

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EXPRESIÓN MUSICAL Y CORPORAL



TESIS DOCTORAL

**LA PARTICIPACIÓN EN COROS ESCOLARES COMO DESARROLLO DE
LA MOTIVACIÓN PARA CANTAR EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y
SECUNDARIA**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

María Luisa de la Calle Maldonado de Guevara

Directores

Nicolás Oriol de Alarcón
Ignacio Sustaeta Llombart

Madrid, 2014

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EXPRESIÓN MUSICAL Y CORPORAL



TESIS DOCTORAL

**LA PARTICIPACIÓN EN COROS ESCOLARES
COMO DESARROLLO DE LA MOTIVACIÓN PARA CANTAR
EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA**

DOCTORANDA: M^a LUISA DE LA CALLE MALDONADO DE GUEVARA

CODIRECTORES DE TESIS:

NICOLÁS ORIOL DE ALARCÓN

IGNACIO SUSTAETA LLOMBART

MADRID, ENERO 2014

TESIS DOCTORAL

**LA PARTICIPACIÓN EN COROS ESCOLARES
COMO DESARROLLO DE LA MOTIVACIÓN PARA CANTAR
EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA**

DOCTORANDA: M^a LUISA DE LA CALLE MALDONADO DE GUEVARA

CODIRECTORES DE TESIS:

NICOLÁS ORIOL DE ALARCÓN

IGNACIO SUSTAETA LLOMBART

MADRID, ENERO 2014

Agradecimientos

Doy gracias a mi hijo Pablo, porque con once años pegó los sellos de las cartas de la encuesta y ahora que tiene dieciocho, veo que ha crecido con una madre con unos deberes muy largos, siempre por terminar. Me alegro de poder escuchar las grabaciones de su voz en estos años, fijándome en si se iba afeitar ya, y de nuestras risas cuando le perseguía para que imitara alguna de mis vocalizaciones extrañas.

Doy gracias a todos los amigos que me han ayudado; a Vicky por descubrirme el *Dyane 3*, que me ha hecho perder el miedo a explorar un programa; a Carlos, que ha sido una compañía queridísima acogiéndome en su casa y en su familia, ha aumentado la capacidad de mi ordenador hasta el infinito, y ha tratado de meterse en mi cabeza para explicarme desde el principio la Campana de Gauss, los niveles de significación en las relaciones de dependencia de variables y lo que es una hipótesis; a Alejandra, una amiga regalada por hacer la tesis, que se ofreció desinteresadamente a ayudarme sin apenas conocerme y me ha enseñado a ser sistemática y a no dejar que el Word me vuelva loca; a Luis de Microoffice, por su habilidad y dedicación.

A todas las personas que han colaborado para poder contar con las 1056 encuestas respondidas o me han ofrecido su ayuda de otra manera compartiendo su trabajo y su entusiasmo; a Loreto, Quique, Bárbara, Íñigo, Diego, Paula, Almudena, Conchita, Nieves, M^a José, Carol, Enrique, Jose, Juan, Montag y muchos otros, a los amigos queridos y a los profesores que se prestaron a dedicar su tiempo, a los que prometí contarles el final de esta historia; a Cris, que tradujo la encuesta al alemán; a Andrew King que se ocupó de las encuestas inglesas y a mi hermana Laura, que consiguió las de México.

A todos los que han compartido mi motivación para cantar, a mis compañeros y amigos de Psalterium y de los coros de San Jorge, CL y Vía Magna; a Jal y a sus hermanos ministriles, por enseñarme su facsimil de Juan Bermudo y hacer sonar los cornettos mezclados con las voces como en otros tiempos, a Paulino y a Rafa, que me han llevado a lugares preciosos ofreciendo un pequeño gesto por la belleza y el bien del mundo entero, a Jenny, por interesarse y ayudarme con el inglés; a Mamen Carpio que como cantante, psicóloga y amiga, en una tarde me orientó para definir con claridad el problema de partida.

A los directores de coro y compositores David Azurza y Josu Elberdin, que he conocido en los cursos de AGRUPACOROS y me han facilitado recursos y apoyo; a Nuria Fernández, por animarme y abrirme los ojos sobre lo que pueden cantar los niños y sobre la necesidad de formarme como directora; a Alfonso Elorriaga y Patrick Freer por compartir con sencillez y cercanía sus trabajos de investigación sobre el canto coral en la adolescencia, a través de los cursos de verano de la COAEM y ofrecerme su amistad; a los que han sido a lo largo del tiempo mis profesores de canto, Itciar, Lola, Santi, Raúl y a mi director de coro Oscar Gershensohn, por hacer que desee seguir cantando en coro siempre.

A mis alumnos y compañeros del IES Jaime Ferrán, a Mariano por su valiosa revisión y a los profesores del coro, especialmente a Marine, Teresa, Aida, Ana, Nacho, Mario, Charo, Concha, César, Luis, Pilar, Manu, Amparo, Tom y sobre todo a M^a Antonia que ha acogido con paciencia tener una compañera

grabadora compulsiva, me apoya incondicionalmente en el trabajo con los alumnos y con sus aportaciones en conversaciones de café me ha sugerido algunas de las apreciaciones más valiosas del trabajo de campo.

A todos los jóvenes y niños con los que he tenido la inmensa suerte de cantar, a sus padres, a los niños de las parroquias de San Jorge y Virgen del Camino, a todos mis sobrinos, que son una muestra preciosa de habilidades vocales.

A mis directores de tesis, Nicolás e Ignacio, por ayudarme a confiar en mí misma y a seguir siempre adelante, por tener la paciencia de esperarme año tras año y trabajar por verdadero amor al arte, dedicando una atención minuciosa a la lectura y revisión de mi trabajo, por su valioso apoyo en la estructuración de las partes de la tesis y en el empleo de los métodos de investigación, por ayudarme a centrar el contenido, sin renunciar a ninguno de mis intereses, e ir hasta el fondo de mis explicaciones de las tablas y los gráficos, haciendo que me cuestionara de nuevo sobre ellos y pudiera asimilar mejor su significado. A ambos, gracias también por tratar de enseñarme a escribir de forma un poco menos enrevesada, por mostrar gran dedicación en la forma de hacer las correcciones y por compartir conmigo las inquietudes de nuestra experiencia como profesores y como apasionados de la música.

A todos los que han rezado por mí para que pudiera disfrutar haciendo esta tesis y terminarla; a las consagradas de Regnum Christi, a las que en estos años difíciles he tenido presentes cada vez que encendía el ordenador; a Roberto, que ha sido consciente de mi cansancio y desánimo en algunos momentos, y como párroco me ha sostenido en el trabajo con los niños del coro Virgen del Camino.

A mi familia; a mi marido Jose Antonio, por acoger mi limitación y mi necesidad y darme toda su confianza para ser libre; a Paulina y a Julián por no reprocharme nunca mis ausencias; a mi hermana Lucía por su valiosa ayuda en la revisión de la redacción, a Juan Mallo por trabajar de madrugada con los archivos de sonido e imagen, a cada una de mis hermanas y cuñados por colaborar de muchas maneras en lo que cada uno sabe y estar atentos a cuidar de Jose, de Pablo y de mí. A mi madre, que se presta con docilidad a mejorar su autoconcepto vocal y me hace siempre joven. A mi padre, que me ha esperado siempre. Gracias a Dios.

ÍNDICE

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
-------------------	---

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO PRIMERO. TRADICIÓN CORAL. APRECIACIONES DESDE UNA PERSPECTIVA CULTURAL, HISTÓRICA Y SOCIAL.....	21
---	-----------

1.1 Cantos tribales y coreutas antiguos.....	22
1.2 Canto a coro de monjes, peregrinos, ministriles y goliardos	26
1.3 Canto a coro en las capillas, cortes y plazas.....	33
1.4 La gloria del coro en la iglesia y el teatro	36
1.5 Sociedades musicales y movimiento coral en Europa y América	39
1.6 La fuente del folclore y el nacionalismo en la música coral	43
1.7 La experiencia de cantar en coro en nuestros días	47

CAPÍTULO SEGUNDO. LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN CORAL. ESTADO DE LA CUESTIÓN	59
---	-----------

2.1 Estados Unidos	60
2.1.1 Incidencia de las nuevas tecnologías	62
2.1.2 Preparación de la voz y el sonido de coro	63
2.1.3 Dinámica de los ensayos	66
2.1.4 Lectura musical	69
2.1.5 El repertorio	73
2.1.6 El cambio de la voz adolescente	75
2.1.7 La identidad cultural en el coro.....	79
2.1.8 La motivación para cantar en coro	80
2.2 Otros países	83
2.3 España	87

CAPÍTULO TERCERO. APORTACIONES DESDE LAS BASES FISIOLÓGICAS, PSICOPEDAGÓGICAS Y SOCIOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN CORAL.....	95
3.1 Aprender a escuchar para cantar.....	96
3.2 Actitud y conexión corporal: respiración, equilibrio, concentración, resonancia y cuidado de la voz	101
3.3 Corrientes psicopedagógicas en la educación coral	107
3.3.1 Conductismo	107
3.3.2 Cognitivismo	111
3.3.3 Constructivismo.....	115
3.3.4 Modelo socio crítico o contextual	116
3.4 Aportaciones de las figuras de la pedagogía musical del siglo XX a la educación coral	119
3.4.1 Jacques Dalcroze	119
3.4.2 Justine Bayard Ward	123
3.4.3 Edgard Willems	125
3.4.4 Maurice Martenot	126
3.4.5 Zoltán Kodaly.....	127
3.4.6 Carl Orff	128
3.4.7 Ireneu Segarra i Malla	129
CAPÍTULO CUARTO. PENSAMIENTO ASERTIVO Y MOTIVACIÓN PARA CANTAR: CONDICIONES Y EFECTOS DE LA EDUCACIÓN CORAL.....	133
4.1 Asertividad en la educación coral.....	133
4.2 Motivación para cantar	140
4.3 Condiciones y efectos de la educación coral.....	151
4.4 Coros escolares. Algunas experiencias de educación coral.....	159
4.4.1 Criterios de selección	159
4.4.2 El coro de King´s college.....	162
4.4.3 Proyecto Crecer cantando	163
4.4.4 Coro de niños de la Universidad Carlos III de Madrid	165
4.4.5 Coro de niños de la Comunidad Autónoma de Madrid	168
4.4.6 Coro Las Veredas.....	169

CAPÍTULO QUINTO. LA EDUCACIÓN CORAL EN EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA.....	175
5.1 Situación de la educación coral antes y después de la Ley del 70 y los programas renovados de 1982, hasta la LOGSE	177
5.2 La educación coral en primaria según la LOGSE y la LOE	179
5.3 La educación coral en secundaria según la LOGSE y la LOE	184
5.4 La optativa de taller de música.....	186
5.5 La optativa de canto coral.....	188
5.6 La educación coral en bachillerato según la LOGSE y la LOE	192
5.7 La LOMCE	193

SEGUNDA PARTE

DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO SEXTO. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	201
6.1 Problema de partida: Hipótesis e interrogantes	201
6.2 Objetivos.....	202
6.3 Metodología. Justificación.....	203
6.4 Métodos de recogida y análisis de datos.....	204
6.5 Modelo cuantitativo: Validación y aplicación de una encuesta	205
6.5.1 La muestra y su justificación. Temporalización	209
6.5.2 Procedimientos en el trabajo de campo	212
6.6 Modelo cualitativo: Observación, entrevistas y grabaciones	216
6.6.1 La muestra. Su justificación y validez. Temporalización	217
6.6.2 Procedimientos en el trabajo de campo	219

CAPÍTULO SÉPTIMO. INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA. ANÁLISIS DE DATOS	223
7.1 Variables personales	224
7.1.1 Sexo	224
7.1.2 Edad.....	226
7.1.3 Características vocales.....	228
7.1.3.1 Tesitura y muda de la voz	228
7.1.3.2 Volumen de la voz	233
7.1.3.3 Afinación y oído musical	235
7.1.3.4 Incidencia de disfonías	238
7.1.4 Autoconcepto vocal y asertividad al cantar	240
7.1.5 Motivación para cantar	243
7.2 Variables ambientales	249
7.2.1 Familia	250
7.2.1.1 Modelos.....	250
7.2.1.2 Recuerdos infantiles.....	261
7.2.2 Ocio	264
7.2.2.1 Influencias	264
7.2.2.2 Hábitos de escucha.....	268
7.2.2.2.1 Cantar al escuchar música	270
7.2.2.2.2 Estilos preferidos	272
7.2.2.2.3 Rasgos atractivos de los estilos preferidos	280
7.2.2.2.4 Estilos de las canciones más recordadas.....	283
7.2.2.2.5 Temas de las canciones	285
7.2.2.2.6 Idioma de las canciones	291
7.2.2.2.7 Estilos poco conocidos	294
7.2.2.2.8 Estilos poco apreciados	301
7.2.2.2.9 Lo que no gusta de algunos estilos	304
7.2.2.2.10 Dónde y cómo escuchan las canciones que les gustan.....	307
7.2.2.2.11 Ocasiones para cantar las canciones preferidas	309
7.2.3 Entorno educativo	312
7.2.3.1 Nivel de estudios de las muestras.....	313
7.2.3.2 Centros que forman las muestras	314
7.2.3.3 Frecuencia con que se canta en clase de música.....	316
7.2.3.4 Valoración de la experiencia de cantar en clase	323

7.2.3.5 Dificultades para cantar en clase	328
7.2.4 Educación coral	333
7.2.4.1 Participación en coro	333
7.2.4.2 Tipo de coro	336
7.2.4.3 Frecuencia de los ensayos	338
7.2.4.4 Tiempo de permanencia en el coro.....	340
7.2.4.5 Efectos educativos de la participación en el coro	345
7.3 Relaciones entre variables	348
7.3.1 Variables a explicar:	349
7.3.1.1 La afinación.	349
7.3.1.1.1 Afinación según el sexo	350
7.3.1.1.2 Afinación según la edad.....	357
7.3.1.1.3 Afinación según el autoconcepto vocal.....	360
7.3.1.1.4 Afinación según el gusto por cantar	364
7.3.1.1.5 Afinación según los modelos familiares.....	368
7.3.1.1.6 Afinación según los recuerdos infantiles	370
7.3.1.1.7 Afinación según el hábito de escuchar música.	372
7.3.1.1.8 Afinación según el gusto por cantar escuchando música	373
7.3.1.1.9 Afinación según la valoración de la experiencia de cantar en clase	375
7.3.1.1.10 Afinación según el tiempo de permanencia en el coro.....	377
7.3.1.2 El autoconcepto vocal	379
7.3.1.2.1 Autoconcepto vocal según el sexo.....	379
7.3.1.2.2 Autoconcepto vocal según la habilidad para afinar	381
7.3.1.2.3 Autoconcepto vocal según el gusto por cantar	384
7.3.1.2.4 Autoconcepto vocal según los modelos familiares.....	387
7.3.1.2.5 Autoconcepto vocal según los recuerdos infantiles	390
7.3.1.2.6 Autoconcepto vocal según el hábito de escuchar música.....	392
7.3.1.2.7 Autoconcepto v vocal según el gusto por cantar escuchando música.....	394
7.3.1.3 Los hábitos de escucha	396
7.3.1.3.1 Hábitos de escucha según el sexo.....	396
7.3.1.3.2 Hábitos de escucha según los modelos familiares.....	397
7.3.1.3.3 Hábitos de escucha según los recuerdos infantiles	399
7.3.1.4. El gusto por cantar	400
7.3.1.4.1 Gusto por cantar según el sexo	401
7.3.1.4.2 Gusto por cantar según la habilidad para afinar	403

7.3.1.4.3 Gusto por cantar según el autoconcepto vocal	405
7.3.1.4.4 Gusto por cantar según los modelos familiares	407
7.3.1.4.5 Gusto por cantar según los recuerdos infantiles	409
7.3.1.4.6 Gusto por cantar según el hábito de escuchar música	411
7.3.1.4.7 Gusto por cantar según la frecuencia con que se canta en clase de música ...	413
7.3.1.4.8 Gusto por cantar según la valoración de la experiencia de valoración de la experiencia de cantar en clase	415
7.3.1.4.9 Gusto por cantar según el tiempo de permanencia en coro	417
7.3.1.5 La participación en coro	422
7.3.1.5.1 Participación en coro según el sexo	422
7.3.1.5.2 Participación en coro según la habilidad para afinar.....	424
7.3.1.5.3 Participación en coro según el autoconcepto vocal	426
7.3.1.5.4 Participación en coro según el gusto por cantar	428
7.3.1.5.5 Participación en coro según los modelos familiares	430
7.3.1.5.6 Participación en coro según los recuerdos infantiles	432
7.3.1.5.7 Participación en coro según los hábitos de escucha.....	435
7.3.1.5.8 Participación en coro según el gusto por cantar escuchando música.....	437
7.3.1.5.9 Participación en coro según la frecuencia con que se canta en clase de música.....	439
7.3.1.5.10 Participación en coro según la valoración de la experiencia de cantar en clase.....	442
7.4 Tablas y gráficos de la muestra conjunta A, B2, C, para la consulta de los porcentajes globales presentados en la triangulación de datos y en las conclusiones.	444
7.4.1 El gusto por cantar. Tablas y gráficos complementarios de 9.2.2.....	444
7.4.2 Los modelos del entorno. Tablas complementarias de 9.2.3	446
7.4.3 Los hábitos de escucha. Tablas complementarias de 9.2.4	447
7.4.4 El hábito de cantar en clase. Tablas complementarias de 9.2.5	450
7.4.5 La participación en coro. Tablas complementarias de 9.2.6.....	451
7.4.6 Habilidad en la afinación, autoconcepto vocal, otras variables y motivación para cantar. Tablas complementarias de 9.2.7.....	452

CAPÍTULO OCTAVO. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. TRABAJO DE CAMPO EN UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. ANÁLISIS DE DATOS

8.1 Procedimientos	463
8.1.1 Permisos y entorno de la investigación	464
8.1.2 Cuadernos de campo	466
8.1.3 Entrevistas	466

8.1.4 Análisis de otros documentos	466
8.1.5 Descripción y codificación de la muestra	467
8.1.5.1 Codificación de grupos de alumnos.....	467
8.1.5.2 Codificación de alumnos	468
8.2 Familias de categorías emergentes.....	470
8.2.1 Las emociones al cantar	471
8.2.1.1 Nerviosismo	474
8.2.1.2 Miedo, timidez, vergüenza	475
8.2.1.3 Desinterés	476
8.2.1.4 Insatisfacción	478
8.2.1.5 Interés, atracción por cantar	479
8.2.1.6 Entusiasmo.....	480
8.2.1.7 De la tensión a la alegría.....	481
8.2.2 Retos en la educación coral desde la perspectiva del profesor–director.....	482
8.2.2.1 Formación del profesorado en el hábito de cantar y formación continua del director de coro en competencia musical, estudio del repertorio y dinámica eficaz de ensayo.....	485
8.2.2.2. Acierto en la convocatoria y propuesta de ensayo y en la prueba de voz....	487
8.2.2.3 Atención a las dificultades de afinación y a las diferencias de aptitudes	489
8.2.2.4 Clasificación de la voz, atención a la muda y elección del registro de las obras.....	490
8.2.2.5 Elección adecuada del repertorio	492
8.2.2.6 Modelos vocales atractivos y técnica vocal adecuada para obtener un sonido preciso, afinado y homogéneo del coro	494
8.2.2.7 Práctica de la lectura musical y entrenamiento de la memoria	496
8.2.2.8 Participación en proyectos y encuentros corales como intérpretes y como público.....	498
8.2.2.9 Continuidad del hábito de cantar en los distintos tramos educativos	500
8.2.3 Motivaciones para cantar en coro.....	502
8.2.3.1 Interés, apoyo familiar y experiencias musicales previas positivas.....	503
8.2.3.2 Disfrutar cantando.....	505
8.2.3.3 Valoración de los amigos.....	506
8.2.3.4 Querer aprender a cantar.....	508
8.2.4 Lo que desanima a seguir en el coro.....	509
8.2.4.1 Falta de compromiso	512
8.2.4.2 Falta de realismo	513

8.2.4.3 Falta de proyectos.....	514
8.3 Categorización de cuestiones sobre autoconcepto, motivación y educación coral	515
8.3.1 ¿Crees que cantas mejor que antes?.....	516
8.3.2 ¿De qué depende el gusto por cantar?.....	517
8.3.3 ¿Se puede aprender a cantar?.....	520
8.3.4 ¿Crees que si alguien canta bien, es probable que le guste cantar?	521
CAPÍTULO NOVENO. TRIANGULACIÓN DEL ANÁLISIS DE DATOS	527
9.1 Tipologías de la motivación en la educación coral	528
9.1.1 No querer y no poder cantar	531
9.1.2 No querer y poder cantar.....	535
9.1.3 Querer y no poder cantar.....	541
9.1.4 Querer y poder cantar	543
9.2 Revisión del análisis de datos en relación a estudios previos	547
9.2.1 La edad de la muda	547
9.2.2 El gusto por cantar	548
9.2.3 Los modelos del entorno	548
9.2.4 Los hábitos de escucha	549
9.2.5 El hábito de cantar en clase	549
9.2.6 La participación en coro.....	549
9.2.7 Relación entre habilidad en la afinación, autoconcepto vocal, otras variables y motivación para cantar.....	550
CAPÍTULO DÉCIMO. CONCLUSIONES. LIMITACIONES. APORTACIONES. PROSPECTIVA	563
10.1 Conclusiones.....	563
10.1.1 Conclusiones en relación al título de la tesis	564
10.1.2 Conclusiones extraídas de la triangulación	565
10.1.3 Respuestas a los interrogantes propuestos en el diseño de la investigación.....	571
10.2 Limitaciones del estudio.....	576
10.2.1 Dificultad para definir algunas de las variables	576
10.2.2 Aparición de temas emergentes que están poco tratados en el diseño previo de la encuesta	576
10.2.3 Dificultad en la tarea de contrastar los resultados de las dos muestras A y C por tener distintos tamaños y no ser C suficientemente homogénea	577

10.2.4 Dificultad para solucionar problemas de edición de los gráficos del análisis cuantitativo de datos.....	577
10.2.5 Desconfianza en la legislación para transformar las prácticas docentes y difundir de forma extensa y profunda la educación coral	577
10.2.6 Riesgo de partir de un punto de vista subjetivo por el grado de identificación personal con el gusto por cantar y de emplear una conceptualización ambigua respecto a la asertividad en la educación coral.....	578
10.3 Aportaciones y prospectiva.....	579
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	581
RECURSOS ELECTRÓNICOS	607
ANEXOS.....	613
Anexo I. Legislación y referencias a la educación vocal y coral en el currículum de primaria y secundaria	617
Anexo II. Manifiestos en defensa de la música.....	635
Anexo III. Cuadernos de campo	637
Anexo IV. Entrevistas	649
Entrevistas a la directora del coro del IES Ferrán.....	649
Entrevista a un profesor miembro del coro del instituto.	652
Entrevista a un alumno miembro del coro y del grupo de rock	655
Entrevista a un segundo alumno miembro del coro y del grupo de rock	657
Entrevista a una alumna de 4º de ESO miembro del coro.....	659
Entrevista a una madre.....	661
Entrevista a un alumno del coro.....	663
Entrevista a una alumna de secundaria que canta en otro coro	663
Anexo V. Documentos. Percepciones sobre la motivación para cantar desde dentro y fuera del coro	667
Anexo VI. Cartas de petición de colaboración a profesores y autorización de los padres para grabar en vídeo	675
Anexo VII. Encuesta sobre lo que queremos y podemos cantar.....	625
Anexo VIII. Canciones recordadas	687
Anexo IX. Selecciones de grabaciones de audio y vídeo	695
Anexo X. Galería de fotos e ilustraciones	697

RESUMEN EN INGLÉS 705

INDICE DE SIGLAS

- ACDA (American Choral Directors Association), 82
- AULODIA (Asociación de profesores de música, de primaria y secundaria, de la Comunidad Valenciana), 190
- BUP (Bachillerato Unificado Polivalente), 179
- CMAA (Church Music Association of América), 123
- COAEM (Confederación de Asociaciones de Educación Musical), III, 62, 176, 636
- DSI (Índice de Severidad de Disfonía), 83
- EGB (Educación General Básica), 179
- ERIC (Education Resources Information Sources), 61
- ESCOM (Sociedad Europea de las Ciencias Cognitivas), 83
- FECOCOVA (Federación de Coros de la Comunidad Valenciana), 190
- GMAP (General Music Appraisal Programme), 85
- GEA (Gran Enciclopedia Aragonesa), 43
- IFCM (International Federation for Choral Music), 85
- IJCS (International Journal of Research in Choral Singing), 105
- IPA (International Phonetic Alphabet), 156
- ISME (International Society for Music Education), 70
- K-12 (Primaria y secundaria en EEUU), 70
- LEEME (Lista Europea Electrónica de la música en la educación), 61
- MENC (National Association for Musical Education), 46, 69
- NAfME (National Association for Musical Education), 82
- OMLR (Operant Music Listening Recorder), 110
- PNV (Partido Nacionalista Vasco), 45
- RESAD (Real Escuela Superior de Arte Dramático), 671
- RSA (Real Sociedad para el Fomento de las Artes, Manufacturas y Comercio), 118
- TED (Technology, Entertainment, Design), 118
- UCM (Universidad Complutense de Madrid), 3
- UC3M (Universidad Carlos III de Madrid), 165
- VRP (Perfiles de Registro Vocal), 83
- VSL (Vocal Sensoriomotor Loop), 98

ÍNDICE DE REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Cuestionario de música para la Enseñanza Media, de 12 de junio de 1953.....	178
Decreto 23/2007, de 10 de mayo.....	187
Dictamen de humanidades.....	186
Ley General de Educación de 1970.....	175, 177, 178, 179
LOCE.....	186, 617
LODE.....	185
LOE.....	175, 177, 179, 181, 182, 184, 192, 480, 619, 620, 623, 624
LOGSE.....	175, 176, 177, 179, 180, 181, 184, 185, 192, 619, 620, 623, 624
LOMCE.....	13, 190, 193, 636
Orden de 13 de julio de 1932.....	177
Orden de 27 de abril de 1992.....	188
Real Decreto 1007/1991.....	184
Real Decreto 1344/1991.....	181, 182, 619, 620
Real Decreto 1513/2006.....	182, 619, 622
Real Decreto 1631/2006.....	185
Resolución de 10 de junio de 1992,.....	180, 631
Resolución de 27 de junio de 2007.....	187

