchó la versión del niño sin acompañarlo con el instrumento armónico;
- analizó en tiempo real dicha ejecución;
- identificó el contorno melódico coincidente desafinado en menos de un semitono;
- seleccionó la estrategia de corrección que consideró adecuada.

La estrategia elegida tenía como objetivo ajustar mínimas desafinaciones que afectaban a varias notas componentes de la unidad; para lo cual el docente:

- se agachó hasta quedar en el mismo nivel en el que estaba sentado el niño;
- fragmentó la *ufm3* en dos unidades menores (fig. 4);



Fig. 4

- presentó la primera mitad de unidad (modelo correcto) acompañando con gestos que representaban, espacialmente, cada altura;
- solicitó al niño la imitación;
- interpretó la segunda mitad de la unidad utilizando nuevamente el gesto para cada altura;
- solicitó nuevamente la imitación por parte del niño.

Mientras escuchaba las ejecuciones del niño el docente:

- comparó las versiones resultantes con el modelo propuesto y con las ejecuciones precedentes del sujeto;
- realizó una estimación topológica del grado de mejoría de la afinación alcanzado;
- acompañó la ejecución con gesto de aprobación.

Luego de practicar con ambos fragmentos de unidad por separado el docente:

- interpretó la *ufm3* completa;
- escuchó la versión del niño;
- evaluó el progreso alcanzado y dio por terminado el momento de práctica individualizada.

La ejecución del niño se consideró ajustada a pesar de que el sonido más agudo (nota *la*) revelaba una desafinación mínima. Cabe aclarar que el sujeto pertenecía al grupo de los niños menos afinados del curso por lo que el resultado obtenido se consideró de gran precisión para sus posibilidades; ante este resultado el docente expresó su conformidad con un “maravilloso” cargado de afectividad.

Situación 3: Corrección grupal-uso de gestos y grafías analógicas.

(Duración del fragmento 1'38" -4º grado-)

En este segmento de clase se analiza la enseñanza de la segunda voz del arreglo compuesto para el grupo, sobre el ejemplar antes mencionado (fig. 5).

Fig. 5

En el inicio se observa que el docente:

- solicitó atención para mostrar un nuevo material melódico;
- fragmentó la segunda voz en unidades menores;
- ejecutó las dos primeras unidades acompañada por instrumento armónico⁹;
- solicitó la ejecución del grupo a través de la pregunta ¿Cómo es?;
- indicó la entrada con movimiento de cabeza;
- escuchó la ejecución del grupo sin cantar;
- evaluó el nivel de ajuste general;
- segmentó internamente la unidad en dos subunidades;
- identificó ambas subunidades como desajustadas y la segunda como la de mayor desajuste;
- planeó el modo de corregir los errores advertidos.

En primera instancia el docente:

- cantó correctamente la segunda unidad realizando gestos que representaban cada altura espacialmente;
- solicitó la ejecución del grupo; instó al grupo a imitar, activó e impulsó al grupo a realizar la imitación;
- escuchó el sonido grupal resultante al tiempo que duplicó la línea melódica en la guitarra.

El ajuste alcanzado por el grupo fue considerado insuficiente, por lo cual el docente:

- insistió reiterando el modelo correcto;
- cantó esa unidad con el nombre de las notas, como modo de enfatizar la altura de cada sonido;
- escuchó la versión con nombre de notas utilizando gestos representativos de la altura en el espacio con la intención de optimizar la comprensión de las relaciones entre las mismas.

La resultante fue una versión altamente ajustada; el docente dio a conocer al grupo su satisfacción; luego:

- en el pizarrón, mediante una sucesión de puntos distribuidos en un sistema de coordenadas, realizó una representación gráfica de la primera unidad; mientras lo hacía, iba cantando cada altura. (Fig. 6)

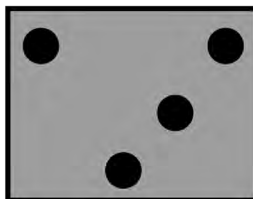


Fig.6

9 | La fragmentación del discurso implicó una toma de decisión, por parte del docente, en la que estaba implícito un análisis estructural de la línea melódica que le permitía realizar un corte lógico, al tiempo que organizar el acompañamiento armónico de modo tal que resultara claro y útil para dar soporte al canto de los niños.

El docente realizó estas acciones dando la espalda al grupo. Los alumnos permanecieron expectantes. Al finalizar el gráfico el docente:

- reinició la ejecución mostrando la correspondencia de cada sonido con los puntos del gráfico.

