



**Universidad**  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Grado

# Reinventando a Kodály

La música como lenguaje multicultural en EEUU

Autora

**Raquel Juan Morera**

Directora

**Icía Nadal**

Graduado en Magisterio en Educación Primaria  
Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal  
Facultad de Educación  
Junio 2015

*“El elixir de la eterna juventud es la curiosidad”*

Miguel De la Quadra-Salcedo

*Este trabajo nunca hubiera sido posible sin el estímulo y la complicidad de algunas personas que me empujaron a la experiencia inigualable de estudiar en Estados Unidos. Por ello, mi agradecimiento a Iciar Nadal, mi Coordinadora Erasmus y Tutora del TFG, que me animó a solicitar la Beca de Movilidad de la Universidad de Zaragoza. Al Dr. Gerber, mi profesor en la Universidad de Oklahoma, que canalizó mis inquietudes hacia el estudio del Método Kodály en la escuela americana actual. A Tara Light y Emily Richards por acogerme en su aula y por supuesto, a mi familia por su apoyo incondicional.*

## RESUMEN

El Método Kodály, desarrollado por el compositor y musicólogo húngaro Zoltán Kodály, defiende el aprendizaje instintivo de la música a través del canto desde la infancia. Los altos niveles de alfabetización musical que estaba consiguiendo en Hungría en la primera mitad del siglo XX y la crisis que estaba sufriendo la educación musical en las escuelas de Estados Unidos, llevaron a educadores americanos a buscar en el Método Kodály una justificación de la importancia de la música en la escuela y una mejora en la calidad de su enseñanza. Desde la introducción del Método Kodály en Estados Unidos por la maestra M.H.Richards, hasta la elaboración de un *curriculum* basado en dicho método, utilizado hoy en día por muchas de las escuelas americanas, se crean diversas organizaciones dedicadas a la formación de nuevos educadores y se suceden numerosos Congresos y Conferencias que favorecen su difusión. Mi estancia en Oklahoma, guiada por un profesor miembro de una de las organizaciones de educadores Kodály, me permitió adentrarme durante cuatro meses en el conocimiento de las adaptaciones llevadas a cabo sobre el Método Kodály para su uso en Estados Unidos, así como en la observación de su práctica en el aula.

**Palabras clave:** método Kodály, Mary Helen Richards, educación musical en América, canto en la infancia, *education through music*.

## ABSTRACT

The Kodály Method developed by the Hungarian composer and musicologist Zoltán Kodály, upheld the instinctive learning of music through the singing from early ages. The high levels of music literacy achieved at the first half of the XX century in Hungary and the crisis in the music education at American schools, turned out in American teachers looking for reasons to justify the importance of musical training at school and an upgrade in teaching levels,

through the use of the Kodály Method. Since the introduction of the Kodály Method in USA by M.H.Richards, till the elaboration of a Kodály-based curriculum that is used by many of the American schools, a serie of several Congresses and Conferences helped its diffusion and new organizations were created for the education of new teachers in the Kodály Method.

During the five months that I spent in Oklahoma, a professor-member of one organization of Kodály Educators, headed me into the knowledge of adaptations made on the Kodály Method for its use in American schools and the observation of its implementation in the music classroom.

**Key words:** Kodály method, Mary Helen Richards, music education in America, singing in childhood, education through music.

## NOTAS ACLARATORIAS

Utilizaré el género masculino tanto para hacer referencia a sustantivos que designan personas, no solo de sexo masculino, como para designar el grupo que corresponde a todos los individuos sin distinción de sexos.

Utilizaré notas a pie de página para mostrar las citas directas en su lenguaje original dado que la mayor parte de las fuentes bibliográficas consultadas están en inglés y las he traducido para integrarlas en el texto del trabajo.

### SIGLAS

**EEUU:** Estados Unidos

**ETM:** *Education Through Music* – Educación a través de la música

**IKS:** *International Kodály Society* – Sociedad Internacional Kodály

**KCA:** *The Kodály Center of America* – El Centro Kodály de América

**KMTI:** *Kodály Music Training Institute* – Instituto de Formación Musical Kodály

**MENC:** *The National Association for Music Education* – La Asociación Nacional de Educación Musical- o formalmente conocida como *Music Educators National Conference* – Conferencia Nacional de Educadores de Música

**NAfME:** *National Association for Music Education* – Asociación Nacional de Educación Música

**NASA:** *National Aeronautics and Space Administration* – Administración Nacional de la Aeronáutica y del Estado

**NASM:** *National Association of Music Schools* – Asociación Nacional de Escuelas de Música

**OAKE:** *Organization of American Kodály Educators* – Organización de Educadores Kodály Americanos

**OCDE:** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

**OKE:** *Oklahoma Kodály Educators* – Educadores Kodály de Oklahoma

**OU:** *Oklahoma University* – Universidad de Oklahoma

**PISA:** *Programme for International Student Assessment* – Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes

**TFG:** Trabajo de Fin de Grado

**UCLA:** *University of California Los Angeles* – Universidad de California Los Ángeles

**USA:** *United States of America* – Estados Unidos de América

**USC:** *University of Southern California* – Universidad del Sur de California

## TERMINOLOGÍA EN INGLÉS

*American Association of School Administrators* – Asociación Americana de Administradores Escolares

*Boston Public School* – Colegio Público de Boston

*Call/Response* – Llamada/Respuesta

*Capital University of Columbus* – Universidad Capital de Columbia

*Dana School of Music* – Escuela de Música Dana

*Dotting* – Punteo (con un bolígrafo sobre la mesa, por ejemplo)

*Education Through Music* – Educación a través de la música

*Fast/Slow* – Rápido/Lento

*“From the sound to the sight”* – Del sonido a la notación

*Head voice* – Voz de cabeza

*Ideo-graphs* – Ideogramas

*International Music Society* – Sociedad Musical Internacional

*International Society of Music* – Sociedad Internacional de Música

***Kodály Approach: Method Book One*** – Enfoque Kodály: Libro-método uno

***Kodály Association of Southern California*** – Asociación Kodály del Sur de California

***Language Arts Readiness*** – Preparación de las artes del lenguaje

***Language Arts Through Music*** – Las artes del lenguaje a través de la música

***Loud/Soft*** – Fuerte/Suave

***Mapping*** – Mapeo (trazado con una línea del movimiento melódico de una canción sobre el papel)

***Mary Helen Richards teaches: From folk song to masterwork*** – M.H.Richards enseña: de la canción folclórica a la obra maestra

***Mary Helen Richards teaches: The child in depth*** – M.H.Richards enseña: el niño en profundidad

***Music Educators National Conference (MENC)*** – Conferencia Nacional de Educadores de Música

***Music literacy*** – Alfabetización musical

***No child left behind*** – Que ningún niño se quede atrás

***Oustanding Alumni Award*** – Premio a la alumna más destacada

***Pitch*** – Tono

***Relative solfa*** – Solfeo relativo

***Richards Institute of Education*** – Instituto Richards de Educación

***Richards Institute of Music Education and Research*** – Instituto Richards de Educación Musical e Investigación

***Short/Long*** – Corto/Largo

***Singing game*** – Juego de cantar

***Singing voice*** – Voz de cantar

***Song dotting*** – Punteo de la canción



*Song-experience-game* – Canción-experiencia-juego

*Southeastern Massachusetts University* – Universidad del Sudeste de Massachusetts

*Staff* – Pentagrama

*Stages of development Growth* – Etapas del crecimiento y desarrollo

*The Elementary and Secondary Education Act* – La ley de Educación Primaria y Secundaria

*The individual child* – El niño individual

*The Kodály Concept in America* – El concepto Kodály en América

*The Kodály Method* – El Método Kodály

*Threshold to Music* – Umbral de la música

*University of Southern California* – Universidad del Sur de California

*University of Southwestern Louisiana* – Universidad del Suroeste de Louisiana

## ÍNDICE

**INTRODUCCIÓN 13**

**JUSTIFICACIÓN 14**

**OBJETIVOS 15**

**METODOLOGÍA 16**

**I PARTE: LA FIGURA Y MÉTODO DE ZOLTÁN KODÁLY 18**

**1. BIOGRAFÍA ZOLTÁN KODÁLY 19**

**2. FILOSOFÍA Y PRINCIPIOS QUE INSPIRAN EL MÉTODO KODÁLY 22**

**3. EL MÉTODO KODÁLY 25**

**3.1. Objetivos del Método Kodály. 25**

**3.2. Elementos clave del Método Kodály. 25**

*3.2.1. El canto. 25*

*3.2.2. Música folclórica. 26*

*3.2.3. Solfeo. 27*

*3.2.4. Música y calidad. 27*

*3.2.5. Desarrollo completo del músico. 28*

*3.2.6. Secuenciación. 28*

**3.3. Herramientas del Método Kodály. 28**

**II PARTE: EL MÉTODO KODÁLY EN ESTADOS UNIDOS 30**

**1. LA INTRODUCCIÓN DEL MÉTODO KODÁLY EN EEUU 31**

**1.1. Mary Helen Richards, la pionera. 32**

**1.2. Aplicación del Método Kodály a EEUU por Mary Helen Richards. 33**

*1.2.1. De “Threshold to Music” a “Education Through Music”. 34*

*1.2.2. “Education Through Music”: los principios. 41*

*1.2.3. “Education Through Music”: las metas. 42*

1.2.4.	<i>Richards Institute of Education and Research.</i>	50
2.	LA EXPANSIÓN DEL MÉTODO KODÁLY EN EEUU	52
2.1.	Katinka Scipiades Daniel.	53
2.2.	Denise Bacon.	58
3.	LA CONSOLIDACIÓN DEL MÉTODO KODÁLY EN EEUU	62
3.1.	La Hermana Mary Alice Hein y la Holly Names University.	63
3.2.	La Hermana Lorna Zemke y el Silver Lake College.	65
4.	EL MÉTODO KODÁLY EN EEUU HOY	67
4.1.	Organization of American Kodály Educators (OAKE).	68
III PARTE: MI EXPERIENCIA CON EL MÉTODO KODÁLY EN OKLAHOMA		71
1.	LOS OBJETIVOS GENERALES: LOS NIVELES	73
2.	EL MÉTODO: LOS PATRONES DE APRENDIZAJE	74
3.	EL PRINCIPAL RECURSO: LA VOZ	75
4.	LOS CONTENIDOS: RITMO, MELODÍA, ARMONÍA Y FORMA	77
5.	EJEMPLIFICACIÓN: ACTIVIDADES CON NIÑOS DE 5-6 AÑOS	79
5.1.	Descripción del aula.	79
5.2.	Actividad 1: Ritmo y Melodía.	80
5.3.	Actividad 2: Melodía, Armonía y Forma.	82
5.4.	Actividad 3: Ritmo y Melodía.	83
5.5.	Otras actividades: Equilibrio, Coordinación y Comunicación.	83
CONCLUSIÓN		86
REFLEXIÓN		89
BIBLIOGRAFÍA		91
ANEXOS		97
ANEXO I		97

**ANEXO II 98**

**ANEXO III 99**

**ANEXO IV 100**

**ANEXO V 101**

**ANEXO VI 103**

**ANEXO VII 104**

**ANEXO VIII 105**

## INTRODUCCIÓN

La introducción del Método Kodály en Estados Unidos (EEUU) supuso un nuevo enfoque en la enseñanza musical escolar que se ha mantenido hasta la actualidad. Ante tal evidencia me planteo dos cuestiones: ¿cómo ha llegado esta metodología a EEUU? y ¿por qué han adoptado un modelo importado de un país tan distante política, social y culturalmente? Para tratar de dar respuesta a estas cuestiones, centré el objetivo general de mi trabajo en descubrir cómo el Método Kodály se incorporó y se sigue desarrollando con éxito en el modelo educativo americano.

He estructurado mi trabajo en torno a tres bloques/partes que responden a los objetivos de mi investigación. Para empezar, era necesario estudiar a fondo la figura de Zoltán Kodály y la línea pedagógica que desarrolló en su propio país, imprescindible para la comprensión de las adaptaciones llevadas a cabo en EEUU. Todo ello lo recojo en la “I Parte: Figura y Método de Zoltán Kodály”. A continuación, expongo en la “II Parte: El Método Kodály en EEUU”, el proceso de introducción, adaptación y expansión del método en Norteamérica hasta llegar a la situación actual. Por último, en la “III Parte: Mi experiencia con el Método Kodály en Oklahoma” recojo parte de las observaciones llevadas a cabo en el colegio *Madison Elementary School* de Norman, Oklahoma, que me permitieron contrastar la investigación teórica y evidenciar la práctica del Método. Para finalizar el trabajo expongo las conclusiones que responden a los objetivos planteados y las reflexiones que este proyecto de investigación me ha sugerido.

## JUSTIFICACIÓN

Viajar a Oklahoma (EEUU) con una de las Becas de Movilidad de la Universidad de Zaragoza supuso no solo la oportunidad de estudiar la especialidad de inglés en una universidad americana, sino también la oportunidad de descubrir la utilización que hacen en EEUU de un método de enseñanza de la música creado en Hungría en un contexto tan alejado ideológicamente del americano: el Método Kodály.

El vínculo con la música que inicié en la infancia me ha acompañado siempre y ha sido un referente en las decisiones que he ido tomando durante mi carrera. Por ello consideré una posibilidad muy enriquecedora realizar la especialidad de Educación Musical entre las universidades de Zaragoza y Rzeszów (Polonia), y tras conseguir la beca para ir a estudiar a Oklahoma, uno de mis objetivos prioritarios fue realizar las prácticas escolares en un aula de música americana. Pese a las dificultades que las escuelas americanas imponen a los estudiantes extranjeros para la realización de las prácticas escolares, conseguí, gracias a mi insistencia, que mi coordinadora internacional me buscara un colegio donde realizar las prácticas.

Después de la primera conversación con el Dr. Gerber, mi Coordinador de Prácticas en la Universidad de Oklahoma, tuve claro cuál tenía que ser el tema de mi Trabajo de Fin de Grado (TFG). Su explicación sobre el método pedagógico que iba a observar en el aula me pilló por sorpresa ya que no podía imaginar que en EEUU se estuviera utilizando el Método Kodály para la enseñanza de la música. Me pareció tan interesante averiguar por qué habían adoptado ese modelo y cómo lo habían adaptado a una cultura, situación política y momento tan distintos, que se convirtió éste en el objetivo general de mi TFG.

## OBJETIVOS

Los objetivos que han guiado la investigación de mi Trabajo de Fin de Grado son los siguientes:

1. Analizar el modelo de enseñanza musical propuesto por Zoltán Kodály.
2. Identificar los elementos que determinan y permiten el desarrollo del Método Kodály en EEUU.
3. Observar y analizar la aplicación de la adaptación del Método Kodály en un aula de música americana.

## METODOLOGÍA

Para la elaboración de mi Trabajo de Fin de Grado en la modalidad de “revisión teórica”, he combinado las metodologías narrativa, descriptiva, observacional y analítica.

La elección de una metodología narrativa responde a la necesidad de optimizar el intenso trabajo de recopilación, clasificación y selección de la información manejada en torno al Método Kodály. La investigación cualitativa, llevada a cabo en el proceso de producción del campo teórico, ha partido del estudio de documentos fundamentalmente en inglés y alguno en castellano, procedentes de autores americanos y europeos.

Por otro lado, haciendo uso de la metodología analítica he llevado a cabo un proceso de reconstrucción partiendo de la selección previa de documentos, verificando la veracidad de las afirmaciones contrastadas en diversas fuentes y estableciendo relaciones entre los datos que iba recopilando con el objetivo de descubrir las conexiones que van dando cuerpo a la investigación. Con todo ello, se fue esbozando la estructura del trabajo que combina las aportaciones de importantes autores americanos (I Parte y II Parte), con mi observación directa y recogida de datos (III Parte).

Las fuentes de mi investigación han sido la Biblioteca de la Universidad de Zaragoza, la Biblioteca de la Universidad de Oklahoma y distintas Bases de Datos: AlcorZe, vinculada a la Universidad de Zaragoza; y *STORE*, *EBSCOhost*, *ERIC*, *Google Scholar* y *Academic Search Elite (The University of Oklahoma Libraries)* vinculadas a la Universidad de Oklahoma.

Por último, es precisamente para la observación llevada a cabo en un aula de música de una escuela de primaria americana, donde adopto principalmente la metodología observacional y descriptiva. Mediante la recogida de datos observados y la descripción de actividades, procesos y materiales, me propongo en primer lugar corroborar mi investigación



teórica, pero además, elaborar las conclusiones y reflexiones a las que he llegado con este proyecto.

**I PARTE: LA FIGURA Y MÉTODO DE ZOLTÁN KODÁLY 18**

- 1. BIOGRAFÍA ZOLTÁN KODÁLY 19**
- 2. FILOSOFÍA Y PRINCIPIOS QUE INSPIRAN EL MÉTODO KODÁLY 22**
- 3. EL MÉTODO KODÁLY 25**
  - 3.1. Objetivos del Método Kodály. 25**
  - 3.2. Elementos clave del Método Kodály. 25**
    - 3.2.1. El canto. 25*
    - 3.2.2. Música folclórica. 26*
    - 3.2.3. Solfeo. 27*
    - 3.2.4. Música y calidad. 27*
    - 3.2.5. Desarrollo completo del músico. 28*
    - 3.2.6. Secuenciación. 28*
  - 3.3. Herramientas del Método Kodály. 28**

## I PARTE: LA FIGURA Y MÉTODO DE ZOLTÁN KODÁLY

### 1. BIOGRAFÍA ZOLTÁN KODÁLY

Zoltán Kodály (Kecskemét, 1882 - Budapest, 1967) fue un compositor, crítico musical y musicólogo étnico húngaro, que orientó una parte importante de sus estudios creativos a la educación musical de la nación húngara.

Kodály pasó su infancia en pequeñas aldeas y pueblos –como Kecskemét, Galanta y Pozsony- característicos de la década de 1800 en Hungría. Ello le llevó a él y a sus hermanos a sumergirse en las canciones y danzas de esos lugares, con una antigüedad de más de 1.000 años y unas características culturales propias. “La realización de mi destino era tan natural como respirar (...) Empecé a cantar antes que a hablar, y canté más de lo que hablé”<sup>1</sup> (Horvath, 2013).

Sus padres, músicos aficionados, alimentaron la temprana educación musical de Kodály, quien llegó pronto a dominar el piano, violín, viola y violonchelo. En 1898, cuando se encontraba en su último año de Secundaria, sus composiciones fueron interpretadas por la orquesta del instituto. De su Obertura en Re, la cual requirió la colaboración de músicos de viento de la brigada de bomberos de Pozsony, un periódico local escribió: “...las ideas están unidas en una secuencia lógica. La pieza muestra un talento vigoroso y dinámico”<sup>2</sup> (Holly Names University, 2015).

Después de su graduación, Kodály se dirigió a Budapest a estudiar composición y buscar horizontes intelectuales más amplios. De esta forma, asistió al mismo tiempo a la Academia de Música y a la Universidad, donde estudió Filología. En la Ópera de Budapest, Kodály experimentó el dominio que la alta cultura alemana estaba llevando a cabo sobre la ciudad de

---

<sup>1</sup> “*The making of my destiny was as natural as breathing (...) I sang earlier than I talked, and I sang more than I talked*” (Horvath, 2013).

<sup>2</sup> “*...the ideas in it are linked in a logical sequence. The piece indicates a vigorous and dynamic talent*” (Holly Names University, 2015).

Budapest, al tiempo que se dio cuenta de la ausencia de la cultura folclórica húngara de su juventud. En 1905, tras obtener el título en composición y otro como profesor de húngaro y alemán, Kodály se trasladó a París para perfeccionar sus estudios con C. Widor. Al regresar comenzó a impartir clases en la Academia de Música de Budapest, componiendo y escribiendo al mismo tiempo su Tesis Doctoral sobre la música folclórica húngara.

En agosto de 1905, Kodály volvió a Galanta y otros pueblos de su infancia para reunir y anotar las canciones folclóricas de los campesinos, alcanzar una mejor comprensión de sus raíces musicales y definir el valor inherente que éstas tienen. Algunos años después escribió acerca del canto que “lo que es universalmente humano puede ser abordado por todas las personas solo a través de sus características específicas y nacionales”<sup>3</sup> (citado en Holly Names University, 2015).