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 001, 225	Gráfico 037, 264	Gráfico 076, 312	Gráfico 112, 352
Gráfico 002, 227	Gráfico 038, 265	Gráfico 077, 314	Gráfico 113, 353
Gráfico 003, 228	Gráfico 039, 266	Gráfico 078, 314	Gráfico 114, 354
Gráfico 004, 229	Gráfico 040, 267	Gráfico 079, 316	Gráfico 115, 355
Gráfico 005, 231	Gráfico 041, 268	Gráfico 080, 317	Gráfico 116, 356
Gráfico 006, 232	Gráfico 042, 269	Gráfico 081, 318	Gráfico 117, 358
Gráfico 007, 233	Gráfico 043, 270	Gráfico 082, 319	Gráfico 118, 359
Gráfico 008, 234	Gráfico 044, 271	Gráfico 083, 320	Gráfico 119, 360
Gráfico 009, 235	Gráfico 045, 272	Gráfico 084, 321	Gráfico 120, 361
Gráfico 010, 236	Gráfico 046, 273	Gráfico 085, 322	Gráfico 121, 362
Gráfico 011, 237	Gráfico 047, 274	Gráfico 086, 323	Gráfico 122, 364
Gráfico 012, 238	Gráfico 048, 275	Gráfico 087, 324	Gráfico 123, 365
Gráfico 013, 239	Gráfico 049, 277	Gráfico 088, 325	Gráfico 124, 366
Gráfico 014, 240	Gráfico 050, 278	Gráfico 089, 326	Gráfico 125, 367
Gráfico 015, 241	Gráfico 051, 279	Gráfico 090, 327	Gráfico 126, 369
Gráfico 016, 242	Gráfico 052, 281	Gráfico 091, 328	Gráfico 127, 370
Gráfico 017, 244	Gráfico 053, 281	Gráfico 092, 330	Gráfico 128, 371
Gráfico 018, 245	Gráfico 054, 283	Gráfico 093, 331	Gráfico 129, 372
Gráfico 019, 246	Gráfico 055, 283	Gráfico 094, 332	Gráfico 130, 373
Gráfico 020, 247	Gráfico 059, 291	Gráfico 095, 334	Gráfico 131, 374
Gráfico 021, 248	Gráfico 060, 292	Gráfico 096, 334	Gráfico 132, 375
Gráfico 022, 249	Gráfico 061, 293	Gráfico 097, 335	Gráfico 133, 376
Gráfico 023, 250	Gráfico 062, 294	Gráfico 098, 336	Gráfico 134, 377
Gráfico 024, 251	Gráfico 063, 296	Gráfico 099, 337	Gráfico 135, 378
Gráfico 025, 252	Gráfico 064, 297	Gráfico 100, 338	Gráfico 136, 380
Gráfico 026, 253	Gráfico 065, 298	Gráfico 101, 339	Gráfico 137, 381
Gráfico 027, 254	Gráfico 066, 299	Gráfico 102, 340	Gráfico 138, 382
Gráfico 028, 255	Gráfico 067, 302	Gráfico 103, 341	Gráfico 139, 384
Gráfico 029, 256	Gráfico 068, 303	Gráfico 104, 342	Gráfico 140, 385
Gráfico 030, 257	Gráfico 069, 304	Gráfico 105, 343	Gráfico 141, 386
Gráfico 031, 258	Gráfico 070, 305	Gráfico 106, 344	Gráfico 142, 388
Gráfico 032, 259	Gráfico 071, 306	Gráfico 107, 344	Gráfico 143, 389
Gráfico 033, 260	Gráfico 072, 308	Gráfico 108, 346	Gráfico 144, 390
Gráfico 034, 260	Gráfico 073, 308	Gráfico 109, 347	Gráfico 145, 391
Gráfico 035, 262	Gráfico 074, 310	Gráfico 110, 350	Gráfico 146, 392
Gráfico 036, 263	Gráfico 075, 310	Gráfico 111, 351	Gráfico 147, 393

Índice

Gráfico 148, 394	Gráfico 164, 410	Gráfico 180, 427	Gráfico 196, 447
Gráfico 149, 395	Gráfico 165, 412	Gráfico 181, 429	Gráfico 197, 453
Gráfico 150, 396	Gráfico 166, 413	Gráfico 182, 430	Gráfico 198, 463
Gráfico 151, 397	Gráfico 167, 414	Gráfico 183, 431	Gráfico 199, 470
Gráfico 152, 398	Gráfico 168, 415	Gráfico 184, 432	Gráfico 200, 471
Gráfico 153, 399	Gráfico 169, 416	Gráfico 185, 433	Gráfico 201, 484
Gráfico 154, 400	Gráfico 170, 417	Gráfico 186, 434	Gráfico 202, 503
Gráfico 155, 401	Gráfico 171, 418	Gráfico 187, 435	Gráfico 203, 509
Gráfico 156, 402	Gráfico 172, 419	Gráfico 188, 436	Gráfico 204, 517
Gráfico 157, 403	Gráfico 173, 420	Gráfico 189, 437	Gráfico 205, 519
Gráfico 158, 404	Gráfico 174, 421	Gráfico 190, 438	Gráfico 206, 520
Gráfico 159, 405	Gráfico 175, 422	Gráfico 191, 439	Gráfico 207, 521
Gráfico 160, 406	Gráfico 176, 423	Gráfico 192, 440	Gráfico 208, 522
Gráfico 161, 408	Gráfico 177, 424	Gráfico 193, 442	Gráfico 209, 538
Gráfico 162, 409	Gráfico 178, 425	Gráfico 194, 443	Gráfico 210, 544
Gráfico 163, 410	Gráfico 179, 426	Gráfico 195, 445	Gráfico 211, 547

ÍNDICE DE CÓDIGOS DE ALUMNOS Y GRUPOS

Aa1, 482	BCa4, 509	CAa6, 486
AAa4, 485, 496, 506	BDa1, 495	CBa3, 492, 669
ABo4, 488	BEo6, 657, 658	CCo3, 669
ACo2, 536	BFo3, BGo3 y BHo3, 537	CDa3, 669
ACo3, 491	BGo3, 500	CEo2, 669
ADo2, 473, 490, 536	BHo3, 505, 667	CFa2, 501, 670
AEa1, 479	Bla3, 493, 505, 667	CGo2, 477, 670
AGo1, 535	BJo3, 488, 501, 667	CHa4, 533
AGo2, 535	BKa1, 647	CHo2, 502, 670
AHa1, 479	BKa3, 508, 667	Cla7, 486
AHa7, 486	BLa3, 668	Clo2, 670
Ala1, 479	BLlo3, 668	Clo5, 663
AJa1, 541	BMa2, 668	Clo8, 543, 695
AJa4, 489	BNa2, 668	CJo2, 535, 536, 537
AKa1, 542	BOa2, 668	CJo3, 536
AKa4, 489	BPa2, 490, 668	CKo1, 534
ALLo22, 473, 537	BQa3, 506, 508, 667	CKo2, 535, 540, 670
ALo11, 488	BRa2, 668	CLa2, 478, 508, 670
AMo1, 489	BRa3, 541, 542	CLLa2, 670
ANa2, 540	BRa6, 486	CMa2, 478, 670
AÑo1, 489	BRa7, 541	CNa2, 506, 670
APo2, 491	BSa6, 486	CÑa2, 670
AQa2, 540	BSo2, 668	CÑa4, 510
ARo2, 496	BSo6, 543	COo4, 671
ASo2, 496	BTa6, 487	CORO 05, 487, 494, 498
ATa2, 496	BTo1, 536	CORO 07, 512
AUo2, 496, 695	BTo2, 501, 668	CORO 08, 695
AVa1, 541	BUo2, 494, 669	CORO 09, 488, 537
AVa2, 541, 542	BVa2, 508, 669	CORO 10, 695
AVa33, 542	BWa2, 509, 669	CORO 13, 486, 514, 691
AXa3, 543	BXa2, 501, 506, 669	CPa4, 480, 671
Aza4, 533	BYa2, 507, 512, 669	CQa4, 671
AZa4, 493	BZa2, 501, 669	CQa5, 514, 672
BAa3, 502	Ca1, 472	CRa5, 673
BBa5, 508	CAa3, 669	CSa1, 498

Índice

CTa11, 498	Grp E1, 471, 472, 475, 476, 479, 492	LLa1, 637
CUp2, 495	Grp E2, 695	LLo2, 491
CVa4, 510, 671	Grp E6, 499	MA, 4, 487, 649
CWo4, 671	Grp F1, 497	Ma1, 482
CXa4, 508, 671	Grp F2, 496	Mdre, 218, 469, 541, 661, 662
CYa4, 531, 535, 579, 671	Grp H1, 479	Mo4, 480
CZa4, 671	Grp H2, 513	Na1, 475, 637
Da1, 474	Grp I2, 489, 540	Ño1, 476
DAa2, 671	Grp J3, 669	Oo2, 481
DBa2, 507, 671	Grp L1, 489	Po2, 477
DCo1, 534	Grp L3, 667	Prf A, 644
DCo2, 531, 534, 535, 540, 671	Grp N2, 473	Prf D, 644
DDo2, 671	Grp Ñ1, 495	Prf F, 645
DEo2, 671	Grp R2, 481	Prf I, 646
DFo2, 531, 535, 672	Grps A1, B1, D2, E2, F3, G4, 499	Prf J, 652
DGo2, 650, 655, 656	Grp S1, 695	Prfa C, 644
DGo3, 672	Grp S2, 668	Prfa E, 645
DHa2, 672	Grp T2, 669	Prfa H, 645
Dla5, 501, 511, 543, 545	Grp U3, 487	PrfaB, 644
Dlo2, 672	Grp X2, 535	Qo1, 477
DKa5, 507, 673	Grp Z1, 498	Ro1, 478
DLa5, 506, 673	Grp L2, 506	Sa1, 478
DLLa4, 663	Grps C1, E1 y D3, 505	Ta1, 478
DOa4, 660	Grps H1 I1 J1 A2 B2 C2 D3 F4, 479, 480	Ua1, 481
DPo6, 543	Grps Q2, U2, N3, R3, V3, L4, 498	UCM, 3
E1, F2, G3, 497	Grps W1, X1, Y2, T2, Q3, U3, R4, 500	Wa1, 482
Ea1, 474	Ha1, 474	Xa1, 482
Go1, 477	Io1, 476, 637	Ya5, 504, 673
Grp C1, Grp C2, Grp A3 y Grp A4, 533	Ja1, 474	Ya6, 521
Grp B3., 493	Ka1, 474	Yo1, 475
Grp D2, 493	La1, 475, 514	Za1, 482

INTRODUCCIÓN

*Si quieres resultados distintos no hagas siempre lo mismo*¹

Albert Einstein. Correspondencia: 1926-1955

INTRODUCCIÓN

Una cita a pie de página de la agenda escolar en la que mis alumnos apuntan sus deberes y las fechas de exámenes sirvió como punto de partida de este trabajo.

En la tarea de redefinir la enseñanza-aprendizaje como un proceso de investigación para mejorar su calidad, la observación de resultados diversos genera la siguiente pregunta ¿por qué ha sido provechosa esta clase y esta otra no? Si aprender es atribuir significados en un proceso analizando sus distintas partes y sintetizando las relaciones entre ellas, el profesor ha de aprender de su propia práctica reflexionando y modificando las actuaciones de acuerdo con los fines, observando y haciéndose consciente de las intervenciones que mejoran el rendimiento.

Esta tesis parte de la necesidad de identificar los factores que inciden favorablemente en el gusto por cantar y en el deseo de participar cantando en coro y aquellos otros que pueden ser motivo de cansancio o de rechazo, ya sea en experiencias previas o en el modo de realizar el trabajo.

En mi trayectoria personal tengo recuerdos claros del impacto de la música sobre mí cantando en coro a los ocho o nueve años. Desde la adolescencia ya empecé a disfrutar cantando y viajando en intercambios de coros semiprofesionales. Me fui formando como directora en cursos del Orfeo Lleidatá y dirigí los coros infantiles de algunos colegios de primaria durante mis primeros años como maestra de música. Después, siendo profesora en secundaria, asistí a los cursos de Nuria Fernández en la Universidad Carlos III y pude dirigir el coro de la Facultad de Educación en la UCM durante los dos cursos en que trabajé allí como profesora asociada. Formo parte desde 1985 de un grupo de música antigua en el que, además del repertorio medieval, cantamos polifonía del Renacimiento. También pertenezco desde su fundación al coro Vía Magna, en donde aprendo y tomo energía semanalmente participando

¹ La cita se refiere a lo que Einstein escribió en una carta a Max Born: "No pretendemos que las cosas cambien si siempre hacemos lo mismo". (N/A, Correspondencia: 1916-1955. Albert Einstein, Max y Hedwig Born, 1999)

del gusto por la música que deseo transmitir a mis alumnos. En el coro de profesores y alumnos que dirige mi compañera MA en el IES Jaime Ferrán, donde trabajo con destino definitivo desde hace más de diez años, canto como contralto y ya he visto pasar varias generaciones de alumnos, algunos de los cuales van tomando el testigo como profesores de música o formándose como cantantes.

Extrapolar mi propia motivación por cantar y, con ingenua pretensión, hacer atribuciones erróneas en las expectativas sobre mis alumnos se presentan como riesgos posibles en el proceso de educar, en el que uno enseña, sin poder ni querer evitarlo, aquello por lo que siente entusiasmo y que se convierte con el paso del tiempo en su propia vida. Investigar sobre la motivación para cantar, dejando abierta la posibilidad de que las respuestas sean distintas a las intuiciones de partida, supone un reto difícil ante el que es necesario discurrir con prudencia y espíritu crítico.

El buen empleo de la voz es un ejemplo claro de la interacción entre distintas dimensiones conscientes e inconscientes del ser humano (física y fisiológica, sensorial, emotiva, intelectual, psíquica, social y espiritual), y sirve para el desarrollo armónico y global de la persona. Cantar es una forma de expresión que se aprende desde la infancia por imitación. Un modelo adecuado parte de la base de una actitud abierta, de una buena postura, del apoyo en la respiración, así como de la relajación, la fonación impostada hacia los resonadores, la articulación conectada con la pronunciación y la entonación expresiva del lenguaje a través del uso de toda una gama de matices sonoros.

Para ser cantante profesional conviene contar con un buen instrumento vocal de partida. La predisposición al canto se descubre a menudo por cualidades como un hermoso timbre o buen oído que son reconocidos por la aprobación de otros de su entorno. A menudo los instrumentistas y los cantantes de éxito se ven rodeados de admiración y reconocimiento a su trabajo, pero mientras se considera muy difícil acceder a la experiencia, la técnica y el genio requeridos para ser un buen intérprete de piano o violín, se detecta cierto prejuicio relativo a que con la voz “se nace”. Por otro lado, en cambio, verdaderamente los profesores de canto son especialmente queridos y valorados cuando ayudan a un alumno a descubrir una voz aparentemente no destacada, que se puede educar y desarrollar con resultados sorprendentes en un plazo de tiempo no determinado.

Para muchas personas que no han tenido experiencia de disfrutar cantando con otros, las posibilidades de sentirse atraído por cantar a menudo se reducen debido a la impresión, más o

menos subjetiva de falta de habilidad. Son casos excepcionalmente curiosos los de aquellas personas que, a pesar de no acertar a afinar al cantar en grupo, siguen emitiendo con potencia, sin dejarse acobardar por gestos de confusión de las personas próximas a ellos.²

En aquellas culturas en las que es algo cotidiano participar de la música cantando, tocando o bailando, la integración de los individuos en estas actividades se da como algo natural no sometido a un aprendizaje sistemático ni costoso. El sentido del ridículo, socialmente ligado a situaciones embarazosas en la vida diaria y a la exposición de lo grotesco a las críticas en la expresión artística, aparece como barrera de protección frente a la burla, y tiene raíces culturales y educativas que conducen, en ciertos ámbitos, a separar de la práctica del canto a una parte de la población, al tiempo que puede darse una progresiva especialización.

Esto conduce a que la mayoría de las personas que desafinan no se atreva a cantar por vergüenza, al ser conscientes de su dificultad para reproducir los sonidos que mentalmente sí pueden reconocer en la mayoría de los casos. Generalmente se trata de un problema de falta de hábito en la emisión o de dificultades de acomodación a la tesitura que se ha propuesto en el grupo. En algunas personas la dificultad es mayor y se sienten desorientadas, hasta el punto de distinguir con dificultad si la melodía sube o baja, de manera que les puede costar diferenciar fragmentos melódicos que hayan escuchado anteriormente, si no los han oído un número suficiente de veces.³ Este aspecto del entrenamiento auditivo depende de otro factor muy importante: la memoria musical que, teniendo paralelismo con los procesos de discriminación y producción del lenguaje, se ve alterada de forma independiente en ciertas afecciones o lesiones cerebrales. Como apuntan los estudios cognitivos más recientes en torno a la actividad musical de percepción y producción, ésta implica procesos complejos en los que intervienen los dos hemisferios cerebrales y su relación con múltiples conexiones sensoriales y propioceptivas que han de coordinarse en los actos de escuchar y de cantar.

² La primera escena de la película *La Reina de Africa* muestra a Katherine Hepburn en una misión protestante cantando un himno a coro junto a una maraña de voces africanas que cantan en textura heterofónica. En ese contraste cultural de dos modelos vocales la idea occidental de cantar afinadamente se hace subjetiva.

³ Se han descrito alteraciones neurológicas, bien sea congénitas o debidas a lesiones cerebrales, que responden al término amusia, el cual fue introducido en medicina en 1871 por Steinhals para definir la alteración en la percepción de las características de la música. (Martí i Villalta, 2010)

Por otro lado, entre los docentes, las disfonías⁴ se presentan con relativa frecuencia cuando se da una sobrecarga, por un número excesivo de horas de empleo de la voz, por hablar a menudo en condiciones ambientales desfavorables o a causa de la tensión nerviosa y emocional que acompaña a las situaciones de indisciplina. Otras veces por malos hábitos en el modo de hablar en público se producen alteraciones episódicas o crónicas de color, volumen y tono, llegando a situaciones de pérdida total de la voz que, a menudo, precisan para su recuperación de reposo vocal absoluto, rehabilitación foniátrica o incluso intervenciones quirúrgicas. Para evitar llegar a esos extremos es necesaria una mayor atención a la formación vocal inicial y permanente de los profesores.

Además, la formación del profesorado ha de asumir una educación vocal que profundice en los aspectos técnicos y expresivos, apoyándose en la dimensión artística del canto común, para ofrecer a los futuros alumnos mayores posibilidades de desarrollo personal y social. La participación en el canto colectivo pone en marcha procesos cognitivos para el aprendizaje del repertorio, la comprensión de los diversos estilos y su contextualización cultural e histórica, así como para el empleo del lenguaje musical. Al mismo tiempo, favorece el aprender a disfrutar escuchando y haciendo música.

Como veremos en el capítulo cuarto, la asertividad, entendida como la expresión clara, segura y respetuosa de los propios deseos e intereses, es una habilidad muy valorada tanto en el entorno de las relaciones laborales como en el educativo. La motivación y el ejercicio de la libertad dentro de un modelo asertivo de personalidad del profesorado actúan como motores del aprendizaje del canto. El mismo profesor que encuentra placer en cantar propone habitualmente actividades vocales con sus alumnos, canta con ellos en clase con naturalidad y puede dedicar gran parte de su tiempo libre a participar en grupos musicales o en coros. Así responde a su necesidad de expresión y a su atracción por la música, ofreciendo a sus alumnos la experiencia de entusiasmo por formar parte de la armonía que constituye, por ejemplo, un hermoso motete de Bach. La unidad de voces e instrumentos para resaltar el significado de las

⁴ Disfonía: Trastorno cualitativo o cuantitativo de la fonación por causas orgánicas o funcionales. Las disfonías orgánicas son alteraciones de la voz producidas por una lesión anatómica en los órganos de la fonación. Las disfonías funcionales se suelen producir por sobreesfuerzo vocal o por el empleo de una técnica de fonación inapropiada. Aunque a menudo se emplea erróneamente el término afonía con el significado de disfonía, la afonía se da sólo en el caso de pérdida total de la voz.

palabras cantadas pone en movimiento la dimensión espiritual de asombro ante el misterio de la belleza, de la que la música es muestra.

Esa es mi experiencia en más de veinte años de trabajo en las clases de música, primero con niños, después con adolescentes y jóvenes. Mi propio deseo de cantar unido al gusto de participar en coro está siendo un impulso continuo en mi aprendizaje y en el de los alumnos con los que me encuentro cada jornada.

Como directora de coro, mi intención ante el que tiene dificultades de afinación es alentar la disposición a escuchar mejor. Otras veces he señalado a los padres la conveniencia de acudir a un foniatra por la existencia de excesivo escape de aire o de ronqueras prolongadas en la voz de un niño. Aunque algunas personas tengan dificultades de afinación o, incluso, se muestren reacios a participar, *cantar educa a todos*. A partir de una experiencia positiva y cuidada se puede llegar a extender esta afirmación y sugerir que *cantar en un buen coro educa a cualquiera que desee participar*.

La voluntariedad es una condición necesaria para cantar en coro y sostener en el tiempo una decisión personal movida por el atractivo y las expectativas de gusto que la actividad pueda proporcionar. Pero, por otro lado, si no se les muestra a los alumnos eficazmente esa posibilidad, sucede que muchos de ellos, por distintos motivos, por vergüenza o desconocimiento, son reacios a participar en el coro y eligen otras actividades alternativas. Si se ha hecho así, y el alumno asertivamente declina la invitación, será por razones que exceden a nuestras posibilidades de actuación. Ahí se abren las cuestiones de qué hace que un coro sea atractivo y si en definitiva un coro de nivel bajo puede producir el efecto contrario al que se desea, o por el contrario es más acertado considerar el progreso en la educación coral con perspectiva paciente y no determinada únicamente por criterios estrictamente ligados a la eficacia y a la exigencia musical.

Esta investigación trata de observar y describir las condiciones y efectos educativos de la práctica coral, desde una perspectiva abierta que parte de la experiencia de cantar en la clase de música, como actividad previa de importancia fundamental para la adquisición de seguridad y buenos hábitos en la práctica musical y en el empleo de la voz. Además propone el canto coral como medio para desarrollar la capacidad de disfrutar cantando en grupo y contagiar el entusiasmo a los demás al ir creciendo con la posibilidad de participar en coro desde la niñez, desde la adolescencia, o en etapas posteriores de la vida.

En el espíritu de la convergencia europea en educación, que pone su acento en la adquisición de competencias para la vida adulta, integrada socialmente, en continua adaptación a los retos y a la necesidad de nuevos aprendizajes, la educación coral presupone algunos requisitos, ofreciendo a cambio beneficios que se pueden relacionar con las competencias, concepto cuya definición e inclusión en el currículum con la LOE centra la atención en lo que *se es capaz de.... tendiendo a la excelencia.*

Un buen coro requiere configurar una comunidad de referencia, poniendo en juego habilidades sociales muy valiosas. La pertenencia a un coro, como la práctica de un deporte de equipo, ofrece la oportunidad de aprender en la propia experiencia cómo los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia y cómo es conveniente resolverlos con actitud constructiva, tomando decisiones para asumir de forma responsable una escala de valores. Cantar en coro supone asumir el compromiso de una asistencia adecuada, puntualidad, preparación del repertorio, atención, concentración, respeto en el modo de estar en el ensayo, sentido de pertenencia y empatía en la búsqueda de empaste y color en la cuerda en la que se canta, además de disponibilidad de apertura y acogida a cualquier otro miembro del coro que acabe de entrar o pueda necesitar apoyo. Puede ser un medio de poner a prueba y ejercitar de forma permanente la asertividad, pues se han de tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo.

Los coros mixtos son un contexto especialmente rico de complementariedad, reconocimiento de la igualdad de derechos y de diferencias entre hombres y mujeres. El hecho de que, en general, sea mucho más numerosa la presencia femenina en los coros lleva a buscar las razones que conducen a esta situación, que parecen ser muy variadas. Entre ellas se podrían considerar las dificultades de los varones para afinar en el transcurso de la muda de la voz, los prejuicios sexistas hacia la actividad de cantar en algunos contextos o la falta de imaginación para hacer atractiva una propuesta a los chicos cuando son minoría y se sienten observados, etc. En nuestra investigación trataremos de dar respuesta a estos y otros interrogantes.

La pertenencia a un coro supone en cierto modo formar parte de un sistema basado en la autoridad, en el que todos ponen su expresión al servicio de la interpretación y la intención del director, que puede resultar en ocasiones desacertada. Un buen coro será una combinación extraordinaria de errores asumidos y aciertos basados en la buena preparación sobre el conocimiento de todos los medios que intervienen. Se ha de contar con grandes dosis de trabajo, dedicación, entusiasmo y confianza puesta en el propio director y en la capacidad de rendimiento del grupo, que se apoya en la responsabilidad y la interacción de sus miembros. La

participación en el coro permite disponer de una perspectiva novedosa en la toma de conciencia sobre los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones, además de favorecer el control y autorregulación de los mismos. Cantar al lado de otros supone en muchas ocasiones atreverse a entrar con decisión sin sobresalir ni destacar, aprendiendo a mezclar las voces haciendo de ellas una unidad que expresa la belleza. El tomar parte en un proyecto coral de calidad es una preciosa oportunidad de conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente las obras que cantamos, de utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute considerándolas parte del patrimonio de los pueblos y de la historia. Cantar una pieza es hacerla propia y, al mismo tiempo, desprenderse de ella cada vez que termina un concierto, despegarse, despojarse, despedirse. Como se tratará de ver en el capítulo cuarto, cantar enseña *más a ser que a tener*.

Cantar supone asumir ciertos riesgos. Si cantar lleva al que canta a fijarse demasiado en sí mismo, éste puede convertirse en un cantante maniático o engreído, obsesionado por mantener intacta su voz. Cantar en coro es estar dispuesto a aprender algo nuevo siempre, tratando de buscar dentro de uno mismo el mejor sonido para llevarlo fuera y ofrecerlo a los que escuchan. La voz de cada uno se aprende a lo largo de toda la vida; tiene altibajos y envejece. Cantando en un buen coro se aprenden muchas cosas: se aprende a escuchar, a cantar suave hasta encontrar la nota afinada y, después, a cantar *piano* o *forte* según se requiera, y a cortar cerrando las frases siguiendo el gesto del director, a respirar y a dosificar la salida del aire, a escuchar lo que hace la otra voz, aunque lleva su tiempo prestar atención a cada cosa..., a pronunciar idiomas sin saber del todo en cada momento lo que se dice o a aprender significados de palabras sueltas que se repiten; se conocen poetas, músicos, historias de sus vidas, sus obras y estilos; se siente curiosidad sobre para qué se han hecho las composiciones, a quién se dedicaron; se aprende a sentir como alguien desconocido que escribió una canción cantada hace siglos por vez primera.

Se puede cantar durante muchos años en un coro y no aprender a leer música. La *fauna coral* puede decantarse, con el tiempo, en un grupo de lectores intrépidos que se atreven con todo a primera vista y que necesitan compulsivamente estar pegados a la partitura o en otro grupo de apasionados especialistas en encontrar archivos de sonido en la red, que se saben todo de memoria. Otros sienten deseo de aprenderlo todo y de distintas maneras. El coralista que no ha abordado de forma sistemática el estudio del lenguaje musical no puede desaprovechar la fuente de conocimientos contenida en una partitura. El que lee con facilidad no puede

renunciar a desarrollar la parte de su cerebro donde reside la memoria, pues si no se ejercita en ello se hace a sí mismo responsable de no poder cantar de forma imprevista.