Los niños cantaron en simultáneo; a pesar de ello, el docente:

- evaluó la ejecución de los niños como “mejorable”;
- consideró la necesidad de explicar con mayor detenimiento la construcción de la unidad y los puntos de error;
- hizo notar, marcando en el gráfico, que la primera altura era igual a la última; (Fig. 7)

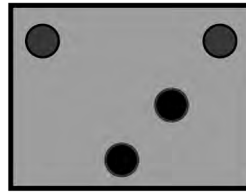


Fig.7

- solicitó una nueva ejecución;
- escuchó al grupo sin cantar, mientras sincronizaba el gesto de señalamiento sobre cada punto del gráfico con la ejecución de los niños;
- evaluó la ejecución grupal.

La atención focalizada en la resultante grupal del fragmento le permitió al docente escuchar una voz que cantaba por encima de la melodía pero, en este caso, ubicada dentro del centro tonal. El docente:

- identificó al sujeto que cantaba más agudo;
- identificó la melodía ejecutada a un intervalo de 3ª por encima de la melodía propuesta;
- se acercó al sujeto y solicitó que cantara nuevamente la melodía¹⁰.

El niño cantó esa melodía en una sonoridad débil. Ante esta situación el docente:

- solicitó la atención del grupo;
- interpretó, afinadamente, esa melodía;
- cantó inmediatamente los dos primeros sonidos de la melodía correcta; (Fig. 8)



Fig. 8

10 | El docente comenzó a cantar lo que el niño estaba cantando y en el mismo registro y, sobre el último sonido que identificó, solicitó al niño, a modo de recitativo, que cantara nuevamente.

- solicitó al niño que imitara ese par de sonidos;
- escuchó la ejecución del niño duplicando la melodía en la guitarra;
- evaluó la ejecución como ajustada;
- hizo escuchar el segundo par de sonidos; (Fig. 9)



Fig.9

- escuchó la imitación del niño duplicando la melodía en la guitarra;
- evaluó el primer sonido como erróneo (reemplaza mi por re) y el segundo como desafinado (el sonido fa está calado);
- insistió con el modelo correcto y acompañó utilizando gestos representativos de la altura en el espacio;
- escuchó la ejecución del niño;
- evaluó la ejecución como ajustada;
- cantó la unidad completa uniendo ambos pares de sonidos;
- solicitó la ejecución del niño acompañándola con gestos representativos de la altura en el espacio;
- evaluó la ejecución como correcta;
- propuso una nueva ejecución con acompañamiento armónico;
- escuchó la interpretación del niño y evaluó la versión como correcta;
- comunicó la evaluación positiva al niño.

Situación 4: Corrección de desafinación por aprendizaje erróneo.

(Duración del fragmento 3'55")

La clase estuvo originada en la necesidad de corregir la melodía aprendida de modo erróneo en una clase anterior. El recurso, motivo de trabajo, fue El pájaro carpintero, de E. Schneider (Fig. 10).

El pájaro carpintero

E. Schneider



Fig. 10

La tarea de corrección se centró en la primera *ufm* (Fig. 11).



Fig. 11

En el inicio de este segmento filmado se pudieron observar estrategias de identificación puntual de la problemática en las que el docente:

- propuso la escucha atenta de la introducción instrumental que antecede al canto;
- explicó que, luego de dicha introducción, comenzarían a cantar;
- orientó la atención de los niños hacia la primera *ufm*;
- presentó el modelo correcto reuniendo ambos fragmentos;
- solicitó escuchar la introducción y cantar la primera unidad formal.

Los niños retrasaron la entrada del canto agregando un tiempo a la introducción propuesta. En términos de afinación, la resultante fue una fusión entre la versión correcta y la aprendida con anterioridad, con mayor predominio de esta última (Fig12).



Fig. 12

Ante esta ejecución el docente:

- omitió ajustar la entrada del canto por considerar válida la propuesta intuitiva de los niños;
- advirtió que la primera unidad formal estaba desajustada;
- identificó que el salto inicial de la canción (6° entre los sonidos do y la) estaba comprimido (4° entre los sonidos do y fa);
- detuvo la ejecución;
- solicitó la atención para mostrar el modelo correcto;
- ejecutó el modelo correcto de los primeros cuatro sonidos (Fig 13) sin acompañamiento armónico y en un tempo más lento;



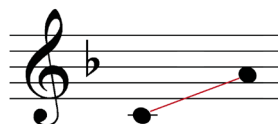
Fig. 13

- solicitó la imitación de los alumnos;
- escuchó la ejecución y la evaluó positivamente;
- ejecutó correctamente la primera *ufm* completa;