Kodály pensaba que la música folclórica campesina podría proporcionar una base para la construcción de un arte musical húngaro superior, creencia compartida por el joven compositor Béla Bartók. Juntos recorrieron las zonas rurales de Hungría anotando y grabando la música folclórica de los pueblos más antiguos del país. Aunque seguían carreras distintas, tanto Kodály como Bartók se inspiraron en la cultura popular para sus creaciones. A través de publicaciones conjuntas y de su esfuerzo artístico individual, afirmaron el valor en sus raíces húngaras, sentando las bases para desafiar las normas culturales alemanas que dominaban Budapest a comienzos del Siglo XX.

Como dijo Kodály, “la visión de una Hungría educada, del renacimiento del pueblo, se alzó ante nosotros (...) Decidimos dedicar nuestras vidas a su realización”<sup>4</sup> (Buckley, J.,

---

<sup>3</sup> “*What is universally human can be approached by all peoples only through their specific, national characteristics*” (citado en Holly Names University, 2015).

<sup>4</sup> “*The vision of an educated Hungary, reborn from the people, rose before us (...) We decided to devote our lives to its realization*” (Buckley, J., Clark, P., Dickson, A., Hopkins, K., Johnson, S., Kimberley, Staines, J., Thomas, G., 2010: 282).

Clark, P., Dickson, A., Hopkins, K., Johnson, S., Kimberley, Staines, J., Thomas, G., 2010: 282).

Entre 1917 y 1919 ejerció como director de orquesta y crítico musical sin abandonar sus trabajos de composición que estrenó con éxito dentro y fuera de Hungría. En 1919 fue nombrado Vicedirector de la Academia Musical Listz. En 1929 publicó “Coros de niños” (International Kodály Society, 2014), un estudio en el que formula sus principios pedagógicos sobre la educación musical. Entre 1931 y 1933 impartió clases de musicología étnica en el Ateneo de Budapest. En años sucesivos, ostentó numerosos cargos honoríficos y ejecutivos en su país siendo respetado por los diferentes regímenes políticos que se sucedieron: la Primera República de Hungría, la ocupación nazi y la ocupación soviética.

En 1946, viaja por primera vez a EEUU, a Inglaterra y a la Unión Soviética donde ofrece conferencias y conciertos de sus propias obras, recibiendo importantes títulos y distinciones académicas.

Entre 1947 y 1950, ostenta el cargo de presidente de la Academia Húngara de las Artes y las Ciencias, donde crea el Departamento de Etnomusicología.

Sus investigaciones sobre musicología étnica marcan un antes y un después en este campo, como lo demuestran los numerosos artículos, antologías de canciones populares húngaras y rumanas y el volumen *Corpus musicae popularis hungaricae* (1937) (Biografías y Vidas, 2004-2015). Su actividad en el campo de la educación musical llevó a su país a un nivel de alfabetización musical nunca alcanzado hasta ese momento, y a él se debe el origen del famoso Método Kodály cuya difusión se expande por el mundo a ambos lados del océano.

## 2. FILOSOFÍA Y PRINCIPIOS QUE INSPIRAN EL MÉTODO KODÁLY

La filosofía que Kodály desarrolló sobre la educación musical tras los diversos viajes que realizó con Béla Bartók recopilando canciones folclóricas, está basada en la idea radical de la alfabetización musical universal. Los principios sobre los que se basa su método son los siguientes:

- Todas las personas que sean capaces de aprender la alfabetización lingüística pueden también aprender el lenguaje de la música.

No hay razón para creer que las personas son menos capaces de aprender a leer música que a leer palabras. Igual que todo el mundo tiene la habilidad de escuchar, hablar, leer y escribir una lengua, todo el mundo puede escuchar, cantar, leer y escribir música. La lectura de la música es una habilidad que se enseña.

- El canto es la base del desarrollo musical del niño.

La voz es un instrumento universal, gratis y accesible para todos. Del mismo modo, cantar entonando es un comportamiento aprendido que casi todos los niños pueden alcanzar.

- La educación musical, para que sea más eficaz, debe comenzar cuanto antes.
- Las canciones folclóricas del lenguaje propio de los niños constituyen la lengua materna musical y deberían ser el vehículo de las primeras instrucciones.

Lenguaje y música se unen de una forma especial en las canciones folclóricas, ya que la música está compuesta sobre la propia musicalidad de la letra de la canción.

- Solo la música de más alto valor artístico, tanto la folclórica como la compuesta, debería ser usada en la enseñanza.

Kodály consideraba que solo la mejor música de los mejores compositores y la música folclórica más bonita y representativa de su cultura, eran lo suficientemente buenas para los niños.

- La música debería ser el centro del *curriculum*, una materia esencial, usada como base de la educación.

La música es fundamental para el desarrollo humano, ya que contribuye al desarrollo del niño en su totalidad: emocional, intelectual, estética y físicamente.

Si el niño no se llena al menos una vez con la corriente de vida que da la música en el período susceptible de los seis a los dieciséis años, difícilmente será de utilidad para él más adelante. A menudo, una simple experiencia abre el alma del niño a la música por el resto de su vida. Esta experiencia no puede ser abandonada al azar, es el deber de la escuela proporcionarla.<sup>5</sup> (Kodály, 1974: 120)

Kodály llegó a la conclusión de que la mayoría de los jóvenes no tenían ningún conocimiento de música tras ver la poca audiencia que acudía a los conciertos (Kodály, 1974: 119). Este estado “peor que el analfabetismo”<sup>6</sup> (citado en Liu, 2011: 100), como él mismo describía, le llevó a sugerir que el estudio de la música debía comenzar en la infancia para poder educar a la población húngara en su cultura y música (Kodály, 1974: 128).

De esta forma, de 1930 en adelante, Kodály dedicó toda su atención a componer obras para coros infantiles, desarrollando cientos de ejercicios de canto y exponiendo sus ideas en artículos, ensayos y lecturas.

Aunque Kodály y sus colaboradores desarrollaron su enfoque pedagógico durante un periodo de opresión política y dictatorial, fueron capaces de convencer a los funcionarios de los diferentes gobiernos para instituir tanto un plan de estudios oficial como una red de escuelas primarias de música (Sándor, 1975: 10). Así, en 1943, consiguieron que la propuesta curricular elaborada por Jenő Adám bajo la dirección de Kodály, fuera introducida en el

---

<sup>5</sup> “If the child is not filled at least once by the life giving stream of music during the most susceptible period-between his sixth and sixteenth years-it will hardly be of any use to him later on. Often a single experience will open the young soul to music for a whole lifetime. This experience cannot be left to chance, it is the duty of the school to provide it” (Kodály, 1974: 120).

<sup>6</sup> “Worse than illiteracy” (citado en Liu, 2011: 100).

*curriculum* escolar húngaro y que en 1964 comenzara a ser práctica general de las escuelas (Lierse, 2010).

Naturalmente, gran parte de la filosofía y la visión de la educación musical que encierra el Método Kodály pertenecen a él, sin embargo Kodály no desarrolló técnica pedagógica alguna, ni prácticas metodológicas concretas. Para esta tarea delegó en sus alumnos y colegas. Mientras actualmente se hace referencia a su trabajo bajo el nombre de Método Kodály, éste es un término que el autor rechazaba (Kodály, 1966) porque él y sus seguidores incorporaron ideas de numerosos precursores. De Inglaterra proviene la fononimia (*hand signs*) desarrollada en 1870 por John Curwen (Ver Anexo I), lo que proporciona un sentido visual y físico a la relación entre notas. La solmisación (*relative solmization*) se remonta al sistema de Guido d'Arezzo de Italia del siglo XI (Ver Anexo II). El sistema de sílabas rítmicas (*rhythm syllables*) (Ver Anexo III), utilizado para expresar la duración rítmica, fue adaptado del trabajo realizado por Emile Chevé en el siglo XIX en París. Los movimientos como andar al pulso de la música y los juegos rítmicos, estaban basados en las eurytmias (*eurythmics*) de Emile Jaques-Dalcroze de Suiza (Ver Anexo IV). Kodály consideraba que estas técnicas podían ayudar a los profesores del mundo en la introducción del lenguaje musical en los niños a partir de sus propias canciones folclóricas.

“Es el desarrollo de la percepción y la formación instintiva, y no las clases sofisticadas, las que acercan a la gente a la música”<sup>7</sup> (Holly Names University, 2015).

---

<sup>7</sup> “It is the development of instinctive perception and training, and not sophisticated lectures, that brings people nearer to music” (Holly Names University, 2015).



### 3. EL MÉTODO KODÁLY

El Método Kodály es una forma dinámica y emocionante de enseñanza y aprendizaje de la música basada en el desarrollo potencial del niño. El proceso incluye una secuenciación progresiva de habilidades y conceptos diseñados para que el niño alcance su máximo nivel. La comprensión del ritmo se desarrolla a través del uso de actividades de movimiento y sílabas rítmicas (Ver Anexo III). Igualmente, la comprensión de la melodía y la armonía se desarrollan a través del uso de las sílabas de solmisación (Do, Re, Mi...) (Ver Anexo II) en el solfeo relativo o Do móvil, del entrenamiento de intervalos y de la fononimia (*hand signs*) (Ver Anexo I). El proceso comienza con juegos de cantar y termina con el uso de instrumentos, la improvisación-composición; la lectura-notación musical, el análisis y la evaluación. La comprensión del lenguaje de la música es el objetivo final.

#### 3.1. Objetivos del Método Kodály.

- Desarrollar al máximo posible la musicalidad innata en los niños.
- Conseguir que el lenguaje de la música sea conocido por los niños; ayudarles a ser musicalmente cultos en el más amplio sentido de la palabra, siendo capaces de leer, escribir y crear con el vocabulario de la música.
- Dar a conocer a los niños su herencia musical –canciones folclóricas de su lenguaje y cultura-.
- Poner a disposición de los niños el gran tesoro de la música del mundo, para que a través de la escucha, la interpretación, el estudio y el análisis de trabajos comiencen a querer y valorar la música.

#### 3.2. Elementos clave del Método Kodály.

##### 3.2.1. *El canto.*

Para Kodály el canto era la esencia de su método. Defendía la idea de que al tratarse de una capacidad inherente al ser humano, su desarrollo no conlleva más esfuerzo que el de

cualquier otra habilidad del lenguaje e incluso opinaba, que conseguir desarrollar al máximo este potencial, aporta un sentimiento de gran satisfacción y plenitud.

De este modo, el aprendizaje del canto debe preceder a la formación instrumental.

Debemos preocuparnos primero de que el niño comprenda los fundamentos de la lectura de la música antes de comenzar la difícil tarea de aprender la técnica de un instrumento.

Las canciones folclóricas, los juegos infantiles tradicionales, las canciones populares de otras culturas, así como los juegos pedagógicos diseñados por otros maestros, conforman el mejor material para la enseñanza y aprendizaje del canto. Del mismo modo, el uso de la fononimia de Curwen es una buena herramienta para alcanzar su dominio (Cousins & Persellin, 1999).

Por otro lado, la práctica del canto desarrolla el oído interno.

Si cantáramos a menudo, la música nos proporcionaría una profunda experiencia de felicidad. A través de nuestras propias actividades musicales, aprendemos a conocer la pulsación, el ritmo y la forma de la melodía. Este disfrute conlleva el estudio de los instrumentos y la escucha de otras piezas de música.<sup>8</sup> (Organization of American Kodály Educators, 2015)

### **3.2.2. Música folclórica.**

La música folclórica es la música del pueblo, la música clásica de la gente. No puede haber mejor material para el canto que las canciones y los juegos usados por los niños durante siglos (Sinor, 1986). La música folclórica tiene todas las características básicas necesarias para la enseñanza de los fundamentos de la música y para el desarrollo de un vínculo natural con la música que dure toda la vida (Itzész, 2004).

---

<sup>8</sup> *“If we ourselves sing often, this provides a deep experience of happiness in music. Through our own musical activities, we learn to know the pulsation, rhythm, and shape of melody. The enjoyment given encourages the study of instruments and the listening to other pieces of music as well”* (Organization of American Kodály Educators, 2015).

### 3.2.3. Solfeo.

El solfeo es la mejor herramienta para desarrollar el oído interno. Kodály defendía que la música debía ser leída “al igual que un adulto formado lee un libro: en silencio, pero imaginando el sonido”<sup>9</sup> (Choksy, 1981: 8). Esta posibilidad de escuchar el sonido en tu cabeza sin reproducirlo en voz alta es lo que Kodály denominó “oído interno” y para poder llevarlo a cabo, es muy útil el uso de las sílabas de solmisación (Jacobi, 2011) (Ver Anexo II).

Por otro lado, el solfeo es una ayuda inestimable en la construcción de todas las habilidades musicales: canto a primera vista, dictado, entrenamiento del oído, escucha parcial, escucha y canto armónico, percepción de la forma, desarrollo de la memoria, etc.

El solfeo relativo (*relative solfa*) o Do móvil, fue defendido por Kodály como herramienta para la enseñanza de la alfabetización musical. Por otro lado, Kodály recomendó el uso de la escala pentatónica (Do, Re, Mi, Sol, La) para la formación temprana de los niños debido al predominio de ésta en la música folclórica y la dificultad de los niños pequeños para diferenciar y reproducir semitonos (Szönyi, 1976).

### 3.2.4. Música y calidad.

Kodály afirmaba que la música mejora la calidad de vida, por lo tanto, solo la mejor música puede ser utilizada para la enseñanza. En consecuencia, una música de calidad exige una enseñanza de calidad y, por lo tanto, de unos profesores que hayan desarrollado al máximo sus habilidades musicales y vocales.

“El alma pura del niño debe ser considerada sagrada; lo que implantamos debe soportar todas las pruebas ya que si implantamos algo malo, el veneno perdurará en su alma por el resto de su vida”<sup>10</sup> (Kodály, 1974: 141).

---

<sup>9</sup> “in the same way that an educated adult...read a book: in silence, but imagining the sound” (Choksy, 1981: 8)

<sup>10</sup> “The pure soul of the child must be considered sacred; what we implant there must stand every test, and if we plant anything bad, we poison his soul for life” (Kodály, 1974: 141).

### **3.2.5. Desarrollo completo del músico.**

El desarrollo de todas las habilidades comienza muy temprano con tareas simples exigidas a todos los estudiantes. A medida que el conocimiento crece, las habilidades se desarrollan de una manera secuencial. Además de la lectura y la escritura musicales que se inician a una edad temprana, se potencian otras áreas: canto, escucha, improvisación, entonación, memoria, fraseo y comprensión de la forma. La conciencia y el conocimiento de la música desarrollan estas habilidades.

Según Schuman, “el buen músico entiende la música sin una partitura, al igual que entiende una partitura sin la música. El oído no debería necesitar del ojo, ni el ojo del oído”<sup>11</sup> (citado en Kodály, 1974: 192).

### **3.2.6. Secuenciación.**

Kodály defendía que el aprendizaje debía estar basado en la experiencia.

La música no debe ser abordada desde su lado intelectual, racional, ni debe ser transmitida al niño como un sistema de símbolos algebraicos, o como una escritura secreta de un lenguaje con el que no tiene ninguna conexión. El camino debería ser pavimentado por medio de la intuición directa.<sup>12</sup> (Kodály, 1974: 120)

## **3.3. Herramientas del Método Kodály.**

- Solmisación: Sistema de sílabas en el cual Do es la nota central o tono central de todas las escalas mayores y La es la nota central de las escalas menores.

La solmisación tónica centra su atención en las relaciones del tono y sus funciones con el sistema tonal, no con tonos aislados. Los nombres de los tonos absolutos se

---

<sup>11</sup> “The good musician understands the music without a score as well and understands the score without the music. The ear should not need the eye nor the eye the (outer) ear” (citado en Kodály, 1974: 192).

<sup>12</sup> “Music must not be approached from its intellectual, rational side, nor should it be conveyed to the child as a system of algebraic symbols, or as a secret writing of a language with which he has no connection. The way should be paved for direct intuition” (Kodály, 1974: 120)

aprenden a comienzos del tercer grado para expandir al máximo el uso de esta herramienta.

- La fononimia combinada con la solmisación, hace que sea más fácil lograr una memoria tonal más rápida y segura. Se recomienda el uso de una sola mano (la mano con la que se escribe) ya que el uso de dos manos se utiliza para mostrar diferentes tonos.
- Sílabas para la duración del ritmo: El ritmo es presentado por medio de patrones y duraciones relativas, mediante un sistema inventado por Emile Chevé en 1800. Esta es la forma de poner voz a los ritmos y no sustituir los ritmos por nombres de notas. Los patrones de los ritmos son tomados de las canciones folclóricas conocidas por los estudiantes.

**II PARTE: EL MÉTODO KODÁLY EN ESTADOS UNIDOS 30**

- 1. LA INTRODUCCIÓN DEL MÉTODO KODÁLY EN EEUU 31**
  - 1.1. Mary Helen Richards, la pionera. 32**
  - 1.2. Aplicación del Método Kodály a EEUU por Mary Helen Richards. 33**
    - 1.2.1. De “Threshold to Music” a “Education Through Music”. 34**
    - 1.2.2. “Education Through Music”: los principios. 41**
    - 1.2.3. “Education Through Music”: las metas. 42**
    - 1.2.4. Richards Institute of Education and Research. 50**
- 2. LA EXPANSIÓN DEL MÉTODO KODÁLY EN EEUU 52**
  - 2.1. Katinka Scipiades Daniel. 53**
  - 2.2. Denise Bacon. 58**
- 3. LA CONSOLIDACIÓN DEL MÉTODO KODÁLY EN EEUU 62**
  - 3.1. La Hermana Mary Alice Hein y la Holly Names University. 63**
  - 3.2. La Hermana Lorna Zemke y el Silver Lake College. 65**
- 4. EL MÉTODO KODÁLY EN EEUU HOY 67**
  - 4.1. Organization of American Kodály Educators (OAKE). 68**

## II PARTE: EL MÉTODO KODÁLY EN ESTADOS UNIDOS

### 1. LA INTRODUCCIÓN DEL MÉTODO KODÁLY EN EEUU

La aparición de las ideas de Kodály en EEUU tiene mucho que ver con un hecho bastante alejado de los entornos musicales y educativos: el éxito en el lanzamiento por parte de la extinta Unión Soviética del cohete Sputnik en el año 1957.

Resulta curioso que algo tan aparentemente alejado de la música como es la colocación en órbita del primer satélite, fuera tan decisivo en la aparición de las ideas de Kodály en América. Sin embargo, el hecho de que los soviéticos superasen a los americanos en la carrera espacial fue un duro golpe para una nación que se consideraba a sí misma como la más poderosa del planeta. Tras el estupor inicial, la reacción que provocó en la Administración Americana fue la adopción de una serie de planes encaminados a revertir la situación. Se creó lo que hoy conocemos como la NASA y se cuestionaron y cambiaron los planes de estudio de las universidades, reforzando la enseñanza de las ingenierías y de las matemáticas con el objetivo de formar una nueva generación de ingenieros capaces de competir y superar a su rival en la carrera armamentística y espacial.

Sin embargo, este viraje del modelo educativo hacia las ciencias tenía una víctima: las enseñanzas artísticas, entre las que se encontraba lógicamente la música. Los académicos y asociaciones profesionales de educadores, incluyendo a B. Conant (expresidente de la Universidad de Harvard), la *American Association of School Administrators* y la *Music Educators National Conference* (MENC) contrarrestaron el movimiento pro-ciencias, reclamando un *curriculum* escolar más equilibrado donde tuviesen cabida las enseñanzas artísticas. El campo de la educación musical en su totalidad respondió a estos desafíos a través de simposios e iniciativas.

Empezaron por realizar un análisis crítico de la situación de la enseñanza de la música en EEUU. Llegando a la conclusión de que la enseñanza de la música era a menudo de baja calidad y que los planes de estudio tendían a omitir la música popular, los clásicos de la música occidental y la música no occidental. Por otro lado, los profesores estaban escasamente formados y se centraban habitualmente en la interpretación de la música, por encima del aprendizaje de la misma. No hay que olvidar, que una de las principales actividades musicales de EEUU han sido las bandas de música y las agrupaciones corales que, con un origen fundamentalmente militar, habían tenido un gran auge durante la Segunda Guerra Mundial como expresión de apoyo a los soldados que estaban luchando en Europa.

Los Eventos proporcionaron nuevas expectativas a los educadores interesados en descubrir nuevas soluciones para la enseñanza musical. Entre los métodos analizados, el que más entusiasmo despertó fue la orientación que Kodály y sus colegas estaban dando a la enseñanza musical en Hungría. Como consecuencia, un grupo de educadores americanos, de forma individual y sin conexión entre ellos, comenzaron a adoptar y adaptar la filosofía de Kodály en sus centros de enseñanza. Mary Helen Richards y Katinka Daniel en California o Denise Bacon en la costa Este, fueron tres de las principales impulsoras de este movimiento en América.