Esta experiencia de que se puede aprender más de muchas maneras se muestra a través de un suceso desgraciado que le pasó a un amigo al que agradezco poder explicar su caso aquí. Sufrió un derrame cerebral con la consecuencia de parálisis parcial en el lado derecho y una afasia. Tenía dificultades graves para pronunciar y escribir palabras. En los primeros días tras el accidente, sólo emitía sonidos no articulados con mucha dificultad. Pero en cambio, ya entonces, podía entonar una altura y era capaz de hacer sonar su voz cantada con una vocal indefinida. Poco a poco salieron distintos fonemas. Al tratar de escribir confundía unas letras con otras, aunque atendía respondiendo con la expresión facial para mostrar que su pensamiento y comprensión se conservaban en buen estado. El esfuerzo que ha realizado desde entonces hasta hoy, dirigido y apoyado por una excelente logopeda, le ha hecho progresar de manera que, aunque con una articulación lenta y a menudo llena de trabas y errores, está recuperando casi todos los sonidos, haciéndose entender. Ahora se trata de dar poco a poco fluidez a su habla que se desenvuelve de forma muy lenta y mecánica. En ese punto las canciones que puede recordar son una ayuda para hacer de nuevo suyo el ritmo de las palabras. Le ayudan a dar continuidad y dirección a las sílabas con un sentido que le es familiar. Se escucha, se reconoce, se conmueve.

El coralista de secundaria que aprovecha lo aprendido en las clases de música y se fija en la partitura puede llegar a ser autodidacta en el manejo de un instrumento, y no sólo tocar o componer de oído, como se ha hecho en gran parte del mundo hasta ahora, sino desear conocer toda la historia de la armonía, las escalas y ritmos de tantas músicas que merecen ser conocidas y apreciadas. La adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), en lo que estamos aprendiendo, puede ser un lastre en el caso de que nos comparemos con alguien cercano que muestre tener mucha más facilidad o habilidades innatas, pero cuando algo es atractivo, hace más el que quiere que el que puede. Será entonces tarea del director de coro y del educador, combinar el sentido común y la prudencia, para no desanimar ni crear falsas expectativas sobre los resultados del trabajo.

Es necesario conocer bien las potencialidades y las carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas, desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje. (R.D. 1631/2006, de 29 de diciembre)

En este trabajo adoptamos como punto de partida la experiencia de que, aunque a menudo las dificultades hacen desistir a cualquiera que no encuentre apoyo o motivación para el esfuerzo, la confianza mueve los afectos de los niños hacia lo que son capaces de hacer. Así, como advierte Maite Oca (2006), el *techo* o límite superior en el nivel musical de los coros infantiles lo ponemos nosotros.

Proponemos una reflexión crítica, a partir de la observación, la toma de datos y su correspondiente análisis, basada en mi experiencia propia como profesora y en el estudio de una muestra de alumnos aún más amplia, a partir de la colaboración de otros profesores y directores de coro. Las preguntas de partida al inicio de este trabajo son:

a) ¿Es posible hacer que cantar sea una actividad gratificante para todos y no sólo para los que naturalmente tienen mejores condiciones para ello?

b) ¿Qué factores inciden favorable y desfavorablemente en el descubrimiento del proceso que conlleva disfrutar cantando y participar en coro?

La primera parte de la tesis corresponde a los cinco primeros capítulos en los que se articula la fundamentación teórica. El primer capítulo es un acercamiento al canto coral a lo largo de la historia, que deja abiertas las cuestiones de para qué, cuándo, dónde y cómo se ha cantado en coro desde los tiempos más antiguos, desde las culturas de tradición oral, hasta la sociedad tecnológica en la que las posibilidades de difusión y de acceso a la información se multiplican. Este recorrido supone una mirada a grandes rasgos sobre la evolución del repertorio coral, los medios y formas empleados en su interpretación y su relación con el desarrollo de los acontecimientos históricos, sociales y culturales que tienen su reflejo en la música. Se parte desde las funciones religiosas ancestrales del canto a coro, pasando por el surgimiento de sociedades corales y la vinculación del movimiento coral a los nacionalismos o a diversos ideales políticos, hasta la configuración de los gustos musicales y el acceso de un público más amplio a la música coral, en un abanico de estilos que están hoy a nuestro alcance como productos de consumo.

En el segundo capítulo se revisa el estado de la cuestión de las investigaciones sobre educación coral, las cuales se han desarrollado desde la primera mitad del siglo XX sobre todo en el ámbito anglosajón, especialmente en EEUU y, en las últimas décadas, también en otros países como Francia, Alemania, Australia, Finlandia y España. En el contexto de los EEUU se revisan distintos apartados, ya que es allí donde se produce el mayor número de publicaciones

de artículos, libros y reseñas referidos a trabajos de investigación sobre el campo de la actividad coral en el ámbito educativo.

En la práctica, el modo de hacer norteamericano revela que lo habitual es que existan varias agrupaciones instrumentales, como bandas y orquestas y, a menudo, también, varios coros con distintos grados de experiencia en cada centro; esto sucede no sólo en las universidades, sino también en muchas escuelas de secundaria.

El tercer capítulo comienza recogiendo las aportaciones a la educación coral desde campos específicos, como la psicofonoaudiología y la reeducación postural. Se centra después en las bases psicopedagógicas de la educación coral, tratando de reunir las ideas principales relativas a este tema de los grandes pedagogos del siglo XX, como Orff, Kodaly, Willems y otros, y su relación con los autores de las diversas corrientes de la psicología y la pedagogía hasta nuestros días, como el conductismo de Bandura, el constructivismo de Ausubel, Novak y Vigotsky, el cognitivismo de Eisner, Bruner, Elliot y el modelo sociocrítico de Stenhouse, Bresler y Hargreaves. Aunque muchos de estos autores no han abordado directamente el tema de la educación coral, el recorrido propuesto para valorar sus aportaciones favorece un enriquecimiento de la perspectiva de las preguntas que se formulan en la tesis.

El cuarto capítulo es una reflexión sobre las condiciones y los efectos beneficiosos de la educación coral, los cuales se producen a partir de la confianza en el desarrollo positivo de las habilidades para cantar en grupo y de la asertividad como catalizador de la motivación. Este es en realidad el capítulo germen de la investigación.

En él se conceptualizan los términos clave que constituyen el origen de nuestras preguntas y que nos hacen sugerir ciertas hipótesis, para después ir desvelando las afirmaciones que se extraen de la observación y conducen a la generalización, cuando es posible hacerla. Es entonces cuando se definen por un lado, la *educación coral*, como una vertiente potente y atractiva de la educación sociomusical a través de la práctica del canto colectivo y de la polifonía, y por otro lado, el concepto de *asertividad*, en un contexto psicológico y socio-educativo, como la capacidad de tomar decisiones propias de forma no conflictiva, con libertad y responsabilidad, para el desarrollo de nuestras potencialidades y para el cumplimiento de lo que intuimos como atractivo o correspondiente con nosotros mismos. Así, la propuesta concreta, independientemente de nuestra capacidad y nuestra experiencia previa, será el poder cantar en grupo para beneficiarnos de los efectos que el canto colectivo aporta a todas las personas.

En este capítulo también se propone un acercamiento a algunas experiencias de educación coral interesantes: la antigua tradición coral de colegios ingleses como el *King's College*, el *Coro de niños de la Universidad Carlos III de Madrid*, el *Coro de niños de la Comunidad de Madrid* y el proyecto chileno *Crecer cantando*, desarrollado para la promoción de la educación coral en ese país, experiencias elegidas por ofrecer una muestra variada del trabajo de los coros infantiles y de jóvenes, desde el propio entorno educativo hasta un ámbito más amplio.

La primera parte de nuestro trabajo se cierra con el quinto capítulo, que aborda una revisión de la legislación educativa relacionada con el tema. Se trata de rastrear la presencia del canto coral dentro del currículum de la educación primaria y secundaria en el desarrollo de la LOGSE y la LOE a las puertas de la promulgación de la LOMCE que, lamentablemente, propone la reducción drástica del número de horas dedicadas a las asignaturas de enseñanzas artísticas como educación plástica y música.

La segunda parte de la tesis abarca también cinco capítulos. Se plantea desde el interés que hemos reflejado en esta introducción en torno a la cuestión de qué hace que sea atractivo cantar con otros. La experiencia de ensayar en coros de niños, el cantar con los adolescentes en clase y en coro, y el participar en coros de jóvenes y adultos, ofrece una perspectiva suficientemente amplia desde la que se observan las distintas condiciones que rodean la cuestión central de la tesis: por un lado, por qué en algunos casos las personas se implican y participan cantando a coro con entusiasmo y ofrecen su compromiso y dedicación a ensayar, y a la vez, qué podría hacer que alguien cambie de posición, desde la falta de hábito y seguridad, pasando a interesarse por aprender a cantar y disfrutar reconociendo los beneficios de cantar con otros o de participar en un coro.

El capítulo sexto plantea las preguntas de la investigación, define sus hipótesis y objetivos y señala la metodología que se emplea en el estudio. Se justifican las muestras y los procedimientos empleados: por una parte, la realización de una encuesta a más de 1000 alumnos de distintos centros de Madrid, dos de Asturias y uno de Sevilla, además de dos centros ingleses y dos mexicanos, y el análisis de datos siguiendo un modelo cuantitativo de investigación. Para ello se ha contado con la colaboración de profesores de los diversos centros participantes. Por otro lado, la toma de datos sobre más de 600 alumnos del IES Jaime Ferrán con los que he trabajado en las clases de música o en el coro a lo largo de ocho años, recogiendo datos escritos o grabados en audio y vídeo y realizando entrevistas y observaciones sobre la actividad de cantar en clase y los ensayos del coro.

El capítulo séptimo se refiere al análisis de datos del estudio cuantitativo, siguiendo las cuestiones contenidas en la propia encuesta aplicada con el título *Sobre lo que queremos y podemos cantar*. En ella los alumnos responden a preguntas relacionadas con variables personales como sexo, edad, tésitura, afinación, oído musical, incidencia de disfonías, autoconcepto, motivación intrínseca en relación al canto, y también a preguntas que corresponden a variables ambientales y educativas como modelos familiares, preferencias de estilos, hábitos de escucha y canto en los entornos doméstico y de ocio, experiencia de cantar en clase y pertenencia al coro. Las variables seleccionadas para ser estudiadas como dependientes en relación al resto de factores son la afinación, el autoconcepto en relación a cantar, los hábitos de escucha, la motivación para cantar y la participación en coro.

El capítulo octavo contiene el análisis de datos recogidos en el trabajo de campo correspondiente al entorno del coro y las clases de música en el IES Jaime Ferrán de Collado-Villalba, donde trabajo desde hace más de diez años. Este segundo enfoque del estudio parte de la investigación realizada para la obtención del DEA durante el curso 2005/2006 y se desarrolla siguiendo un modelo cualitativo de investigación. Se realiza una descripción de las experiencias de clase y de la participación en el coro a través de cuadernos de campo relatados a modo de diario, la transcripción de grabaciones de audio y vídeo seleccionadas a lo largo de estos años y el análisis de documentos elaborados por los alumnos y miembros de coro. Una parte representativa de este proceso se concreta en entrevistas semiestructuradas a alumnos, profesores y miembros de coro y se desarrolla a través de diarios de clase y análisis de documentos que contienen las reflexiones de los propios alumnos sobre su experiencia y motivación para cantar y su grado de interés por la participación en el coro.

En el capítulo noveno se presenta la triangulación de los datos obtenidos según ambos modelos de investigación y se retoma la referencia a algunos autores presentes en la fundamentación teórica, para ir ordenando lo que ofrece similitudes de unos y otros resultados con respecto a hallazgos de estudios anteriores. Para plantear este contraste de datos y referencias se parte de una propuesta que simplifica los rasgos de cuatro perfiles de alumnos, según su postura ante la propuesta de cantar con otros, queriendo o no queriendo participar y teniendo dificultad o facilidad para ello. Además de hacer breves descripciones de alumnos que representan estas tipologías, se ofrecen, en formato de citas, numerosos testimonios de experiencias, comentarios y valoraciones dadas por alumnos en distintas condiciones. Al final de este capítulo se presentan unos cuadros con el contenido de la triangulación, recogido de

forma sinóptica en paralelo, para sintetizar los resultados de cara a la formulación de las conclusiones en el capítulo siguiente.

En el capítulo décimo, en primer lugar, se exponen como conclusiones una serie de enunciados extraídos de la triangulación del análisis de datos, para continuar después con las conclusiones finales elaboradas a partir de las respuestas a las preguntas iniciales del estudio, junto a la revisión de los objetivos planteados previamente. Se cierra este capítulo con una reflexión sobre las limitaciones encontradas en el desarrollo de la investigación y en la redacción del informe y con la valoración de sus aportaciones y de las vías de prospectiva de cara a otros trabajos que puedan continuar la investigación.

En resumen, la intención de esta tesis es estudiar de qué modo se puede desarrollar la motivación para cantar a través de una educación coral basada en fomentar la actividad de cantar en clase y en potenciar los coros escolares.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO PRIMERO
TRADICIÓN CORAL.
APRECIACIONES DESDE UNA PERSPECTIVA
CULTURAL, HISTÓRICA Y SOCIAL

*Mis canciones me han llevado de puerta en puerta
y con ellas he andado explorando lo que me rodeaba,
buscando mi mundo a tientas.*

Rabindranath Tagore. Ofrenda lírica (1988)

1. TRADICIÓN CORAL. APRECIACIONES DESDE UNA PERSPECTIVA CULTURAL, HISTÓRICA Y SOCIAL

Al enfocar el marco teórico desde el interés por la participación en el canto coral y sus implicaciones educativas, surge el deseo de revisar en el tiempo y en diferentes culturas, qué experiencias se han dado hasta hoy relacionadas con el canto colectivo o propiamente con el canto a coro. No se trata de abarcar aquí en profundidad la perspectiva histórica y etnomusicológica sino de señalar algunos rasgos que puedan enmarcar nuestro estudio, para centrarnos después en el punto de vista pedagógico.

El panorama al que tratamos de acercarnos es amplísimo. Si nos hacemos la pregunta de por qué o para qué se ha cantado a lo largo de la historia y se canta hoy en las diferentes culturas que conviven e interaccionan en el mundo globalizado, podemos caer en la cuenta de que al tiempo que aparece una gran variedad de experiencias, hay un sustrato común en el hallazgo del hombre cantando con otros.

Una mirada informal a las tradiciones del canto alrededor del mundo revela una red intrincada de *songlines*⁵ que se dan entre culturas aparentemente dispares. Estas similitudes y conexiones sugieren que algo fundamental y universal, algo que afecta a la gente al margen de su propio tiempo y espacio, subyace en el corazón del impulso musical. Los aborígenes de Australia creen que el mundo fue cantado al crearse. Entre ellos, y en muchas otras partes del mundo, el arte de cantar retiene una importancia y un poder que va mucho más allá de la cuestión del número de copias vendidas y las posiciones en las listas. (Schaefer, 2000, pp. 26-27)

Desde la perspectiva actual reconocemos que, si los estilos vocales de Occidente han sido los más influyentes en el mundo desde el inicio de las grabaciones sonoras ya que “la tecnología occidental les ha concedido una exposición desproporcionadamente amplia, a partir

⁵ Las llamadas *songlines*, la idea de que una canción puede llevar a diferentes espacios y tiempos pertenece a la tradición de los aborígenes australianos.

de ahora, la misma tecnología está acercándonos tradiciones igualmente refinadas y mucho más antiguas a cambio”, que merecen ser conocidas y valoradas (Schaefer, 2000, p. 27). La versatilidad de la voz humana, las formas concretas de técnica vocal asociadas a diferentes culturas, los rasgos característicos del color y la tesitura de las voces en las distintas latitudes, todos ellos son aspectos objeto de estudio por sí mismos.

Observaremos la enorme variedad de realidades en la experiencia del canto a coro y nos ceñiremos preferentemente a un recorrido por la historia de Occidente.

Desde la prehistoria y el mundo antiguo, en los que el canto a coro se vinculó a rituales y a la voz del pueblo en representaciones dramáticas, pasando por la oración cantada a coro en la Edad Media, el gusto de cantar las distintas líneas de la polifonía con el desarrollo de la escritura y el contrapunto del Renacimiento, la solemnidad en el Barroco de las celebraciones religiosas y de los festejos de reyes y nobles, la conciencia de los cambios sociales, los ideales ilustrados y patrióticos reflejados en las sociedades corales, los cantos que forman parte de la riqueza del folclore que inspiró a los nacionalismos, sucedidos por la música popular moderna del XX y la influencia de los medios de masas, nos llevan por fin a la sociedad tecnológica actual en la que surge la cuestión de cómo es posible cantar en coro hoy, cuando parece que no hay tiempo ni espacio propio para cantar con otros, mientras que por otro lado, vivimos inmersos en canciones.

Este tiempo en el que el canto colectivo asociado a las labores del campo y a las faenas domésticas ha perdido su vigencia, la música que escuchamos, en la mayoría de los casos, no la interpretamos nosotros, sino que está predeterminada como música grabada y distribuida a través de los medios de comunicación en la sociedad de consumo. Las canciones de la música popular moderna que el público más fiel conoce de memoria y canta a coro en conciertos multitudinarios respondiendo a los solos de sus ídolos, han tomado con fuerza el relevo a las antiguas canciones tradicionales, engrosando también un repertorio cada vez más inabarcable que se suma a la música vocal de todas las culturas y épocas.

1.1 CANTOS TRIBALES Y COREUTAS ANTIGUOS

El empleo del canto colectivo se ha dado en casi todas las culturas desde la prehistoria hasta hoy, en un primer momento como forma de expresión vinculada a ritos religiosos, a celebraciones, acontecimientos sociales y a aspectos de la vida cotidiana. Más tarde se

convierte, además, en un arte de expresión estética, en origen ligado estrechamente a la tradición oral y a la improvisación que después, a través de un largo proceso, será fijado de forma escrita a través de la notación musical.

Es interesante rastrear desde la perspectiva de la etnomusicología, la relación entre el empleo del canto y la diferenciación por sexos y edades, así como los distintos grados de profesionalización del canto y de la música en diferentes culturas. El interés por estudiar la tradición del canto popular que Zoltan Kodaly (1882-1967) y Carl Orff (1895-1982) representan en Europa se concreta también en nuestro entorno con figuras como el primer gran musicólogo español, Felipe Pedrell (1841-1922), o Manuel García Matos (1912-1974) y otros, como Agapito Marazuela⁶ (1891-1983) y Joaquín Díaz (1947-)⁷ en la música castellana. Alan Lomax (1915-2002) etnomusicólogo estadounidense muy interesado por estudiar la forma de las canciones de todo el mundo, se dedicó a lo largo de décadas a viajar y recoger con su grabadora el modo de cantar de diversas culturas elaborando un sistema de análisis de las canciones, al que llamó *cantométrica*, con el que trataba de encontrar las relaciones entre los distintos parámetros en el análisis del repertorio musical y aspectos sociológicos de su contexto (Lomax, 2001, p. 299).

Atendiendo a los ejemplos de culturas prehistóricas vivas en la actualidad, como la de la tribu de los Wagogo en Tanzania, estudiada a fondo por el profesor Polo Vallejo (2004), se observa que para ellos, cantar, bailar y tocar instrumentos es algo propio del día a día y que realizan estas actividades con un fuerte sentido de apego a la tradición, a la comunidad y a la propia identidad. Llama la atención que en su modo de participar en el canto y, en general, en la música y la danza, no se da una propuesta educativa sistematizada, sino que el aprendizaje de los niños se produce por la propia inmersión en la vida de la comunidad, de la que la música forma parte. Entre los Wagogo, el empleo del canto, de los instrumentos y la danza, está asociado por tradición a diferentes atribuciones sociales. Hay canciones propias de los niños; algunas especialmente dedicadas a los ritos de la adolescencia, como las canciones para el rito *Makumba*; otras son asumidas por los más ancianos, o por los cazadores. En otros casos son

⁶Un interesante documental de RTVE sobre Agapito Marazuela nos acerca a su figura (rtve.es Agapito Marazuela: Una vida dedicada a recuperar ritmos).

⁷Intérprete, investigador, profesor de estudios de tradición oral en la Universidad de Valladolid, director de la revista *Folclore*, de la Fundación Joaquín Díaz y del museo de instrumentos de Uruëña.

exclusivamente las mujeres las encargadas de cantar moliendo el mijo o de tocar los tambores para la danza.

En todos los continentes existen comunidades que conservan, no sin dificultad, repertorios ancestrales. En algunos casos se siguen transmitiendo por tradición oral canciones interpretadas unas veces a solo y otras de forma colectiva en forma de coro, ligadas a las funciones relacionadas con la vida diaria que siempre han tenido. La segunda mitad del siglo XX ha sido, por un lado, un periodo de enorme retroceso en la transmisión oral debido a la pérdida de los contextos tradicionales del mundo rural, y por otro, el momento en que los estudios de la etnomusicología han dado valiosos frutos por la recopilación y conservación de una considerable parte de este repertorio, que documenta su antigua utilización en Europa y en otras partes del mundo.

En la tradición oral de cantos colectivos se encuentran los cantos de los guerreros maoríes en Australia y Nueva Zelanda; las vocalizaciones de ritmos marcados a modo de plegaria de los indios norteamericanos, los *hoquetus* o polifonías de diseños vocales breves intercalados en ciertos repertorios de la música subsahariana, los cantos bifónicos de los monjes tibetanos con sus gruesas voces graves, o las canciones tradicionales cantadas en forma de voces paralelas en el folclore europeo y americano.

En el útil recorrido que Ulrich Michels ofrece en su Atlas de música, al referirse a las civilizaciones antiguas, señala que en el Antiguo Imperio Egipcio (2.850-2.160 a. d. C.) había músicos profesionales y se empleaba ya un sistema de quironimia con signos manuales y posiciones del brazo que representaban sonidos musicales. Se han encontrado numerosas reproducciones en las que aparecen músicos señalando hacia un grupo de cantores e instrumentistas, de manera parecida a como lo hace un director de coro. (Michels, 1991, p. 165)

Por otro lado, refiriéndose al pueblo judío explica que:

En la época de los Reyes, hacia el 1000 a. d. C. se desarrolló la profesión de los músicos de los servicios del Templo, los levitas, quienes integraban coros y orquestas muy numerosas (2 Crónicas, 5, 12-14), estudiaban en las escuelas del Templo y tenían una organización gremial. (Michels, 1991, p. 163)

Michels remite al Antiguo Testamento (Éxodo 15, 20 ss) para documentar el empleo de coros alternados en los ritos:

Hacia el 1600 a. d. C. en tiempos de Abraham y las primeras migraciones del pueblo judío (...) en la época primitiva no había músicos profesionales. El canto, la ejecución instrumental y la danza eran asunto de todos, pero en especial de las mujeres. Se ha comprobado la existencia de coros alternativos y cantores, como por ejemplo Moisés y Miriam, primeros cantores de hombres y mujeres respectivamente. (Michels, 1991, p. 165)

Gran parte de los términos musicales que empleamos, como coro, armonía, tono, diapasón, orquesta, himno y la propia palabra música, proceden de la cultura griega y son herencia de su compleja teoría musical. Aunque han llegado hasta nosotros unos cuarenta fragmentos musicales que dan muestra del empleo de una rudimentaria notación alfabética, sabemos más sobre el significado de la música en Grecia por los tratados filosóficos y por la iconografía que se conserva en piezas de artesanía, mosaicos y documentos escritos, que por los pocos ejemplos musicales rescatados.

La *Iliada* y la *Odisea* contienen descripciones de las costumbres musicales en tiempos de Homero, hacia el siglo VIII a. C. Los aedos o cantores profesionales recitaban un himno a los dioses llamado *proemio* y después, acompañaban al son de la kithara, los versos de la epopeya. También los héroes homéricos cantaban según el género de la *Kitharodia* tocando al tiempo instrumentos de cuerda. En la aulodia, propia del culto a Dionisos, el sonido del *aulós* imitaba la voz humana, especialmente en la expresión de dolor. El género de la lírica, como canto acompañado de la lira, aparece en el siglo VII y en él los rapsodas toman de nuevo el papel de narradores para el relato de la epopeya. El canto solista acompañado de lira, kithara o aulos, contrasta con los cantos de coros acompañados de instrumentos, que en el llamado periodo arcaico (s. VII-VI a. C.) recibían distintos nombres según los instrumentos correspondientes al culto al que servían: *pean*, *ditirambo*, *himno*, *treno*, *himeneo* y *escolión* (Michels, 1991, p. 173).

López Férez explica cómo la creación de los Juegos Olímpicos en el 776 a. C. y otras grandes festividades griegas entre los siglos IX y VIII a. C. tuvieron influencia en el desarrollo de la lírica. El reflejo de esta influencia es recogida por Homero al referirse a “coros de vírgenes y jóvenes que acompañan a un citaredo que canta el lino, canción de duelo y de cosecha; (...) y escenas de boda con coros y cantos de himeneo”. (López Férez, 1991, p. 27)

El periodo clásico, en los siglos V y IV a. C. es el momento de esplendor de la tragedia griega con Esquilo, Sófocles y Eurípides. Es en la Antigua Grecia donde se acuña la palabra *coro* en relación a los cantantes que unían declamación, canto y danza en la expresión de los afectos y las pasiones con las que el pueblo se identificaba especialmente en la tragedia, que se

desarrolló a partir de los *ditirambos* o canciones del culto dionisiaco, acompañadas del *auloi* o del *barbitón*, especie de cítara, y único instrumento de cuerda empleado en el culto a Dionisos.

Musiké es, en la Antigua Grecia, la unión de poesía y música, por el ritmo dado a las palabras y la elevación del tono en el recitado de los versos. (Michels, 1991, p. 171) El pensamiento clásico vinculó la música a las matemáticas y a la astronomía al concebir que la ordenación numérica de sonidos y ritmos, como las proporciones entre la longitud de las cuerdas y la altura del sonido producido en ellas, era un reflejo del orden del cosmos y de la llamada armonía de las esferas. La teoría del *Ethos* está entroncada en esta concepción pitagórica de la música como un microcosmos de alturas regidas por las mismas leyes matemáticas que ordenan los planetas del universo. Platón y Aristóteles consideran la influencia de la música sobre el carácter y el ánimo, al imitar las pasiones y los afectos del alma. Así, la música representa o imita directamente la dulzura, la ira, el valor, la templanza y sus opuestos u otras cualidades. El que escucha una música que imita a cierta pasión se ve afectado por ella. De ahí deriva, en el pensamiento griego, la conveniencia de un sistema de educación pública que combine gimnasia y música, para favorecer la disciplina del cuerpo y de la mente (Grout, D. & Palisca, C., 1988, p. 21).