La ejecución estuvo más ajustada, a pesar de lo cual el docente contempló la necesidad de abordar nuevas estrategias que le permitieran disminuir la dificultad del salto de 6^o inicial, para lo cual:

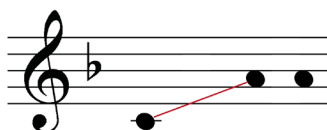
- propuso una imitación de tipo pancromática de una extensión de 6^o de do a la (Fig. 14);

Fig. 14



- escuchó la ejecución de los niños;
- incorporó al motivo pancromático inicial la articulación del sonido de llegada la (Fig 15);

Fig. 15



- escuchó la imitación de los alumnos;
- verbalizó acerca de la siguiente ejecución utilizando la metáfora del salto para indicar la separación entre los dos primeros sonidos (do y la) y agregó los dos sonidos que completan la primera mitad de unidad (figura 13);
- escuchó la ejecución de los niños;
- propuso imitar no sólo las alturas sino, también, el tipo de movimiento (levantar la mano en simultaneidad al salto inicial) mostrando la acción solicitada.

Los niños imitaron la acción propuesta pero el educador consideró necesario enfatizar las estrategias vinculadas al movimiento corporal y la representación inactiva; para ello:

- solicitó a los niños que se pusieran de pie;
- explicó las acciones que se llevarían a cabo al cantar la primera mitad de unidad -permanecerían agachados y, al comenzar a cantar, se incorporarían rápidamente realizando un movimiento ascendente de las manos que quedarían extendidas por encima de la cabeza.

Algunos niños imitaron en simultáneo a la explicación, otros atendieron al comentario y al modelo sin realizar acción alguna; luego el educador:

- solicitó la imitación por parte de los niños;
- escuchó la versión;
- propuso completar la unidad incorporando un nuevo gesto -movimiento de las manos con los brazos extendidos sobre la cabeza;
- propuso volver a la posición de partida (agachados).

La indicación de volver a la posición inicial predispuso al grupo para realizar, una vez más, la ejecución con movimiento. Luego el docente:

- solicitó la atención del grupo para que sólo observara su accionar;
- mostró la ejecución y solicitó la imitación;
- observó la resultante;
- felicitó entusiasta y enfáticamente;
- solicitó al grupo volver a sentarse.

Recuperar el nivel de concentración demoró un par de minutos. Al retornar al silencio el educador:

- interpretó la primera unidad formal completa;
- solicitó la ejecución de los niños explicando que no iba a cantar para apreciar mejor su versión;
- escuchó la ejecución de los niños;
- estimó suficiente el monto de mejoría alcanzado;
- felicitó enfáticamente.

Discusión

La validez de la problemática, eje de este trabajo, resulta indiscutible a la luz de las dificultades que encuentran muchos educadores para resolver dificultades de afinación en el canto de los niños. La persistencia del problema en el campo actual de investigaciones especializadas da cuenta de la importancia que requiere su tratamiento y de su vigencia a pesar de tratarse de una actividad que durante décadas ha ocupado un lugar fundamental dentro de las instituciones escolares.

El análisis minucioso de tal problemática es posible por la disponibilidad de contar con un dispositivo tecnológico tal como la filmación. Gracias a ello resulta posible identificar y aislar acciones que realiza un educador durante una clase destinada al mejoramiento de la afinación en el canto grupal; asimismo, resultan evidentes ciertas actuaciones que ponen de manifiesto particularidades y características del desempeño vocal infantil.

Los resultados esbozados en el presente trabajo ponen de manifiesto características observables de una realidad posible, alcanzable y deseable en relación con desarrollo vocal infantil.

La consecución de resultados positivos en términos de afinación en el canto parecería estar directamente vinculada con las estrategias que despliega el educador; de modo similar, resultaría factible considerar que, aún en situación de clases numerosas, es posible atender a problemáticas personalizadas.

En este trabajo se considera que la mejoría evidente en la afinación de los sujetos que conformaron cada situación fue alcanzada por efecto de ciertas estrategias: uso de soportes gestuales con énfasis nota a nota; incorporación de los nombres de las notas y uso de representaciones gráficas con el fin de enfatizar la entidad discreta de cada altura; uso del cuerpo en su totalidad como mediador en el proceso de aprehensión de las relaciones de altura; direccionamiento de la atención mediante explicación verbal; uso del pancromatismo como estrategia de extensión del registro; fuerte sostén afectivo tanto sobre individualidades como sobre el grupo en su totalidad; interpretación intencionalmente cuidada durante el modelado.