### **1.1. Mary Helen Richards, la pionera.**

Mary Helen Richards nació en Lincoln, Nebraska en 1921 y comenzó a tocar el piano a la edad de tres años. Obtuvo una licenciatura en Música de la Universidad de Nebraska en 1944 y comenzó a dar clases de música en las escuelas públicas de la zona (Fuller, 2005). Después de la Segunda Guerra Mundial, se instaló en California y comenzó a enseñar música en la escuela pública *Corte Madera School* en el Valle de Portola. El lanzamiento del Sputnik por la Unión Soviética en 1957 tuvo un impacto significativo también sobre las escuelas del Valle de Portola. El número de sesiones de música de los planes de formación de los alumnos



se redujo considerablemente y Mary Helen Richards fue asignada a supervisar las Salas de Estudio en lugar de dar clases. Gracias a la información suministrada por la bibliotecaria de la escuela, quien le entregó un número de la *Christian Science Monitor* (Fuller L. , 2005) acerca de un método de enseñanza de la música que estaba dando resultados sin precedentes en Hungría, Mary Helen Richards supo de la existencia de Kodály y rápidamente mandó una carta a las escuelas de Budapest en la que preguntaba: “¿Cómo enseñáis música?”<sup>13</sup> (Richards, 1978: 42).

Kodály respondió a su consulta con el envío de dos “libros-método” en húngaro en los que se mostraban símbolos rítmicos simplificados, un sistema de solmisación básico, imágenes de niños jugando y algunas canciones.

Tiempo después, Richards se desplazó a Hungría para conocer *in situ* la aplicación del Método Kodály, así como a su autor. Eran tiempos de la Guerra Fría y no fue un viaje fácil. Aunque la seguía permanentemente el KGB, consiguió reunirse con Kodály y exponerle las dificultades que se estaba encontrando para poner en marcha sus teorías en EEUU.

En 1969 creó el *Richards Institute of Education* en Oakland (California), Instituto que se ha convertido en uno de los referentes actuales de formación de profesores en el Método Kodály en EEUU.

Falleció el 26 de septiembre de 1998, un día antes de su 77 cumpleaños. El papel de Mary Helen Richards fue tan relevante que trataré en el capítulo siguiente su trabajo de adaptación del Método Kodály a la educación de la música en EEUU.

## **1.2. Aplicación del Método Kodály a EEUU por Mary Helen Richards.**

Durante la década de 1960 y particularmente la década de 1970, muchos profesores de EEUU cambiaron drásticamente su forma de dar clase. Para muchos de ellos, la primera

---

<sup>13</sup> “*How do you teach music?*” (Richards, 1978: 42).

adaptación del Método Kodály realizada por Richards en 1964, *Threshold to Music*, fue la primera forma de introducción de las ideas innovadoras de Kodály sobre educación musical en EEUU. Aun con el gran impacto que tuvo este material sobre la educación musical americana, pocos maestros saben que la autora interrumpió intencionadamente su trabajo con *Threshold to Music* poco después de que los materiales fueran publicados.

La causa por la que Richards reorientó su trabajo cuando la popularidad de *Threshold to Music* se encontraba en su momento álgido, se debió a la conversación que mantuvo con Kodály en Hungría y en la que le trasladó las dificultades que estaba encontrando al aplicar su método en el aula. El resultado fue el desarrollo de una nueva forma de enseñanza de la música, mejorada y asesorada por el propio Kodály. Esta nueva dirección que tomó su trabajo dio comienzo en 1968 y fue titulada como *Education Through Music* (ETM) –Educación a través de la Música–.

### **1.2.1. De “*Threshold to Music*” a “*Education Through Music*”.**

Una vez Richards recibió la contestación de Zoltán Kodály en 1958 y los dos folletos adjuntos, la maestra se vio obligada a buscar a alguien capaz de traducirlos del húngaro al inglés. La solución la encontró cerca de su colegio, en la escuela *The Priory Portola* donde enseñaban unos monjes húngaros. Una vez realizada la traducción, Richards interpretó que el método se basaba en la lectura en general: los niños tendrían que cantar todos los días al igual que tienen que hablar para mejorar sus habilidades comunicativas (Fuller, 2005: 175). A partir del material traducido, la maestra estadounidense decidió elaborar unas fichas que emplearan estrategias lo más similares posibles a las que le mostraba Kodály. Gracias a la Hermana Trudi que dibujó a mano las fichas adaptadas al inglés, Richards pudo comenzar a realizar sus primeros ejercicios en la escuela *Corte Madera School*, antes de que fueran siquiera publicados (1959-1961) (Richards, 1978a: 43). Éstas fueron las ideas originales que Richards usó para la elaboración de *Threshold to Music* (Bennett, 1987a: 38), un método que

contenía 107 folletos en los que se presentaban conceptos rítmicos y melódicos secuenciados desde los más simples hasta los más complejos (ritmos sincopados y escalas diatónicas) (Bonnin, 2003: 26).

Posteriormente, en el viaje que realizó a Hungría en abril de 1962 con el objetivo de visitar algunas escuelas de Budapest, Richards se quedaría fascinada con las habilidades musicales de los niños. No pudiendo aguantar la emoción, le preguntó a una de las maestras, Ilona Andor, cómo lo hacía. La maestra, algo frustrada por su desconocimiento del inglés, terminó elevando las manos y contestando con un simple “¡Con amor!”<sup>14</sup> (citado en Bennett, 1987a: 38). Esta concisa exclamación le desveló a Richards uno de los principios fundamentales del Método Kodály.

Más adelante, en julio de 1962, Richards volvió a Budapest y pudo, por primera vez, conocer personalmente a Zoltán Kodály. En su encuentro, Richards aprovechó para mostrarle los materiales de *Threshold to Music* que había elaborado y que serían pronto publicados en EEUU. A Kodály le llamó la atención que Richards introdujera el aprendizaje de las triadas a una edad muy temprana y le indicó que era un contenido demasiado complicado para que los niños lo aprendieran antes de los 9 años. Ante esta objeción, Richards invitó a Kodály a que escuchase la canción infantil *Humpty Dumpty*, donde está presente dicho elemento musical. Fruto de esta revisión conjunta, llegaron a una conclusión que sería determinante para la adaptación del Método Kodály en EEUU: las características de la lengua de cada país, así como de la música folclórica, condicionan el orden de introducción de conceptos musicales en el aprendizaje (Bennett, 1987b).

Después de esta importante conclusión, Kodály formuló cuatro sugerencias para la adaptación de su método a EEUU y que fueron la base para la elaboración de *Education Through Music* por Richards. La primera hacía referencia a la música folclórica: en cada país

---

<sup>14</sup> “*With love!*” (citado en Bennett, 1987a: 38).

hay que utilizar la música folclórica propia ya que es la “lengua materna musical” de las personas de ese país (Szönyi, 1976). La segunda de sus recomendaciones iba dirigida a la necesidad de estudiar el propio lenguaje, sus características y movimientos para determinar el orden de introducción de los elementos rítmicos. En el caso de la lengua inglesa, y a diferencia de la húngara, se aprecian muchos ritmos de anacrusa, por lo que dicho elemento musical puede ser trabajado desde edades más tempranas. En tercer lugar, Kodály le recomendó que la forma en la que enseña a sus alumnos debe regirse por cómo son los niños americanos. Por último, la cuarta sugerencia iba dirigida a la importancia de que los niños canten todos los días como condición indispensable para su desarrollo y aprendizaje musical.

Una vez Richards volvió a California, se dispuso a revisar de nuevo los materiales de *Threshold to Music* basándose ahora en las recomendaciones que le había dado Kodály. Fruto de esta revisión, la maestra llegó a dos conclusiones importantes: por un lado, estableció como condición *sine qua non* para la selección de sus métodos y materiales que la musicalidad estuviera presente en todo momento y, por otro lado, tras ver que sus alumnos progresaban muy despacio se dio cuenta de que estaba haciendo todo al revés. Trataba de enseñarles a reconocer la notación sin que los niños tuvieran el sonido en su mente y se regía además por la organización húngara de conceptos, por lo que todo terminaba en una clase demasiado dirigida en la que los alumnos respondían por imitación (Richards, 1978: 54). De este hecho, Richards concluyó que el material musical que había adaptado y publicado en *Threshold to Music* estaba todavía muy enraizado en las canciones, lenguaje y cultura húngaras (Bennett, 1987b).

Hacia 1966, fruto de estas dos conclusiones, Mary Helen Richards dejó de trabajar con *Threshold to Music* y comenzó de nuevo utilizando como guía las cuatro recomendaciones de Zoltán Kodály.

Fue dos años después de la muerte de Kodály cuando di finalmente el paso para reestructurar el programa completo. Comencé finalmente a basar todo en nuestras canciones, y encontré montones de ellas cuando las miré sin la imagen de 'lectura' nublando mi visión. Ignoré la armonía que acompañaba a cada canción en casi todos los libros, fui directa a las melodías y encontré una gran cantidad de material. Los niños adoraban los juegos y estaban llenos de ideas para hacerlos aún más emocionantes. Empezamos a encontrar también muchas formas de jugar con los elementos de las canciones. Empecé a ser consciente de la necesidad de una experiencia “completa”, de que la experiencia “completa” de las canciones necesitaba preceder al símbolo, y que la simbolización necesitaba ser construida sobre la “experiencia completa”. Pero empezar de nuevo no era fácil, implicada como estaba con otra mucha gente. Muchos de ellos no podían entender mi determinación a cambiar y fue una transición difícil de diversos años.<sup>15</sup> (Richards, 1978: 55)

Aunque al comienzo no hizo mención alguna sobre el título del nuevo enfoque de su trabajo, Richards publicó dos libros en 1969 en los que aparecían los cambios respecto a las publicaciones anteriores: *Mary Helen Richards teaches: From folk song to masterwork* y *Mary Helen Richards teaches: The child in depth*. En ellos se recogían canciones folclóricas de Norteamérica en las que se apreciaban características propias de la música folclórica estadounidense y la lengua inglesa. Por un lado, destacaba la utilización de patrones ascendentes que se extendían de Sol 3 a Do 4 y a Mi 4. Como dijo Richards (1969a), esta disposición de los tonos parece ser el estilo tonal más simple y natural para el canto de la

---

<sup>15</sup> “It was two years after his (Kodály’s) death that I finally took steps to restructure the whole program. I really began to base everything on our songs, and I found lots of them when I looked clearly at them without the image of ‘reading’ clouding my vision. I ignored the harmony that accompanies every song in almost every book and went straight to the melodies and found a wealth of material. The children loved to play the games and were full of ideas for making them more exciting. We also began to find many ways to play with the elements of the song. I became aware of the necessity of the ‘whole’ experience of song needed to be built on that whole experience. But starting over was not easy, involved as I was with so many other people. Many of them could not understand my determination to change, and there was a difficult transition time of several years” (Richards, 1978: 55).

gente de Norteamérica. Del mismo modo, destacaban también los ritmos ternarios y las anacrusas, consecuencia de las características de la lengua inglesa. Además, ciertos movimientos de los brazos fueron añadidos a la fononimia (*hand signs*) de Curwen y fue introducida la técnica del *mapping* –“mapas musicales” y dibujo de la línea melódica- (Bennett, 1987b: 5). Esta última técnica la utilizó para mostrar la forma de las canciones y/o movimiento a la hora de jugar. Entre los “mapas” recogidos en los libros, había algunos que se asemejaban a imágenes relacionadas con secciones de la música. En materiales publicados posteriormente, estas “imágenes mapeadas” fueron denominadas *ideo-graphs* (ideogramas) y fueron tratadas como una técnica separada del *mapping* (Richards, 1980: 41).

Otra de las características presentes en estos dos libros es la mención especial que se hace de mantener viva la música. Tras observar un mal uso por parte de maestros de algunos aspectos de *Threshold to Music*, Richards les advirtió que no “machacasen” los elementos presentes en las canciones. Antes de entrar a explicar estos elementos, como son el ritmo, el patrón y la forma, el niño tiene que haber podido disfrutar de la música cantándola e interpretándola libremente con sus movimientos naturales (Richards, 1969a: 8). Tras este juego natural que le permite interiorizar la música, puede comenzar el estudio de los elementos que la forman. Al tener el sonido en su mente, será un proceso sencillo para el niño (Richards, 1969b: 1).

Por último, un aspecto que estuvo muy presente en estos dos libros fue la participación de los niños y la retroalimentación profesor-alumno durante el estudio de la música.

"¿Puede alguien pensar en alguna forma de representar unas tijeras por parejas? ¿Nos describiréis cómo lo hacéis y lo representaréis seguidamente?"<sup>16</sup> (Richards, 1969b: 28).

---

<sup>16</sup> "Can anyone think of a way for partners to make scissors? Will you describe what you are going to do, and then show us?" (Richards, 1969b: 28).

"¿Qué advertís cuando hago esto?"<sup>17</sup> (Dibuja un mapa del pulso de la canción en la pizarra) (Richards, 1969b: 47).

Este cuestionamiento reflexivo durante las clases de música pasó a convertirse en una estrategia de enseñanza del que terminaría siendo el enfoque *Eduaction Through Music* (ETL). Siguiendo la filosofía de Kodály de lograr el desarrollo completo del niño a través de la música, Richards comenzó a basar sus estudios en las necesidades de la infancia. Temas como *Language Arts Readiness*, *The Individual Child* y *Stages of Developmental Growth* se incluyeron para ayudar a los maestros de música a entender a los niños (Bennett, 1987b: 7).

El interés cada vez más creciente de Richards por aprender "cómo aprenden los niños" se vio potenciado por la situación educativa de California en torno a 1971. En ese momento, la importancia de los profesores de música disminuía al igual que las horas semanales dedicadas a la enseñanza de esta materia. Estos hechos suponen un nuevo esfuerzo por parte de Richards para buscar formas de conectar la música con el resto de asignaturas o materias impartidas en la escuela. Para ello, se propuso experimentar con el potencial de las canciones a la hora de mejorar aprendizajes no musicales; examinar otras habilidades desarrolladas durante los juegos de cantar o estudiar los elementos musicales; y, por último, ofrecer a los tutores del aula una forma de trabajar con música que no fuera amenazante y que les resultara valiosa para alcanzar los objetivos de las otras áreas (Bennett , 1987b: 8).

De este modo, en 1971, con ayuda de la profesora de primero de primaria Alicia Seebold, Richards publicó *Language Arts Through Music*, presentando algunas ideas para desarrollar la colaboración entre profesores de música y tutores. En el pequeño fragmento del libro que muestro a continuación, Richards explica de una forma sencilla y convincente la importancia de esta cooperación y, lo que es más, la inmersión del tutor en el aprendizaje de la música junto con sus alumnos.

---

<sup>17</sup> "What do you notice when I do this?" (draw beat map on chalk board) (Richards, 1969b: 47).

Por su participación y actitud hacia la música en la clase, el profesor determina la actitud de la clase hacia la música. Es necesario que el grupo cante junto todos los días para el completo desarrollo musical de los niños. Los juegos de cantar son elementos naturales para el uso en el aula... Cuando el especialista de música está en el aula, la participación del tutor en el aprendizaje de la música establece el tono de la clase... En la determinación de que la actitud general de los niños hacia la música sea de diversión, interés y respeto, el tutor es el mejor “profesor de música” en la vida del niño.<sup>18</sup> (Richards, 1971: I-4)

Con esta publicación, Richards continúa adelantando algunos de los objetivos principales sobre los que se basará el programa *Education Through Music*. El cambio producido en el centro de atención, que pasa de plantearse “¿qué deberíamos enseñar?” a cuestionarse “¿cómo deberíamos enseñar?” derivó en estudios como los realizados sobre el proceso de aprendizaje de la lectura del niño. Del mismo modo, el respeto al niño como individuo y ser social que es, comenzó a ser la guía que daría forma a la planificación y enseñanza de cada clase de música.

*Language Arts Through Music* se convirtió en pionero de una tendencia que exigía el estudio del niño para ayudarle en su estudio de la música, así como un estudio del lenguaje que permitiera tratar la música con sensibilidad. Aun así, esta publicación fue solo el comienzo de un mayor desarrollo de métodos y materiales por parte del *Richards Institute of Music Education and Research* bajo el nombre del enfoque *Education Through Music* y que continúa hasta la actualidad.

---

<sup>18</sup> “By her attitude toward and her participation in the music of the classroom, the classroom teacher determines the attitude of the class toward music. It is necessary that the group sing together every day for the full musical development of the children. The singing games are natural tools for the use of the classroom teacher... When the (music) specialist is in the classroom, the classroom teacher’s participation in the learning of music sets the tone of the class... In determining that the overall attitude of the children towards music is one of joy, interest and respect, the classroom teacher is the greatest “music teacher” in the child’s life” (Richards, 1971: I-4).



El *Richards Institute of Music Education and Research* fue constituido en octubre de 1969 (Richards Institute, 2007). Se creó como una “organización educativa sin ánimo de lucro dedicada al fomento de la educación a través de la música”<sup>19</sup> (Richards, 1971: 12), para publicar y difundir materiales. Por la aparición del término “*education through music*” - educación a través de la música- en su definición y las referencias hechas a ETM en el libro *Language Arts Through Music*, dicho término fue adoptado como título de su nueva publicación.

### 1.2.2. “*Education Through Music*”: los principios.

Tras el encuentro con Kodály, Richards envió una carta a sus amigos donde resumió con gran claridad este encuentro, así como la filosofía de Kodály en cuanto a la enseñanza de la música en las escuelas. (Ver Anexo V)<sup>20</sup>

Las recomendaciones que le había dado Kodály, las convirtió Richards en los pilares de su investigación para encontrar la manera más efectiva de interpretarlos e implantarlos en la educación musical americana.

Estos principios, continúan siendo válidos en el enfoque *Education Through Music*:

**(1) Encontrar canciones folclóricas de Norteamérica** fue una tarea que concluyó en la recopilación de aproximadamente 150 canciones. Estas canciones son el repertorio principal de *Education Through Music* y fueron seleccionadas por su simplicidad, su equilibrio formal, su uso del lenguaje y su adaptabilidad a los movimientos y la repetición (Richards, 1978: 3).

---

<sup>19</sup> “*nonprofit education organization dedicated to the furtherance of education through music*” (Richards, 1971: 12).

<sup>20</sup> Esta carta la recojo en el Anexo I, tanto en su idioma original como en la traducción al español que he realizado.

(2) **El estudio del lenguaje** se centra prioritariamente en entender los patrones que sigue el lenguaje y la forma en la que es adquirido ya que ello condicionará la introducción y secuenciación de los contenidos musicales.

(3) **“La forma en la que los niños son en tu país”**<sup>21</sup> (Kodály citado en Bennett, 1987a: 38) es un aspecto fundamental a la hora de enseñar. *Education Through Music* incide especialmente en los aspectos individuales y de socialización de las experiencias de aprendizaje, en potenciar un sentimiento de satisfacción y éxito en el niño, en la atención continua del alumnado y en el desarrollo de técnicas motivadoras para estudiar. Todo ello condicionado naturalmente por el carácter de los niños, el contexto cultural en el que viven y la gran multiculturalidad presente en las aulas de EEUU, lo que supone un gran reto para el educador.

(4) **Cantar todos los días** como elemento indispensable en las clases era poco habitual en muchas regiones y, en cambio, era la base de la filosofía de Kodály en cuanto a la enseñanza de la música (Richards, 1971).

### 1.2.3. *“Education Through Music”: las metas.*

En el año 1971 Richards publicó un cuadernillo en el que aparecía la primera definición de *Education Through Music*.

*Education Through Music* es una manera de enriquecer a los niños a través de la música. La música, por naturaleza, centra y organiza las respuestas del niño. A través de su forma, ritmo y tonalidad, apela a todas las sensaciones y conduce al niño a través de una atmósfera de diversión y espontaneidad. Por lo tanto, es importante para proporcionar el ambiente necesitado para el aprendizaje positivo en todas las áreas de la educación, y es una garantía natural ante el desánimo.<sup>22</sup> (Richards, 1971: 1)

---

<sup>21</sup> “*The way children are in your country*” (Kodály citado en Bennett, 1987a: 38).

<sup>22</sup> “*Education Through Music is a way of reaching children—through music. Music, by its very nature, focuses and organizes the child’s responses. Through its form, rhythm and tone it appeals to all the senses and carries*

En publicaciones de años posteriores, el enfoque *Education Through Music* mantuvo esta definición y propósito. Aun cuando algunas publicaciones comenzaron a ofrecer estrategias específicas, los objetivos eran idénticos, dirigidos directa o indirectamente a potenciar el interés del individuo como camino hacia la alfabetización individual.