1.2 CANTO A CORO DE MONJES, PEREGRINOS, MINISTRILES Y GOLIARDOS

La Iglesia cristiana hereda del Judaísmo el canto a coro de los Salmos, que forma parte del repertorio de su canto litúrgico como palabra de Dios cantada. La himnodia abarca el canto de los textos cristianos de nueva creación que se remontan a San Ambrosio, obispo de Milán en el siglo IV. En la Iglesia Oriental dependiente de Bizancio, separada de Roma desde el año 1054, floreció especialmente la himnodia, interpretada en lenguas distintas al latín, según la liturgia ortodoxa griega, rusa, o copta. Destaca como primer canto común oriental dedicado a María el *Akathistos*, himno Mariano de veinticuatro estrofas, compuesto por San Romano en el siglo VI. (Ramos Lores, 2001)

En Occidente, la gestación del llamado canto llano como canto oficial de la Iglesia cristiana católica, se dio en los primeros siglos de la Edad Media. Fue elaborándose y difundiéndose a lo largo de cuatro siglos con el único soporte escrito de los textos en latín que forman parte de la celebración de la misa y de los oficios de la liturgia de las horas, que ordena la oración de los monjes cada tres horas en los monasterios: *maitines* en la noche, *laudes* al

amanecer, hora *tercia* y *sexta* por la mañana, hora *nona* a las tres de la tarde, *vísperas* al atardecer y *completas* antes de dormir.

Hasta bien avanzada la Edad Media, la tradición oral en la transmisión de las melodías, la repetición y memorización a lo largo de toda la vida era el modo de aprender un repertorio de cantos que se adornaron y adquirieron características propias en las formas locales de las distintas áreas de influencia del Sacro Imperio Romano Germánico, dando lugar a diversos ritos como el Bizantino, el Beneventano, el Hispano, o el Galicano. El Papa Gregorio I en el s.VI dirigió e impulsó la recopilación y ordenación del repertorio de canto del rito romano y creó en Roma la *Schola Cantorum*, o escuela de cantores, en la que se formaba desde niños a los miembros de un coro al servicio de la liturgia. La *Schola Cantorum* fue modelo para la creación de escuelas de cantores en muchas iglesias importantes.

El movimiento de unificación política llevado a cabo en tiempos de la monarquía Carolingia, con Pipino el Breve y Carlo Magno, se sirvió del envío de emisarios papales que difundieron desde mediados del siglo VIII, un modo oficial de rezar cantando en todo el Occidente cristiano. Esto supuso un proceso de unificación o sustitución de ritos locales para extender y asentar el repertorio del rito franco-romano y así pasó a llamarse *Canto Gregoriano* en honor a San Gregorio Magno, que dos siglos antes había sido el impulsor de la ordenación del canto litúrgico en la Iglesia. Para difundir y conservar este corpus de casi 3000 cantos fue de gran ayuda el proceso de invención de la escritura musical, primero sólo con signos de recuerdo sobre los giros melódicos a través de neumas escritos sobre el propio texto en latín, y después de Guido d'Arezzo en el s. X, con las notas, que permiten fijar a través de las líneas de notación diastemática, la altura relativa de los sonidos.

¿Hasta qué punto un gran corpus de canto, como el que existía cuando empezó a copiarse, pudo transmitirse antes de que la notación quedase fijada? (...) Una teoría dice que el canto se reconstruyó parcialmente de memoria y en igual medida gracias a la improvisación, en el momento en que un grupo ensayaba o en que un solista lo interpretaba mediante un grupo de convencionalismos aplicables a unas funciones u ocasiones litúrgicas particulares. Por consiguiente, para un momento dado del servicio, había formas aceptadas de darle inicio al canto, de continuarlo, de hacer una cadencia media, de seguir con él durante más tiempo y de acabarlo.(...) Esta teoría de la composición oral surgió en parte de la observación de los cantores de largos poemas épicos, tal como todavía ocurre en Yugoslavia. Estos cantores podían recitar miles de versos al parecer de memoria, aunque seguían fórmulas precisas en las que se asociaban temas, pautas sonoras y de sintaxis, metros, cesuras y finales de versos. (Grout, D. & Palisca, C., 1988, pp. 64-66)

El *Canto Gregoriano* adopta dos formas principales de interpretación a coro, la *antifonal*, con alternancia de dos coros y la *responsorial*, en la que el coro contesta a un solista. El coro medieval de una catedral o una iglesia importante se organizaba mediante una jerarquía de funciones:

El orden descendente de importancia de los participantes del coro responsables de la música era: el chantre o capiscol, que solía dirigirlo; el sochantre, que era su delegado; los gobernantes (de uno a cuatro, de acuerdo a la importancia del día en el calendario religioso), que desde el suelo dirigían los cantos; los músicos mejor dotados, que cantaban frente al facistol en grupos de dos a cuatro los pasajes elaborados del canto llano y el coro (chorus) de hombres y niños que formaban el cuerpo principal de voces (...). Los miembros de un coro medieval eran, en primer lugar, los miembros de una comunidad religiosa, bien fueran monjes que cumplían votos y se ocupaban de los deberes de su orden, o seglares de menor categoría de una catedral o de una gran iglesia al frente de la cual había sacerdotes seculares, que no pertenecían a un monasterio. (Harrison, 1986, p. 16)

La escritura musical permite la recopilación de canciones de la Baja Edad Media en códices y cancioneros que dan cuenta de la introducción y combinación de las lenguas vernáculas en los textos. Hacia el siglo X, se conocen como juglares o ministriles a ciertos músicos profesionales, pertenecientes a una clase social baja que se ganaban la vida de pueblo en pueblo recitando los Cantares de Gesta y cantando las canciones tomadas de la tradición oral o del repertorio trovadoresco, haciendo sus propias versiones. Los cantos de juglares y goliardos podían interpretarse también a coro, en conjunto de voces y acompañados de instrumentos.

En los siguientes siglos los juglares mejoraron su situación social y llegaron a organizarse profesionalmente realizando encuentros periódicos de intercambio de repertorio y asociándose en cofradías en las que se formaban como intérpretes, instrumentistas y cantores. Los trovadores, desde mediados del siglo XI y en el XII, y los troveros desde mediados del XII y en el siglo XIII, pertenecían por lo general a la clase noble, trabajaron en Francia respectivamente al sur y norte del río Loira. Eran poetas compositores de la llamada Lirica medieval, en las lenguas llamadas *d'oc* y *d'oïl*. Sus canciones monódicas, se solían acompañar de instrumentos y tienen como tema preferido el amor cortés y las historias de las Cruzadas. Forman parte del repertorio concebido para canto solista.

Gómez Muntané recoge una valiosa cita tomada de la obra *Razos de Trobar* del trovador Raimon Vidal de Besalú que “describe una sociedad que se complace con el arte del

canto, implícito en una letra que hay que *trovar* o encontrar, que nace de la suma de la imaginación y el conocimiento”

Ante todo has de saber que todo el mundo, cristianos, judíos, sarracenos, emperador, rey, príncipe, duque, conde, vizconde, jefe, subjefe, caballero, clérigo, burgués, villano o persona joven o vieja pasa el día trovando y cantando, bien porque desee trovar o aprender al respecto o porque desee interpretar algo o escucharlo. Sería raro que estuvieseis en algún lugar tan privado o aislado en el que no haya poca o mucha gente a la que no oigáis cantar, sea a uno u otro o a todos juntos, pues incluso a los pastores de la montaña nada les complace tanto como cantar (...). (*Razos de Trobar*. Gómez Muntané, 2009, p. 145)

En el siglo XIII, en la corte de Alfonso X el Sabio se escribieron más de 400 *Cantigas de Santa María*. En su prólogo el cantor se dice trovador de su Señora Santa María. Los textos de las cantigas, escritos en galaico portugués, contienen narraciones de milagros y alabanzas. La iconografía de las miniaturas policromadas de dos de los códices de las Cantigas conservados en el Monasterio de El Escorial es una valiosa fuente de información para el estudio del instrumentario medieval en la península, a la que llegaron instrumentos traídos de Oriente en las Cruzadas. También reflejan muchos otros datos referidos a oficios, vestimentas, utensilios y costumbres en la sociedad medieval de las tres culturas cristiana, musulmana y judía. Mientras las canciones de trovadores, al ser cantadas por el propio trovador podrían interpretarse como cantos de voz solista acompañada de los instrumentos, en las *Cantigas de Alfonso X* emparentadas musicalmente con la lírica trovadoresca, se reconoce la participación de un conjunto de cantores e instrumentistas, que podían cantar solos o en combinaciones diversas, y unirse al final, todos juntos a coro, en alabanzas a Santa María.

De la Edad Media se conservan también cantos de peregrinos como el titulado *Dum Pater Familias*, recogido en el s. XII en el *Códice Calixtino* de la Catedral de Santiago de Compostela, que aunque fue robado en agosto de 2011, afortunadamente ha sido recuperado. Esta pieza es un tipo de canto monódico de carácter procesional, en este caso dedicado al Apóstol Santiago. Los cantos de peregrinos podrían ser interpretados por un grupo de cantores, probablemente con la participación del pueblo. En este mismo códice, aparecen piezas más elaboradas, que serían interpretadas por cantores profesionales, como la primera composición a tres voces conservada de esa época, el anónimo *Congaudent catholici*.

En el *Llivre Vermell de Montserrat* del siglo XIV, aparecen piezas en latín y otras en catalán antiguo. Es un pequeño libro de tapas rojas, que contiene recomendaciones piadosas y prácticas para el viaje y una colección de danzas y cantos. Algunas son canciones monódicas

para ser interpretadas a solo o de forma colectiva con posible acompañamiento de instrumentos, y otras están escritas para dos o tres voces. Aparecen dos breves piezas en forma de *rondelli*, de melodía muy sencilla, por lo que probablemente pudieran ser cantadas también a coro en canon por los propios peregrinos que acudían al monasterio. También se recogen canciones con ritmo de danza, como *Ad mortem festinamus* o como *Cucti simus concanentes*, que invita al canto común de los peregrinos.

La expresión del movimiento trovadoresco en Alemania, a mediados del siglo XII, se denomina *Minnesang* o Cantar de amor por referirse esencialmente a esta temática, y es representada, al igual que en Francia, por la nobleza. La única melodía completa conservada del más importante de los minnesanger, Walter Von der Vogelweide (1170-1230), es una canción de las Cruzadas, *la Canción de Palestina*, en la que igualmente puede alternarse el canto solista con partes a coro.

Destacan también las canciones de los goliardos o clérigos vagantes, que habían dejado el servicio religioso y se ganaban la vida cantando y recitando sus canciones, mezclando textos latinos con otros en lengua vulgar de contenido satírico y báquico. Este es el origen de algunas de las canciones recogidas en el manuscrito *Carmina Burana*, códice encontrado en el monasterio de Beuren, algunos de cuyos textos sirvieron de base al compositor y pedagogo alemán Carl Orff (1895-1982) para componer la famosa cantata homónima.

A mediados del siglo XIV el *Minnesang* es relevado por la nueva corriente de los *Meistersinger* o maestros cantores. Eran artesanos que se agrupaban en escuelas de canto corporativas, que aunque interpretaban un tipo de canto solista se asentaban en el carácter gremial de sus reuniones. Tuvieron su mayor esplendor en los siglos XV y XVI y su decadencia en el XVII. El más famoso de ellos, Hans Sachs (1474-1576), zapatero de Nuremberg, fue autor de más de 4.500 canciones y sirvió de inspiración a Wagner en la composición de su ópera *Los maestros cantores de Nuremberg*.

Los textos estaban referidos a la Biblia, a menudo eran político-satíricos, pero también había canciones cómicas y de danza (...). En sus reuniones semanales, el cantor (sentado en la silla de canto) presentaba su nueva canción, que los marcadores, sentados detrás de una cortina, juzgaban de conformidad con su tablatura de numerosas reglas. Se distinguía entre alumnos, que aún cometían errores contra las reglas, poetas, que cantaban textos nuevos sobre melodías antiguas, y maestros, que inventaban textos y melodías nuevos. (Michels, 1991, p. 197)

El paso de la sonoridad monódica del gregoriano a la polifonía, con la superposición de otras líneas melódicas, se dio como una forma de enriquecimiento o de ornamentación de la

liturgia en las festividades religiosas. De esta manera se permitía a los solistas entonar una segunda parte, glosa o discanto, por encima del canto llano. También se fueron insertando tropos, fragmentos de textos añadidos a los que se les aplicaban nuevas melodías. La secuencia es un tipo especial de tropo en el que el texto añadido se inserta correspondiendo a la articulación de un melisma prolongado para facilitar su memorización, y más tarde llega a independizarse como melodía separada con su propia letra. Unos cuantos textos de secuencias medievales, como el *Dies Irae* de la misa de *Requiem* o el *Stabat Mater*, de la liturgia del Viernes Santo han entrado a formar parte del repertorio habitual de la música coral religiosa a lo largo de los siglos.

Algunas de las primeras piezas polifónicas conocidas se encontraron en Inglaterra en el *Tropario de Winchester*, escrito hacia el siglo XI. En Francia, de la llamada Escuela de Notre Dame, coincidiendo con la construcción de la catedral a mediados del siglo XII, nos ha llegado la obra de Leonin, que compuso piezas polifónicas a dos voces: organa y antífonas, para todas las fiestas importantes del año en su *Magnus Liber Organi*, o Gran libro de música polifónica, y la de su sucesor, Perotin, que añadió obras a tres y cuatro voces, como el gradual *Viderunt*, para la liturgia del día de Navidad, y el *Sederunt* para la festividad de San Esteban. Son obras de sonoridad áspera, que desarrollan sobre una sola sílaba mantenida del *cantus firmus* una serie de vocalizaciones de las tres voces superiores.

La introducción paulatina de un sistema de notación musical referido a la altura de los sonidos entre los siglos IX y XII y su perfeccionamiento a través de la codificación de las duraciones entre los siglos XII y XIV darán pie al desarrollo de la polifonía y el contrapunto como técnicas de conjunción de diversas voces, en la música vocal religiosa, a través de formas como el *motete* y la misa de *cantus firmus*, y también poco a poco en la música profana con formas como el *canon*, la *ballade* o la *caccia*.

El *motete* medieval apareció como forma derivada de las *cláusulas* o *secuencias*, al añadir sobre una melodía gregoriana otras voces que se superponían con distintos textos. Los *motetes* se convirtieron en un tipo de música de entretenimiento de clérigos y nobles en los siglos XIII y XIV, cuando se interpretaban las obras de *Felipe de Vitry* y *Guillaume de Machaut*. Lo habitual era que intervinieran uno o dos cantantes formados en el arte del contrapunto por cada parte de la polifonía (Harrison, 1986, p. 20).

El desarrollo de la polifonía al final de la Edad Media en el ámbito de la música profana ofreció un repertorio que sería interpretado por pocas voces, y que haría necesario cierto grado

de especialización, aunque muchas de las piezas de la polifonía medieval y del Renacimiento no se consideran propiamente corales:

Apenas si se pueden considerar música coral las canciones para varias voces o chansons polifónicas y profanas de Machaut, como sus motetes profanos, ya que se interpretan de forma más correcta con voces solistas e instrumentos (...) Pero sin duda hay que prestar atención al género italiano de canciones para voces llamado caccia. Este es una especie vigorosa, que suele describir una caza con sus sonidos acompañantes, compuesta en la forma de un canon vocal en dos partes sobre una o dos líneas instrumentales de apoyo. Se adapta de forma impecable a la interpretación coral. (Harrison, 1986, p. 24)

El uso compartido de las mismas melodías o de elementos de ellas transformados entre la música profana y la música religiosa, fue costumbre frecuente al final de la Edad Media, y probablemente lo fue anteriormente, como también se ha dado en los siglos posteriores hasta hoy. Ese es el caso de una de las piezas polifónicas más conocidas de las pocas con texto profano que se han encontrado en la Inglaterra del final de la Edad Media: El canon *Summer is icumen in*, datado alrededor de 1260. El manuscrito tiene dos textos: uno profano en inglés, que celebra la llegada del verano, y debajo otro en latín, de contenido religioso.

El nombre de ministril empleado como sinónimo de juglar hasta principios del siglo XIV, en España adquiere después el significado de instrumentista profesional miembro de la capilla de una catedral o iglesia importante o contratado al servicio de un noble o rey. Es de destacar el valor de las investigaciones llevadas a cabo por M^a Carmen Gómez Muntané (2009) en torno a los ministriles de las capillas españolas, que como señala Capdepon en referencia al volumen de esta autora sobre *Historia de la Música en España y en Hispanoamérica*, que abarca hasta 1470, la convierten en autoridad reconocida sobre este tema.

De especial relevancia es el papel desempeñado por la corte aragonesa en la propagación del repertorio instrumental, convirtiéndose en foco de atracción de ministriles a lo largo del siglo XIV, a lo que contribuyó decisivamente que la sede papal se trasladara en 1309 a la ciudad francesa de Aviñón. La inclusión de un gran número de fuentes documentales procedentes del Archivo de la Corona de Aragón, que Gómez Muntané ha estudiado detenidamente desde que escribiera su tesis doctoral, incide en la importancia que los monarcas aragoneses concedieron a la actividad de los ministriles tanto para el ceremonial cortesano como para el entretenimiento. Por último, la autora se concentra en la formación y evolución de las diferentes capillas reales en suelo hispano, teniendo en cuenta su organización, composición y efectivos musicales tanto vocales como instrumentales, repertorio sacro e instrumentos que intervenían en los actos religiosos, recepción de estilos y compositores foráneos, etc. (Capdepon, 2010, p. 1)

Parte de las canciones profanas del final de la Edad Media pueden haber llegado a nosotros con muchas transformaciones, transmitidas por tradición oral, hasta que fueron

copiadas en un cancionero. Los usos comunes de la improvisación para adornar y variar, el empleo de bordones, las voces paralelas que se dan en la música popular de distintos pueblos, las escalas y los giros modales de una buena parte de la música que llamamos tradicional parecen ser un eco de los cantos que el pueblo entonaba hace siglos que, aunque no quedaron escritos entonces, han dejado su huella y no han perecido.⁸

1.3 CANTO A CORO EN LAS CAPILLAS, CORTES Y PLAZAS

Según explica Harrison (1986, pp. 28-29) en Inglaterra, en la época de Eduardo III, se establecieron la capilla de San Jorge en Windsor, la de San Esteban en Westminster, la capilla del palacio real y una sucesión de colegios como el Queen's College de Oxford, el Eton College y el King's College, de Cambridge. En las capillas reales y en los colegios se ofrecían servicios religiosos a los que asistían sólo los miembros de estas instituciones. En cambio en las catedrales donde cantaba el coro de vicarios y de niños, las celebraciones estaban abiertas a la congregación de los fieles. En los monasterios, a menudo se mantenía un coro formado no por monjes sino por legos y muchachos que tenían un lugar fuera del coro, de manera independiente a los servicios monásticos que se celebraban.

La práctica en la conjunción de las voces da un paso novedoso en su sonoridad al final de la Edad Media: El manuscrito de *Old Hall*, un gran libro coral de polifonía inglesa copiado en la corte de los reyes Enrique IV y Enrique V a comienzos del siglo XV, refleja la tradición del discanto inglés, en el que las voces se movían paralelamente empleando terceras y sextas. De esa época se conserva un libro de coros realizado para el Eton college, *El libro de coros de Eton* que contiene obras de *John Browne* y la *St. Mattheu Passion* de Davy, la primera pasión compuesta por un compositor conocido, con textos latinos, para cuatro voces.

Fue en el siglo XV cuando la música coral, tal como hoy día la entendemos, cobró cuerpo. Y si el espíritu prevalecedor de la temprana música polifónica fue el de la alegría festiva y el de la polifonía del siglo XIV fue la solemnidad ceremonial, el de la época coral del siglo XV fue el de la devoción a la Virgen, expresada en la misa, la antífona, antecedente de los himnos de la reforma, y el Magnificat. El comienzo y la evolución de estas formas concidió con una decadencia de la cultura musical de los monasterios y un auge de las catedrales e iglesias en manos de los sacerdotes seculares, de la de los colegios y las capillas privadas. (Harrison, 1986, p. 28)

⁸ San Isidoro de Sevilla (556-636) había escrito "si los sonidos no son retenidos por el hombre en su memoria, perecen, pues no se pueden conservar" *Etimologías*, 15,2. ...

Desde la invención de la imprenta en el siglo XV y su aplicación a la música por P. Petrucci en Italia a comienzos del XVI, los códices manuscritos, los cantorales y los cancioneros como el de *Palacio*, el de la *Colombina* o el de *Montecassino* dejan de ser los únicos medios de difusión escrita del repertorio religioso y de las canciones profanas conocidas de esa época.

Cabe preguntarse cuántos de los cantores y de los *magistri cantus*, *magistri puerorum*, *mestre de cantors*, etc., que hallamos a lo largo de la geografía española, cuya nómina se engrosará notablemente conforme avancen los estudios sobre la música en las catedrales del siglo XV, fueron compositores cuya producción musical ha desaparecido al consumirse los libros de polifonía en las cuáles estas pudieron estar recogidas. (Ruiz, 2009, pp. 338-339)

Compositores como Josquin des Prez, Palestrina, Lasso, Marenzio, Janequin o Victoria son reconocidos por su prestigio más allá de las fronteras. Los nobles y monarcas compiten por tener a su servicio las capillas más ricas y completas y a los músicos de más renombre. La profesionalización de los cantores de coro en las capillas se daba en las catedrales e iglesias europeas con el apoyo de los ministriles o instrumentistas que acompañaban o suplían las voces de la polifonía a la que se conoce como *canto de órgano*. Podemos acceder a leer la definición dada por Juan Bermudo, en el Libro II, folio XXV de su *Declaración de instrumentos musicales* (1555)⁹. Fray Juan Bermudo explica qué cosa es el canto de órgano definiéndolo como la desigualdad de figuras y la diversa cantidad de señales. Los instrumentos se sumaban al contrapunto de las voces: cornetas, cromornos, sacabuches, chirimías y bajones se construyen en distintos tamaños y registros emulando las distintas tesituras agudas y graves de niños y hombres. También a menudo el órgano acompañaba a las voces en la polifonía que en estos dos siglos está repleta de compositores españoles de gran espiritualidad como Escobar, Guerrero, Morales o Victoria. Junto a ellos, otros que también cultivaron las formas profanas como Juan de la Encina y Mateo Flecha dejaron un legado importante de la polifonía española del Renacimiento.

La altura de las obras era relativa y empleaba las llamadas claves altas o bajas, contando con que después podía acomodarse a un registro más grave o agudo según las necesidades de los cantantes. No existían aún anotaciones referidas a matices o a la expresión y el que a

⁹El Tratado de Instrumentos musicales de Fray Juan Bermudo puede consultarse al disponer de su facsímil escaneado en el enlace correspondiente en la referencia de recursos electrónicos.

menudo las ediciones hayan conservado los valores originales de las figuras de notación blanca con breves, semibreves o redondas y mínimas o blancas hizo que durante décadas a mediados del siglo XX la polifonía renacentista se interpretara con tempos excesivamente lentos.

Los miembros de los coros estaban organizados formando capillas, y esta palabra se refería al conjunto del establecimiento coral: *niños y caballeros* (es decir, niños cantantes y hombres cantantes), directores de coro, organistas, maestros, vestimentas, objetos, libros y todo lo demás. Aparte de las catedrales los reyes tenían sus propias capillas y a veces llevaban con ellos a algunos de sus miembros cuando salían de viaje. (Titcomb, 1986, pp. 46-47)

También animaron celebraciones, torneos y justas en lo que dio en llamarse la *música alta* o de exteriores, e hicieron versiones instrumentales de las canciones más famosas. Cuando estas piezas eran tocadas por instrumentos de viento madera o cuerda, de menor sonoridad para los interiores, constituían la *música baja*, de la que también formaba parte mayoritariamente la música de danza. La llamada Edad de Oro de la Polifonía ofrece un precioso repertorio que pasa por variadas formas vocales de carácter más popular, como el *villancico* o la *ensalada*, y otras de carácter más cortesano y de mayor dificultad técnica, como la *chanson* francesa y los *madrigales* italiano e inglés. La antigua tradición alemana del gusto por reunirse y cantar en el marco de la vida doméstica, como lo hacían los maestros cantores del final de la Edad Media y en el Renacimiento, parece haberse mantenido a lo largo de los siglos y tuvo un reflejo también en el traspaso de melodías populares aplicadas al *coral* como forma de participación del pueblo en el canto litúrgico de la Iglesia protestante a partir de Lutero.

Es interesante comparar la evolución del repertorio coral en los países de tradición protestante en los que el canto en los oficios litúrgicos se encomienda a toda la asamblea, con los de tradición católica, en los que a lo largo de unos cuantos siglos más el canto litúrgico estará a cargo de los monjes o de coros con carácter más especializado.

El *coral* es cantado ya no en latín, sino en alemán, y sus melodías, que entona todo el pueblo, se armonizan con textura homofónica para favorecer la comprensión del texto. Mientras tanto, en el Concilio de Trento, las orientaciones musicales de la contrarreforma católica ordenan también la composición de los autores de música religiosa hacia una menor complejidad de la textura contrapuntística, para resaltar de igual modo la palabra a la que la música sirve.

Lutero buscaba esencialmente la participación de los asistentes en los actos del rito; por ello propugnaba el uso de la lengua vulgar germánica, entonada en formas simples para cantar en coro. (...) La colección polifónica probablemente más importante entre los libros

de canto a una y varias voces, aparece en 1544: *Neue deudsche geistliche Gesenge*. Se fija un repertorio religioso con profundas raíces en el canto nacional popular y se va formando un acopio de melodías que resultará muy fructífero también en un futuro próximo. (Gallico, 1986, pp. 57-58)

En Roma, impulsado por S. Felipe Neri (1515-1595), se dio un movimiento de renovación espiritual a través del canto de las *laudadas* en las reuniones de fieles de los oratorios romanos, que va a dar lugar al nuevo género del oratorio.

En el siglo XVI en la catedral de Sevilla se inicia una larga tradición de canto a coro y danza litúrgica a cargo de los niños llamados *mozos de coro* o *seises*, que se ha conservado y es tradición rescatada en otras catedrales como las de Málaga o Toledo.