Una de las grandes dificultades con que se enfrenta el educador es la brevedad de cada situación -las problemáticas analizadas se desarrollan en lapsos acotados de tiempo que, en algunos casos, no superan el minuto de duración- y la multiplicidad de acontecimientos que en ellas suceden y se sobreponen. Las situaciones problemáticas superpuestas acrecientan la dificultad de la tarea y exigen seleccionar algunas y relegar otras que podrían resultar igualmente enriquecedoras. En qué medida es posible atender a una problemática personalizada y transformarla en experiencia de enriquecimiento para la totalidad del grupo es otro de los desafíos que se observan en estos momentos de enseñanza. La finalidad de tal desafío responde no sólo a impedir que el resto del grupo pierda interés y motivación por la tarea sino que, además, se beneficie con la experiencia. Audición de precisión, evaluación en tiempo real, cotejo de situaciones, toma de decisiones al paso, selección y descarte de estrategias, preocupación por generar climas de fuerte contención, son algunas de las acciones que el especialista pone en marcha cada vez que se enfrenta a una situación de clase como las presentadas en este trabajo.

Por todo lo expuesto, si bien este trabajo implica una introducción al tema, parece posible considerar la utilidad de desarrollar una indagación sistemática acerca de estrategias de enseñanza y corrección de la afinación, vinculadas con disfunciones típicas del canto infantil. En este sentido, se estima que sería de gran utilidad alcanzar una propedéutica referida a esta problemática e iniciar el trazado de líneas de acción que ayuden al educador especializado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aebli, H. (1995). *12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*. Madrid: Narcea.
- Furnó, S. (2005). La formación del oyente reflexivo: un compromiso ineludible de la EGB. En *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva*. Facultad de Bellas Artes, UNLP.
- Liao, M. y Davidson, J. (2007). *The use of gesture techniques in children's singing*. En *International Journal of Music Education*. Vol. 25(1), pp 82-96.
- Malbrán, S. y Furnó, S. (1987). Objective test for songs. En: R. Colwell (Ed). *Council for research in Music Education. Bulletin N° 91 Urbana*. U.S.A: Spring, pp. 110 - 118.
- Malbrán, Silvia. (1993). Ese es otro cantar. En *Coleccionables de la revista "Notas... al margen del pentagrama"*, Año 2 , N° 5 y 6.
- Malbrán, S; Furnó, S.; Martínez, I; Shifres, F. (1994). *A Study about the relations between the skill of breathing while singing and musical structure*. Seleccionado por: International Society for music Education (ISME) XXI International World Conference (Posters) - Tampa, USA.
- Mónaco, M. G. *Práctica coral y memoria de alturas. Un estudio piloto con niños de 7 a 9 años*. JIDAP 2006. La Plata: Facultad de Bellas Artes (Ed.).
- Peña, M. (2007). *El canto en el aula*. Ficha de circulación interna para la cátedra de Educación Musical. Facultad de Bellas Artes, UNLP.
- Peña, M. (2010). *Desarrollo melódico y habilidades constructivas en el canto infantil. Un estudio de caso*. En: Conservatorio de Música de Bahía Blanca (ed). IX Reunión anual de SACCoM Tradición y diversidad en los aspectos psicológicos, socioculturales y musicológicos de la formación musical. Bahía Blanca, p. 91.
- Pirce, H. y Byo, J. Rehearsing and Conducting. En: R. Parncutt, G. McPhearson (eds.) *The Science and Psychology of Music Performance*. New York: Oxford, pp. 335-351.
- Subirats, M. (2007). "Zoltán Kodály". En: Díaz M. y Giradles A. (Coords). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Graó, pp. 63-70.
- Welch G. (1998). El desarrollo del canto en el niño. En *Investigación Musical. Hacia un nuevo siglo y una nueva música*. Buenos Aires: FEM
- Welch, G. y Sundberg, J. (2002). Solo Voice. En: Parncutt R. y McPhearson G. (eds.) *The Science and Psychology of Music Performance*. New York: Oxford, pp. 253-268.
- Welch G. (2004). *El significado de la voz en la ontogénesis de la comunicación*. Key-note for 4th Annual Meeting of SACCoM, Tucumán, Argentina.
- Welch, G. (2006). Singing and vocal development. En: G. E. Mc Pherson (Ed.) *The child as musician. A handbook of musical development*. Oxford: University Press, pp. 311-329.