Acercar al niño al conocimiento, así como al amor por la música es el objetivo académico de *Education Through Music*. Con el objetivo de acercarle a este conocimiento, la primera preocupación está en proveer experiencias interesantes y constructivas que él pueda encontrar como experiencias estéticamente fundamentadas sobre las cuales puede construir la habilidad de responder a la música. La forma natural de hacer esto es a través del juego.<sup>23</sup> (Richards, 1978: 7)

Se han hecho diversos intentos para determinar si *Education Through Music* puede ser descrito como un método, un enfoque, una forma de vida, una actitud, un *curriculum*, un sistema, un programa o una filosofía. La búsqueda de una definición es probablemente inútil. Quizá la pregunta a hacerse sería: ¿Qué objetivos trata de alcanzar *Education Through Music*?

Como los métodos y materiales de *Education Through Music* están considerados útiles tanto para los especialistas de música, como para los tutores; tanto para los niños con un ritmo de aprendizaje lento, como para los niños con un mayor ritmo de aprendizaje; y tanto para los padres como para los profesores de universidad, los fines últimos de ETM son muy variados. *Education Through Music* es como una gran pirámide que parte de una amplia base de objetivos generales centrados en las necesidades, habilidades y conductas del individuo; y

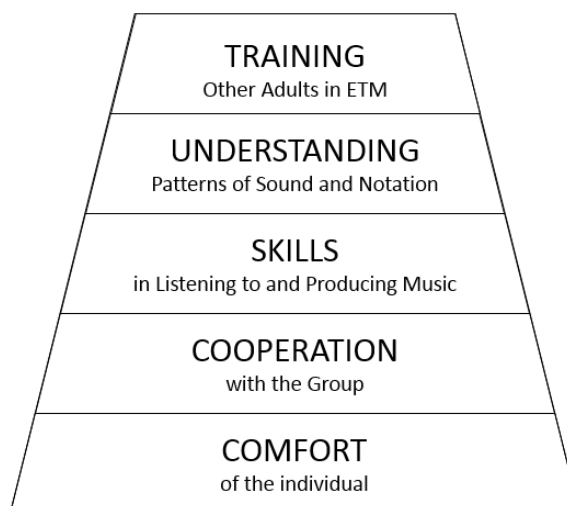
---

*the child along in an atmosphere of spontaneity and joy. Thus it provides the environment needed for positive learning in all areas of education, and is a natural safeguard against discouragement*" (Richards, 1971: 1).

<sup>23</sup> *"To bring the child to a knowledge as well as a love of music is the academic goal of Education Through Music. In order to bring him to this knowledge, the first concern is to provide interesting and constructive experience which he may find to be aesthetic-foundational experience on which he can build an ability to respond to all music. The natural way to do this is through play"* (Richards, 1978: 7).

que se eleva hasta niveles de objetivos más concretos y distantes que incluyen desde la complejidad del aprendizaje de conceptos musicales, a la formación de futuros educadores del método.

### Goals of Education Through Music



(Bennett, 1986: 25)

### NIVEL 1: CONFORT DEL INDIVIDUO Y NIVEL 2: COOPERACIÓN CON EL GRUPO

El logro de estos dos primeros niveles es indispensable para alcanzar los niveles superiores. El confort psicológico, individual y con el grupo es una preocupación prioritaria en cualquier clase de música basada en el enfoque *Education Through Music*. Por otra parte, las actitudes cooperativas desarrolladas en los grupos a la hora de cantar, jugar, resolver problemas y estudiar, reflejan la importancia de desarrollar las conductas sociales y comunicativas dentro del contexto de las habilidades de la música. Ambos objetivos responden a la percepción que tiene Richards sobre el principio de Kodály de "enseñar con amor".

Esta actitud consciente hacia las necesidades y comprensión de los estudiantes, recibe una atención especial en los cursos de formación de maestros, en los cuales aprenden a provocar la respuesta en el estudiante, incorporar apropiadamente esa respuesta a la clase de música,

evaluar el entendimiento mostrado en sus respuestas y reelaborar continuamente la sesión como consecuencia de las respuestas recibidas. Todo ello sin perder de vista el primer objetivo: crear un ambiente de aprendizaje efectivo.

El recurso utilizado para alcanzar este objetivo son los *singing games* o “juegos de cantar”. Poco a poco, este término fue sustituido por el de *song-experience-game* (“canción-experiencia-juego”) por aglutinar mejor la variedad de experiencias inherentes a los juegos, además del canto. Las *song-experience-game* reúnen experiencias en cuatro categorías generales: movimiento, lenguaje, música e interacción social; todas ellas muy importantes en el desarrollo del niño y presentes bajo distintas combinaciones en las 150 *song-experience-games* recogidas por Richards (Bennett, 1987b). La repetición continuada de estas canciones sencillas de origen folclórico que exige el juego, ayuda a los niños a mantener su interés y a interiorizar los elementos musicales presentes en la canción mientras perfeccionan su interpretación.

### NIVEL 3: HABILIDADES DE LA ESCUCHA Y LA PRODUCCIÓN MUSICAL

Basándose en el confort y la cooperación establecida, diversos procedimientos se han desarrollado con el objetivo de potenciar la libertad y el entusiasmo en los juegos, a medida que se desarrollan habilidades más precisas. Durante esta fase, los niños se centran en el sonido de la canción, es decir, en el aprendizaje de la escucha antes que los símbolos musicales o notación musical. Una buena preparación auditiva es imprescindible para mejorar el estudio de la música.

Por otro lado, en este nivel se hace hincapié en la educación de la voz. Los niños deben aprender a escuchar sus propias voces de habla y canto, así como las de sus compañeros, a experimentar con su registro vocal y producción y a ganar control sobre sus propias voces y hábitos vocales (Bennett, 1986).

#### NIVEL 4: COMPRENDIENDO LOS PATRONES DEL SONIDO Y LA NOTACIÓN

En este nivel, los estudiantes se inician en el estudio de la música a través de su canto, escritura y lectura, lo que se denomina alfabetización musical (*music literacy*). Una buena preparación en el nivel anterior es fundamental para alcanzar la consecución máxima y eficaz de la “música conocida”.

*Education Through Music* utiliza muchas técnicas, materiales y principios comunes a otros enfoques, pero la filosofía que subyace a esta metodología sigue estando enraizada en el lenguaje, como ocurre en el Método Kodály en el que se basa. Desde este enfoque vocal, por lo tanto, la metodología *Education Through Music* se caracteriza por la utilización de:

- Juegos de cantar.
- Canciones folclóricas.
- El Do móvil.
- La fononimia de Curwen (con algunas variaciones en el movimiento de los brazos) (Ver Anexo I).
- Solmisación (Ver Anexo II).
- Sílabas rítmicas basadas en el sistema Galin-Paris-Cheve de 'ta-ti-ti', etc. (Con algunas variaciones) (Ver Anexo III).
- Obras maestras
- Ejercicios de lectura a primera vista
- Progresión gradual del sonido al símbolo.

Por otra parte, como el lenguaje en sí constituye una forma de organizar el sonido en patrones, hay que tener en cuenta las siguientes consideraciones:

1. El lenguaje no está dividido por líneas divisorias al igual que la música, sino por los patrones derivados de la estructuración sintáctica de las oraciones. La musicalidad del lenguaje va más allá del propio sonido de cada palabra, es el resultado de la



utilización habitual por los niños, permite que se introduzcan tempranamente en el estudio de la alfabetización musical.

5. Los movimientos corporales del niño que acompañan al ritmo pueden tener una influencia “anti-musical” sobre la calidad del canto y la fluidez de la canción. Por ello, la atención se pone en los ritmos de las palabras y la fluidez, más que en los movimientos realizados al cantar y jugar.

El sonido mecánico que tan a menudo es el sello característico de los principiantes en el aprendizaje de un instrumento, es en parte causado por la desmesurada acentuación del pulso de la música. Una ejecución que es bien intencionada pero fuera de lugar.

El profesor de música se debe centrar en el pulso de forma que el estudiante pueda aprender a leer los símbolos y signos de la música. El sonido de la música puede entonces ser construido desde el símbolo y no desde el sonido de la música en sí mismo. En otras palabras, el símbolo, la notación, comienzan a estar simbolizados por el sonido, en lugar de al revés... En este tipo de instrucción de la música, la música no es tratada como un lenguaje, sino como un arreglo matemático del sonido.<sup>25</sup> (Richards, 1978: 48)

6. El ritmo es estudiado y escrito antes de trabajar el pulso, de forma que cuando se introduce el pulso, se siente dentro del fluir de la música. El ritmo es entonces situado sobre el patrón del ritmo (Richards & Langness, 1984: 14-19; 36-43).

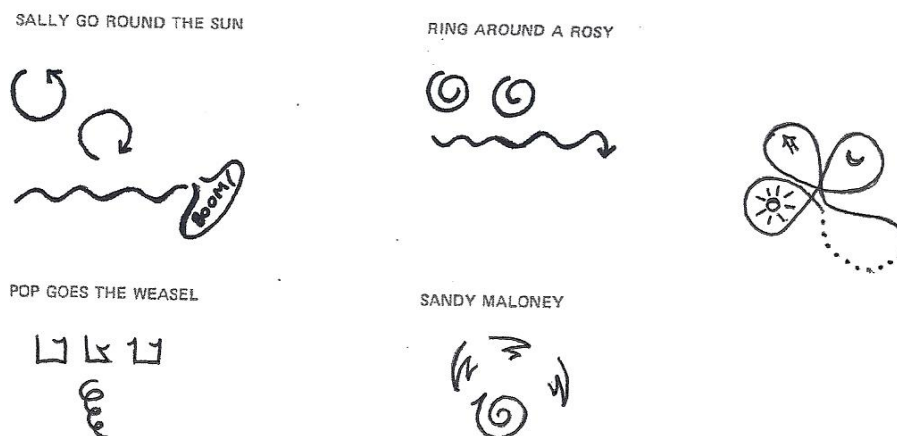
---

<sup>25</sup> “The mechanical sound that so often is the hallmark of the beginning instrumental student is partially caused by too much emphasis too soon on the “steady beat” in the music—emphasis that is well-intentioned, but misplaced. The music teacher concentrates on the beat so that the students can learn to read the symbols and signs of music. The sound of the music may then be constructed from its symbol and not from the sound of music itself. In other words, the symbol, the notation, becomes symbolized by the sound, instead of the other way around... In this kind of music training, music is not treated as a language, but as a mathematical arrangement of sound” (Richards, 1978: 48).



7. La tesitura de muchas canciones va del Sol 3, al Mi 4 o Sol 4; por lo tanto, los patrones tonales de Sol-Do; Sol-La-Do; y Re-Sol-Do, son comúnmente cantados en las canciones y son etiquetados tempranamente en las secuencias tonales. La fuerza del Sol 3 y su predominio en las canciones folclóricas parece estar influenciado por la melódica inflexión de las anacrusas (Bennett, 1987b: 19).
8. Muchas de las canciones folclóricas que se han recogido resuelven las cadencias en Do, siendo éste el centro tonal de normal. Es por ello que los patrones tonales iniciales propuestos en la secuenciación de *Education Through Music* incluyen el Do: Sol-Do; Re-Sol-Do.
9. La notación de la música evoluciona desde la percepción que los estudiantes tienen del sonido. Para ello se utilizan las técnicas del *mapping* y el *dotting* como primeros sistemas de notación. El *mapping* representa, mediante una línea, el movimiento melódico de la canción que se está cantando. Este “mapeo” se puede leer y estudiar, e incluso destacar partes concretas de la canción. En el caso del *song dotting* (“punteo de la canción”), el estudiante representa los ritmos de la canción mediante el palmeo o el punteo con un bolígrafo sobre la mesa.

Estos son algunos ejemplos de *mapping* realizados por niños al escuchar las canciones que se especifican: (Richards, 1969a: 8)



## NIVEL 5: PREPARACIÓN Y ENSEÑANZA DEL MÉTODO ETM A OTROS ADULTOS

Por último, es fundamental formar a los futuros profesores en el uso de *Education Through Music* con los niños. Por ello se creó el *Richards Institute of Music Education and Research* que desde 1970 ofrece cursos a lo largo del año tanto en EEUU como en Canadá.

### **1.2.4. Richards Institute of Education and Research.**

El *Richards Institute of Education and Research* se constituyó en octubre de 1969 con el propósito de difundir los nuevos conocimientos y materiales de *Education Through Music*.

Debido al rápido crecimiento que experimentó tanto de materiales como de educadores deseosos de mantenerse al tanto de las nuevas ideas de Richards, *Education Through Music* se convirtió rápidamente en algo más que "otro programa de música. Al principio, el Instituto sólo organizaba cursos de verano, pero ante la creciente demanda de cursos más largos y específicos, organizó también cursos de invierno. En estos cursos, los profesores viajaban incluso a centros escolares para trabajar en el aula junto a los maestros, guiándolos en la aplicación del método *Education Through Music* y reorientando sus esfuerzos donde fuera necesario. Se han realizado diversos estudios sobre los materiales y las prácticas con el método *Education Through Music* que han confirmado la eficacia del método en las áreas de comunicación, lectura y autoeficacia del niño.

A mediados de 1980, el Instituto se embarcó en un estudio nuevo y significativo sobre cómo funciona el cerebro humano en el aprendizaje. Se centró en averiguar qué es necesario para alcanzar un aprendizaje eficaz y cómo el cerebro desarrolla la memoria y las estructuras que la construyen.

A la luz de los avances en Resonancia Magnética (RM) y la Tecnología de la Tomografía Axial Computarizada (TAC), profesores, psicólogos y neurocientíficos continúan hoy en día ofreciendo talleres y mini-cursos a los participantes de los cursos de *Education Through Music* por todo EEUU. Estos eventos son parte de la iniciativa *ChildFuture*, cuyo objetivo es

colocar y mantener al Instituto en la vanguardia de la comprensión de la enseñanza, del cerebro humano y las mejores prácticas. Estos cursos atraen a gran cantidad de profesionales de todo el mundo: médicos, educadores, terapeutas ocupacionales y patólogos del habla y del lenguaje entre otros.

El Instituto está constituido como una organización sin ánimo de lucro en California (Richards Institute, 2007) y recibe ayuda de muchas personas voluntarias para la realización de los distintos talleres y cursos que organizan.

## 2. LA EXPANSIÓN DEL MÉTODO KODÁLY EN EEUU

El hecho que impulsó definitivamente las ideas de Kodály en América fue el viaje que él mismo realizó en 1965 a EEUU, donde participó en una serie de conferencias que tuvieron un efecto inmediato sobre gran cantidad de educadores de música entusiasmados con sus propuestas.

Es curioso observar el desarrollo geográfico que experimentaron las ideas de Kodály en función del lugar donde se realizaron las conferencias. De este modo pueden establecerse dos grandes focos, uno en cada costa de EEUU.

Por un lado, en la costa Este, Kodály participó en dos conferencias, una en el *Dartmouth College* (Erdei, 2013), universidad privada ubicada en Hanover, New Hampshire, y otra en la *International Music Society* de Interlochen, Míchigan, el día 18 de abril de 1966 (University of Michigan, 2005). Aquí, Denise Bacon, una pianista y concertista profesional, jefe del Departamento de música de *Dana Hall* -prestigiosa escuela de mujeres de Wellesley, Massachusetts-, conoció a Kodály y quedó tan impresionada que terminó solicitando un año sabático para desplazarse a Hungría a estudiar sus ideas en la Academia Liszt. Fue Bacon quien fundaría posteriormente uno de los primeros centros en América de formación para profesores de música bajo la filosofía de Kodály.

El otro foco geográfico importante fue California - costa Oeste- donde Kodály participó en una conferencia de la Universidad de Stanford en Julio de 1966 (Richards, 2007). La elección de California no parece casual si tenemos en cuenta que allí se encontraban Mary Helen Richards, la primera mujer que introdujo el Método Kodály en América; la Hermana Mary Alice Hein, quien en 1969 creó el *Kodály Center* en la Universidad de *Holly Names* (Oakland); la Hermana Lorna Zemke; o Katinka Daniel, concertista húngara que se había trasladado a California por razones familiares y que también jugaría posteriormente un papel importante en la expansión del Método Kodály por EEUU.

Desde estas dos zonas geográficas, el Método Kodály empezó a expandirse territorialmente por EEUU. Por un lado, en la costa Este, las ideas de Kodály comenzaron a expandirse desde Boston, donde Denise Bacon dirigía un programa en las Escuelas Públicas, hasta la *Capital University* de Columbus y la Universidad de Illinois. Esta última fue la primera en organizar un programa de becas respaldadas por la Fundación Ford para enviar estudiantes a Hungría a certificarse en el Método Kodály por la Academia Listz de Budapest. Por otro lado, desde California, en la costa Oeste, el Método Kodály se extendió hacia Oregón y desde allí al estado vecino de Washington (Fuller L. , 2005).

### **2.1. Katinka Scipiades Daniel.**

Katinka nació el 17 de enero de 1913 en Budapest, Hungría. Obtuvo el graduado en Educación Musical y Piano por la Academia de Música Franz Liszt y realizó sus estudios de doctorado en la Universidad *Pedro Pázmány* de Budapest.

Katinka desarrolló una programación para aplicar el Método Kodály en EEUU durante sus más de diez años estudiando en la escuela *San Roque School* de Santa Bárbara, California. Entrenó a cientos de educadores musicales de diversos colegios y universidades de EEUU y Canadá, destacando en número los procedentes de California, Wisconsin, Oklahoma, Connecticut, Canadá, e incluso Taiwán.

La “carrera americana” de Katinka Dániel comenzó el 2 de septiembre de 1960 cuando su marido, Ernő Dániel, le recomendó asistir a la conferencia previa al concierto de la Filarmónica de Los Ángeles. Robert Trotter, profesor del Departamento de Música de UCLA (Los Ángeles), explicaría el significado de la obra “*Peacock variations*” de Zoltán Kodály que se iba a interpretar. Una vez terminada la conferencia, Katinka se dirigió a Robert Trotter para felicitarle por su gran explicación de la obra, especificando que solo un húngaro podría haberlo hecho mejor (Ferrell, 2003: 23). Tras este comentario, y debido al gran acento húngaro que mostraba, Trotter se atrevió a preguntarle su procedencia. Katinka le contestó

que acababa de llegar de Hungría, así que Trotter quiso saber también si había conocido a Béla Bartók y Zoltán Kodály. El hecho de que Katinka hubiera conocido a ambos, llevó a Trotter a invitarle directamente a cenar. Terminando la velada, Katinka mencionó que en Hungría usaban un método diferente para la educación musical que comenzaba con las notas Sol-Mi en vez de con la escala completa. Lo que no sabía ella era que con ese comentario se le abriría la puerta de un nuevo capítulo en su vida.

Tres semanas después, Katinka recibió una carta en la que Trotter le invitaba a dar una conferencia en la Universidad de UCLA, la cual aceptó. Asombrada y algo asustada por la gran cantidad de gente que llenaba el Auditorio de la Universidad, Katinka respondió a las preguntas de Trotter sobre cómo conoció a Béla Bartók y Zoltán Kodály. Posteriormente, enseñó a los presentes cantar las sílabas de solmisación y a reconocer la fononimia de Curwen. Aplicó la fononimia a dos canciones folclóricas húngaras para demostrar cómo funcionaba y explicó que a diferencia de la preferencia americana por utilizar el Do como tónica de la escala pentatónica, los húngaros basaban su escala pentatónica en La. Finalmente, hizo interpretar a los asistentes tres corales de Bach mediante el uso de la fononimia de Curwen, con un rotundo éxito.

Como consecuencia del éxito de la conferencia, Katinka recibió unos días después una carta de Trotter ofreciéndole un puesto de profesora en la Universidad de UCLA. Aunque solo llevaba dos meses y medio en América, Katinka aceptó y estuvo trabajando como profesora en UCLA desde 1961 a 1963 (Fuller L. , 2005).

Desde el primer día de clase, Katinka se percató del gran reto al que tendría que hacer frente: la gran diversidad cultural del aula en la que tenía que enseñar estaba muy alejada de la homogeneidad de las clases húngaras. Esa divergencia suponía una gran dificultad ante la enseñanza del Método Kodály, ya que éste defendía la enseñanza de la música a través de las canciones folclóricas del país por ser “la lengua madre musical” de los alumnos. Como allí

los alumnos procedían de diversos países y culturas y a Katinka no le había dado tiempo aún de recopilar canciones folclóricas americanas, les pidió que para la siguiente clase trajeran canciones infantiles que aprendieron cuando eran pequeños, aunque estas estuvieran escritas en su propio idioma. Cuando los alumnos le entregaron sus canciones, Katinka observó que todas ellas estaban construidas sobre la tercera menor Sol-Mi, al igual que las húngaras. Este material le sirvió de apoyo para explicar a sus alumnos la teoría de que la tercera menor Sol-Mi se encuentra internacionalmente en las canciones cantadas por los niños.