La palabra seises es el plural vulgarizado de "seis" y a su vez una abreviación de la frase completa "los seis niños cantores", teniendo en cuenta que, después del primer tercio del siglo XV, el Cabildo hispalense delimitó el número de sus niños cantoricos a seis, era la práctica común en España (...). Los niños cantores o seises de las catedrales vivían con el maestro de capilla y de él recibían educación, manutención y vestido, hasta que en el siglo XVII pasaron a vivir internos en los colegios creados por los cabildos. (González Barrionuevo, 2006, pp. 1-2)

1.4 LA GLORIA DEL CORO EN LA IGLESIA Y EL TEATRO

Los primeros *dramas in musica* italianos y el nacimiento de la ópera con obras como el *Orfeo* de Monteverdi a comienzos del XVII recuperan la tradición griega de terminar cada acto con un coro cantado que comenta la acción dramática. Se intercalan números de danza según el gusto de la época, junto a los números principales cantados por solistas en forma de arias y recitativos. La ópera favoreció la configuración de la orquesta como agrupación que sostiene las partes instrumentales y acompaña las partes cantadas con el bajo continuo, en el que junto al clave o al órgano se oye un instrumento de registro grave como la tiorba, la viola de gamba o el bajón.

En Inglaterra, la cuerda frotada fue bellamente representada a lo largo del XVII por la familia de la viola de gamba que, en sus distintos registros y tamaños configuraba los *Consort of viols*. Las violas que doblaban o sustituían a las voces en la polifonía verían su decadencia en el siglo XVIII a favor de la mayor brillantez y potencia de la familia del violín, con sólo cuatro cuerdas en vez de las seis de la viola, y sin trastes. En la música religiosa el estilo policoral iniciado en el Renacimiento en la Escuela Veneciana de los Gabrielli se desarrolla al amparo de las iglesias de naves enfrentadas que producen un impresionante efecto de

grandiosidad, recogido por Victoria en su *Misa pro Victoria* y retomado por polifonistas del barroco como Carlos Patiño. Se siguen cultivando las grandes formas corales de música religiosa como el motete católico, el coral y la cantata.

En la América colonial, se cuenta con un repertorio propio heredero en gran medida de los siglos de oro de la polifonía española y de la nueva sonoridad del barroco con autores europeos como Doménico Zípoli, que viajan al nuevo mundo y otros criollos cuya música presenta rasgos autóctonos de gran riqueza rítmica y raíces populares. Los jesuitas P. Antonio Sepp (1655-1733) y el P. Martin Schmidt (1694-1772), abrieron por separado escuelas de música y canto para los indios, en las que formaron a muchos maestros que, a su vez, enseñaron música.

Cuando las naves españolas llegaron al continente americano, la música que aportaron era ésta, y esta misma germinó y fructificó en América. Los viajeros se admiraban de la perfección de los coros y de los instrumentistas indígenas en las reducciones jesuitas, coros, que según algunos de ellos podían lucir en las mejores catedrales de Europa. (Cortázar, 1998, p. 43)

El investigador, musicólogo y jesuita polaco Piotr Nawrot director del *Festival Internacional de Música Renacentista y Barroca Americana "Misiones de Chiquitos"* que se celebra cada dos años en Bolivia, ha recibido en marzo de 2012 una Mención Honorífica con el Premio Internacional Reina Sofía en reconocimiento a su trabajo de rescate, preservación y difusión de la música misional de las reducciones jesuitas de Paraguay y Bolivia. Como explica el propio investigador¹⁰ se han encontrado en San Ignacio de Moxos 1154 obras, la mayoría de ellas del tiempo de los jesuitas y algunas de periodos posteriores, 40 misas polifónicas, una ya conocida ópera *San Ignacio de Loyola* de Zípoli, y otra ópera posiblemente anterior con el título de *San Lorenzo*, vísperas, motetes y arias barrocas. Lo que más distingue el catálogo de Moxos del de Chiquitos son los cantos de música para toda la semana santa en lenguas nativas, entre las que predominan la lengua trinitaria y la ignaciana, que contienen algunas notaciones tradicionales.

El oratorio surge en Italia vinculado al teatro litúrgico y acaba triunfando especialmente en Inglaterra con la figura de Haendel. Las odas rendían homenaje a un gobernante, festejaban

¹⁰ Entrevista telefónica al investigador, musicólogo y jesuita polaco Piotr Nawrot en el programa de Radio 2, América Mágica. (Nawrot, 2012)

celebraciones de la realeza o se utilizaban para fiestas como la de Santa Cecilia, patrona de la música, o para el día de año nuevo. En Alemania, la música coral expresa la belleza más grande de la gloria de Dios en la obra de Bach con sus corales, cantatas y pasiones, que son compuestas con el fin de magnificar y resaltar los oficios litúrgicos en la Iglesia protestante.

A medida que avanza el siglo XVIII el pensamiento ilustrado va tomando fuerza y transforma el modo de concebir la ciencia, el arte y la sociedad. La Iglesia y la nobleza a cuyo servicio los músicos, compositores e intérpretes, habían trabajado durante siglos, van a compartir el interés por la música con la nueva clase acomodada de la burguesía, que tiene acceso a los teatros de ópera y a los conciertos pagados o sostenidos por suscripciones. La figura del músico como profesional liberal se irá abriendo paso ya a mediados de siglo en Londres, cuando Haendel encuentra el modo de orientar el gusto del público hacia los oratorios, y deja la composición de óperas serias dirigidas a la aristocracia, con sus argumentos mitológicos y sus artificios vocales. Respecto a quiénes formaban parte de los coros encontramos dos citas significativas:

Los cantantes de las catedrales podían ser empleados que se ocupaban de otros menesteres, aunque se les pagaba por su participación, mientras que el coro de la capilla real era totalmente profesional. En el teatro, en la corte y en las celebraciones públicas, los compositores contaban con músicos que interpretaban correctamente sus obras con un número mínimo de ensayos. (Westrup, 1986, p. 105)

Las sopranos femeninas se empezaron a emplear a partir del siglo XVIII, aunque las contraltos no empezaron a desplazar a sus equivalentes masculinos hasta bien entrado el siglo XIX. (Goldman, 1986, p. 161)

Mientras tanto, la nueva ópera bufa, con partes habladas, temas de la vida diaria más ligeros y un sentido musical de mayor sencillez y naturalidad va ganando terreno en las preferencias de los aficionados. Por toda Europa el público conoce y canta los temas más famosos de las óperas de Rossini y de Mozart.

Beethoven introduce el coro con la *Oda a la alegría* de Schiller en su *Novena Sinfonía* siguiendo el principio ilustrado de la libertad y la confianza en la hermandad del hombre con sus semejantes para la realización de una sociedad nueva. Berlioz emplea también grandes masas corales combinando dobles coros y efectos tímbricos de gran sonoridad en la orquesta en su *Requiem*. Liszt escribe sus *Sinfonías Dante* y *Fausto* introduciendo una parte final con coro, y ya a finales del siglo XIX Mahler continúa la herencia sinfónica de Beethoven empleando una gran orquesta con solistas y coro. Utilizó los textos de poetas como el alemán Klopstock en su *Sinfonía Resurrección* y llegó a la realización de una sinfonía totalmente coral

con la intervención de ocho solistas, dos coros de voces mixtas, órgano y una gran orquesta en su *Sinfonía n.º 8* o *Sinfonía de los Mil* de 1907.

Heredera de la *Sinfonía de los Mil* fue la *Sinfonía marina* de Vaughan Williams (1910). Entre las innumerables obras sinfónico corales podemos destacar *Las Campanas* (1913) de Rachmaninov, sobre un poema homónimo de Edgar Allan Poe, el *Concierto para piano* de Busoni (1903-1904), la *Sinfonía de los salmos* (1930) de Igor Stravinsky, o el *Concierto para piano* de Alan Bush (1938) en el que el coro hace una proclamación del credo del comunismo (Cooke, 1986).

1.5 SOCIEDADES MUSICALES Y MOVIMIENTO CORAL EN EUROPA Y AMÉRICA

Después de que Haendel, Johann Christian Bach y Haydn ganaran el favor del público inglés, la tradición coral en Inglaterra se mantuvo despierta aunque con figuras menos destacadas, hasta su renacer a finales del siglo XIX. Se hicieron frecuentes los encuentros de coros como el famoso *Festival de los Tres Coros*, iniciado en 1724, en el que se reunían las agrupaciones de las catedrales de Gloucester, Worcester y Hereford. A mediados del siglo XVIII en Inglaterra “proliferaban los catch clubs y los glee clubs como establecimientos reservados para hombres donde se organizaban reuniones en torno al canto (catch: canon; glee: canción a tres)”. (Nagore Ferrer, 2001, p. 23)

A comienzos del XIX se fue dando un nuevo mercado de ediciones musicales bien impresas y a precios populares que favorecieron la difusión de la música.

Este era el mercado: las sociedades democráticas necesitaban mucha música para el canto coral. (...) El hecho de que este fenómeno se observe principalmente en los países de habla inglesa o alemana refleja tanto el estado económico creciente de los mismos como la fuerza del protestantismo como herencia religiosa y musical (...). El Mesías de Haendel otorgó fama a coros, solistas y directores de orquesta (...). Hacia 1850 el mercado ya era internacional. Los festivales que sostenían a los coros, a las orquestas y los encargos de nuevas obras, aparecieron desde Pilsen, en Checoslovaquia, hasta Chicago, haciendo que los directores, los compositores y los solistas viajasen de un extremo a otro de este circuito. (Titcomb, 1986, p. 192)

Felix Mendelssohn (1809-1847) recibió como regalo de su abuela la partitura manuscrita de *La Pasión según San Mateo* de Juan Sebastián Bach. Se encargó de preparar la edición de oratorios de Haendel como *Israel en Egipto* y *Salomón*. Sus oratorios *Elías* y *Paulus* fueron

muy bien acogidos por el público y escribió por encargo obras corales para la celebración de aniversarios de agrupaciones corales y festivales.

Los temas litúrgicos, bíblicos, patrióticos, literarios y legendarios se mezclan en la cantata y el oratorio de la cultura romántica y dan contenido a obras con títulos y ambientes sonoros cercanos al género operístico unas veces y otras a la música religiosa: Así sucede en el *Réquiem* de Verdi y las obras corales de Schumann: las *Escenas de Fausto* y el *Requiem für Mignon* o en las obras corales de Brahms como, la *Canción del destino* y su *Requiem*, en el que el propio autor elige textos de la traducción luterana de la Biblia o *El sueño de Gerontius* compuesta por Edward Elgar en 1900 e inspirada en un poema del Cardenal Newman (Steinberg, 2007).

Entre los compositores del XIX que dedicaron especial atención a la música coral religiosa destacan Bruckner, que además de sus sinfonías y su música para órgano compuso un *Te Deum*, siete misas y numerosos motetes; y Dvorak con un *Stabat Mater*, un *Te Deum* y una *Misa* en los que su estilo es muestra de la fuerza melódica del nacionalismo checo.

La tradición coral alemana ha tenido siempre un fuerte arraigo ligada a los *corales* luteranos y al *lied coral* o de conjunto, y aún remontándose más atrás a las escuelas de maestros cantores del final de la Edad Media. A comienzos del XIX, en el contexto de las Sociedades de conciertos desarrolladas en Berlín, Leipzig, o Hamburgo, aparecen las llamadas *Liedertafel*, o Sociedades corales alemanas, entre las que se suele citar la inaugurada por Karl Friedrich Zelter (1758-1832) en 1809 a partir de la *Singakademie* de Berlín creada en 1791 por Fasch (1736-1800).

El término *Liedertafel* (literalmente "canciones de mesa") hace referencia a su origen: comidas o cenas en las que se cantaba. Los miembros debían ser necesariamente poetas, cantores o compositores, aficionados o profesionales, se reunían una vez al mes en una cena donde cantaban y recitaban únicamente las canciones compuestas para la ocasión. Un riguroso reglamento determinaba el funcionamiento de la sociedad. El *Liedertafel* de Berlín estaba vinculado a los círculos aristocráticos cultivados de la ciudad: personalidades de la importancia del rey Guillermo III, el príncipe Radziwill o Goethe pertenecieron a la sociedad. Esta característica hace pensar en la práctica musical aristocrática del siglo XVIII más que en las sociedades populares que protagonizarán la evolución posterior del movimiento coral. La diferencia que separaba al Berliner Liedertafel de otras manifestaciones musicales aristocráticas era el género cultivado: las piezas escritas eran para voces masculinas *a capella*, casi siempre dos tenores y dos bajos; a veces componían canciones a seis voces o a doble coro. Aquí comienza, por tanto, la práctica coral masculina que presidirá la mayor parte del movimiento coral del siglo XIX. (Nagore Ferrer, 2001, pp. 25-26)

En Inglaterra, durante los siglos XVI y XVII, se publicaron salterios medidos que llegaron a América a través de los primeros colonos. El primer libro norteamericano de melodías escritas con notación musical apareció en 1721. Algunos músicos europeos asentados en las colonias inglesas en América empezaron a organizar conciertos regulares y a formar coros. *El Mesías* se estrenó en Nueva York en 1770. En 1815 se fundó en Boston la *Haendel and Haydn Society* que fue presidida por Lowell Mason (1792-1872), pedagogo y compositor de himnos que es considerado en los EEUU como una de las figuras más influyentes en el campo de la enseñanza de la música en las escuelas públicas y en el de la himnología. Se ocupó de organizar la *Boston Academy of Music* en 1832 y la *Musical Convention* en 1834, con el objetivo de enseñar a cantar a la gente mediante el aprendizaje de las notas, para que después viajasen por todo el país impartiendo sus enseñanzas (Titcomb, 1986, pp. 171-176).

Un trabajo de Tim Brophy se remonta también a la historia americana de hace más de dos siglos, para destacar el peso del canto a coro en la tradición de los EEUU y su reflejo en la educación, en la que a finales del XIX se dio un movimiento de influencia del pensamiento de John Dewey¹¹, definiéndola en relación con los sentimientos y las experiencias y considerando que la sensibilidad artística puede desarrollarse y refinarse a través de la práctica musical.

La música no formó parte del currículum de la escuela pública hasta comienzos del siglo XIX. El papel inicial de la música en la educación pública fue el de mejorar el canto en la iglesia por medio de un currículum científicamente justificado y consecuentemente, el fomentar la participación en sociedades corales de una población más formada musicalmente en el siglo XIX. Aunque el currículum musical de la escuela pública era impartido casi siempre por un especialista, casi al final del siglo XIX, esta responsabilidad recayó cada vez más en el maestro de enseñanza general. (Brophy, 1966, p. 1)

Terry Gates ha realizado un estudio desde el punto de vista de la sociología de género para comparar las diferencias entre hombres y mujeres en el hábito de cantar en actos sociales. Partiendo de documentos escritos en Boston desde comienzos del siglo XVIII, realiza un recorrido hasta los usos actuales en los EEUU. En su trabajo, refleja “cómo se ha dado un cambio del protagonismo masculino al femenino y muestra su preocupación porque la participación de ambos sexos en el canto coral pueda seguir disminuyendo”. (Gates, 1989, p. 32)

¹¹ John Dewey (1859-1952), filósofo y pedagogo estadounidense impulsor de la pedagogía progresista centrada en el niño, autor de *Democracia y educación* (Dewey, 1975)

En España, a finales del XVIII, el movimiento coral tuvo sus orígenes en las sociedades de amigos del país, según explica la musicóloga Joaquina Labajo citada por Galbis López:

Si bien es cierto que las llamadas Sociedades de amigos del país nacieron en España anteriormente a 1789, dentro del marco del Despotismo Ilustrado y como una última tentativa de la aristocracia por mantenerse en el control de la vida nacional, adaptándose a su modo a las nuevas ideas liberales, su importancia va a ser considerable en el plano de la educación, concediendo a la música un hueco importante al preparar a sus alumnos en solfeo y diversos instrumentos musicales y formar incluso orfeones. (Galbis López, 1999, p. 913)

Maria Nagore Ferrer (2001) hace un valioso estudio del movimiento coral europeo y las sociedades corales en su obra *La revolución coral* y explica cómo en el contexto de la popularización del arte que progresivamente se dio en el espíritu de la Ilustración, el fortalecimiento de las clases medias favoreció la aparición de músicos aficionados o *amateur* que disponían de tiempo libre y dinero para emplearlo en el disfrute de conciertos y en la participación y sostenimiento de las sociedades corales.

El término *orfeón*, por su parte acuñado en Francia (*orphéon*) indicaba en su origen a las sociedades corales populares de voces masculinas, aunque posteriormente se amplió su acepción, aplicándose también –y prioritariamente– a las bandas de música. En España, sin embargo, único país junto con Bélgica que adoptó el término francés, éste tomó una acepción más amplia, designando cualquier agrupación coral de carácter no profesional y siendo de hecho sinónimo de *sociedad coral*, y nunca se refirió a las bandas. (Nagore Ferrer, 2001, p. 18)

La Real Sociedad Económica de amigos del país de Valencia, a través del trabajo del compositor y organista valenciano Pérez Gascón (1802-1864), importó de París a mediados del XIX un innovador método de educación musical a través del canto, conocido como método *Bocquillon-Wilhem*¹², por medio del cual se recoge el dato de la celebración de un concierto con más de 900 voces infantiles, como relata un periodista en un curioso comentario de prensa de la época.

Música. Enseñanza Popular del Canto. Las escuelas parisienses de canto, según el método Wilhem, celebraron en los domingos 14 y 21 de abril último sus reuniones generales llamadas del Orpheon. Más de 900 voces de uno y otro sexo formaron un

¹² Guillaume Louis Bocquillon Wilhem publicó su *Manuel Musical* en 1836 y desde entonces su método de enseñanza musical basado en el aprendizaje de la lectura musical mediante el método llamado do fijo se difundió por toda Francia.

concierto que mereció los aplausos de los más distinguidos profesores de música residentes en la capital francesa. (Diario mercantil de Valencia, 18-X-1850 en Galbis López, 1999, p. 917)

Parece ser que la extensión del movimiento orfeonístico, basado en este método de enseñanza del canto a partir de la educación del oído y la lectura musical, se apoyó en el trabajo de dos músicos hermanos, Pedro y Juan Tolosa. Se considera también pionero del movimiento coral en España a José Anselmo Clavé (1824-1874), que fue impulsor de la Federación de Sociedades Corales y de la celebración de Festivales Corales en Cataluña en la década de 1860. (GEA Enciclopedia aragonesa, s.f.) (Carbonell i Guberna, 2003)

Por otro lado en la música religiosa, a comienzos del siglo XX en el ámbito de la Iglesia Católica, el *Motu proprio* de Pio X impulsó la recuperación de la tradición musical litúrgica del *Canto Gregoriano* y de la polifonía de los siglos de oro. (M.B., 1905, p. 125)

La proliferación de coros favoreció que se compusiera con más interés para estas formaciones, que si en el entorno de la música religiosa se adhirieron al movimiento de recuperación de la polifonía de los siglos XV y XVI, en el de la música profana se inspiraron en la música tradicional y más adelante se adentraron en la sonoridad de las vanguardias, en la exploración tímbrica de la voz y en nuevas armonías y texturas.

1.6 LA FUENTE DEL FOLCLORE Y EL NACIONALISMO EN LA MÚSICA CORAL

En las últimas décadas del XVIII se dio en el espíritu revolucionario de Francia un auge de las composiciones corales de contenido patriótico y político, que tuvieron continuidad en los ideales del nacionalismo en sus diversas formas en los siguientes siglos. Maria Nagore Ferrer explica el peso de la exaltación del sentimiento nacional propio de la Europa decimonónica:

Uno de los medios de expresión privilegiados de este sentimiento será la canción colectiva: himnos patrióticos o revolucionarios, difusión del folclore a través de canciones adaptadas y armonizadas para coro, organización de festivales nacionales o provinciales que concentran enormes masas corales e instrumentales, etc. Mazzini¹³ afirmaba que

¹³ Giuseppe Mazzini (1805-1872), periodista y político del movimiento de unificación de Italia.

mientras la melodía simboliza la individualidad, la armonía es el símbolo del pensamiento social. En este sentido se puede afirmar que la canción colectiva es el mejor reflejo de la sociabilidad popular creciente a lo largo del siglo XIX, y la gran difusión del movimiento coral europeo está favorecido por la fuerza de las manifestaciones que necesitan una expresión colectiva: el corporativismo obrero, los ideales de fraternidad universal, el patriotismo o el nacionalismo. (Nagore Ferrer, 2001, p. 21)

En los países eslavos y nórdicos los compositores nacionalistas toman conciencia de los valores de su propia tradición musical y asumen la tarea de difundirla y llevarla al nivel de reconocimiento de las grandes obras de la música culta europea. La creación de la Sociedad Coral de Praga *Hlalol* en 1860 y la inauguración del Teatro Provisional en 1862 tuvieron gran importancia para el desarrollo de la música checa. Smetana compuso obras para coro masculino. Dvorak dirigió su cantata *La novia del espectro* en el festival de Birmingham de 1885. Leo Janacek (1854-1928), fue difusor de las obras de Dvorak y Smetana y compuso obras corales inspiradas en folclore moravo, su *Misa Glagolítica* y la obra para coro solo *Kantor Halfar*, sobre la historia de un maestro rural (Seaman, 1986, p. 253).

En Rusia gran parte de la música folclórica es polifónica y algunos compositores mostraron en sus obras corales una gran atracción por la riqueza de la tradición vocal de la Iglesia Ortodoxa, como Tchaikovsky en su *Servicio de Vísperas* (1881) y Rachmaninov en la *Liturgia de San Juan Crisóstomo* (1910). En la primera mitad del siglo XX, después de la revolución, cuando las grandes canciones de masas se emplearon como instrumento de identificación nacional, las canciones folclóricas siguieron teniendo peso como fuente de inspiración, mientras que las canciones infantiles influyeron también en compositores como Shostakovich, Prokofiev o Kabalesky, que escribieron muchas piezas adecuadas para ser interpretadas por niños o adolescentes (Seaman, 1986, pp. 264-265).

La vinculación del movimiento coral al sentimiento patriótico se recogió de forma clara también en los impulsores del asociacionismo coral en Suiza a comienzos del XIX. Fue una corriente liderada por el músico Hans Georg Nägeli (1773-1836), que dirigió una escuela de canto en Zúrich y difundió las nuevas teorías de Pestalozzi sobre la importancia del canto en los niños. Nägeli es considerado el padre de las sociedades corales suizas, que fomentaron el canto popular y la publicación de melodías populares acompañadas con piano.

La mayor aspiración de Nägeli era que todo el pueblo cantara, pues la misión de la música era para él social: elevar y ennoblecer a todas las clases sociales y formar al individuo en la virtud. "Nuestro mayor deseo -escribía- es ver a nuestros hombres formar los mayores coros imaginables, que sean no 40 sino 400, y cuando canten se verá que el efecto producido es algo totalmente distinto a una adición matemática". (Nagore Ferrer, 2001, p. 28)

Mientras tanto, la música coral española del siglo XIX, tuvo a partir de sus orígenes liberales vinculados a la clase media y obrera, un carácter de raíz popular que sirvió de identificación para fomentar el sentimiento de conciencia nacionalista o regionalista. En las zonas geográficas de la periferia, donde la situación política y económica favorecía el fortalecimiento de una burguesía industrial junto a una masa de obreros, y una identidad que reconocía la riqueza del folclore propio, el movimiento del asociacionismo coral impulsado por Clavé se fue extendiendo (Casares Rodicio, E.; Alonso González, C., 1995, p. 70).

Otras figuras destacadas de los comienzos del movimiento coral catalán son Ramón Bartomeus Mola (1832-1918), cuya obra ha sido estudiada por Garriga Sanmartí (2008) y Lluís Millet (1867-1941), que fundó junto a Amadeo Vives el Orfeó Català.

El modelo orfeónico instaurado por Lluís Millet, cumplía al mismo tiempo la función educadora a través de la música, y el perfeccionamiento artístico de sus cantores, hecho que propició el desarrollo de un repertorio amplio y diverso que incluía desde la sencilla canción tradicional, a las grandes composiciones polifónicas y sinfónicas de la música universal. Este movimiento que crece progresivamente entre 1900 y 1917, contribuirá poderosamente a propagar por toda Cataluña los ideales cívicos, éticos y estéticos, defendidos por el Orfeó Catalán desde sus orígenes. Los coros acercarán esta visión identitaria a la sociedad catalana, y de rebote facilitarán la conversión del catalanismo en un movimiento nacional. (Narváez Ferri, 2005, p. 1)

Nagore Ferrer (1993), (2001), Gotzon Ibarretxe (1995), Carmen de las Cuevas (s.f.) y Jon Bagüés (1993) han estudiado a fondo el movimiento coral en el País Vasco. En un artículo titulado *Movimiento coral y nacionalismo vasco*, Ibarretxe reflexiona sobre las distintas connotaciones que se han dado a lo largo del siglo pasado asociadas al coralismo vasco, que no surgió propiamente del contexto rural sino que se inició en las ciudades por contagio del orfeonismo de Cataluña y Francia y creció amparado en la colaboración con los partidos políticos de comienzos de siglo, especialmente con el PNV.

En el caso español, las zonas de mayor proliferación coral y orfeonística coincidieron, bien con los movimientos etnonacionalistas como los de Galicia, País Vasco o Cataluña, bien con los movimientos vinculados a la problemática obrera, como los de Asturias o Castilla-León (Labajo, Aproximación al fenómeno orfeonístico en España (Valladolid 1890-1923), (1987) p.98). Por todo ello, es obvio que en ningún sitio el coralismo surgió, ni se desarrolló, por generación espontánea, ni como simple derivación de las tradiciones corales. (...) Con el tiempo ante el gran poder de convocatoria de otros medios, que desbancan definitivamente todos los modos de expresión que no tengan que ver con los actuales "mass media", el fenómeno coral adquiere tintes más neutros y mayoritariamente encaminados al fomento turístico y a la mejora en la formación de los interesados. (Ibarretxe, 1999, p. 9)

El siglo XX ha supuesto una continuación de la estrecha relación entre música coral y tradición popular o nacionalista según sus distintas expresiones. En EEUU la asociación MENC (National Association for Musical Education) ya desde principios del siglo XX muestra un gran interés por conservar y transmitir en la escuela el patrimonio de las canciones tradicionales americanas como un reflejo de su identidad que como nación joven recibía la herencia de distintas raíces y mestizajes.

Los supervisores del comité de la Conferencia Nacional MENC en 1913 identificaron 18 canciones que se incluyeron en el currículum para enseñar a todos los alumnos de los Estados Unidos. Se ha estudiado la difusión de estas canciones y su contribución al repertorio común que canta la comunidad norteamericana. (Foy, 1990, p. 26)

Otra muestra de esta contribución del canto coral al sentimiento de nación es el trabajo de recopilación de canciones llevada a cabo por el MENC *Bicentennial Commission* (1975) como una guía práctica dirigida a los directores de coro para la preparación de la conmemoración del 200 aniversario de la fundación de los Estados Unidos.

En Sudamérica, Hector Villalobos lideró un impulso entroncado en el espíritu de la *Escuela nueva*¹⁴ a favor de la educación coral en Brasil, entendido como un proyecto que involucraba al movimiento nacionalista y a sus ideas educativas y sociales en relación al gobierno de Getulio Vargas, con idea de fomentar a través del canto común la socialización, la formación moral, el civismo y el patriotismo.

Un pueblo que sabe cantar está a un paso de la felicidad, es preciso enseñar al mundo entero a cantar. (Um povo que sabe cantar está a um passo da felicidade é preciso ensinar o mundo inteiro a cantar). (Villalobos como se cita en de Cássia Fucci Amato, (2008), p. 10)

El canto colectivo ha servido a la expresión de la identidad nacional también en las últimas décadas. Entre 1987 y 1991 se dio el nombre de *Revolución cantada* a los sucesos ocurridos en torno a la independencia de los estados de Estonia, Letonia y Lituania, que habían sido ocupados para formar parte de la Unión Soviética por el reparto de territorios durante la II Guerra mundial. El escritor y activista estonio Heinz Valk, fue quien utilizó el término por

¹⁴ La Escuela Nueva es un movimiento de renovación pedagógica entre los siglos XIX y XX, representada entre otros por María Montessori (1870-1952) y Ovidio Decroly (1871-1932), centrado en la acción y los intereses del niño.

primera vez como título de un artículo que relataba las manifestaciones espontáneas de junio de 1988 en el Campo de las Naciones (Lauluvälak) de Tallin, donde se cantaron canciones patrióticas estonias prohibidas por el régimen ruso para reivindicar la independencia de Estonia. El 23 de agosto de 1989 se formó una cadena humana que unió las manos de cerca de dos millones de personas entre Estonia, Letonia y Lituania. Se le dio el nombre de Cadena Báltica y se convirtió en uno de los símbolos de la llamada Revolución cantada.

1.7 LA EXPERIENCIA DE CANTAR EN CORO EN NUESTROS DÍAS

¿Por qué algunos países de tradición protestante como Alemania han desarrollado una fuerte cultura musical doméstica, siendo que una gran parte de la población lee música sin mucha dificultad y está acostumbrada a cantar en coro o a tocar en pequeños grupos o en orquestas como forma de entretenimiento, y en otros como Brasil, existe una fuerte participación del pueblo en la tradición de cantar en cualquier espacio de la vida cotidiana y se carece del terrible sentido del ridículo que inhibe a muchas personas a cantar en público? El contexto cultural e histórico en que nos movemos ofrece distintos márgenes para acceder a la experiencia de cantar como algo natural y extendido, de modo parecido a como los padres llevan a sus niños en Levante a tocar un instrumento de viento en la banda municipal.

El movimiento coral ha tenido tradicionalmente un gran desarrollo en el norte de España. En el País Vasco, se tenía ya en los años 80 una trayectoria de formaciones de gran peso cultural y larga tradición, como el Orfeón Donostiarra, y se celebraban encuentros y certámenes corales de ámbito internacional como el Certamen de Tolosa que sigue siendo hoy referencia al más alto nivel, y estaba asentado ya entonces en más de una veintena de ediciones. En Cataluña, el asociacionismo coral y el interés por la formación de directores de coro ha tenido gran poder de convocatoria, en forma de festivales y cursos de verano como los del Orfeó Lleidatà, que desde hace varias décadas ha contado con la presencia de importantes directores como Lazlo Helstai, Josep Vila y profesores de canto como Helmut Lips.

En León, Asturias, Burgos, Valladolid, Salamanca, Segovia, Madrid y Valencia, en ocasiones en el marco de una larga tradición universitaria, ha habido también gran interés por los intercambios corales y la celebración de certámenes y cursos. En otras poblaciones como Torrevieja, con su famoso concurso de Habaneras, la tradición coral está desde hace décadas ligada a la música popular. Cuenca celebra cada año su Festival de música religiosa, acogiendo a coros nacionales e internacionales de prestigio en los días previos a Semana Santa.

En Madrid el número de coros se ha multiplicado, aunque es frecuente que un porcentaje considerable de los miembros de coros participe en distintas agrupaciones cuyos miembros van teniendo una edad de media más bien alta. Un reflejo de esto es el éxito en los últimos años de las convocatorias de audiciones para la celebración de conciertos participativos, que realizan producciones de programas bien acogidos por el público como *El Mesías*, *Carmina Burana* o *El Requiem* de Mozart. Estos proyectos pueden considerarse como una suerte de popularización de la experiencia sinfónico-coral para los coros *amateur* que acceden a ser intérpretes de obras de cierto nivel con el aliciente de la intervención de la orquesta y solistas.

Por otro lado, los estudiosos del movimiento coral en el País Vasco han llamado la atención sobre la necesidad de renovar la cantera de sus coros atendiendo directamente a la formación coral de los niños en la escuela y en coros infantiles adscritos a los coros de adultos.

Es curioso que en una tierra como la vasca, con fama de buenas voces, se de precisamente el problema de las voces. El problema radica no tanto en las buenas voces como en la formación. (...) No es fácil saber el origen de este problema, quizá la casi desaparición de las escolanías, lugar donde se adquiere el hábito de una correcta entonación y modulación de la voz. (...) Perdida la pujanza de los coros parroquiales como cantera también de directores, los coros vascos se han enfrentado en los últimos veinte años a una situación de falta de directores. (Bagüés, 1993, p. 4)

Cuando al final del siglo XX y comienzos del nuevo milenio se oyen a menudo diversas voces sobre la descristianización de Europa, sería interesante poder tomar el pulso a la práctica del canto coral en los servicios religiosos de las distintas iglesias en todo el mundo. Bagüés (1993) señala la pérdida de fuerza de los coros parroquiales y escolanías como centros de formación de nuevos directores en el País Vasco, pero aunque tal vez pueda decirse lo mismo en general de España, es necesario reconocer que, junto al empleo de las guitarras y las canciones juveniles que tomaron protagonismo en las décadas posteriores al Concilio Vaticano II también son muchos los coros de parroquias y de comunidades religiosas que han tratado de cuidar la belleza de la liturgia con el canto de la polifonía. La celebración de la Jornada Mundial de la Juventud en Madrid en agosto de 2011 en la que la Iglesia católica ha convocado a los jóvenes de todo el mundo a participar en este encuentro de fe de miles de peregrinos, ha contado con un coro y una orquesta de más de 200 voluntarios, que junto a obras de *Bach* y *Mendelssohn* han interpretado un repertorio variado en el que también han participado el Orfeón Donostiarra y la Escolanía de El Escorial.

El resumen de un artículo en la revista americana *International Journey of Community Music*, especializada en lo que da en llamarse *música de comunidad*, sugiere que este término

podría definirse como las interacciones de enseñanza-aprendizaje que suceden fuera de las instituciones de música tradicionales, como los departamentos de música de las universidades, las escuelas públicas, los conservatorios, y hace referencia a una investigación sobre los participantes en coros de iglesia:

El propósito del estudio fue describir las percepciones que tienen los miembros de coros de la iglesia sobre su participación en estas agrupaciones. Se entrevistó a veinte miembros de coro de iglesia. Los resultados coinciden con estudios anteriores sobre agrupaciones musicales, en cuanto a aspectos musicales y sociales, incluidas la adquisición de nuevas voces, la asistencia y los distintos niveles de conocimiento musical. Hubo, sin embargo, una diferencia notable con estudios anteriores, en que el sentimiento de dar culto era un elemento de unión, integrante de las percepciones de los miembros. Debido a este componente de veneración, la música de la iglesia puede suponer una vivencia diferente a la de otros grupos comunitarios, poniendo el énfasis en una fuerza externa que unifica la actividad en lo que se parece más a una tarea de servicio que a una actividad de ocio. (Rohwer, 2009, p. 255)

Si el espíritu ilustrado del XVIII supuso un acceso más abierto a la cultura a través de la popularización del arte, y los burgueses y la clase obrera pudieron participar en la difusión de los movimientos corales, en Estados Unidos en el paso del XIX al XX los *cantos de trabajo* de los esclavos negros y su manera de adaptar las formas responsoriales de sus canciones a los antiguos himnos protestantes, fueron dejando un poso en la forma de cantar desinhibida de la música americana e iban a ser las raíces de una cultura popular urbana de enorme fuerza, que tuvo su altavoz en la música grabada y los medios de comunicación de masas.

Los *espirituales negros* forman parte del repertorio de cualquier coro. Su sonido inconfundible tiene buena acogida entre los intérpretes y el público oyente y se une a una serie de rasgos propios como el movimiento corporal y las voces grandes y expresivas. Las improvisaciones de los solistas se entremezclan y surgen del coro y dejan una huella familiar en todos los estilos que han nacido de la mezcla de razas en América: desde el *blues*, el *jazz* y el *soul*, hasta el *country*, el *rock*, el *pop*, el *reggae*, el *funk* y el *rap*.

El Gospel afroamericano es un estilo cada vez más conocido. El número de emisoras especializadas en este estilo en los EEUU está aumentando y las ventas de grabaciones de Gospel crecen. Las entregas de premios de música Gospel y algunos de sus elementos se emplean cada vez más en anuncios de televisión, radio e internet. La gente está cada vez más atenta a la música Gospel. (...) Muchos educadores de música coral se están fijando en la música Gospel y consideran el enseñarla en sus clases. (Turner, 2008, p. 62)

Un estudio comparado de los rasgos y aportaciones en el modo de cantar de la Iglesia anglicana y del servicio de la Iglesia fundamentalista negra, señala que el servicio anglicano

ofrece una visión logocéntrica del mundo en la que se separan las emociones de la razón, en contraste con el modelo de canto del servicio fundamentalista que ofrece una visión más holística y trascendental. (Caswell, 1995)

Los estilos de música popular moderna conocidos mayoritariamente entre la población, tienen una gran presencia de partes vocales, y en ellos pueden escucharse a menudo más elementos que una simple línea melódica y una base. Pueden emplear texturas más ricas en la combinación de voces e instrumentos y expresiones originales de la música americana como los juegos vocales de la llamada *música surf* californiana de los 60 o la polifonía a cuatro voces de la desenfadada *barber shop music*, que tuvo su origen a finales del XIX en la costumbre de los afroamericanos de cantar al esperar su turno en la barbería y fue recuperada del olvido en los años cuarenta.

El atractivo e interés de estos estilos para los más jóvenes hace que cada vez sean más los profesores que proponen una vinculación estrecha de la música popular moderna a los contenidos de la educación musical, especialmente en secundaria. Antonio J. García señala que escuchar audiciones de *jazz* de cantantes que emplean la técnica de *scat*, imitando el sonido de los instrumentos, favorece el desarrollo de las habilidades estilísticas de las *jazz bands* y de los coros escolares. (García, 1990). Grier (1991, p. 35) defiende que la escuela ha de cuidar las programaciones de su repertorio coral conservando la integridad y la autenticidad de la música popular. Para explicar este reto ofrece ejemplos de músicas de artistas populares que encajan en los programas corales de la escuela. También señala ciertos términos de la música popular que los profesores deberían comprender, considera aspectos del entrenamiento del profesor y selecciona grabaciones y bibliografía para futuras investigaciones. Wood ofrece una colección de canciones de programas residenciales de educación al aire libre e incluye en su trabajo la letra de 42 canciones tradicionales y modernas de Norteamérica.

Entre las canciones modernas están: Leaving on a Jet Plane, Blowin in the Wind, Country Roads, Last Thing on My Mind, City of New Orleans, Me and Bobby McGee, Moon River, y I Shall be Released. Entre las canciones tradicionales están Jamaica Farewell, Yellow Bird, Four Strong Winds, Early Morning Rain, This Land Is Your Land y Farewell to Nova Scotia. (Wood, 1983, p. 1)

Los mestizajes de estilos diversos con las llamadas músicas étnicas, músicas tradicionales de diversas culturas, las escalas modales conviviendo con armonías modernas, los juegos de efectos vocales, los ritmos de baile, la riqueza tímbrica de las fusiones y las enormes posibilidades de la tecnología, forman parte de nuestra herencia musical del siglo XX y suenan

en el XXI en canciones de variada calidad musical, más allá de las letras insulsas y de la música machacona ideada para incitar al consumo.

En EEUU la preocupación por acercar a los compositores a la escuela ha dado lugar desde hace más de cuarenta años a proyectos de colaboración como el *Young Composers Project* que tuvo una primera fase de cinco años de duración hasta 1966 y produjo un total de 575 obras para agrupaciones corales e instrumentales (Contemporary Music for Schools, 1966).

También los compositores de música coral se pueden preocupar de hacer sus obras teniendo en cuenta a quién van dirigidas. En el ámbito de los coros de niños es muy importante que tanto el contenido como la elección de las tesituras sea la apropiada.

Como compositor, y por tanto creador de obras en la actualidad, mi concepto de creación no puede estar en absoluto desligado de a quién va dirigido. Cuando me piden que escriba una obra siempre surge la pregunta de para qué tipo de agrupación es. Como creador a uno le puede gustar buscar efectos nuevos que apenas se hayan abordado pero ha de ser consciente de que el coro que vaya a interpretar la obra ha de ser capaz de poder afrontarla. Todos podemos pensar en agrupaciones de calidad estratosférica que sean capaces de interpretar complicados pasajes cargados de efectos sonoros pero la realidad coral que nos rodea es en muchas ocasiones diferente. Por eso mi concepto de actualidad se basa en que la música ha de ser cantable por la inmensa mayoría de las agrupaciones existentes, sin perder por ello unos niveles de exigencia y rigor. (Elberdin, 2007)

Otras veces son los propios profesores los que reconocen en el repertorio coral contemporáneo una forma interesante de implicar a los estudiantes en la comprensión de los elementos de la música y en el proceso de composición.

Kawarsky describe cómo un profesor en prácticas empleó un enfoque comprensivo de la musicalidad para iniciar a los miembros del coro de una escuela superior de secundaria en la apreciación de la música contemporánea. Los estudiantes de coro participaron en el proceso de composición desde la selección del texto al análisis musical de una obra coral, debatiendo sobre todo y sintiéndose motivados para comprender los principios musicales. (Kawarsky, 1982, p. 52)

Algunos autores como Bagüés (1993) e Ibarreche (1999) manifiestan su preocupación por la pérdida del interés por cantar en coro, el acceso más rápido al conocimiento de materiales y experiencias valiosas a través de la red va teniendo una incidencia creciente que se refleja en una actividad mayor del asociacionismo coral y en la celebración de un número mayor de intercambios, muestras y certámenes corales en el ámbito pedagógico. En Madrid, se está consolidando la realización de un certamen de coros escolares que celebra en 2013 su IX

edición y la asociación *Agrupacoros*, constituida como una red de coros infantiles y juveniles ofrece un marco para establecer relación y compartir experiencias con otros coros.

La cuestión del nivel que se requiere para participar en un coro es una pregunta abierta en función del tipo de coro y de los objetivos que se plantea. Las funciones que desarrolla un coro en la comunidad educativa se verán orientadas en un sentido o en otro según se considere necesaria o no la realización de una prueba de selección. También entre los coros *amateur* puede darse un conflicto de intereses, aún cuando en cualquier coro se trate de alcanzar el nivel de competencia musical más elevado posible.

Un informe de Chorus América en 2003 afirmaba que uno de cada diez americanos canta semanalmente en un coro de comunidad. Pero ¿qué es un coro de comunidad en 2007? ¿Qué factores determinan que un coro sea representativo de su comunidad? ¿Cubren los coros de comunidades en el siglo XXI las necesidades musicales del coralista adulto aficionado? Muchos de los coros de comunidades están, o bien afrontando un descenso del número de miembros o un aumento de su edad media, o han evolucionado hacia un nivel semielitista en los circuitos de actuación lo que ya no es un rasgo de los coros de comunidades.(...) En la búsqueda de la perfección en la interpretación, actualmente algunos coros marginan a cantantes amateur adultos. Más aún, se debatirá el papel de enlace del director de coro quien, al establecer un tono democrático en el coro, puede abordar el verdadero espíritu del coro amateur, y proporcionar la oportunidad de aprender y participar en una experiencia musical durante toda la vida. (Bell, 2008, p. 229)

La sociedad tecnológica y virtual está viviendo cambios vertiginosos con la irrupción de las redes sociales y el acceso a infinitas posibilidades de consumo de música e imagen en internet. En la llamada cultura del espectáculo (Ferrés, 2000), el fenómeno comercial de *Operación Triunfo*, extendido por todo el mundo con formatos similares que explotan el sueño de fama de los jóvenes y su deseo de cantar y convertirse en estrellas, tiene un impacto enorme a través de los medios, en el que se mezclan algunos aspectos educativos teñidos de sentimentalismo, con otros nocivos y alienantes.

Hoy se puede participar en un coro internacional formado en la red a través de un portal como youtube presentando un vídeo a una selección como si se tratara de una convocatoria a través de audiciones. Los géneros y estilos se fusionan y sufren transformaciones en un momento en el que el cambio de milenio ha favorecido la reaparición de los grandes clásicos de todas las décadas prodigiosas desde nuestros abuelos hasta nuestros hijos. Se hacen versiones corales de temas de *U2* que triunfan como sintonía de grandes series televisivas, y las superproducciones de los musicales de Broadway se quedan durante meses en la Gran Vía, a

pesar de la crisis. La línea que separa al cantante lírico de zarzuela de un papel protagonista en *Los Miserables* es casi inexistente.

Mientras tanto, el ámbito de la educación coral abarca muchos de los usos sociales que se encuentran entre las nuevas formas de acceso a la información y de consumo, que estando en proceso de transformación continua, a menudo entran en conflicto de intereses con autores, productores y distribuidores de música. En todo este contexto, el director de coro ha de conocer y usar convenientemente las nuevas formas de acceso al repertorio, así como tener en cuenta la normativa relativa al respeto de los derechos de autor. Aprobada la llamada Ley Sinde¹⁵ que regula el empleo de descargas de internet, protegiendo la propiedad intelectual de las obras, se abre la pregunta de cómo favorecer una mayor atención del público y también de los compositores y editores sobre el repertorio coral, para mejorar su difusión y accesibilidad de manera que la música coral interese a todos.

Sparkler y Poliniak (2010) describen las consideraciones a tener en cuenta al hacer el arreglo de una canción en nuestro coro, distribuir copias de la partitura, interpretar la canción en nuestra escuela o compartir en internet un vídeo de nuestra actuación. Señalan que los derechos de autor afectan no sólo al hecho de distribuir copias, sino también a interpretar una obra en público y a hacer arreglos a partir de la obra original por lo que conviene obtener los permisos necesarios según cual vaya a ser el uso dado a la obra.

Como señala Garrison (2000), la web proporciona un nuevo modo con el que las instituciones educativas pueden promover sus programas, difundir información y hacer de enlace a otros recursos en la red. El diseño de la página web sobre el trabajo y la vida de una agrupación es un medio eficaz para atraer a nuevos miembros al coro, incluyendo archivos de sonido y grabaciones de vídeo con piezas seleccionadas.

La educación coral permite viajar en el tiempo y en el espacio ofreciendo a través de la música los contextos culturales variados que pueden convivir en la sociedad postmoderna. Mientras la postura de algunos intérpretes se acerca a la música con una intención

¹⁵ La Ley Sinde-Wert es el nombre dado popularmente a un apartado de la Ley de Economía Sostenible de diciembre de 2011, por el que se puso en marcha una Comisión de Propiedad Intelectual con control para cerrar las páginas web sin necesidad de tramitación judicial. Ha recibido una fuerte oposición en las redes sociales.

investigadora y expresiva, sin considerar implicaciones más comprometidas, algunos autores se plantean, como intérpretes, la necesidad de una reflexión a fondo sobre el significado y el uso de la música coral en el contexto de la multiculturalidad.

Cuando se interpreta la música de otra cultura se tiene una experiencia profunda distinta a la del oyente. Ya que la música establece un puente entre culturas, el intérprete ha de estar dispuesto a salir de su zona de confort y experimentar la música de un modo totalmente nuevo. Las expresiones musicales de una cultura proceden de sus creencias compartidas. En el contexto musical, estas creencias influyen en cómo se considera la técnica adecuada para cantar, en qué momentos y lugares se ha de cantar cierta pieza, quién debería cantarla, cómo se debe acompañar, y otras cuestiones sobre la interpretación, el lenguaje, e incluso las creencias religiosas. (Parr, 2006, p. 34)

Un primer paso puede ser el acercamiento a las diversas expresiones musicales, tratando de salir de un posicionamiento eurocéntrico y evitando el aplicar a las diversas manifestaciones de la música coral en el mundo los patrones de los elementos musicales rítmicos, melódicos, armónicos, tímbricos y formales, tal cual se dan en nuestra tradición.

La celebración de festivales corales internacionales como los organizados por la asociación *Europa Cantat*¹⁶ promueve la calidad de las agrupaciones, y la difusión e intercambio de experiencias corales. Fue en Mayo de 1960 cuando un grupo de directores de países que habían sufrido la Segunda Guerra Mundial quisieron promover el entendimiento entre los pueblos a través de los coros de jóvenes.¹⁷

El Mississauga Youth Choir Festival se celebra desde 1997 en Canada con una fuerte proyección hacia todas las culturas. En un estudio de Bradley (2006), que ofrece un examen etnográfico surgido del interés sobre las prácticas de la principal corriente de la educación coral referida a músicas del mundo, se reflexiona sobre el pensamiento que subyace a la práctica coral en el contexto de la multiculturalidad. Según esta autora, el predominio de miembros de raza blanca y de repertorio eurocéntrico de muchos de los coros de niños

¹⁶Durante la última asamblea general, en el otoño de 2009, los miembros decidieron la fusión de Europa Cantat con la Asociación Europea de Federaciones Corales (AGEC, Arbeitsgemeinschaft Europäischer Chorverbände). A partir de enero de 2011, los miembros de ambas asociaciones se identifican como una sola voz por la música coral europea, bajo el nombre de « European Choral Association – Europa Cantat »

¹⁷ Los motores fueron dos directores de coro de Francia y Alemania, César Geoffroy y Gottfried Wolters, así como las organizaciones corales A Coeur Joie (Francia) y Arbeitskreis Musik in der Jugend (Alemania) (www.reyesbartlet.com)

favorece que las estructuras y prácticas tradicionales sean excluyentes, incluso aunque éstas no sean las intenciones de los organizadores del festival. (Bradley, 2006)

En otro estudio sobre las atribuciones de significado en las canciones que los alumnos aprenden en el coro de secundaria (Hawkins, P.; Beegle, A., 2003) se exploraron los textos del repertorio coral de materiales empleados en los EEUU y se señaló la aparición frecuente de estereotipos de género, reflejándose una menor presencia de modelos femeninos y de grupos minoritarios en los textos de canciones. Desde el punto de vista de la motivación para cantar, estos estudios que se refieren al trasfondo ideológico en el empleo de la música coral, abren un viejo debate en relación a la función de la propia música y a su prevalencia o no sobre otros significados o formas de expresión. De ese modo, el director de coro y aún más el educador han de estar atentos para favorecer en los alumnos un espíritu de crítica y respeto, aprovechando la oportunidad que la música coral de distintas épocas y culturas ofrece para fomentar su interés por todo lo que concierne al ser humano.

En esta segunda década del nuevo milenio un programa como *Spotify* nos permite acercarnos al sonido de los coros de Armenia, a la rica tradición coral de Georgia, a los éxitos de la música africana con el grupo vocal *Ladysmith Black Mambazo*, a los *Tuvan throat singers* de Mongolia con sus ásperas voces graves y a la vez, o a grabaciones de muchas versiones de un enorme y maravilloso repertorio coral de toda la historia, mientras que se puede compartir la noticia del estreno de una obra como *La Cantata de navidad* (Andreo, 2012) en una revista electrónica especializada como *Coralea*¹⁸ o una recopilación de documentos gráficos de gran interés a través de un blog sobre la música coral.

Los coros, y especialmente los aficionados españoles, suelen acumular cientos o miles de fotos. Todos los coros se fotografían mucho. No suelen ser fotos muy plásticas. Sin embargo, a veces, se encuentran fotos, cuadros o grabados bellos, curiosos o que son auténticos documentos históricos. He aquí algunos ejemplos. (de Dios Tallo, 2013)

Conocer la música no sólo escuchando sino cantándola, es un paso para vivir ampliando nuestro horizonte y nuestra experiencia en el tiempo y en el espacio. Ante todas estas posibilidades, surgen uno tras otro muchos interrogantes: si cantar es algo inaccesible a los que se consideran con falta de talento, para cuántas personas resulta indiferente o extraño, si es sólo

¹⁸ El compositor Dante Andreo hace referencia al estreno de su Cantata de Navidad (Andreo, 2012)

una actividad de entretenimiento para ciertos momentos que puede estar más o menos de moda, o tal vez, en cambio, si puede dejar de ser incómodo para aquellos a los que les cuesta; si podría llegar a ser, para la mayoría, un hábito, una condición común, en esencia, una necesidad, la expresión musical más natural de la persona en relación con otros, por medio de la cual se puede disfrutar y seguir aprendiendo siempre.

El primer capítulo se cierra con estas preguntas, que justificarían el deseo de conocer los contextos sociales y culturales en que se ha cantado en coro a lo largo de la historia para tratar de saber cómo y con qué sentido los hombres han cantado en grupo: los primeros cantos tribales, los antiguos coros griegos, los cantos de guerra, la salmodia e himnodia medieval interpretada en los monasterios, los cantos de peregrinos, ministriles y goliardos, el canto de órgano en las catedrales, los misterios y autos, los motetes y misas en iglesias y capillas de las cortes, los madrigales de los caballeros renacentistas, las canciones de tabernas, plazas, corralas y comedias, los coros de la ópera y de zarzuela, los cantos de trabajo y labores, las canciones de la tierra, los cantos e himnos patrióticos, los coros de contenido político o ideológico, los himnos deportivos, las canciones infantiles de corro, las canciones de salón, los lieder a voces con textos de poetas románticos, la música religiosa escrita para coro en todas las épocas, las partes a coro de musicales o de canciones modernas, las cantatas profanas, la música incidental, los coros empleados en bandas sonoras, la música a coro en la publicidad, las versiones corales de canciones famosas, las obras comunes en encuentros corales, la música coral de concierto de todos los estilos y épocas...

Este acercamiento se ha hecho sin apenas detenerse en cada paso, como una toma panorámica para reconocer que, en las distintas épocas y partes del mundo, los hombres han buscado la unión de sus voces contribuyendo a potenciar la experiencia de significado en la que se integra la propia actividad humana de cantar, abriéndose con ello a la expresión de la belleza o de las inquietudes humanas y descubriendo su identidad social en la pertenencia a un grupo.