Dos años después, en 1963, Katinka se trasladó de UCLA a la Universidad de California, *University of Southern California* (USC). El gran éxito de sus clases llevó a un aumento de estudiantes y, con ello, del número de clases impartidas que se extendieron hasta los meses de verano.

Al año siguiente, en 1964, Trotter le invitó a dar una conferencia en Oregón. Debido a que Katinka había conocido a Richards poco después de su llegada a EEUU en 1960 y a su gran amistad desde entonces, le llamó para que también fuera ella a presentar la adaptación del Método Kodály que estaba preparando para su uso en EEUU. Katinka habló del Método Kodály, llevando a cabo algunas demostraciones basadas en el libro de Zoltán Kodály “333 ejercicios elementales” y conversó con Richards sobre el libro *Threshold to Music* que pronto publicaría y que recogía las primeras adaptaciones realizadas sobre el Método Kodály para su aplicación en EEUU. Al finalizar la conferencia, fue tal el éxito que Richards vendió gran cantidad de copias de su libro antes siquiera de que fuera publicado.

Por otro lado, a la conferencia de Oregón también acudieron algunos profesionales procedentes de Canadá que pronto invitaron a Katinka a ir a su país a hablar del método húngaro. Éste fue el comienzo de una gran “gira” por Canadá y EEUU dando a conocer el Método Kodály utilizado en Hungría para la educación musical en las escuelas.

Un año más tarde, en 1965, Katinka encontró solución a otra de las preocupaciones que arrastraba desde que había comenzado a trabajar como profesora en UCLA: enseñar a futuros maestros de Educación Musical sin haber estado nunca en una escuela americana. La solución vino de la mano de la Hermana Lorna Zemke. Zemke era una maestra que solía llevar a sus alumnos a los conciertos dirigidos por el marido de Katinka y al que tras cada actuación le mandaba una carta de agradecimiento. De esta forma, a finales de 1965, Ernő Dániel le escribió a la Hermana agradeciendo sus felicitaciones y acordando un encuentro con Katinka. Este encuentro entre las dos mujeres supuso un cambio importante en la carrera de ambas: Katinka comenzó a enseñar en la escuela de la Hermana, *San Roque Catholic School*; y Zemke continuó sus estudios, profundizando en el Método Kodály (Howe, 2013).

Nada más comenzar a dar clases a un grupo de primero de Primaria, Katinka se dio cuenta de las adversidades que suponía enseñar en otro país usando el Método Kodály que ella había aprendido en Hungría. Para empezar, el tiempo, con solo una hora de música a la semana frente a la hora diaria impartida en Hungría; el número de alumnos, entre cuarenta y cuarenta y cinco alumnos por aula, frente a las clases reducidas de su país; la utilización de distintas melodías, claves, ritmos y métrica; y los cambios que se sucedían cada año en los niños que conformaban el aula, teniendo que empezar desde cero cuando llegaba algún niño que no había trabajado nunca con el Método Kodály. Aun así, en vez de rendirse ante ellas, Katinka se puso de inmediato a buscar soluciones. De este modo, llegó a la conclusión de que había que sustituir el material folclórico y ajustar la metodología a la cultura y niños de América; y que, por otro lado, había que simplificar el *curriculum* haciendo énfasis en los conceptos rítmicos durante la primera mitad del año escolar e ir hacia el aprendizaje de conceptos melódicos -más complejos- durante la segunda parte del curso. Ante esta diferenciación frente al modelo húngaro de *curriculum*, el cual enfatiza del mismo modo los conceptos de melodía y ritmo a lo largo del curso, Katinka señaló que no era un cambio, sino una mera



adaptación debido al descenso en el ritmo de enseñanza y a la necesidad de un mayor refuerzo de los contenidos que en Hungría. La filosofía sobre la que se basaba su enseñanza, en cambio, no varió durante todos los años en los que fue profesora (Bonnin, 2003).

Así, Katinka pasó una década trabajando en la adaptación del método húngaro a la situación americana hasta que en 1978 publicó su primer libro de los cuatro que publicaría: *Kodály Approach: Method Book One*.

Antes de su primera publicación, Katinka ya había dado a conocer el trabajo que estaba llevando a cabo en el colegio por medio del artículo *The Kodály Method* que publicó en la revista *Clavier* en 1968 (Bennett, 1987b: 32) y en la ponencia que realizó en el Primer Simposio Internacional en Oakland.

Su participación en este simposio, celebrado del 1 al 15 de agosto de 1973 (International Kodaly Society, 2014), provocó que profesionales de la educación que habían venido de diversas partes de EEUU, Canadá, Australia y Europa fueran a observar cómo daba sus clases de música en el colegio *San Roque School*. Este hecho se convirtió en el comienzo de su influencia nacional e internacional y, en parte, de la expansión del Método Kodály por EEUU y Canadá.

Su protagonismo en la expansión del Método Kodály continuó en 1967 cuando fue invitada a enseñar su método en un programa desarrollado por el *Peabody Conservatory of Music* de Baltimore, donde se estaban impartiendo clases de los métodos más nuevos en educación musical del momento: Orff, Suzuki y música electrónica. Katinka eligió a diez estudiantes para hacer la demostración, entre ellos se encontraba Lois Chosky, un destacado alumno de la Academia Liszt, quien también había acudido al programa. La demostración constó de diez actividades de Kodály, incluyendo técnicas para la enseñanza del pulso y ritmo, identificación del ritmo, palmeo y canto de ostinato, y el palmeo del ostinato rítmico con “*All the Little Duckling*”. También habló de la importancia de marchar y andar, llevó a

cabo una actividad mostrando la fononimia con “*Little Sally Walker*” y realizó una demostración de cómo enseñar las actividades de pregunta-respuesta a niños pequeños. Esa era la primera vez que veían el método en Baltimore.

El éxito fue tal que le propusieron a Katinka Dániel la grabación de tres películas sobre el Método Kodály, en las cuales llevara a cabo las demostraciones prácticas. En 1973 se realizó la primera de ellas y el 1989 la tercera y última, llamada *The Kodály Concept in America*, todas muy bien recibidas. Con estas tres películas, la expansión del Método Kodály en EEUU de la mano de Katinka Dániel llegó a su máxima expresión.

También es importante señalar la influencia que Katinka desarrolló a través de la creación de la *Kodály Association of Southern California*. La creación de esta asociación es consecuencia de los encuentros que Katinka organizaba en su casa con sus estudiantes de la *University of Southern California* desde la década de 1960. Estas reuniones se convirtieron en encuentros anuales para discutir nuevas ideas de enseñanza y sus correspondientes estrategias. Finalmente, el grupo se consolidó formalmente como *The Association of Southern California* en 1980.

## **2.2. Denise Bacon.**

Bacon nació en Boston el 20 de marzo de 1920. En 1950 se graduó en el Conservatorio de Música de *New England* en Boston, donde realizó una Licenciatura y Máster en Música. Había sido su segunda vuelta a las aulas. Fue una alumna muy destacada, estudió bajo la dirección de Mieczyslaw Horszowski en Nueva York (Pfeifer, 2013) y actuó con frecuencia como solista con la *Boston Pops Orchestra* bajo la dirección de Arthur Fiedler.

En su larga relación con el *Dana Hall* (1940-1969) pasó de profesora de piano a Directora del Departamento de Música en 1948, antes incluso de su graduación. Además, en 1957, fundó además la *Dana School of Music* como respuesta a las demandas de los habitantes de Wellesley que pedían instrucción musical para ellos y sus niños. La escuela ofreció clases de

piano, voz, instrumentos de orquesta, guitarra clásica y teoría para niños y adultos, y Bacon pudo empezar a experimentar con el método de educación musical de Kodály (Helen Temple Cooke Library, 2013).

Bacon conoció por primera vez a Zoltán Kodály en Dartmouth, New Hampshire, en julio de 1965. Este hecho fue de gran relevancia para el desarrollo de su carrera profesional ya que, a consecuencia del encuentro, Bacon se dio cuenta de que su misión en la vida era mejorar el nivel de educación musical de los niños (Erdei, 2013). De ese modo, impulsada por el encuentro y por el éxito de los talleres que dio en 1966 sobre los métodos Kodály y Orff en la *University of Southwestern Louisiana*, Bacon se decidió a viajar a Hungría. Allí podría aprender más sobre este método innovador y traerlo de vuelta a EEUU. En 1966, Bacon consiguió una beca *Braitmayer* que le pagaba un salario y gastos para que pudiera estudiar en la Academia Liszt de Música y el Instituto Orff en Budapest (Helen Temple Cooke Library, 2013). Empezó yendo a Budapest a estudiar el Método Kodály bajo las directrices de la profesora Erzsébet Szónyi (Erdei, 2013) y estando allí, llegó a un acuerdo con los oficiales del gobierno para que le permitieran traer a Hungría a un grupo de niños americanos con los que estaba llevando a cabo una clase piloto en EEUU. Su objetivo era grabar una película junto con otro grupo de niños húngaros para probar que los niños americanos podían aprender con ese método al igual que lo hacían los húngaros. Tres años después, esa película sorprendió a todo el mundo y despertó todo tipo de preguntas. En 1968, Bacon volvió a EEUU con el Diploma de la Academia Liszt de Budapest (Griffin, 2013).

Nada más volver, en septiembre de 1969, Bacon fundó el *Kodály Music Training Institute* (KMTI) en Wellesley, Massachusetts, junto a Peter Érdei quien fue un destacado alumno de la Academia Liszt de Budapest que se había desplazado a EEUU para colaborar con Bacon en la adaptación del *Curriculum* húngaro basado en el Método Kodály (Erdei, 2013). Esto lo pudieron llevar a cabo gracias a la ayuda de 184.000 dólares de la Fundación Ford (Pfeifer,

2013). El objetivo de la institución era el de adaptar el concepto de educación musical de Kodály a la cultura americana. Las principales áreas de interés eran: investigar sobre la música folclórica americana, el desarrollo del *curriculum* y modelos de escuela y formación de los mejores maestros (Erdei, 2013). Bacon fue la directora del KMTI hasta 1977.

En 1977 fundó la segunda institución, *The Kodály Center of America* (KCA) en Wellesley, Massachusetts (Griffin, 2013) y posteriormente en Newton y Providence. Su objetivo era el mismo que el del *Kodály Music Training Institute*: jugar un rol importante en el desarrollo del “Concepto Kodály” en EEUU, entrenar a profesores de gran calidad en programas académicos y de verano y desarrollar líderes que continuaran enseñando el Método Kodály en el futuro. Aunque el centro fue creado con pocos recursos, el KCA llevó a cabo un intenso programa académico anual, un programa de verano de gran consideración asociado con la *Southeastern Massachusetts University* y afiliaciones para la realización de Másters con cuatro universidades distintas. Del mismo modo, se asoció con el *Boston Public School* para llevar a cabo investigaciones.

En 1993, debido al limitado espacio y la competición con otras instituciones Kodály, la KMTI eligió fundirse con la *Capital University of Columbus*, Ohio. La KCA transfirió allí sus programas de certificación y los expedientes de sus alumnos, pero permaneció como un centro de investigación.

En 1995, Bacon se retiró de su posición como directora del *Kodály Center of America* aunque continuó trabajando en sus archivos.

Como se puede ver, Bacon jugó un rol importante en la expansión de los principios educativos de Kodály por EEUU. En un video que se grabó y editó para la entrega del premio por su trayectoria profesional, y del que he traducido un extracto, Denise Bacon expresa muy claramente lo que para ella es el Método Kodály (2010).

Hola, soy Denise Bacon. ¿Qué es el Método Kodály de educación musical? Esta es una pregunta que he estado 25 años tratando de responder. No es un método y es más que una filosofía, pero tú te preguntarás, ¿qué es? Bien, para mí, es la educación del oído, las manos y el corazón. Es un lenguaje de la mente y el corazón, es alfabetización musical, en una secuencia de aprendizaje, en busca del conocimiento. Representa muchas culturas, usa tanto la música folclórica como el arte musical de gran valor. Hace un arte de la enseñanza, desarrolla la confianza individual y la independencia mediante la responsabilidad grupal. (...) Educa las emociones y aumenta el espíritu, convierte la clase de música en una experiencia divertida.

(Ver Anexo VI)

Sus muchos reconocimientos incluyen el premio a la alumna más destacada (*Outstanding Alumni Award*) del Conservatorio de música de New England en 1984; el premio por la mejor trayectoria (*Outstanding Achievement Award*) de la *Organization of American Kodály Educators* (OAKE) en 1989; el premio *Pro Cultura Hungarica* por el Gobierno Húngaro en 1983; dos medallas por parte del gobierno de Hungría en 1983 y 1989; el premio como alumna distinguida por el *Dana Hall School* en 1990; el premio como alumna distinguida por la *Longy School of Music* en 1992; y la mención como Miembro Honorario de la *International Kodály Society* en 1993.

Bacon falleció el 11 de Noviembre de 2013 en el centro *Briarwood* en Needham a los 93 años de edad.

### 3. LA CONSOLIDACIÓN DEL MÉTODO KODÁLY EN EEUU

La consolidación del Método Kodály en EEUU se sustenta, desde mi punto de vista, en dos hechos relevantes: la creación de los primeros posgrados sobre el Método Kodály para maestros y la constitución de las dos grandes instituciones que dan cobertura a la filosofía Kodály a nivel mundial, la *International Kodály Society* (IKS), y a nivel americano, la *Organization of American Kodály Educators* (OAKE).

Si Mary Helen Richards había sido la pionera en la introducción de las ideas Kodály en EEUU, y Denise Bacon junto con Katinka Daniel las primeras grandes divulgadoras del método por la costa Este y Oeste respectivamente, la Hermana Mary Alice Hein de la Universidad de *Holly Names* en California y la Hermana Lorna Zemke del *Silver Lake College* de Wisconsin (Medio-Este americano), habrían de ser las primeras en organizar cursos de postgrado sobre el Método Kodály para maestros y profesores de música (Ferrell, 2003).

La creación de estos primeros postgrado fue fundamental para la consolidación del Método Kodály en EEUU ya que a partir de ese momento empezaron a llegar a los colegios maestros formalmente educados en las técnicas de Kodály. Ya no se trataba solo de grupos de profesores entusiastas que habían descubierto una nueva forma de enseñar música en los colegios y que lo divulgaban por distintos simposios y universidades, sino que ahora las universidades, a través de sus facultades de música, empezaban a incorporar el Método Kodály a sus planes de estudio. En 1969, la *Holly Names University* se convirtió en la pionera de todas ellas de la mano de la Hermana Mary Alice Hein. Cuatro años después, en 1973, fue la Hermana Lorna Zemke la que en el *Silver Lake College* puso en marcha el primer postgrado sobre Kodály en Manitowoc, Wisconsin, al lado contrario del país.

Por otro lado, en 1973, la Hermana Mary Alice Hein junto con Erszébet Szönyi -una destacada alumna de Kodály- y Alexander Ringer de la Universidad de Illinois, organizaron

el Primer Simposio Internacional Kodály en EEUU (Choksy, 2000). Este simposio se llevó a cabo en la *Holly Names College* y albergó a cincuenta delegados de diecisiete países, los cuales presentaron distintos trabajos e informes, así como a más de trescientos participantes americanos y canadienses. Katinka participó en dicha conferencia mostrando el *curriculum* que estaba desarrollando en la escuela *San Roque School*, para lo que utilizó una película donde se demostraban las prácticas llevadas a cabo con los estudiantes (Daniel, 1972). Los objetivos de este primer simposio fueron ofrecer la posibilidad de intercambiar ideas entre las autoridades en Kodály de todo el mundo y estimular el interés de los educadores americanos por el concepto de Kodály sobre educación musical (Zemke, 1974: 2). Fruto de este encuentro, algunos de los impulsores del Método Kodály en EEUU, entre los que destacan Bacon, Katinka, la Hermana Zemke y la Hermana Hein, terminarían fundando en 1975 la *Organization of American Kodály Educators* (OAKE).

El Segundo Simposio Internacional fue celebrado en Kecskemét, Hungría, en el año 1975 y buscaba la creación de una sociedad internacional (Moll, 1975). Este objetivo que se alcanzó con la creación de la *International Kodály Society* (IKS), máximo organismo a nivel mundial en cuanto a filosofía Kodály se refiere.

Como resultado de estos dos simposios internacionales, la IKS pasó a ser la encargada de promover la educación musical y cultural de los conceptos asociados a Kodály a nivel mundial, y la OAKE la responsable de velar por esos conceptos en EEUU desde su creación, hasta la actualidad.

### **3.1. La Hermana Mary Alice Hein y la Holly Names University.**

La Hermana Mary Alice Hein conoció a Zoltán Kodály en 1966 en el *Kodály Symposium* de la Universidad de Standford. Desde el principio tuvo claro que ese era el modelo que ella quería impulsar en el *Holly Names Collage* de Oakland, donde en ese momento era profesora en el Departamento de Música. En aquellas conferencias coincidió con Mary Helen Richards

(Richards, 2007), quien había participado haciendo demostraciones con sus alumnos, y con muchas de las personas responsables posteriormente de la expansión del Método Kodály por EEUU: Denise Bacon, Lois Choksy o la Hermana Lorna Zemke (Howe, 2013). Al año siguiente, 1967, se trasladó a estudiar a la Academia Listz de Hungría, cuyo “Departamento Kodály” estaba dirigido en aquel momento por Erzsébet Szönyi. Tras volver de Budapest en 1968, creó el *Kodály Center* en el *Holly Names College* con el apoyo de la Fundación Ford. También creó el primer Máster en Educación Kodály en EEUU (Bagley, 2004) en el que contó con la presencia de Erzsébet Szönyi y Mary Helen Richards quien, por aquel entonces, estaba dando a conocer su adaptación del Método Kodály a EEUU publicada bajo el nombre de *Education Through Music*.

El *Kodály Center* de la *Holly Names University* sigue ofreciendo hoy en día capacitación y recursos para los maestros, directores, padres y otras personas interesadas en el desarrollo musical de los niños. Estudiantes de todo el mundo vienen al Centro - ubicado en el campus de la *Holly Names University* de Oakland, California - a desarrollar su musicalidad y aprender cómo aplicar la filosofía de Zoltán Kodály en contextos corales y del aula. El Centro goza de reputación internacional como uno de los principales centros de educación musical Kodály en Norteamérica. Los graduados del programa enseñan en todo EEUU y Canadá, así como en Australia, Japón, Taiwán, Perú, Brasil y Filipinas.

El *Kodály Center* ofrece seminarios y clases de iniciación, cursos de verano para el desarrollo profesional, certificado de curso académico y programas de grado para los músicos y profesores de música. El programa de maestría incluye cursos de solfeo y maestría musical, dirección coral y canto coral impartido por profesores de Hungría. Se proporcionan, además, prácticas de enseñanza supervisadas en las escuelas públicas vecinas.

Del mismo modo, el *Kodály Center* de la *Holly Names University* ha desarrollado un *curriculum* integrado y práctico, buscando un alto nivel de excelencia entre sus alumnos. La



generosa financiación de la Fundación William y Flora Hewlett permite al Kodály Center disponer de becas para los alumnos más destacados.

La Hermana Mary Alice Hein abandonó la enseñanza en el año 1991 y vive desde el año 2001 en la casa que su Congregación religiosa tiene en San Luis, el *Nazaret Living Center* (1familytree, 2003).

### **3.2. La Hermana Lorna Zemke y el Silver Lake College.**

Si bien es cierto que los primeros cursos de verano en la costa Este los organizó Denise Bacon, fue la Hermana Lorna Zemke la que creó en el *Silver Lake Center* de Wisconsin el primer Postgrado en Kodály en el Este de EEUU.

La Hermana Lorna Zemke obtuvo su licenciatura en Música en el Grado de Educación Musical en 1964 del mismo *Silver Lake Center*.

Recién graduada se trasladó a California a dar clase en el *San Roque Catholic School* de Santa Bárbara hasta que, a finales de 1965 y gracias al encuentro organizado por el marido de Katinka, ambas mujeres se conocieron, dando un giro importante a sus carreras, o como lo consideró Zemke:

Este fue el comienzo de mi “verdadera educación” y me llevó solo unos meses darme cuenta de la importancia de este tipo de enseñanza y de entender las implicaciones que este enfoque podría tener en los niños de Estados Unidos.<sup>26</sup> (Zemke & Perinchief, 1999: 6)

Así mismo, animada y tutorizada por Katinka, Zemke fue a estudiar a la *University of Southern California* donde obtuvo dos grados de educación musical adicionales: un Máster en Música en 1968 y un Doctorado en Artes Musicales en 1973, haciendo hincapié en el uso del Método Kodály en EEUU. Fue la primera americana en realizar una Tesis Doctoral sobre

---

<sup>26</sup> “That was the beginning of my “real education” and it took only matter of months for me to realize the significance of this type of teaching and to understand the implications of what this approach could mean to the children in the United States” (Zemke & Perinchief, 1999: 6).

Kodály llevando a cabo parte de su investigación en Hungría, durante seis meses. En 1971, Zemke pasó a ser la Decana del Departamento de Música del *Silver Lake College* y, estimulada por Katinka, creó el primer Grado Superior en Kodály del *Silver Lake College* (Ferrell, 2003).

La hermana Zemke lleva más de 45 años en el *Silver Lake College* donde ha sido siempre la directora de los Programas de Kodály y del Postgrado de Estudios Musicales. Ha realizado talleres Kodály e impartido conferencias en veintisiete Estados y cinco países extranjeros. Del mismo modo, ha realizado presentaciones en más de cien universidades e instituciones educativas en todo EEUU, además de publicar numerosos artículos y libros. El 29 de junio de 2015 recibirá la máxima distinción que concede la *International Kodály Society*: el premio Katalin Forrai 2015, como reconocimiento a su aportación al desarrollo del Método Kodály en EEUU (Silver Lake College, 2015).

#### 4. EL MÉTODO KODÁLY EN EEUU HOY

El modelo educativo estadounidense es un modelo muy descentralizado donde cada Distrito, en cada Estado, adapta a su manera la ley Federal de Educación. La ley actual fue promulgada por el Presidente Lyndon Baines Johnson en 1965: *The Elementary and Secondary Education Act* (ESEA) (U.S. Department of Education, 2015) y revisada en el 2002, durante el gobierno del Presidente George W. Bush, que le cambió el nombre por *No Child Left Behind* (NCLB) (“Que ningún niño se quede atrás”). En la actualidad, desde el año 2009, y con Barack Obama en la Casa Blanca, se está discutiendo en el Congreso Norteamericano una nueva reforma educativa en profundidad, dada la insatisfacción general que existe con la ley anterior (Alandete, 2009).

Los resultados de los estudiantes norteamericanos en evaluaciones internacionales, como el Informe PISA, están muy lejos de los países que encabezan la clasificación. Desde la medición de 2009 a la última de 2012 ha descendido 20 posiciones, desde el puesto 17 al 36, no superando la media de los países de la OCDE ni en Ciencias ni en Matemáticas (García, 2013). A esto hay que añadirle unas tasas de abandono escolar por encima del 50% en Educación Secundaria y el poco interés de los estudiantes más brillantes por la profesión de maestro (U.S. Department of Education, 2015). Con este escenario, no es de extrañar que la Administración Federal esté proponiendo un cambio radical en el modelo educativo, buscando revertir la situación e incentivando económicamente aquellos Estados, Distritos, Colegios o profesores que lleven a cabo políticas innovadoras para mejorar la educación en el país. Como ocurrió en 1957 tras el lanzamiento del Sputnik, el objetivo principal de la reforma es mejorar en Ciencias y en Matemáticas, por lo que la enseñanza de la música y de las artes en general deja de estar, una vez más, considerada prioritaria.

“...el liderazgo de mañana depende de cómo eduquemos hoy a nuestros estudiantes—especialmente en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas.” Presidente Barack Obama, 16 de septiembre de 2010<sup>27</sup> (U.S. Department of Education, 2010).

La defensa de la enseñanza musical en los colegios ante los Congresistas está en manos de la *National Association for Music Education* (NAfME), organización que está presente en los 50 Estados Americanos e incluso en Europa y que agrupa a otras asociaciones entre las que se encuentra OAKE. OAKE respalda una educación musical sistemática guiada por los puntos de vista de Zoltán Kodály y, desde 1994, está alineado con NAfME para adaptar las leyes educativas a las enseñanzas y prácticas pedagógicas de Kodály. Debido a que los nuevos estándares, *National Core Arts Standards*, son sustancialmente diferentes de las normas de 1994, OAKE ha constituido un “Comité de Normas y Repertorio” para llevar a cabo una cuidadosa revisión y adaptación (Organization of American Kodály Educators, 2015).

El uso del Método Kodály en EEUU está hoy en día plenamente consolidado e integrado dentro del modelo educativo americano y comparte protagonismo con otros métodos, como el Orff y el Suzuki.

#### **4.1. Organization of American Kodály Educators (OAKE).**

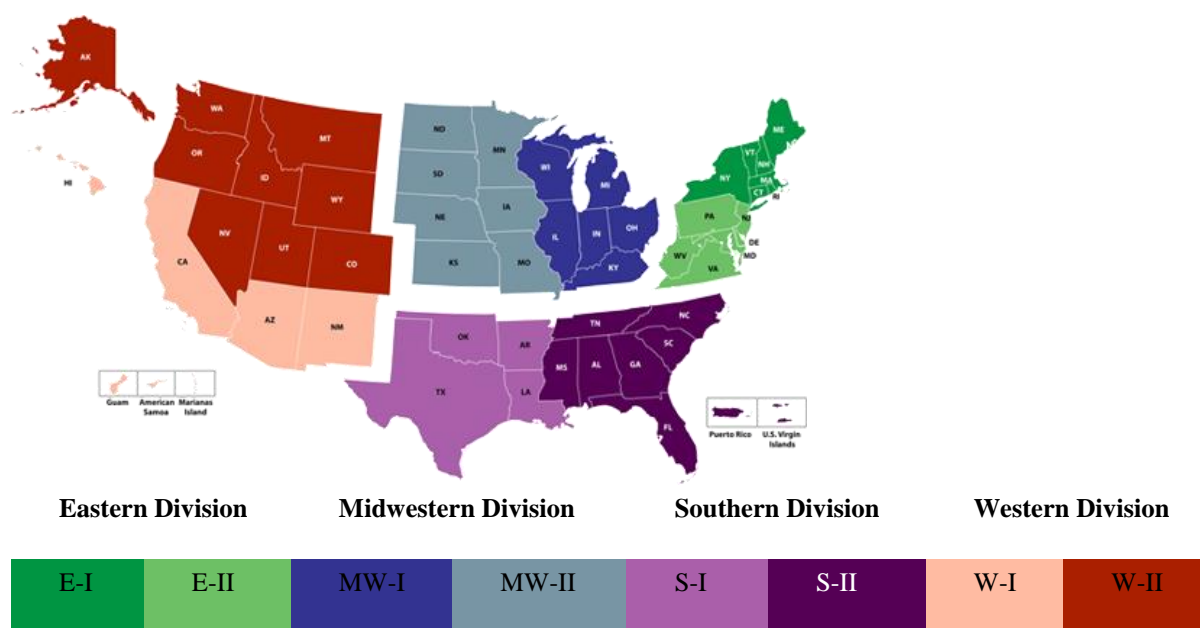
Fundada en 1975, dos años después de la celebración del Primer Simposio Internacional sobre Kodály en la *Holly Names University*, por muchos de los que allí participaron -Denise Bacon, la Hermana Lorna Zemke, o al Hermana Mary Alice Hein (Bacon, Daniel, Hein, Zemke, & De Greeve, 2004)-, OAKE es la institución más importante en EEUU en dar soporte a la filosofía Kodály.

---

<sup>27</sup> “... Leadership tomorrow depends on how we educate our students today—especially in science, technology, engineering and math.” — President Barack Obama, September 16, 2010 (U.S. Department of Education, 2010).

Cuenta con una estructura organizativa muy potente que se encarga de mantener actualizada la aplicación de los Métodos Kodály a las nuevas normativas que los distintos gobiernos y Estados van redactando.

La misión de esta organización, según recoge en su web, es “apoyar la educación musical de la más alta calidad, promover la alfabetización de la música universal y preservar el patrimonio musical del pueblo de EEUU mediante la educación, representación artística, promoción e investigación” (Organization of American Kodály Educators, 2015). La Organización está presente en todos los Estados Americanos y se estructura en cuatro grandes divisiones, cada una de las cuales se subdivide a su vez en dos grupos.



En la actualidad, hay más de 25 programas sobre Kodály respaldados por OAKE.

OAKE se ha extendido prácticamente por todo el territorio de EEUU, excepto por algunos estados como el caso de Mississippi donde predomina el método Orff / Schulwerk.

OAKE publica una revista trimestral y distribuye gran variedad de materiales, incluyendo colecciones de música para niños, bibliografías, videos, ensayos y materiales para ayudar a los maestros. Cada año celebra una conferencia donde se realizan demostraciones, conciertos

y donde algunos profesores cuentan su experiencia en la aplicación del Método Kodály (Organization of American Kodály Educators, 2015).

### **III PARTE: MI EXPERIENCIA CON EL MÉTODO KODÁLY EN OKLAHOMA 71**

- 1. LOS OBJETIVOS GENERALES: LOS NIVELES 73**
- 2. EL MÉTODO: LOS PATRONES DE APRENDIZAJE 74**
- 3. EL PRINCIPAL RECURSO: LA VOZ 75**
- 4. LOS CONTENIDOS: RITMO, MELODÍA, ARMONÍA Y FORMA 77**
- 5. EJEMPLIFICACIÓN: ACTIVIDADES CON NIÑOS DE 5-6 AÑOS 79**
  - 5.1. Descripción del aula. 79**
  - 5.2. Actividad 1: Ritmo y Melodía. 80**
  - 5.3. Actividad 2: Melodía, Armonía y Forma. 82**
  - 5.4. Actividad 3: Ritmo y Melodía. 83**
  - 5.5. Otras actividades: Equilibrio, Coordinación y Comunicación. 83**

### III PARTE: MI EXPERIENCIA CON EL MÉTODO KODÁLY EN OKLAHOMA

Mi investigación sobre el Método Kodály comenzó en Oklahoma (adscrita a la División Sur, en la Región I), en concreto en la ciudad de Norman donde también tiene su sede la universidad *Oklahoma University* (OU). *Oklahoma Kodály Educators* (OKE) es una organización relativamente joven que aglutina a la gran mayoría de los educadores que utilizan las técnicas Kodály en el Estado de Oklahoma, desde profesores universitarios que forman a nuevos maestros en su conocimiento y aplicación, como es el caso del Dr. Casey Gerber (University Oklahoma, 2015), certificado en el Método Kodály por la Universidad de Oklahoma y que fue mi profesor durante mi estancia allí, hasta maestros que imparten sus clases siguiendo las enseñanzas de Kodály, como Tara Light y Emily Richards (Norman Public Schools, 2015), profesoras del colegio *Madison Elementary School* de Norman, Oklahoma, donde realicé mis prácticas.

Gracias al Dr. Gerber, a Ms. Light y a Mrs. Richards, pude observar en primera persona la enseñanza de la música en la escuela a través del Método Kodály adaptado a EEUU. La escuela en la que llevé a cabo mis observaciones, *Madison Elementary School*, establece como *curriculum* de música la secuenciación elaborada por OKE. Ésta refleja las modificaciones que con el tiempo y gracias al trabajo de personas y organizaciones ya nombradas anteriormente, se han realizado sobre el Método Kodály con el objetivo de adaptarlo a su uso en EEUU.



## 1. LOS OBJETIVOS GENERALES: LOS NIVELES

Con la observación en el aula he comprobado cómo los objetivos generales planteados por OKE se basan en los niveles establecidos por Mary Helen Richards en su adaptación final del Método Kodály a EEUU –*Education Through Music*-. El confort del individuo y la cooperación con el grupo son los dos primeros niveles. Sin estas dos metas no se pueden alcanzar adecuadamente las siguientes. En el tercer nivel están las habilidades musicales de la escucha y la producción musical, es decir, el entrenamiento auditivo en la distinción de sonidos y el uso de la propia voz para reproducir apropiadamente ese sonido. Una vez el niño ha experimentado con sus habilidades auditivas y su voz, está preparado para comenzar con el estudio de la alfabetización musical –*music literacy*-.: canto, escritura y lectura de la música. En el cuarto nivel, el estudio debe comenzar con el uso de métodos sencillos de notación como son el *mapping* y el *dotting*. Utilizar una notación real al comienzo resultaría aún muy complicado para los niños, así que se irá incluyendo progresivamente tras el trabajo con estos tipos de notación que les ayuda a una mejor interiorización del concepto trabajado.

## 2. EL MÉTODO: LOS PATRONES DE APRENDIZAJE

Al igual que Piaget diferencia cuatro estados del desarrollo en el niño, según Kodály hay tres patrones de aprendizaje sobre los que se debe organizar la enseñanza musical. OKE, en su *curriculum*, refleja estos tres momentos del aprendizaje: “Preparación-Presentación-Práctica”, que van a conducir de modo general la enseñanza musical del método. Como se dio cuenta Richards tras contrastar con su propia práctica las cuatro recomendaciones que le había dado Kodály, no se puede forzar a los niños a que reconozcan la notación musical sin tener antes el sonido en su mente. Por ello, la primera fase, “Preparación”, jugará un rol determinante en el aprendizaje de los alumnos y se basará básicamente en la experiencia del niño con la música por medio del canto, el movimiento y la escucha. Este momento se debe comenzar lo antes posible y extenderse todo el tiempo que el niño necesite para estar preparado. Si este aprendizaje se asimila correctamente, los niños serían capaces de adquirir la alfabetización musical de un modo instintivo, al igual que ocurre con el aprendizaje de la lengua materna. Si no se lleva a cabo correctamente, se producirá un aprendizaje forzado de la alfabetización musical, similar al aprendizaje de una segunda lengua, que dificultará el trabajo con la música.

### 3. EL PRINCIPAL RECURSO: LA VOZ

La voz va a ser el vehículo principal para poder llevar a cabo correctamente este proceso siguiendo los tres momentos del aprendizaje. Como decía Kodály, la voz es el instrumento propio del ser humano y, por lo tanto, capaz de crear un vínculo y comprensión con la música que ningún instrumento externo puede crear. Así, observé cómo la profesora Tara Light utilizaba gran cantidad de canciones y juegos musicales (*singing games*) sacados del libro “*Mallet Madness*”, durante las sesiones de “Preparación”. A diferencia del uso estricto de canciones folclóricas o música clásica (en cursos avanzados) que defendía Kodály, este libro recoge tanto canciones folclóricas americanas, como una gran cantidad de canciones infantiles y juegos de cantar compuestos específicamente para la comprensión de los distintos elementos musicales secuenciados en base al Método Kodály adaptado a EEUU.

El uso de juegos de cantar es muy importante y beneficioso ya que contiene los conceptos que han sido y están siendo estudiados pero, además, incluyen elementos más avanzados que los niños no entienden todavía de forma consciente. Esta experiencia inconsciente con conceptos nuevos mejora su “Preparación”.

En el segundo momento, “Presentación”, los niños están preparados para aprender el nombre y los símbolos de lo que están cantando, así como los ritmos que estaban interpretando en los juegos. Esta fase debe ser lo más breve posible y dependerá del trabajo realizado en la primera. Cuanto mejor haya sido la interiorización práctica de los elementos musicales, más rápida será su asociación con el concepto, terminología o símbolo correspondiente. Por ejemplo, si los alumnos han estado cantando canciones basadas en las notas Sol 4-Mi 4, en esta etapa se les indicará que el nombre que reciben esos sonidos es “Sol”-“Mi”. Como los niños ya tendrán el sonido en su mente, no les costará esfuerzo alguno interiorizar ese conocimiento teórico.

El tercer momento, “Práctica”, es un momento importante porque los alumnos ejecutan conscientemente lo que han estado aprendiendo a través de la lectura, escritura, canto, juego y escucha. Kodály defendía que para alcanzar la “alfabetización musical” el niño no se podía quedar en la mera experimentación y aprendizaje teórico del lenguaje musical, sino que tenía que llegar a la producción y composición de su propia música.

#### 4. LOS CONTENIDOS: RITMO, MELODÍA, ARMONÍA Y FORMA

Los conceptos de la alfabetización musical están organizados en cuatro grupos: “Ritmo”, “Melodía”, “Armonía” y “Forma”. Habitualmente se trabajan de forma intercalada o simultánea al igual que hacía Kodály. Sin embargo, no siempre es posible. Katinka al adaptar el Método Kodály a la escuela *San Roque School*, debido a la llegada continua de nuevos alumnos que nunca habían trabajado con el Método Kodály, concluyó que en EEUU había que adaptar el *curriculum* dedicando más tiempo a los conceptos rítmicos durante la primera mitad de curso y llegando al aprendizaje de los conceptos melódicos –más complicados- en la segunda mitad. Esta ralentización en la introducción de los contenidos facilitaría la inserción de los alumnos en el método y les daría más tiempo a la interiorización de los contenidos anteriores. Por suerte, en la escuela *Madison Elementary School* donde realicé mis observaciones, no se necesita tal adaptación ya que el Método Kodály está implantado en todos los cursos y, además, son pocos los cambios que sufren los grupos clase.

Pero esta no es la única adaptación que tuvieron que abordar en cuanto a la secuenciación de contenidos durante los primeros años de implantación del método. Katinka y Bacon, realizaron la adaptación más importante, basando la introducción y secuenciación de contenidos en las características del lenguaje y folclore americanos.

De las diferencias lingüísticas entre Hungría y EEUU, que conlleva cambios en la secuencia de contenidos, destaca la notable presencia de anacrusas en la lengua inglesa. Estos ritmos anacrúsicos que se aprecian habitualmente en el lenguaje y que, por lo tanto, los niños americanos están acostumbrados a escuchar, pueden ser introducidos a una edad temprana. En cambio, en Hungría, al no estar estos ritmos presentes en el lenguaje, los niños pequeños no estarían preparados para su reproducción hasta no haber sido trabajados en canciones o juegos.

Por el contrario, y para equilibrar esta dificultad que supuso la adaptación de la secuenciación de algunos contenidos, otros coincidían plenamente a pesar de las diferencias lingüísticas. Así, la enseñanza general de los elementos melódicos irán de la interiorización del sonido a la asociación con su símbolo correspondiente (*from the sound to the sight*), ya que como decía Kodály, el sonido es primero escuchado, no visto.

Del mismo modo, al igual que en Hungría, las primeras notas que se introducen en el aprendizaje de los elementos melódicos, son el Sol-Mi. Como se dio cuenta Katinka tras contrastar las canciones folclóricas de distintos países aportados por sus alumnos de la universidad de UCLA, la utilización de la tercera menor Sol-Mi en las canciones infantiles es universal y deben introducirse antes que cualquier otra nota.

Por último, en cuanto a la enseñanza del tono (*pitch*) en el pentagrama (*staff*), también se rige por las técnicas que Kodály tomó para su enseñanza. Éstas son técnicas del Solfeo (solmisación) de Guido d'Arezzo y la fononimia de John Curwen.

## 5. EJEMPLIFICACIÓN: ACTIVIDADES CON NIÑOS DE 5-6 AÑOS

Para una mejor ejemplificación del tipo de dinámicas que se llevan a cabo en el aula para cumplir todos los contenidos recogidos en el *curriculum*, guiándose además por la organización presentada y los tres momentos del aprendizaje comentados anteriormente, describiré algunas de las actividades llevadas a cabo con los niños de 5-6 años por tratarse de una etapa importante para Kodály -el comienzo de la educación musical debe darse cuanto antes-. Del mismo modo, haré referencia a la organización espacial del aula, así como a la relación profesor-alumno por ser estos aspectos relevantes y diferentes respecto a las aulas húngaras en tiempos de Kodály.

### 5.1. Descripción del aula.

La primera vez que entré en el aula de música me quedé tan sorprendida como maravillada. La ausencia de pupitres, el suelo de moqueta, la gran variedad de colores, así como de objetos diversos que decoraban las paredes creando un espacio alegre, estimulante, cálido e íntimo parecían hacer de ese aula el lugar perfecto para que el niño encontrara su vínculo personal con la música. Entre toda esta diversidad de objetos podías encontrar peluches, mapas mundi llenos de chinchetas que se unían a imágenes de paisajes diversos mediante hilos, cientos de cartelitos con los nombres de los instrumentos, mensajes de optimismo, dibujos de niños, imágenes diversas de figuras musicales, sencillas disposiciones de cartelitos explicando qué es un músico o qué puede alcanzar, juguetes diversos que serán utilizados en las actividades, pizarras, un ordenador, una *Smart board*, un buen equipo de audio, un pequeño depósito de agua a disposición de quien tenga sed, una esquina decorada con fotos de la profesora y su marido, algún que otro espejo, estanterías repletas de libros y cuentos, y, por supuesto, muchísimos instrumentos de todas las clases y diversos países. Parecía imposible no estar a gusto en ese lugar. Claramente, el ambiente respondía al primer

nivel de los objetivos generales que considera el confort del individuo como un aspecto indispensable para la iniciación del aprendizaje musical (Ver Anexo VII).