CAPÍTULO SEGUNDO
LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN CORAL. ESTADO DE LA
CUESTIÓN

*He hablado de ti en canciones perdurables
cuyo secreto brota desde mi corazón.
Me vienen preguntando: “¿Qué quieres decir con eso?”
No sé qué contestarles y les digo: “¡Quién sabe lo que quiero decir!”*

Rabindranath Tagore. Ofrenda lírica (1988)

2. LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN CORAL. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Si en el capítulo anterior se ha propuesto una aproximación al canto coral a lo largo de la historia, tratando de conocer las motivaciones por las que se ha cantado en coro, en este se propone estructurar una base firme revisando los estudios previos a nuestro trabajo, explorando las investigaciones en educación que se hayan referido al canto coral. En su elaboración se ha dado un largo proceso desde un primer momento en que el acceso a la información y su selección tuvo una aproximación a contenidos de fuentes secundarias. Después se fue avanzando hacia guías más sólidas tomadas de fuentes primarias, ramificadas y renovadas constantemente. En el momento de revisión final del informe, se intenta ofrecer un enfoque necesariamente acotado, y a la vez centrado, claro y actualizado de las investigaciones que se han dado hasta ahora sobre educación coral.

Después de las aportaciones de las diversas corrientes de la pedagogía musical a partir de Dalcroze, Ward, Willems, Kodaly y Orff que, a lo largo del siglo pasado, han destacado la importancia de la práctica del canto en la educación musical de los niños, en la segunda mitad del siglo XX, la investigación sobre la función educativa de la música ha adquirido un interés creciente. Teniendo como punto de partida la influencia de John Dewey, EEUU ha tenido gran protagonismo en los estudios de psicología y pedagogía, reafirmando la importancia de la música y el canto en la educación de los niños, que la llamada Escuela Nueva también había resaltado en Europa. En nuestra exposición partimos de una referencia a Howard Gardner¹⁹, galardonado en 2011 con el premio Príncipe de Asturias en Ciencias Sociales, como muestra de este interés. La gran cantidad de estudios y artículos sobre educación coral en publicaciones

¹⁹ Howard Gardner (1943-). Psicólogo, investigador y profesor de la Universidad de Harvard, conocido en el ámbito científico por sus investigaciones en el análisis de las capacidades cognitivas y por haber formulado la teoría de las inteligencias múltiples, entre las que se encuentra la inteligencia musical.

americanas justifica la dedicación de un subcapítulo relativo a EEUU, ordenando en él los temas de investigación en distintos apartados: incidencia de las nuevas tecnologías en el progreso de la investigación, preparación vocal, dinámica de los ensayos, lectura musical, repertorio, muda de la voz, identidad cultural y motivación para cantar.

En el siguiente subcapítulo se abordan también algunos de estos temas tratados en investigaciones realizadas en otros países, con la limitación de no haber accedido a traducciones de la bibliografía existente en francés²⁰. El capítulo se cierra con la referencia a investigaciones relativas a la educación coral en España.

2.1 ESTADOS UNIDOS

Entre los investigadores relacionados con el campo educativo, Gardner (1987) elaboró en los años 80 su teoría de las inteligencias múltiples, en la cual se sostiene la relación entre la práctica de la música y otras variables como las habilidades verbales o el pensamiento lógico-matemático.

Corroborando los postulados de Gardner aplicados a la práctica instrumental y coral en una amplia muestra de alumnos del estado de Maryland, un estudio reciente señala que:

...los músicos procesan la música en las mismas regiones corticales en las que los adolescentes procesan el álgebra. La participación en actividades musicales en la escuela media en la adolescencia podría ser una oportunidad para crear y fortalecer conexiones neuronales permanentes en esas regiones. Los resultados de una muestra de 6.026 adolescentes en seis distritos escolares de Maryland mostraron que los alumnos matriculados en la enseñanza formal de la música instrumental o coral en la escuela media superó a aquellos que no habían tenido ninguno de esos modos de instrucción musical. (Helmrich, 2010, p. 557)

Mallone (1997) en su obra *Aplicando la teoría de las inteligencias múltiples a la clase de música* ofrece una propuesta del canto coral como contexto apropiado para desarrollar no sólo el modo de comprender y resolver problemas en el ámbito musical, sino en el lenguaje, el pensamiento lógico, el dominio del movimiento, las relaciones interpersonales y el conocimiento propio.

²⁰ Sólo se han consultado fuentes originalmente escritas en español o inglés, o traducidas al español. Las traducciones de citas contenidas en esta tesis cuyas referencias bibliográficas aparezcan como artículos o capítulos de libros publicados en inglés son de la autora.

En un artículo de la revista electrónica LEEME (Lista Europea Electrónica de la música en la educación), María M. Galera y Jesús Pérez (2008) facilitan de modo conciso una panorámica de las publicaciones sobre investigación en educación musical entre los años 1995 y 2007 y señalan las ventajas que el acceso en internet a las bases de datos como ERIC (Education Resources Information Center), ofrece para sentar los principios de cualquier investigación sobre los trabajos previos publicados en revistas especializadas:

Con sólo cuatro revistas ("Teaching Music", "Music Educators Journal", "Journal of Research in Music Education" y "Bulletin of the Council for Research in Music Education") se puede controlar en ERIC más del 60% de los artículos listados para el período comprendido entre 1995 y 2007. A su vez, en las dos últimas revistas se registra el mayor número de trabajos relacionados con un público investigador. (Galera, M.& Pérez, J., 2008, p. 11)

Aunque ERIC enlaza con algunos de los artículos de revistas americanas e informes completos, en muchos casos nuestro trabajo recoge referencias bibliográficas de estas publicaciones recuperadas de los resúmenes en esta base de datos, como el *Journal of Research in Music Education*, que empezó sus publicaciones cuatrimestrales en 1956 o el *Bulletin of the Council for Research in Music Education* que comenzó a publicarse en la Universidad de Illinois en 1963.

Junto a estas revistas de investigación, las publicaciones relativas específicamente a la música coral en EEUU, como el *Choral Journal*, editado mensualmente por la ACDA (*American Choral Directors Association*), se han multiplicado en la primera década del nuevo milenio, facilitando a través de su canalización en internet, la consulta de numerosos artículos de revistas, ensayos, partituras y materiales audiovisuales relacionados con la experiencia de los coros en los diversos contextos en que se desarrollan, incluyendo el educativo.

Una fuente secundaria que supuso un valioso primer acercamiento a nuestro objeto de estudio, fue un interesante resumen de las investigaciones sobre la educación coral elaborado por Amber Turcott (2003) titulado: *Choral Music Education: A Survey of Research 1996-2002*. En él, la autora ofrece una perspectiva de los temas investigados en relación a la educación musical vocal en esos años y remite a otros trabajos de revisiones anteriores como la de Grant y Norris (1998) desde los años ochenta en EEUU. Entre los temas de investigación señalados en estos estudios aparecen: empleo de las nuevas tecnologías y del retorno visual para la mejora de la precisión en la afinación y el empleo del vídeo en la investigación sobre la práctica coral, habilidades de afinación, sentido rítmico, oído armónico y nivel de formación de los directores de coro, distintas escuelas de sonoridad coral, técnica vocal, técnicas de

ensayo, fisiología y psicoacústica, registro vocal, muda de la voz y modelos vocales para el canto con niños y adolescentes, enseñanza de la lectura a primera vista, currículum, repertorio de la educación coral, aspectos psicológicos del canto coral y competencias deseables para formación de educadores corales.

Otro de los investigadores de EEUU que ha abordado el tema de la educación coral es Kenneth Phillips (1992). Con una larga trayectoria como director de coros, empezó interesándose por un punto de vista más amplio, investigando sobre el canto en la escuela. Este trabajo aparece recogido en un capítulo de la edición de 1992 del *Handbook of research on music teaching and learning*. Estaba estructurado en tres secciones principales: parámetros fisiológicos del canto, parámetros psicológicos del canto y el cambio de la voz en la adolescencia.

Nuestro acercamiento al panorama de las investigaciones sobre educación coral en EEUU ha sido enormemente enriquecido gracias a los profesores Patrick Freer y Alfonso Elorriaga a través de la documentación bibliográfica facilitada como preparación a sus cursos sobre el canto coral en la adolescencia²¹.

2.1.1 Incidencia de las nuevas tecnologías

Ya en los años 70 se observaba que muchas de las investigaciones sobre la educación coral que se llevaban a cabo en EEUU “reflejaban la incidencia de la tecnología emergente y que era previsible que estos avances se aceleraran ya que las técnicas y los instrumentos de medición se iban haciendo más asequibles y económicamente asumibles por los propios investigadores” (Gonzo, como se cita en Turcott, 2003, p. 2).

Algunos estudios se referían al uso de las grabaciones de vídeo como refuerzo durante los ensayos para la mejora de la calidad vocal. “Welch, Howard y Rush, exploraron la relación entre el retorno visual²² y la precisión en la afinación al cantar y concluyeron que de dos

²¹ Patrick Freer ha sido invitado por el profesor Alfonso Elorriaga a impartir un curso en Sigüenza (Guadalajara) en Julio de 2011, y en Palma de Mallorca en Julio de 2012, organizado por la COAEM (Confederación de Asociaciones de Educación Musical).

²² El retorno visual empleado en investigación educativa consiste en el visionado por parte de un participante, de imágenes relacionadas con el desarrollo de la actividad sobre la que se basa el estudio, como una fuente más de información para la toma de conciencia en su aprendizaje. En el caso de la educación coral, puede

grupos estudiados, obtuvo mejores resultados el que además de las clases de canto recibió refuerzo a través de software diseñado para la mejora de la afinación”. (Phillips K. H., 1992, p. 572).

Como explica Barret (2007) el uso de las grabaciones de vídeo supone una herramienta útil para los investigadores cualitativos que a menudo describen la dificultad que tiene el extraer el significado de datos complejos y ambiguos. Esta autora realizó un estudio a partir de grabaciones de vídeo de los ensayos de un coro de secundaria. En su investigación trataba de responder a la cuestión de qué prácticas pedagógicas y ejercicios capacitan a los investigadores cualitativos principiantes a entrenarse y mejorar su precisión en el análisis de datos y cuáles conducen hacia el desarrollo y el refinamiento de las perspectivas interpretativas.

Este estudio pedagógico de investigación en acción supone “un caso dentro de un caso” en que los alumnos graduados que estudian la aplicación métodos de investigación cualitativa en la clase de música analizan e interpretan datos de un ensayo de coro de una escuela secundaria grabados en vídeo. (Barrett, 2007, p. 417)

El empleo de grabaciones en vídeo se da cada vez con mayor frecuencia en investigaciones sobre educación coral como las llevadas a cabo por Yarbrough & Madsen (1998), Henley & Yarbrough (1999), Johnson, Ch.; Price, H. & Schroeder, L. (2009) y Madsen (2009), para la evaluación de los directores y de la calidad de las interpretaciones de los coros.

2.1.2 Preparación de la voz y el sonido de coro

Otro de los estudios recogidos en el resumen de las investigaciones en educación coral de Amber Turcott es de los autores Phillips y Aitchison (1998) y se refiere a los ejercicios de calentamiento vocal con el término algo impreciso de *instrucción psicomotora*, incluyendo aspectos referidos a la preparación del cuerpo, al entrenamiento en un buen uso de la respiración y a la emisión vocal.

Phillips y Aitchison (1997) estudiaron los efectos de la instrucción psicomotor en la escuela primaria entre los niños de 3º y 4º grado, para determinar si influía

consistir en verse a sí mismo participando de la actividad de cantar en coro o dirigir el coro para después hacer una valoración y extraer conclusiones.

positivamente en la habilidad para cantar. Para ello utilizaron grupos experimentales y de control y al grupo experimental le administraron 15 minutos suplementarios de técnica vocal y ejercicios de respiración en cada clase. Se llegó a confirmar la hipótesis de que este refuerzo era efectivo en el soporte de la respiración pero no era concluyente en cuanto a la mejora de las habilidades para cantar en general. (Turcott, 2003, pp. 12-13)

En una segunda parte de esta investigación Phillips y Aitchison (1998) concluyeron que la instrucción psicomotriz añadida incide en la actitud hacia la actividad de cantar en menor grado que los factores de la edad y sexo, y señalaron que los estudiantes varones y los más mayores tienen menos interés en cantar que los más jóvenes y las chicas. El grupo experimental mostró actitudes más positivas hacia la música en general, aunque el tratamiento no afectó específicamente a su actitud respecto al canto.

Este resultado parece echar por tierra las expectativas sobre el progreso de los coros asentado en la práctica y la adquisición de buenos hábitos vocales, musicales y sociales como base para la mejora de las habilidades para cantar, pudiendo desalentar a los educadores corales que generalmente dedican una primera parte del tiempo de ensayo a la preparación del cuerpo para la emisión de la voz a través de la relajación, la tonicidad muscular, actividades y juegos de imitación e improvisación, que también incluyen un progresivo dominio de la respiración como base del canto. Es deseable y necesario revisar y continuar este estudio, pues el acercamiento a la experiencia y la trayectoria de cientos de coros escolares en todo el mundo parece reflejar que, a través del trabajo de técnica vocal realizada adecuadamente, se mejora sustancialmente la habilidad para cantar de los participantes, aunque habría que definir de forma precisa qué entendemos por habilidad para cantar, con qué se cuenta para valorarla en el punto de partida y de qué modo va a evaluarse su mejora. En este sentido, si bien nuestro trabajo pone su acento no tanto en la evaluación de la habilidad para cantar como en la potenciación de la motivación, también trata de reconocer de qué modo ambas variables, habilidad y motivación, están estrechamente relacionadas.

Después de observar y dirigir ensayos corales durante dos décadas, Patrick Freer (2009) anima a los educadores y directores de coros de adolescentes a que realicen una preparación específica del calentamiento vocal para cada sesión de trabajo, adecuándola a las necesidades del repertorio que se aborda en ese momento y a las características de los coralistas, considerando esta opción mucho más apropiada que repetir la misma serie de ejercicios en todas las sesiones.

En un estudio sobre el empaste del sonido del coro, Killian y Basinger (2007) evaluaron la percepción de oyentes con distinto nivel de especialización. Otros estudios recopilados por

Turcott se refieren al efecto que la colocación de los coralistas tiene sobre el sonido del coro. Ekholm (2000) realizó una investigación para determinar si distintos cambios en la posición de los cantantes y diversas técnicas de canto como la propia del canto *solista* o la *técnica para cantar en coro mezclando y empastando las voces* influían en el sonido global del coro.

El estudio incluía 16 grabaciones de audio de actuaciones de coro y 160 audio grabaciones de voces individuales de coralistas. Cuando a los miembros del coro se les pedía que cantaran de solistas, crecían en volumen o *sobrecantaban*. Además, los profesores de técnica vocal valoraron con una puntuación ligeramente superior el resultado sonoro obtenido cuando los cantantes se situaban junto a otros de características vocales similares, en comparación con el obtenido con otras formas de colocación. (Ekholm, como se cita en Turcott, 2003, p. 13)

Daugherty (1999), ha estudiado las preferencias de los coralistas en el modo de disponerse en el espacio para cantar y su efecto sobre el sonido obtenido. En su investigación grabó las interpretaciones de un coro universitario con distintas colocaciones y realizó cuestionarios a 60 auditores y a los propios coralistas preguntando acerca de sus valoraciones y preferencias. Los 20 miembros del coro opinaron que una disposición espaciosa influía positivamente en el sonido, aunque por experiencia, generalmente cualquier director trata siempre de acomodar miembros del coro en el espacio disponible para la interpretación adaptándose a las condiciones acústicas del local y a su mayor o menor reverberación.

En nuestra opinión esta conclusión contrasta con la experiencia de los coros en los que se busca una conexión estrecha entre las voces y en la propia audición de los que cantan juntos. Es muy habitual que los directores procuren que no haya una excesiva separación entre los extremos de la formación, ni tampoco entre los propios cantantes, favoreciendo con la disposición *en u* una mejor escucha entre las cuerdas, lo cual suele revertir en una afinación más cuidada y un mayor empaste. A pesar de ello, a menudo se puede observar que los coros de mayor nivel son los que pueden permitirse colocaciones en combinaciones que pueden parecer arbitrarias, alejando a cada cantante de otros de su misma cuerda y haciendo que se produzca un entramado tupido de la audición de las otras voces. Esta autonomía de cada coralista y un empaste llevado a la mezcla de todas las cuerdas en ese nivel de competencia podrá ofrecer sin duda un sonido de calidad muy apreciable. Sin embargo en los coros escolares a menudo se considera que, para favorecer la seguridad y el apoyo entre los miembros del coro, las voces de la misma cuerda puedan tenerse unas a otras de referencia buscando el mejor empaste posible.

2.1.3 Dinámica de los ensayos

Stanley Linton (1967) realizó un estudio piloto con 361 alumnos de escuelas de secundaria con el objetivo de desarrollar la musicalidad de los participantes, integrando en el estudio el ensayo y la interpretación de una obra coral. Elaboró un curso en dos volúmenes titulado *Choral Musicianship* diseñado para adquirir conceptos y desarrollar destrezas relacionadas con la afinación, el ritmo, la textura y los usos característicos de la forma en la música coral en los principales periodos de la historia de la música.

Demorest (1996) realizó un estudio exploratorio de diversas modalidades de ensayo sobre formas musicales como fugas, canciones del Renacimiento o canciones populares, aportando en sus conclusiones que el diseño de la sesión debiera configurarse en relación a la forma musical o estructura de la obra a ensayar, pues con ello se fomenta la musicalidad de manera integral, se promueve una experiencia estética y se emplea de modo eficaz el tiempo de ensayo.

Patrick Freer (2008) realizó una investigación para estudiar el efecto del lenguaje del director en el coro sobre el interés de los estudiantes. Grabó a dos directores de coros de secundaria durante 20 ensayos, analizando las expresiones de refuerzo y la secuenciación de las unidades de instrucción. En su estudio encontró correlaciones de los informes de los alumnos que mostraban mayor motivación e interés por alcanzar retos y mejorar sus habilidades en aquellos ensayos en los que los directores emplearon con más frecuencia el lenguaje de refuerzo.

La dinámica de ensayos ha de adaptarse para abordar un problema individual de afinación sin dejar de ocuparse del trabajo del grupo, al tiempo que se atiende a las necesidades individuales de los coralistas. En un trabajo realizado en la década de los 60 Gould (1968) muestra los resultados de su experiencia con los niños que muestran dificultades para afinar, y señala que el chico que es incapaz de reproducir una melodía a una altura dada tiene que empezar a escuchar para imitar respuestas en su voz hablada habitual y después podrá encontrar la referencia en su voz cantada. El desarrollo de sus habilidades para cantar será posible a través de la adquisición de hábitos en el manejo de imágenes tonales. “Lo más importante para solucionar los problemas para cantar es una actitud positiva tanto del profesor como del alumno”. (Gould, 1968, p. 1)

Otro informe de este autor incluye una encuesta realizada a nivel nacional sobre los problemas para cantar entre los niños de la escuela elemental y la puesta a prueba de técnicas de corrección y materiales en el *Western Illinois University Laboratory School* y en varias escuelas públicas.

Se concluyó que los factores kinestésicos²³ son cruciales en el descubrimiento y desarrollo de la voz cantada: el niño debe identificar su voz cantada en contraste con su voz hablada y debe aprender el sonido y la sensación de su voz en concordancia con las alturas que escucha. (Gould, 1968, p. 1)

Trott (1971) ofreció una serie de procedimientos y estrategias sugiriendo una serie de actividades de aprendizaje para los profesores y alumnos de canto coral. Klinger, Campbell & Goolsby (1998) estudiaron la efectividad en el aprendizaje de una canción de grupos de niños comparando el método por inmersión en la canción completa con la enseñanza por frases, empleada habitualmente por los maestros de música: “El resultado sorprendió a los investigadores que llegaron a la conclusión de que se habían dado significativamente menos fallos en la interpretación de la canción cuando había sido aprendida de comienzo a fin sin secuenciarla en frases” (como se cita en Turcott, 2003, p. 12).

Los investigadores pidieron que se hicieran otros estudios para corroborar o rebatir sus resultados. En una reciente revisión de las investigaciones existentes sobre el canto en la edad infantil y sus implicaciones pedagógicas se explica que “los profesores usan actividades específicas con los cantores principiantes para ayudarles a escuchar sus voces y para que aprendan a controlar el mecanismo de cantar. Los niños aprenden a afinar un sonido, después patrones cortos, antes de procesar canciones enteras” Hedden (2012, p. 52). Desde nuestra perspectiva, ambos puntos de vista ponen de manifiesto cómo, aunque la educación musical sistematizada establece unos métodos que suelen aplicarse bajo los principios de una asimilación secuenciada y graduada, llama la atención que algunos modelos culturales que asocian la práctica del canto colectivo a las actividades cotidianas y no realizan una enseñanza sistemática de las canciones por fragmentos, consiguen con gran éxito que todos los miembros

²³ Kinestesia o propiocepción es la percepción de las sensaciones derivadas del movimiento, el equilibrio, la orientación y la posición de las distintas partes del cuerpo con las que elaboramos nuestra conciencia corporal en cada instante de actividad o reposo.

de la comunidad participen y aprendan el repertorio sin aparente esfuerzo, como la propia lengua materna.

Un estudio descriptivo de Brendell (1996) se centró en distintos aspectos de los minutos iniciales de los ensayos de coro de escuelas secundarias. Se hicieron grabaciones de los ensayos en vídeo y audio. Brendell afirmó que generalmente los comportamientos disruptivos decrecen cuando los alumnos están inmersos en experiencias de aprendizaje activo.

Yarbrough y Madsen (1998) estudiaron la evaluación de la enseñanza en los ensayos de coro, y después de revisar una extensa bibliografía, señalaron los siguientes factores ligados a la efectividad de la educación coral: el ritmo de trabajo, la personalidad marcada del director, el empleo de expresiones de refuerzo positivo, y el entusiasmo. Los dos autores elaboraron una escala para evaluar la efectividad del profesor, hicieron grabaciones de un solo director de coro a lo largo de un semestre y las visionaron ante 86 profesores de música de universidad para que las puntuaran del 1 al 10 valorando el tiempo de ensayo, la musicalidad, la precisión, la atención de los estudiantes, su interpretación y sobre todo la calidad técnica. Los datos indicaron que los fragmentos mejor puntuados contenían “menos faltas de concentración de los estudiantes, más contacto visual, más cambios de actividad y que la duración media de las actividades tanto del director como de los estudiantes era de cuatro o cinco segundos” (Yarbrough & Madsen, como se cita en Turcott, 2003, p. 33).

Se puede responder a esto sugiriendo que esta duración media de las intervenciones de cada actividad resulta en nuestra opinión insuficiente, siendo conveniente que el ritmo del ensayo pueda ser mucho más fluido, porque a pesar de poder trabajar sobre pasajes breves con una intención determinada sobre diversos aspectos como la afinación, el empaste, el carácter o la pronunciación del texto, es necesario encontrar el equilibrio entre este trabajo que desmenuza y aquilata la obra y otro que da vuelo al ensayo, permitiendo abarcar frases y secciones mayores para propiciar la idea de línea en el discurso musical, la forma y la unidad de la obra. En este estudio de Yarbrough y Madsen (1998) se encontró una fuerte correlación entre el énfasis del profesor y el entusiasmo de los alumnos, aunque el hecho de que sólo se grabara a un profesor induce a pensar en la necesidad de seguir investigando con una muestra más amplia.

Davis (1998) exploró la relación entre el rendimiento del coro y la preparación de la interpretación en los ensayos por medio de la evaluación de la actuación, la observación del empleo del tiempo y la clasificación de los comportamientos durante las secuencias de

enseñanza. Observó los ensayos de dos directores de coros de varias escuelas de secundaria en Florida con sus coros de principiantes y avanzados. Se grabó en vídeo a los dos tipos de coros con intervalos regulares a lo largo del semestre en sus ensayos y en actuaciones. Se analizó la calidad de la actuación del director y de los estudiantes en cada grabación.

Davis concluyó que todos los coros requerían más instrucción en los primeros ensayos, pero a medida que el semestre avanzaba, la capacidad de los estudiantes mejoraba y respondían con más efectividad a las indicaciones no verbales de su director, como el contacto visual y los gestos de dirección. Expuso que en cada escuela tanto el coro principiante como el avanzado progresaron en igual medida a pesar de que los grupos avanzados cantaban repertorio más difícil, tenían más años de experiencia y desarrollaron un grado de madurez mayor. Davis extrajo la conclusión de que el mismo ritmo de mejoras en la interpretación era resultado del efecto personal del director o de su estilo individual de trabajo. El grado de progreso de un coro parece ser único dependiendo del director. (Turcott, 2003, p. 36)

En este sentido nuestra experiencia confirma que el papel del director en el coro es fundamental y, aunque se dan numerosos factores que pueden potenciar o dificultar el progreso de un coro, su rendimiento y calidad interpretativa depende en gran medida de las habilidades personales, la preparación musical y el trabajo del director, que ha de reunir a un tiempo liderazgo, capacidad de comunicación y grandes dosis de entusiasmo y dedicación.

2.1.4 Lectura musical

El tema de cómo abordar la lectura musical en el coro y qué grado de relevancia tiene el objetivo de que los miembros del coro puedan llegar a leer a primera vista es otra de las cuestiones a resolver. Anderson (1995) destaca la importancia de un buen entrenamiento auditivo para aprender a leer y escribir música. Demorest (1998) desarrolló en dos de sus estudios el tema del canto a primera vista en el ensayo de coro, partiendo de la orientación dada en los National Standards for Musical Education. Estos standards u objetivos mínimos fueron definidos en los EEUU en 1994 por la National Conference for Musical Education (MENC)²⁴, que celebró en 2007 el centenario de su asociación²⁵, y que junto a ISME

²⁴ La mayor asociación de educadores musicales de los EEUU es la Asociación Musical para la Educación Musical (Reston, Virginia). Antes conocida como Conferencia Nacional de Educadores Musicales (MENC), esta organización de aproximadamente 65.000 miembros es el “paraguas” que agrupa a muchas otras asociaciones de profesores de música. Nacida en 1907, en Iowa, como la Conferencia nacional de supervisores de Música (Birge, 1939), MENC ha establecido firmemente el lugar de la música en la educación pública y privada de los EEUU. Esta organización fue responsable de ayudar a establecer los standards nacionales para la Educación musical (MENC

(International Society for Music Education), la organización mundial para la educación musical establecida en 1953 por la UNESCO, realiza una importante labor de desarrollo de la educación musical, a través de la promoción de la investigación, la potenciación de la formación docente y la creación de comunidades de profesionales de la educación musical que trabajan estableciendo redes de colaboración entre ellos.

Entre los objetivos o standards marcados en EEUU se propone que los estudiantes deben ser capaces de “leer a primera vista en dos claves, una aguda y otra grave” (Turcott, 2003, p. 16). Esta propuesta corresponde al currículum americano referido al tramo conocido como K12 refiriéndose a todos los alumnos de educación primaria y secundaria desde los 6 a los 18 años, para los que se plantean los siguientes standards:

- Cantar solo y con otros canciones de un repertorio variado.
- Tocar un repertorio variado de piezas con instrumentos a solo y en conjunto.
- Improvisar melodías, variaciones y acompañamientos y componer y arreglar música a partir de unas pautas.
- Leer y escribir música.
- Escuchar, describir y analizar música.
- Valorar críticamente diversas músicas e interpretaciones musicales.
- Comprender las relaciones entre la música y otras artes y disciplinas.
- Comprender la relación entre la música, la historia y la cultura. (MENC, 2004)

En el primero de sus estudios, Demorest (1998 a) investigó si la evaluación regular de las habilidades de entonación a primera vista afectaba a la propia entonación de los individuos, comparada con la de aquellos que sólo recibían la instrucción sin mediciones regulares.