### **5.2. Actividad 1: Ritmo y Melodía.**

Uno de los días que fui a observar, encontré una gran cantidad de instrumentos repartidos por el suelo nada más entrar al aula. La profesora acababa de terminar de organizarla para la primera actividad del día y se disponía a salir a la puerta para esperar a sus alumnos. Los niños llegaron en fila acompañados por otra profesora. Al llegar a la puerta, Ms. Light les hizo parar y, tras darles los buenos días, les recordó las normas de la clase entre rimas y canciones. Los niños parecían ya conocer las rimas, ya que ella solo cantaba la primera parte y ellos contestaban al tiempo con una sonrisa en la boca. Antes de entrar al aula, Ms. Light les adelantó que se iban a sorprender al entrar, que tendrían que controlarse para cumplir las normas (no tocar un instrumento cuando no es mi turno) y que se sentaran en el suelo al fondo del aula. Las caras de sorpresa y alegría que pusieron esos niños de origen cultural tan diverso al entrar fueron encantadoras. Al tiempo que el último alumno entraba y todos, emocionados aunque tranquilos, se sentaban en el suelo, la profesora comenzó a cantar alegremente para captar la atención de los alumnos. La clase había comenzado.

Ms. Light explicó cómo se toca cada uno de los instrumentos que estaban esparcidos por el suelo, contando historietas que además de resultar divertidas permitían una mejor comprensión de la técnica por parte de los alumnos. Al tiempo que ellos lo representaban con mímica imaginando el instrumento entre sus brazos, la profesora distribuyó rápidamente a los alumnos por los instrumentos. Sorprendentemente no se produjo caos alguno, los niños respetaron la regla de no tocar, lo que estuvo muy favorecido por la actuación de la profesora que comenzó a cantar otra canción antes de que a los niños les diera tiempo de distraerse ante la nueva adquisición. La canción que ahora cantaba decía “*one, two, three, four, mallets down get on the floor; five six seven eight, hurry don't be late*” al tiempo de cuatro pulsos de negra,



seis de corchea, uno de negra en la primera parte de la canción y cuatro pulsos de negra, cuatro de corchea y uno de negra en la segunda parte. Se observa que los ritmos realmente son los derivados de las sílabas y acentuaciones de las propias palabras, lo que facilita su reproducción por parte del niño. Esta es una de las canciones del libro *Mallet madness* en el cual se recogen tanto canciones folclóricas americanas, como canciones compuestas en base a los principios del Método Kodály, como bien representa este primer ejemplo.

Siguiendo con la dinámica del aula, los alumnos repetían la canción que Ms. Light les estaba enseñando y rápidamente les mostraba que su objetivo era ayudarles a cambiar de instrumento todos a la vez. El significado de la canción -“uno, dos, tres, cuatro, baquetas al suelo; cinco, seis, siete, ocho, corre no llegues tarde”- además de servir como forma de cambiar de instrumento todos al mismo tiempo, su continua repetición refuerza otras habilidades y conocimientos de ritmo y melodía designados para esta edad: trabajan el sentido del pulso (*steady beat*) y perfeccionan el canto afinando (*singing in tune*) sobre una canción de escasa variación melódica (Ver Anexo VIII).

Una vez aprendida la canción, Ms. Light sacó una señal de tráfico de cartón donde aparecían las palabras *GO* y *STOP*, las cuales marcaban cuándo los alumnos podían comenzar a tocar (*GO*) y cuando tenían que parar (*STOP*) para cantar la canción aprendida y cambiar de instrumento. Diversas variaciones iban siendo introducidas para practicar con los conceptos rítmicos “rápido/lento” (*fast/slow*), “corto/largo” (*short/long*) y los conceptos melódicos “agudo/grave” (*high/low*), “fuerte/suave” (*loud/soft*) (Ver Anexo VIII). Sin explicación alguna, sino con una simple demostración para no complicar el entendimiento por parte de los alumnos, Ms. Light les mostró los gestos que realizaría con su cuerpo y que marcarían la intensidad y duración del sonido que ellos tendrían que interpretar. Una vez los alumnos practicaron varias veces dirigidos por la profesora, Ms. Light eligió a un alumno para ser el director y así se fueron sucediendo varios.

### 5.3. Actividad 2: Melodía, Armonía y Forma.

Para cambiar de actividad, la profesora solía utilizar canciones de la forma musical “pregunta/respuesta” (*call/response*) (Ver Anexo VIII), que indicaban lo que había que hacer. De esta manera, se mantiene la atención de los alumnos al tiempo que se colocan en la disposición que exige la nueva actividad o que recogen el material que están utilizando.

Para esta edad, la mayoría de las canciones están compuestas sobre el intervalo de tercera menor Sol 4-Mi 4, muy común en las canciones infantiles y populares, lo que permite la “Preparación” sobre estos dos sonidos, previo al conocimiento de sus nombres que aprenderán al curso siguiente. Del mismo modo, algunas canciones incluyen otros sonidos de la escala pentatónica que también requieren “Preparación” previa. Este trabajo melódico es fundamental en un curso donde la “Preparación” es el momento de aprendizaje predominante.

Una de las canciones que utilizaba la profesora se basaba en un juego en el que cada niño se presentaba a los demás siguiendo una misma forma musical de “pregunta/respuesta” y que respondía principalmente al patrón melódico Sol 4 – Mi 4, Sol 4 – Do 5. Esta canción, permite alcanzar los objetivos generales del tercer nivel que hacen referencia a las habilidades de la escucha y la producción musical. Por un lado, el canto individual favorece el proceso de identificación de la propia “voz de cantar” y, por otro lado, el canto colectivo les enseña a escuchar las voces de sus compañeros.

Otra de las canciones de “pregunta/respuesta” que utilizaba habitualmente, trabajaba las habilidades explicadas anteriormente y añadía la armonización de la melodía cantada mediante la interpretación simultánea del pulso con las palmas (Ver Anexo VIII). Esta canción, que tiene su versión en español, habla de quién ha robado una galleta de la caja de galletas.

#### **5.4. Actividad 3: Ritmo y Melodía.**

Como se puede ver, el canto está siempre presente en el aula, tanto por parte de la profesora como de los alumnos. Es sabido que Kodály daba una importancia fundamental al canto y que defendía que todo aquel que puede hablar, escribir y leer, puede así mismo cantar. Pero para ello hay que cantar todos los días y encontrar la propia “voz de canto” (*singing voice*) o “voz de cabeza” (*head voice*). Es por ello que la profesora acostumbra a los alumnos a hacer diversos ejercicios de respiración y vocalización de una forma natural y divertida. Mientras ella enciende el ordenador y conecta la *Smart board*, le entrega a un alumno una pelota articulada con la cual, abriéndola y cerrándola, marcará la duración de la inspiración y expiración. Este objeto ayuda a simbolizar el movimiento del diafragma. Los niños pueden imaginarse fácilmente que la bola es su “tripa” y así centrar su atención en dicha parte y movimiento. Esta actividad les permite además experimentar con los conceptos rítmicos “rápido/lento” (*fast/slow*) aplicados a su respiración (Ver Anexo VIII).

Una actividad parecida realizan para la búsqueda de la *head voice*, lo que denominaríamos como voz colocada, pero esta vez con una cinta que el alumno-director moverá a su antojo. Los movimientos realizados por la cinta serán interpretados por los niños con sonidos de bostezo o vocales como la “u” y la “a” favoreciendo la distinción melódica de sonidos agudos y graves (Ver Anexo VIII). La realización habitual de este ejercicio, el cual saben realizar independientemente, sin ayuda ni dirección de la profesora, les permite a encontrar su “voz de cantar” y aprender a colocar. Ello se puede observar cuando, a la hora de entonar todos juntos alguna canción, la profesora les recuerda que canten con su *singing voice* (voz de cantar) y ellos la adoptan sin problema.

#### **5.5. Otras actividades: habilidades de Equilibrio, Coordinación y Comunicación.**

Aunque el canto es intrínseco a todas las actividades y juegos que realizan, y me gustaría poder exponer todos ellos ya que su originalidad y creatividad es mayor en cada

cual, me centraré por último en otras habilidades que son igualmente desarrolladas en las clases de música y que considero de gran interés y singularidad: el equilibrio, la coordinación y la comunicación.

El desarrollo del equilibrio y la coordinación recibían una gran atención sobre todo en el trabajo con niños de hasta 8 años. Podían ser juegos que requerían bastante concentración, que estaban inmersos en otros juegos musicales o que simplemente se utilizaban como una “vuelta a la calma” tras una actividad muy dinámica. alguna de las actividades que se realizaban como parte de los juegos musicales consistía en la representación de figuras dibujadas en un papel y que requerían de cierta habilidad espacial para comprender la imagen y de conciencia corporal y equilibrio para escenificarla. El desarrollo de este tipo de habilidades, además de ser importantes para el perfeccionamiento de sus habilidades motoras gruesas, les facilitará más adelante el aprendizaje de un instrumento debido a la coordinación que conlleva.

Otra actividad de coordinación consistía en el intercambio entre dos alumnos de una bolsita de arroz siguiendo un patrón determinado y, a poder ser, a un ritmo concreto. Este tipo de actividades se realizaban también con los alumnos más mayores, aumentando el nivel de dificultad en función de la edad y las habilidades de cada uno. Una de las variaciones que la profesora introducía de vez en cuando para aumentar su dificultad, era la realización del mismo ejercicio pero subidos en un pequeño balancín. Con un pie en cada lado del balancín, los niños tenían que concentrarse en el equilibrio y la coordinación.

En cuanto a la comunicación, llamó mi atención la forma de potenciar habilidades que estaban más relacionadas con el lenguaje. Dada la diversidad cultural de las clases norteamericanas, me pareció muy apropiado y enriquecedor que los niños, desde infantil, aprendieran a decir los números en los idiomas de sus compañeros bilingües, así como en lenguaje de signos. Posteriormente continúan con el aprendizaje de canciones infantiles en

esos idiomas. En el caso de la clase de 6 años, los niños se sabían a la perfección los números del uno al diez en inglés, español, chino y lenguaje de signos. Así mismo, se sabían una canción infantil que cantaban al mismo tiempo que la representaban con lenguaje de signos. Todo ello supone un gran enriquecimiento para los niños tanto a nivel de conocimientos, como de valores.

## CONCLUSIÓN

Realizada la investigación y con la aportación de los diferentes autores, expongo las siguientes conclusiones que se estructuran siguiendo los objetivos iniciales ya formulados:

### **1. Analizar el modelo de enseñanza musical propuesto por Zoltán Kodály.**

Tras analizar el modelo propuesto por Kodály, llego a la conclusión de que es más que un método, es una filosofía de enseñanza que se basa en el aprendizaje a través de experiencias agradables que permiten al niño crear un vínculo con la música partiendo de la experimentación con su instrumento natural, la voz. El entrenamiento temprano de este instrumento permitirá alcanzar su máximo desarrollo de un modo instintivo, al igual que ocurre con el aprendizaje de la lengua materna.

### **2. Identificar los elementos que determinan y permiten el desarrollo del Método Kodály en EEUU.**

Tras identificar el proceso de llegada y expansión del Método Kodály en EEUU, así como las reflexiones que llevaron a cabo los destacados educadores que trabajaron en ello, puedo concluir que el Método Kodály de enseñanza de la música no se puede implantar en otros países sin una adaptación adecuada. Esto es debido a que el Método Kodály se desarrolla sobre las características propias del lenguaje y la cultura del país. De este modo, una aplicación del Método Kodály fuera de Hungría conllevaría un proceso previo de análisis sobre las características del idioma, la consiguiente secuenciación de contenidos musicales, la recopilación de canciones folclóricas y el estudio de las características propias culturales y sociales que determinarán las dinámicas del aula. El hecho de que EEUU sea un país con tanta diversidad cultural y que por lo tanto en las aulas coincidan niños cuyas lenguas maternas son diversas, hace que la elaboración de la adaptación sea compleja.

### **3. Observar y analizar la aplicación de la adaptación del Método Kodály en un aula de música americana.**

Tras observar y analizar diversas sesiones de música con grupos de niños que van de los cinco a los doce años, pude comprobar que es posible llevar a cabo una adaptación del Método Kodály incluso en situaciones de diversidad cultural, siendo además esta característica un punto de enriquecimiento. Observé igualmente, que la disponibilidad de un espacio libre y flexible favorece el proceso de aprendizaje. La ausencia de pupitres y sillas permitía la realización de gran diversidad de juegos y actividades de forma continuada, sin suponer un problema a la hora de tener que escribir, por ejemplo, una composición.

Del mismo modo, pude constatar el éxito del modelo de enseñanza basado en los tres momentos del aprendizaje: “Preparación”, “Presentación” y “Práctica”. Estos tres momentos retrasan la introducción de la terminología musical en favor de que el niño previamente haya interiorizado su concepto práctico. Me doy cuenta que la música, como lenguaje internacional que es, favorece el descubrimiento de los conceptos mediante la imitación y la experimentación guiada por juegos y canciones, haciendo innecesaria, en un primer momento, la explicación teórica de los mismos. Aquellos alumnos que aún están aprendiendo inglés porque su lengua materna es otra, no se ven en este caso perjudicados ya que va a ser por medio del juego práctico por donde interioricen los elementos musicales, dejando la explicación teórica relegada a una simple asociación del término o símbolo con el concepto práctico ya interiorizado.

Lo que parecía un reto a la hora de adaptar el Método Kodály a EEUU, parece haberse convertido en una respuesta a una de las mayores dificultades que actualmente están haciendo frente las escuelas americanas: la gran presencia de alumnos que no dominan el inglés y que, por lo tanto, no pueden seguir el ritmo general del aula.

Siendo que, además, esta diversidad cultural es cada vez más común en España, estas observaciones hacen que me plantee de nuevo los métodos de enseñanza que utilizamos. Aunque muchos de ellos parecen ser innovadores e inclusivos por la relevancia que se le da al aprendizaje práctico, me planteo ahora si de verdad ese supuesto “aprendizaje práctico” lo estamos introduciendo en el momento adecuado, o si sigue asustándonos el abandono de la previa explicación teórica. No se puede alcanzar el aprendizaje instintivo que defendía Kodály si antes de cada juego o actividad práctica a realizar, el maestro explica el “cómo” y el “porqué” del juego, pretendiendo que todos lo hagan igual y desvelando ya un sentido de la actividad que debería ser encontrado por los propios alumnos.

A diferencia de la similitud que nos une en torno a la diversidad cultural en las aulas americanas y españolas, hay un aspecto en el que diferimos. En España también ha habido importantes pioneros en la introducción del Método Kodály como es el caso de Julia Valdovinos, maestra aragonesa y directora de coros que adaptó la metodología húngara al canto coral en España, así como la “Sociedad Liszt-Kodály de España” con sede en Valladolid. Sin embargo, frente a la gran cantidad de organizaciones que fomentan el Método Kodály en EEUU por medio de conferencias, posgrados, cursos anuales, etc., observo que en España no han llegado a crearse unas organizaciones tan sólidas que permitan la consolidación del Método y la formación de profesores especialistas en su aplicación.



## REFLEXIÓN

La investigación que he llevado a cabo para este trabajo, enriquecida con la oportunidad de participar en el aula de música del colegio “*Madison Elementary School*”, se ha convertido en una de las mejores experiencias de mi carrera.

La curiosidad que me despertaba la implantación del Método Kodály en EEUU no dejó de alimentarse día tras día al observar las clases en la escuela o leer un nuevo libro o artículo. La profundización en el estudio del Método Kodály me descubrió una filosofía de enseñanza inspiradora pero, aun así, la transcendencia que esta investigación ha tenido sobre mi formación no hubiera sido tal si no me hubiera sumergido en la adaptación de este método en EEUU. El estudio de esta adaptación por medio del análisis de las experiencias de destacados educadores, así como la posibilidad de aprender a través de las dificultades que encontraron y errores que cometieron en sus primeros intentos, me permitieron comprender mejor el valor intrínseco de los principios sobre los que Kodály basaba su filosofía. Por ejemplo, al contrastar la secuenciación de contenidos musicales propuesta por Kodály, con las propuestas de secuenciación elaboradas por educadores americanos, consigo desvelar algunas de las diferencias idiomáticas que las determinan: la musicalidad propia de las cadencias rítmicas creadas por la acentuación de las palabras, la fonética utilizada o la elaboración sintáctica de cada uno. Esto me permite comprender plenamente la relación de dependencia que Kodály establecía entre las canciones que deben ser aprendidas en los primeros años y la lengua materna de los alumnos, ya que la interiorización de esos conceptos musicales ya presentes en su idioma les resultará más sencilla y dará comienzo a un aprendizaje más parecido a un desarrollo instintivo de habilidades que a una adquisición de conocimientos.

Por otro lado, muchos de los retos a los que han tenido que enfrentarse los educadores en Estados Unidos, como es la gran diversidad cultural, están haciéndose cada vez más presentes en nuestro país. El análisis de los procedimientos de adaptación que ellos han llevado a cabo

me ha reportado un gran aprendizaje, dejándome además una puerta abierta para futuras investigaciones. Desde el comienzo de este estudio tuve muy claro que estos aprendizajes que obtuviera y la experiencia que se derivara de ellos tenían que tener una aplicación en mi futura práctica profesional. Como dice Miguel De la Quadra-Salcedo: “Para descubrir quién eres, has de hacer un viaje de ida y vuelta”.

**BIBLIOGRAFÍA**

- 1familytree. (2003, Mayo). *Religious Service*. Recuperado de  
[http://www.1familytree.com/genealogy/1ft\\_religiousservice2.php](http://www.1familytree.com/genealogy/1ft_religiousservice2.php)
- Alandete, D. (10 de Marzo de 2009). Obama presenta su plan de reforma educativa. *El País*.  
Recuperado de  
[http://internacional.elpais.com/internacional/2009/03/10/actualidad/1236639619\\_850215.html](http://internacional.elpais.com/internacional/2009/03/10/actualidad/1236639619_850215.html)
- Bagley, K. (2004). *The Kodaly Method: Standardizing Hungarian Music Education*.  
Department of Music. Oxford: University of Mississippi.
- Bennett, P. (1986). Education Through Music: A Sketch. *Southwestern Musician* , 23-27.
- Bennett, P. (1987a, Septiembre). From Hungary to America: The evolution of Education  
Through Music. *Music Educators Journal*, 74(1), 36-45+60.
- Bennett, P. (1987b). *From Threshold to Music to Education Through Music: a Collaboration  
of the Principles of Zoltan Kodaly and the work of Mary Helen Richards*. Austin:  
Texas Music Educators Association.
- Bernstorf, E. (2014, Julio). Disciplinary Literacy: A new concept or old as the hills? *Kodaly  
Envoy*, 33-35.
- Biografías y Vidas. (2004-2015). *Biografías y vidas*. Recuperado de  
<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/k/kodaly.htm>
- Bonnin, J. (2003). *Katinka Dániel: her life and her contributions to Kodály pedagogy in the  
United States*. Oklahoma.
- Buckley, J., Clark, P., Dickson, A., Hopkins, K., Johnson, S., Kimberley, N., . . . Thomas, G.  
(2010). *The Rough Guide to Classical Music*. (J. Staines, Ed.) London: Rough  
Guides.

- Casarow, D. (n.d.). *Exploring Kodaly. Philosophy, Materials, & Pedagogy*. Clearwater: Clearwater Christian College.
- Choksy, L. (1981). *The Kodály context: Creating an environment for musical learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Choksy, L. (1999). *The Kodaly method I: comprehensive music education*. New York, : Prentice Hall.
- Choksy, L. (2000). The Kodaly Movement: Past, Present & Future. (OAKE, Ed.) *Kodaly Envoy*, 6.
- Cousins, S., & Persellin, D. (1999). The Effect of Curwen Hands Signs on Vocal Accuracy of Young Children. *Texas Music Education Research*, 17-20.
- Dana Hall School. (2013, noviembre 13). *Posted: noviembre 13, 2013*. Recuperado de <http://www.danahall.org/news/item/index.aspx?LinkId=148&ModuleId=115>
- Daniel, K. (Director). (1972). *Demonstration on Various Routines in Teaching with the Kodály Approach, Grades One through Six at San Roque School, Santa Barbara, California* [Motion Picture].
- Daniel, K., Kodály, Z., & Davis, B. (1979). *Kodály approach: method book*. Champaign, Illinois: Mark Foster Music Co.
- Erdei, P. (2013, Noviembre 11). *Denis Bacon obituary*. Recuperado de <http://kodaly.hu/news/denise-bacon-obituary>
- Ferrell, J. (2003). *A Case Study of Characteristics and Means of Person-to-Person Influence in American Kodaly Music Education: Katinka Scipiades Dániel*. Denton: University of North Texas.
- Fuller, L. (2005). *History of the inclusion of Orff and Kodály methodologies in Oregon Music Educator Preparation*. Texas: Texas Tech University.

- Fuller, L. (2005). *History of the Inclusion of Orff and Kodály Methodologies in Oregon Music Educator Preparation*. Texas.
- García, C. (3 de Diciembre de 2013). EEUU desciende casi 20 posiciones en el informe PISA. *El País*.
- Griffin, K. F. (2013, Noviembre 14). *Kodaly and Orff Music Teacher's Blog*. Recuperado de <http://herdingcatsgeorge.blogspot.com.es/2013/11/denise-bacon.html>
- Hein, M. (1992). *The legacy of Zoltán Kodály : an oral history perspective*. Budapest: International Kodaly Society.
- Helen Temple Cooke Library. (2013). *Denise Bacon 1937 (1920-2013)*. Recuperado de <http://library.danahall.org/archives/danapedia/faculty-and-staff/denise-bacon-1937-head-of-the-music-department-1948-1969-director-of-dana-school-of-music-1957-1969/>
- Holly Names University. (2015). *Kodály Philosophy*. Recuperado de <http://kodaly.hnu.edu/the-kodaly-philosophy.cfm>
- Holly Names University. (2015). *The Kodály vision - History*. Recuperado de <http://kodaly.hnu.edu/the-kodaly-vision.cfm>
- Horvath, J. (2013, Noviembre 23). *Interlude*. Recuperado de <http://www.interlude.hk/front/zoltan-kodaly-taking-children-seriously/>
- Houlahan, M., & Tacka, P. (2008). *Kodaly Today. A Cognitive Approach to Elementary Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Howe, S. W. (2013). *Women Music Educators in the United States: A History*. Scarecrow Press, Inc.
- International Kodaly Society. (2014). *List of all IKS Symposia*. Recuperado de <http://www.iks.hu/index.php/home1/symposium/list-of-iks-symposia>

- International Kodály Society. (2014). *Selected Chronology*. Recuperado de <http://www.iks.hu/index.php/zoltan-kodalys-life-and-work/selected-chronology>
- Ittész, M. (2004). Zoltán Kodály 1882-1967. *International Journal of Music Education*, 131-147.
- Jacobi, B. (2011). Kodály, Literacy, and the Brain: Preparing Young Music Students to Read Pitch on the Staff. *General Music Today*, 11-18.
- Kodály, Z. (1966). An Interview with Zoltán Kodály. (E. Daniel, Interviewer)
- Kodály, Z. (1974). *The selected writings of Zoltan Kodaly*. (L. Halapy, & F. Macnicol, Trans.) London: Boosey & Hawkes.
- Lierse, S. (2010). The Kodály Method in the twenty first century. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov*, 18-22.
- Liu, Y.-S. (2011). *The Kodály Method in Taiwan: Its introduction and adaptation to elementary music education, 1987-2000*. ProQuest, Umi Dissertation Publishing.
- Moll, B. (1975). Second International Kodály Symposium. *Kodály Envoy* 2.
- New England Conservatory. (2013, Marzo 7). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=xcR7N34pmMc>
- Norman Public Schools. (2015). *Elementary Music*. Recuperado de <http://www.norman.k12.ok.us/index.php?fine-arts-dept-elementary-music>
- Organization of American Kodály Educators. (2015). *The Kodály Concept*. Recuperado de <http://www.oake.org/about-us/the-kodaly-concept/>
- Pfeifer, E. (2013, Noviembre 18). *Death of Denise Bacon '54 '56 MM*. Recuperado de New England Conservatory: <http://necmusic.edu/death-denise-bacon-54-56-mm>
- Pineda, R. (Director). (2013). *Influences on the life and career of Denise Bacon* [Motion Picture].

Richards Institute. (2007). *History of the Institute*. Recuperado de

<https://richardsinstitute.org/Default.aspx?pg=19>

Richards, M. (1969a). *Mary Helen Richards Teaches: From Folsong to Massterwork*. Portola Valley: Richards Institute.

Richards, M. (1969b). *Mary Helen Richards Teaches: The Child in Depth*. Portola Valley: Richards Institute of Music Education and Research.

Richards, M. (1971). *Education Through Music*. Portola Valley: Richards Institute.

Richards, M. (1973). *The Music Languaje - Part One*. Portola Valley: Richards Institute.

Richards, M. (1978). *Aesthetic Foundations for Thinking: Part Two*. Portola Valley, California: Richards Institute.

Richards, M. (1980). *Aesthetic Foundations for Thinking: Part Three*. Portola Valley: Richards Institute.

Richards, M., & Langness, A. (1984). *The Music Language: Section 2*. Michigan: Frank Schaffer Publications, Inc.

Richards, T. (2007). *Wake up singing! Our life with Mary Helen Richards and Education Through Music*. Davis, California, Estados Unidos: Xlibris Corporation.

Rodríguez, G. (Marzo de 2010). *Pedagogia Musical Upel*. Recuperado de <https://pedagogiamusicalupel.files.wordpress.com/2010/10/cuadro-sinoptico-dalcroze.pdf>

Sándor, F. (1975). *Music Education in Hungary*. London: Boosey & Hawkes.

Silver Lake College. (2015, Mayo 6). *htrnews.com*. Recuperado de Silver Lake College honors longtime faculty members: <http://www.htrnews.com/story/news/local/2015/05/06/sisters-honored-careers-music-education/70908014/>

Sinor, J. (1980). Musical Development of Children and Kodály Pedagogy. *Kodaly Envoy*, 6(3).

Sinor, J. (1986). The Ideas of Kodály in America. *Music Educators Journal*, 32-37.

Szönyi, E. (1976). *La educación musical en Hungría a través del método Kodály*. Hungría: Corvina.

Szonyi, E. (2012). *Kodály's principles in practice : an approach to music education through the Kodály method*. Budapest: Editio Musica Budapest.

The Gate-Web. (31 de Agosto de 2014). *The Gate-Web*. Recuperado de <https://thegateweb.wordpress.com/>

Time Rime. (2015). *El Papiro de Cristal*. Recuperado de <http://timerime.com/es/evento/1686532/Guido+d+Arezzo/>

U.S. Department of Education. (2010). *Science, Technology, Engineering and Math: Education for Global Leadership*. Recuperado de <http://www.ed.gov/stem>

U.S. Department of Education. (2015). *Elementary and Secondary Education Act*. Recuperado de <http://www.ed.gov/esea>

U.S. Department of Education. (2015). *Teachers and Leaders: America's Engineers of Learning and Growth*. Recuperado de <http://www.ed.gov/teachers-leaders>

University of Michigan. (2005). *Finding aid for Interlochen Center for the Arts Records, 1927-2003*. Recuperado de <http://quod.lib.umich.edu/b/bhlead/umich-bhl-851981?rgn=main;view=text>

University Oklahoma. (2015). *Casey Gerber*. Recuperado de <http://www.ou.edu/finearts/music/faculty-staff/casey-gerber.html>

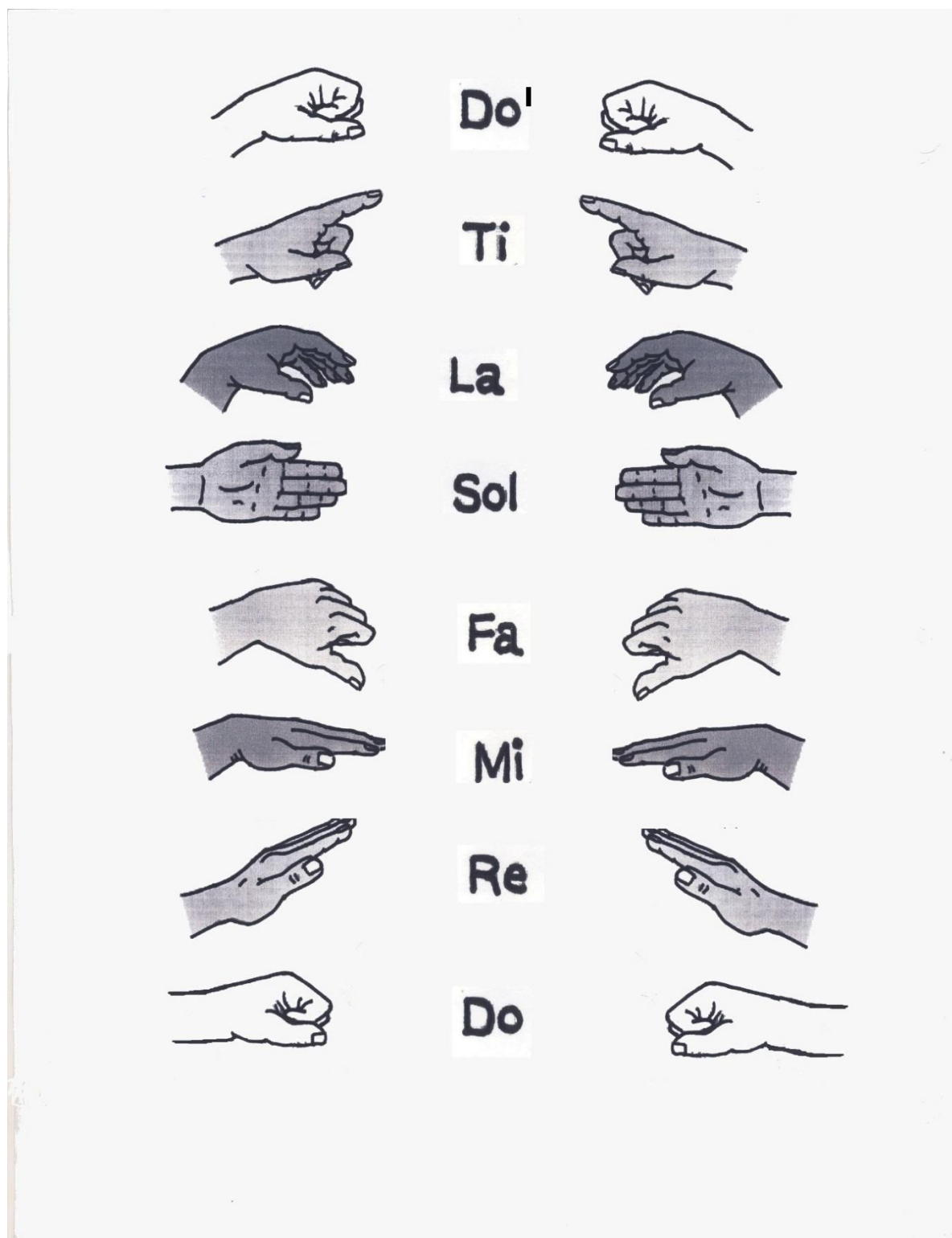
Zemke, L. (1974). The first Kodály international symposium. *Kodály Envoy* 1.

Zemke, L. (1977). *Kodaly Concept: Its History, Philosophy and Development*. Illinois: Mark Foster Music Co.



ANEXOS

ANEXO I



## ANEXO II

## Solmisación

Guido de Arezzo fue un monje benedictino, teórico musical y figura central de la música de la Edad Media que le dio forma y estructura a la música. Perfeccionó la escritura musical con la implementación definitiva de líneas horizontales que fijaron alturas de sonido. Guido de Arezzo es también el responsable de los nombres de las notas musicales. En aquella época estaba muy de moda un himno para las vísperas de San Juan Bautista (24 de junio). Guido se inspiró en las sílabas iniciales de cada una de las estrofas para dar nombre a las notas:

Ut que- ant la - xis, Re- so- na- re fi- bris,  
 Mi - ra ges- to - rum, Fa- mu- li tu- o - rum,  
 Sol - ve pol- lu- ti, La- bi- i re- a - tum,  
 Sanc - te Jo- han- nes.

<i>Ut queant laxis</i>	Para que puedan
<i>Resonare fibris</i>	Con toda su voz
<i>Mira gestorum</i>	Cantar tus maravillosas
<i>Famili Tuorum</i>	Hazañas estos tus siervos,
<i>Solve polluti</i>	Deshaz el reato de
<i>Labii reatum</i>	Nuestros manchados labios,
<i>Sancte Joannes</i>	¡Oh, bendito San Juan!

En un principio la nota **DO** se llamo **UT**. El **SI** no tenía altura fija y a veces le llamaba “be mollis”. Hasta que en el siglo XVI, Anselmo de Flandes, une las palabras “**S**ancte **I**oannes” y da nombre al **SI** (Time Rime, 2015).

## ANEXO III

Sistema de sílabas rítmicas de Galin-Paris-Chevé.

## Kodály Rhythm Syllables

## Simple Meter

	ta	♩	ta-ah-ah
┌	ti-ti	○	ta-ah-ah-ah or toh
┌┌	tri-o-la or trip-o-let	┌	syn-co-pah or ti-ta-ti
┌┌┌	tiri-tiri or tika-tika		tai-ti or tam-ti
┌┌	tiri-ti or tika-ti	┌	ti-tai or ti-tam
┌┌	ti-tiri or ti-tika	┌┌	tim-ka or tim-ri
♩	ta-ah or too	┌	tik-um or ri-tim

## Compound Meter

	ta or tam
	ta ti
	ti ta
┌┌┌	ti-ti-ti
	ta-ti tai or ta-ti tam
┌┌┌	tiri ti-ti or tika ti-ti

**ANEXO IV****“Euritmia” =Desarrollo corporal**

Dentro de todo este mundo del método de Dalcroze, siempre se hace hincapié es en el desarrollo corporal en el individuo dentro de este punto se encuentra inmerso un término muy importante que Dalcroze lo llamo Euritmia que es simplemente tiempo, energía y espacio. La Euritmia se desarrolla con la finalidad de utilizar el cuerpo para expresar la música. A continuación se nombraran algunas de los procesos que se encuentran inmersos en la euritmia los cuales son: pulso interno-externo coordinación – disociación, poliritmia y contratiempo, atención concentración entre otras. Es importante destacar que el desarrollo corporal llamado euritmia trae consigo mejoras en el individuo en muchos aspectos como por ejemplo concentración, habilidades, reflejos, etc; y en el ámbito musical se aprende música transformando el ritmo y la melodía en un movimiento corporal (Rodríguez, 2010).

## ANEXO V

*Portola Valley, California*

*December 1971*

*Dear Friends:*

*I would like to tell you a Little bit about my understanding of Kodály, and about my feelings about him and his work. He was a very great man, and a very great educator. I was lucky enough to be one of the first people in this country to be aware of what was happening in music education in Hungary, and he was very kind and helpful. He asked questions for which I am still finding answers. He pointed out the differences in our two countries, in our languages and in our songs and said, "You must find out how to teach the music using all the rhythms of your own songs and your own speech."*

*At that time I didn't understand, but I tried for 10 years to find the answers---in other words I am still trying. We are beginning to have success and it will take us many many years before we can say, "Now we know the answers". Indeed, we will never know them all.*

*It is my feeling that Kodály's work cannot be describe as a method. It is, rather, a set of principles. He knew that the music of people is built on their language. In order to teach the music, one studies the language. He knew that people learn when they are happy and successful, and that the movement and joy of singing games helps the little child to love singing. He knew that the first instrument of a little child is his own body---the movement, the feeling, the speaking, the singing, the hearing, the seeing---all experienced together.*

*The way one teaches changes with every child---with every class---. The one thing that does penetrate through all languages and all peoples is that we must teach with love. Only that penetrates through everything and transcends all differences.*

*Mary Helen Richards*

*(Richards, 1971: iii)*

Portola Valley, California

Queridos amigos:

Diciembre de 1971

Me gustaría contaros un poco sobre mi conocimiento de Kodály, y sobre mis sentimientos hacia él y su trabajo. Kodály fue un hombre genial y un gran maestro. Fui muy afortunada de ser una de las primeras personas de este país en darme cuenta de lo que estaba sucediendo en la educación musical de Hungría, y él fue muy amable y de gran ayuda. Me hizo preguntas a las cuales aún estoy tratando de dar respuesta. Destacó las diferencias entre nuestros países, nuestros idiomas y nuestras canciones y me dijo: “Debes averiguar cómo enseñar música utilizando todos los ritmos de tus propias canciones y tu propio habla”.

En ese momento no lo entendí, pero traté de encontrar la respuesta durante diez años, en otras palabras, estoy todavía intentándolo. Estamos comenzando a tener éxito y nos tomará muchos años antes de que podamos decir, "Ahora sabemos la respuesta". En realidad, nunca la sabremos del todo.

Considero que el trabajo de Kodály no puede ser considerado un método. Es, más bien, un conjunto de principios. Él sabía que la música de la gente se construye sobre su propio lenguaje. Con el objetivo de enseñar la música, hay que estudiar el lenguaje. Él sabía que la gente aprende cuando está feliz y satisfecha, y que el movimiento y el disfrute de los juegos de cantar ayudan a los niños pequeños a amar el canto. Él sabía que los primeros instrumentos de un niño pequeño son su propio cuerpo, el movimiento, los sentimientos, el habla, el canto, la escucha, la vista, todas las experiencias juntas.

La forma en que uno enseña cambia con cada niño, con cada clase. La única cosa que ha perdurado a través de todas las lenguas y todos los individuos es que debemos enseñar con amor. Solo eso perdura a través de todo y trasciende todas las diferencias.

Mary Helen Richards

(Trad. de Juan, R.)

**ANEXO VI**

Extracto de la entrevista a Denise Bacon por parte de Peter Erdei en Octubre de 2010 incluida en un video-homenaje producido por el *New England Conservatory* bajo el título *Influences on the life and Career of Denise Bacon*, publicado en YouTube.

*Hello, I am Denise Bacon. What is Kodály Music Education? That's a question I have been trying to ask for 25 years now. It is not a method and it is more than a philosophy, but you ask, what is it? Well, for me, it is the education of the ear, mind, hands and heart. It is a language of the mind and the heart, it is musical literacy, in sequential learning, in scan to knowledge, it represents many cultures, it uses both folk and art music of intrinsic value. It makes an art of teaching, it develops individual confidence and independence with the unafraid work of group responsibility. (...) It educates the emotions and increase the spirit, it turns music class into an enjoyable experience. (New England Conservatory, 2013)*



ANEXO VII





**ANEXO VIII**

En este esquema se recoge la secuenciación curricular con la que trabajan en el colegio

*Madison Elementary School* donde llevé a cabo las prácticas.

The Kodály Approach: Sequence of Conscious Concepts

(Adapted from Ann Kay)

Level	Rhythm	Melody	Harmony	Form
5-6 K	Steady beat: naming & practicing Fast/Slow Short/Long	High/Low Loud/Soft Singing in tune ( <i>inflect</i> )	<b>Monophonic/single melody</b> Sing/Chant - accompanied by beat, games, movement	Chain-singing by phrase Call/Response
6-7 1	Beat 1 2 Rhythm □ 2-ta meter Accent, bar line, measure	S-M  Solfa Notation  Staff Notation L D	<b>Drones</b> <b>Ostinato</b>  Rhythm against beat  2-part speech canon	Question/Answer AA and AB phrases, (same/different)  Repeat Sign Canon (rhythmic)
7-8 2	Tied notes U 4-ta meter d a o t r r	R S L D	<b>Descants</b> Rhythmic canon	ABA motive 1 <sup>st</sup> and 2 <sup>nd</sup> endings
8-9 3	fff ff f r r	Pentatonic scales: DRM SL L DRM SL SL DRM S F	<b>Partner Songs</b> <b>2-3 part canon/round</b> 2-part ostinato	4-bar phrases
9-10 4	1. 1. Anacrusis 3-ta meter d.	T Diatonic: DRMFSLTD  Absolute note names Major/Natural minor Key Signatures: C, F, G	<b>2 pt. singing</b> Sung counter melody  3-part ostinato Score reading	Rondo form Theme and variation
10-11 5	6 meter m l. 1. f f. 3 meter f f	Quality of intervals (label major, minor, perfect)  Altered tones  Harmonic minor	Chords I-V  I-IV-V	Real and tonal answers Classical Period