Se eligieron coros principiantes y avanzados de seis escuelas de secundaria y se tomó al azar a miembros de cada grupo de control para ser parte de un grupo experimental que recibía pruebas individuales de habilidad de entonación a primera vista además de sus clases de instrucción regulares. (Turcott, 2003, pp. 16-17)

1994) y ha estado activa en la promoción de los beneficios de una Educación musical para todos los estudiantes. La mayoría de los colegios y universidades tienen delegaciones de MENC en las que se garantiza que los estudiantes puedan conocer los beneficios de pertenecer a una asociación profesional de educadores musicales (Phillips K. H., 2004, p. 2).

²⁵. Desde Septiembre de 2011 MENC se llama NAfME (National Association for Musical Education).

En este trabajo, Demorest no extrajo resultados concluyentes debido a las diferencias previas en las metodologías de los centros, a los distintos niveles de partida de los propios estudiantes y a la relativa brevedad del tiempo de la investigación. En una segunda fase revisó varios estudios sobre la entonación a primera vista en las escuelas secundarias y describió que el método preferido entre los sistemas de enseñanza de entonación era el método del do móvil. Como resultado destacó que aunque los centros que lo utilizaban puntuaron en la lectura a primera vista significativamente por encima de los que usaban el método del do fijo, no se pudo deducir que el do móvil fuera un método realmente más efectivo debido a que los centros que empleaban el do fijo llevaban menos años aplicándolo. Demorest señaló también la necesidad de hacer registros individuales haciendo alusión a un artículo de Bennet que afirmaba: “Si al menos uno entre varios que cantan juntos puede realmente ir leyendo durante la entonación del grupo, el resto le puede seguir en imitación próxima”. (*Ibidem*, 2003, p. 18)

Esta experiencia común de los coros, en la que uno de los miembros lee sin dificultad y otras voces se apoyan en él es, como saben los directores, un arma de doble filo, pues aunque por un lado facilita el montaje de las obras, el efecto de retardo cuando las voces no tienen la imagen mental del sonido antes de su emisión se percibe como un incremento de la imprecisión en el ritmo y en la pronunciación del texto, cuando no afecta sensiblemente al mantenimiento de la afinación.

Muchos de los estudios indicaron que el cantar en coro no era suficiente en sí mismo para que un estudiante llegara a leer a primera vista en el nivel de graduado. También sugirieron que ciertas actividades musicales, en concreto tener piano en casa y recibir clases de instrumento eran variables estrechamente ligadas a una predicción favorable de la habilidad para leer a primera vista. (Turcott, 2003, p. 18)

Recientemente la profesora de origen bieloruso Alena Holmes (2009) ha realizado en la Universidad de Florida una investigación que retoma la comparación de los métodos de do móvil y do fijo en el desarrollo de habilidades para la lectura a primera vista entre niños de 7 y 8 años en la escuela primaria, obteniendo mejoras significativas en los grupos de control con ambos métodos.

Ningún sistema puede explícitamente atribuirse ser el más efectivo en enseñar a leer música a los niños de 7-8 años. Los resultados del estudio revelan que la pedagogía efectiva del canto a primera vista puede tener más que ver con el contexto escolar y con las experiencias musicales previas de profesores y alumnos que con el sistema de lectura en sí mismo. En otras palabras, el proceso y el profesor parecen tener más influencia que la herramienta. Aunque los profesores tuvieron las mismas programaciones, clases del mismo tamaño y horarios similares (entre 10 y 12 a.m.), las diferencias entre escuelas fueron significativas.(...) Parece que el método de enseñanza es importante, pero el

contexto escolar, el ambiente musical de los estudiantes, los conocimientos del profesor, sus habilidades, entusiasmo y capacidad organizativa son igualmente cruciales. (Holmes, 2009, pp. 117-118)

En la base de datos ERIC encontramos resúmenes y referencias de autores que tratan aspectos de la lectura a primera vista en los coros, como la importancia de la adquisición de habilidades lectoras para dar continuidad a la participación en los coros en distintos tramos educativos (Cappers, 1985), el nivel de lectura requerido para la participación en grandes festivales corales (Norris, s.f.) o las habilidades de los directores para detectar los errores de lectura de los coralistas (Gonzo, 1971). También se remite a una investigación (Anderson, 1995) que basa los progresos de la lectura a primera vista en un programa de entrenamiento auditivo, obteniendo una mejora sustancial de las habilidades de los participantes.

Este trabajo fue diseñado para integrar métodos eficaces en el tiempo para enseñar la lectura a primera vista durante las clases de interpretación coral. Se llegó al descubrimiento crucial de que las aptitudes musicales comprenden a la vez procesos cognitivos y perceptivos. Los estudiantes de coro se entrenaron en mecanismos de lectura de notas y de ritmos, y aprendieron a través del descubrimiento del tempo correcto, la competitividad, la imaginación auditiva, y el desarrollo de la anticipación mental. (Anderson, 1995, p. 1)

Phillips (1996) recomienda el método Kodaly para enseñar patrones tonales y describe actividades para motivar y atraer a los estudiantes hacia la tarea de leer música.

Aún cuando estos estudios confirman que es necesaria una instrucción específica para poner en juego los procesos mentales, conscientes y voluntarios relativos a la emisión de intervalos y al reconocimiento y el dominio de la proporción de las duraciones en relación a los signos musicales escritos, para que el tiempo de ensayo en el coro sirva de entrenamiento a la lectura musical, la práctica de la lectura a primera vista en el coro, una vez asimilados sus rudimentos, produce una mejora sustancial en la seguridad para repentizar en aquellos individuos que se entrenan asiduamente. Cantar a primera vista se aprende poniendo en juego un tipo de habilidades en las que el cantor apuesta por una interválica en la emisión vocal, guiado por los patrones que su oído ha asentado previamente y que puede reconocer en las pistas que proporciona la propia organización melódica y armónica de la obra, y en las relaciones métricas que descubren las proporciones, el fluir de los pulsos, los acentos y la agógica. El que no juega a cantar leyendo, aprende todo de oído y de memoria y pone en marcha otros recursos del canto a coro, que son también necesarios. El reto es moverse en ambos registros, la memoria y la lectura, con la motivación y el interés necesarios para adquirir cada vez mayor experiencia y seguridad.

2.1.5 El repertorio

Las enormes posibilidades de consulta y acceso a fuentes que ofrece internet dejan atrás la idea que señalaba hace unas décadas Schull (1970) de que investigaciones anteriores a esos años revelaban la escasez general de materiales para coros infantiles. Apfelstadt (2000, p. 19) señala que “la selección del repertorio ha de guiarse por los principios de la calidad, la adecuación al nivel y al contexto del coro”.

Turcott recoge los trabajos de Forbes (2001) y Reames (2001) que estaban enfocados al estudio de la selección de repertorio coral en los coros de secundaria, estableciendo en sus conclusiones que “los directores no titulados dan mayor importancia a la selección de la música en función de alcanzar un éxito rápido que al hecho de que los estudiantes puedan disfrutar y cubrir sus necesidades de desarrollo como alumnos principiantes”. (Turcott, 2003, p. 28)

A este respecto señalamos la necesidad de encontrar el equilibrio en la selección del repertorio para acertar con programaciones que supongan un reto atractivo y a la vez adecuado a la experiencia y características del coro, de modo que se sienta suficientemente motivado para superarse, sin estar sometido a la frustración propia de un desajuste entre las expectativas, el nivel técnico y la dedicación necesaria para abordar una obra.

Los resultados de estos estudios de Forbes y Reames indicaron que el factor predominante en la elección del repertorio era el haberlo escuchado interpretar en vivo, aunque también tenían peso las sesiones de lectura y consulta en bibliotecas. Hoy, más de una década después de estas investigaciones se puede asegurar que una de las fuentes más accesibles y empleadas en la consulta y selección del repertorio es internet. Otros datos obtenidos en los trabajos de estos autores señalaron que el 89% de los directores encuestados elegían las partituras teniendo en cuenta tanto criterios técnicos como estéticos, que los directores con más años de experiencia interpretaban obras barrocas con más frecuencia que los que tenían menos experiencia y que el 68% de los directores dedicaba al menos el 20% del repertorio a obras contemporáneas.

Reames encuestó a 161 directores para explorar el repertorio interpretado por los coros principiantes en secundaria, analizando cinco variables: demografía, criterios de selección, fuentes del repertorio, tipos de repertorio y repertorio recomendado.

Sería interesante comparar estos resultados obtenidos en EEUU, con otros similares de una muestra tomada en España, donde la rica tradición propia de la polifonía renacentista tiene un peso importante en los programas de la mayoría de los coros, y donde se va incrementando el interés por la música contemporánea, en la que pueden encontrarse gran variedad de sonoridades, estéticas y distintos niveles de complejidad, desde la ausencia de tonalidad, las nuevas texturas, el empleo de polirritmias y recursos vocales menos convencionales, a la atractiva puesta al día de versiones corales de grandes éxitos de la música popular urbana y de otros géneros como la música de cine, los musicales o las canciones tradicionales de otras culturas, hoy, por un lado, más accesibles y, por otro, a menudo, inevitablemente versionadas y fusionadas con otros estilos.

Cosenza (2002) investigó las preferencias en el repertorio de los estudiantes de escuelas medias. Para ello hicieron escuchar a los encuestados fragmentos de obras corales, de distintos periodos: Edad Media, Renacimiento, Barroco, Clasicismo, Romanticismo y Música contemporánea. Los fragmentos medievales puntuaron menos que el resto, aunque tuvieron mejor puntuación entre los chicos que entre las chicas. Los fragmentos más modernos fueron mejor valorados por los alumnos de más edad. Entre las conclusiones de este estudio, se consideró que los adolescentes pudieron percibir la complejidad contrapuntística de las piezas más antiguas como algo poco asequible y difícil de escuchar, prefiriendo las texturas homofónicas, la sonoridad más familiar de obras posteriores y las obras acompañadas, más que las interpretadas *a capella*.

Hawkins y Beegle (2003) hacen la propuesta de utilizar el repertorio medieval en el coro de secundaria y en la clase de música orientándolo a alcanzar los *standars* nacionales en música ofreciendo pautas y materiales para ello.

Junda (1997) explica que el practicar el canto recitado, obstinatos y cánones con los niños de primaria conduce con naturalidad a cantar polifonía y homofonía en los últimos cursos de esa etapa educativa. Por todo ello recomienda a los profesores utilizar materiales de dificultad graduada y adecuados para cada edad y evaluar cada paso dado en el proceso de aprendizaje.

2.1.6 El cambio de la voz adolescente

Uno de los temas que más ha llamado la atención de los investigadores en torno a la voz y a la educación coral ha sido el de cómo se produce la muda en la adolescencia y qué consecuencias se dan en relación al canto en esas edades. Mientras que en Europa, desde finales del XIX, surgieron distintos puntos de vista respecto a la conveniencia de dejar descansar la voz pubescente, según Freer (2012, pp. 13-26) en EEUU, históricamente se acogía a comunidades de inmigrantes de diversa procedencia con el deseo de configurar una identidad nacional. Todos participaban del canto común, bien fuera según su función educativa o en los servicios religiosos y no se cuestionó si los adolescentes debían cantar, sino cómo se podía clasificar su voz y cuál era el mejor modo de ensayar con ellos. Paradójicamente, la introducción de la práctica coral en la escuela tuvo como efecto una disminución de la participación de los varones en los coros. (Freer P. K., 2010, pp. 17-30)

El interés por el estudio de la voz adolescente se extendió en los años 50, como veremos en el apartado de investigaciones de otros países, de Inglaterra a los EEUU, que ya antes habían sido pioneros en la investigación sobre educación desde la primera mitad del siglo XX. De este modo, ya a finales de los 50, Swanson (1959), continuando la línea investigadora que se había iniciado en Inglaterra con los trabajos de Duncan McKenzie (1956), describió que el cambio de voz en los chicos se iniciaba con la aparición de nuevos graves y de una zona del registro en la que la voz dejaba de sonar entre Do₄ y Fa₄. Además, explicaba que se puede ayudar al adolescente a emitir esos sonidos por medio de la voz en falsete. Cooper (1965) empleó el concepto de la voz *cambiata*, haciendo referencia a los distintos estadios del proceso de cambio en la voz adolescente.

Su discípulo, John Cooksey (1942-2012), considerado como autor de la “Teoría ecléctica contemporánea de la muda de la voz masculina en la adolescencia” (Elorriaga, 2013) describe este proceso desde la fase de voz infantil, pasando por voz media I, voz media II, voz media II A, nuevo barítono y barítono en desarrollo hacia la voz adulta. Collins (2006). Cooksey realizó una importante labor de divulgación sobre la forma de abordar el trabajo vocal con los adolescentes a través de la fundación del *Cambiata Institute of América for early adolescent vocal music*, que promueve la publicación de libros, artículos y obras corales específicamente compuestas para atender las necesidades de las voces masculinas y femeninas en la adolescencia.

En un trabajo sobre el desarrollo de la voz en las clases de música de la escuela primaria de Levinowitz, Barnes, Guerrini, Clement, D'April y Morey (1998), según explica Turcott (2003, p. 33), se trató de valorar la fiabilidad de un método para evaluar la voz cantada de los alumnos en la escuela elemental. Sorprendentemente los datos indicaron que no había diferencias significativas en la voz cantada de 1º a 6º y los autores afirmaron citando a Phillips (1992) que “tal vez el uso de la voz cantada en un niño no se desarrolla hasta la maduración de la tesitura de su voz. Parece razonable sugerir que estos datos confirman la noción de que el uso de la voz cantada de cada uno es una habilidad aprendida y compleja”. (Turcott, 2003, p. 35)

A su vez, Phillips proponía que tal vez los alumnos de 5º y 6º grado no interpretaron significativamente mejor que otros alumnos más jóvenes debido a factores motivacionales y/o sociales propios de la adolescencia, como el no querer cantar en presencia de otras personas. Levinowitz et al. pidieron que se hicieran otros estudios de ampliación sobre el canto en la escuela primaria, especialmente desde que se establecieron los *National Standards* (MENC, 1994) entre los cuales se señala cantar sólo y con otros como parte de un currículum musical completo.

Friar (1999) ha hecho un recorrido histórico sobre el tratamiento de la voz adolescente, partiendo de la idea bastante extendida en Europa de que los adolescentes no debían cantar una vez empezara el cambio de voz. Recoge la nueva posición impulsada por los trabajos de McKenzie (1956), Cooper y Kuersteiner (1973), Cooksey (1977), Gackle (1991) y Phillips (2008) que cuestionan ese pensamiento tradicional, ayudan a los adolescentes, chicos y chicas a descubrir las características de su voz en el proceso de cambio y les animan a continuar cantando durante la muda y después en el desarrollo de su voz adulta.

Tsang, Friendly y Trainor (2011) han hecho una revisión de las investigaciones sobre la adquisición de la habilidad de cantar en los niños, desde un modelo sensoriomotor remitiendo a una línea reciente de investigaciones cognitivas en neuropsicología (Dalla Bella, S. & Berkowska, M., 2009) en relación a las dificultades de afinación.

Lynne Glake (1991) y John Cooksey (1992) elaboraron un sistema de medición de parámetros de la voz para el estudio de la muda y, como explica Turcott, Killian (1997) describió los factores, rasgos y actitudes que se dan en el proceso del cambio de voz en los adolescentes de ambos sexos. En su estudio realizó una encuesta de preguntas abiertas a chicos

adolescentes cuyas voces ya habían empezado a cambiar, y también a varones adultos acerca de sus percepciones sobre el cambio de voz.

Entre las preguntas de la encuesta de Killian se incluían si tenían algún recuerdo del proceso de su cambio de voz, cómo afectó a sus actividades de cantar y hablar, si planearon o no el seguir cantando después del cambio y si fueron ellos o alguien distinto quien primero notó el cambio. Se llegó a la conclusión de que los cantantes tenían una mayor vivencia del cambio de su voz que los no cantantes, que los chicos recordaban más experiencias que los adultos probablemente debido a que se habían dado más recientemente, y que los cantantes afirmaban en mayor proporción que el proceso de cambio de voz afectaba significativamente a la voz hablada y cantada. Además, muchos de los encuestados dijeron que estuvieron enfermos o sintieron dolor cuando empezó a cambiar su voz. (Turcott, 2003, pp. 24-25)

Killian señaló la importancia de que los directores de coro fueran conscientes del riesgo de sobreesfuerzo vocal en la voz adolescente, se planteó el objetivo de extender y poner al día la información sobre el cambio de voz e incluir a los chicos de quinto y sexto grado en el sistema de medición de la muda de la voz creado por Cooksey, ya que sugería que muchos chicos comenzaban el cambio de la voz antes de lo que previamente se pensaba. En su trabajo, Killian aplicó individualmente un test diseñado por Moore (1994) para determinar el tono fundamental y la extensión de su voz hablada y cantada a alumnos voluntarios de quinto y sexto grados, concluyendo que, aunque la muda probablemente sucede a una edad más temprana que la que Cooksey originariamente sugería situándola entre los doce y catorce años (Cooksey en Elorriaga, 2010), el sistema Cooksey coincidía con los rangos de las categorías y extensiones de la voz de los chicos. Freer (2010) se refiere a la investigación de John Cooksey (1977), llevada a cabo en distintos países con adolescentes que podían tener o no tener experiencia como cantantes, como el estudio longitudinal sobre el desarrollo de la voz masculina más importante hasta hoy, y destaca que los resultados de Killian que sugerían una aparición más temprana de la muda se han ido confirmando con trabajos que apuntan hacia cómo la maduración psíquica y sexual de los chicos ocurre a veces antes de lo que previamente se indicaba y que tal variación se va dando de forma continua, de modo que puede llegar a producirse en edades más tempranas en el futuro, en parte debido posiblemente a factores ambientales como la adición de hormonas en muchos alimentos. Killian presentó los resultados de su estudio, añadiendo que debían tomarse con cautela ya que todos los encuestados habían sido voluntarios y que muchos de los chicos que habían tenido experiencias embarazosas sobre su voz podrían haber preferido no participar en la encuesta.

Mark (2011) ha estudiado específicamente las actitudes y la motivación de los varones adolescentes hacia la participación en coros de secundaria. Su trabajo concluye que las

motivaciones de los adolescentes varones para participar en coro son esencialmente el pasarlo bien y el considerarse buenos cantantes.

Stupple (2007) realizó otra investigación cualitativa sobre una muestra de siete adolescentes varones a los que entrevistó con la intención de conocer la experiencia de estos chicos durante su cambio de su voz, para acercarse a los sentimientos que afloran y los retos que pueden vivirse en este proceso.

Siendo importante que los profesores de coro conozcan las teorías sobre el cambio de voz, es igual de relevante que sean conscientes de los efectos sociales y emocionales que rodean este delicado proceso. Muchos jóvenes sólo necesitan el apoyo y la orientación de su profesor para aprender técnicas que les permitan continuar cantando sintiéndose cómodos. (Stupple, 2007, p. 36)

Es interesante acercarse también a la experiencia de niños cantores de coro que pueden vivir el proceso de la muda como una pérdida: especialmente ilustrativo es el caso de aquellos niños que han vivido una experiencia de éxito como solistas y que han de asumir el paso a la voz adulta. Tal es el caso de Aled Jones, que explica en su autobiografía las dificultades que encontró en el propio proceso del cambio de voz, en el ritmo de vida que tuvo en su niñez como intérprete y en la necesidad de continuar cantando profesionalmente con su voz adulta (Jones, A. & Henley, D., 2005).

Si el conocimiento del proceso del cambio de voz en los chicos y chicas adolescentes y la puesta en práctica de un modo de trabajo adecuado a sus necesidades, que incluya un repertorio y una dinámica de ensayo afines a sus intereses, resulta ser una cuestión crucial, el tema de los factores que influyen en la afinación al cantar se encuentra estrechamente relacionado y ha sido uno de los focos de interés para los investigadores. Demorest y Clements (2007) señalan que, mientras se ha estudiado detenidamente la afinación en las voces de la etapa de enseñanza elemental (Guerrini, 2004), comparativamente se han hecho menos investigaciones de este tipo con adolescentes.

El propósito de este estudio era examinar la influencia de la habilidad perceptiva, las instrucciones dadas y el ámbito de la voz cantada en la afinación de la interpretación vocal de los varones adolescentes en las distintas fases del cambio de voz. Encontramos diferencias significativas entre el cantante de afinación segura, el inestable y el cantante inseguro en sus habilidades perceptivas, y que la afinación del canto en conjunto era mucho más fácil de conseguir que la afinación en la emisión individual. No se encontraron diferencias según la tesitura. Es necesario continuar explorando en futuras investigaciones longitudinales el progreso de estas habilidades y examinar su relación con distintas maneras de presentar las instrucciones. (Demorest, S. & Clements, A., 2007, p. 109)

Coincidimos en señalar la necesidad de estudios longitudinales que partan de un diagnóstico especializado de las dificultades para afinar y faciliten la comprensión de los procesos que ayudan a mejorar describiendo la evolución de estos casos especialmente en el momento de la adolescencia.

2.1.7 La identidad cultural en el coro

Chinn (1997) investigó si la denominada *desconfianza social* de las adolescentes afroamericanas que había sido descrita por Terrell como el resultado de una discriminación directa o secundaria y su perpetuación por la influencia histórica de la esclavitud, la opresión económica de la época postesclavista, la discriminación legislativa y la segregación, podían afectar a su estilo de cantar o a su extensión de la voz. Sugirió que “aquellas adolescentes afroamericanas cuya identificación vocal se daba en relación con sus rasgos raciales y sus valores, podían no confiar en un educador de coro que pretendiese enseñarles a cantar en otros estilos vocales”. En el mismo artículo de Chinn se cita a Clinard afirmando que “las experiencias musicales prioritarias y recurrentes como escuchar géneros específicos de música incluyendo el folk, jazz y la música artística tienen relación con las características de afinación del estudiante”. (Turcott, 2003, pp. 20-21)

El título del artículo de Chinn, “Vocal self-identification, singing style, and singing range in relationship to a measure of cultural mistrust in African-American adolescent females”, puede resultar extraño por la dificultad que entraña el concepto de desconfianza social atribuido a una identidad cultural y racial en el entorno de hacer música. En realidad, el modelo vocal afroamericano se identifica especialmente con grandes voces que pueden abarcar todos los géneros, desde la ópera a la música negra con el blues, el gospel, el jazz y el soul. Es admirable por todas sus cualidades: su extensión amplísima, su color oscuro y áspero, o limpio y brillante, su sonoridad cálida y la enorme flexibilidad y variedad de matices de los que suelen hacer uso en su dominio de la improvisación melódica y rítmica. De ese modo, puede resultar equívoco hablar de “desconfianza afroamericana o caucasiana”, aunque se den razones históricas para hablar de ello, cuando las adolescentes de este estudio en realidad pueden sentirse muy orgullosas tanto de sus modelos vocales como de la herencia genética y cultural que les corresponde.

En su estudio Chinn trabajó con cuarenta y cuatro voluntarias afroamericanas que participaron en clases optativas de música coral y les aplicó una encuesta elaborada por Terrell (1981) para determinar su grado de desconfianza cultural, dividiéndolas en dos grupos de desconfianza alta o baja.

Cada participante escuchó y puntuó a cantantes afroamericanas interpretando estilos variados desde la ópera hasta el góspel. Las cantantes de los fragmentos seleccionados se categorizaron como una muestra de las características vocales afroamericanas según fueron clasificadas por Chinn desde el registro grave al agudo. Después Chinn evaluó a cada participante para determinar cuántos rasgos vocales afroamericanos como el fiatto, la profundidad, los glissandos y los acentos pronunciados utilizaron en la interpretación de la canción *América* en la tonalidad y el estilo elegidos por ellas. Chinn explicó que aunque el estudio se había hecho a pequeña escala y necesitaba ampliarse, las participantes del grupo categorizado como de desconfianza social alta mostraron tanto registros vocales más graves como mayor cantidad de recursos vocales afroamericanos y eligieron los fragmentos de las intérpretes que seguían esos modelos. (Turcott, 2003, p. 21)

Si las adolescentes que se identificaban en mayor grado con los rasgos vocales descritos habían sido agrupadas por sus respuestas al cuestionario de desconfianza social en el nivel alto, tal vez se puedan atribuir algunos de esos rasgos de la música negra a aspectos directamente relacionados con la expresión de los sentimientos de dicha raza, durante siglos oprimida, y por lo tanto sean, en ese modo de cantar, naturalmente mejor dotados que el resto de las voces, de manera parecida a cómo en ciertas competiciones deportivas los atletas africanos destacan por su superioridad física en agilidad y resistencia, por una combinación multiplicadora de la efectividad de factores genéticos y ambientales.

De cualquier modo, el enfoque de este estudio de Chinn suscita la cuestión de cómo los directores de coro en el entorno educativo han de estar atentos a la necesidad de integración de las minorías que puedan formar parte del coro y tratar de atender a sus necesidades, procurando favorecer la aceptación y el enriquecimiento de sus experiencias y apreciaciones culturales.

2.1.8 La motivación para cantar en coro

Pasada más de una década del nuevo milenio, el interés de la investigación sobre el canto coral entre las voces infantiles y a lo largo de la enseñanza secundaria, que trata de buscar soluciones a la escasez de voces especialmente masculinas en los coros de jóvenes y de

adultos, se extiende a diversos países, poniendo el punto de mira en los factores que desde el ámbito educativo también pueden potenciar el deseo de participar y permanecer en los coros y en los efectos de transformación social y cultural que el movimiento coral siempre ha dado.

Chinn (1997), Taylor (1997), Mc Crary (2001) y Siebenaler (2006) estudiaron la actitud de los miembros de coro hacia el propio coro y las influencias culturales que afectaban a la decisión de permanencia. Mientras Wis (1998) propuso buscar el equilibrio entre los objetivos de preparar actuaciones y desarrollar las habilidades musicales durante los ensayos, Caliendo y Kopacz (1999) diseñaron un proyecto de *investigación en acción* para mejorar la motivación en los programas de actuaciones musicales en secundaria, trabajando con una muestra de 43 alumnos de octavo curso. Según las observaciones de los profesores y las respuestas del alumnado, la falta de motivación por alcanzar niveles altos de competencia musical en sus actuaciones, se debía probablemente a que los estudiantes atribuían normalmente las habilidades musicales al talento natural más que al esfuerzo. Además se reflejaba una falta de conexión de los alumnos con el repertorio elegido por los directores. Se propusieron estrategias de intervención como la revisión del repertorio a partir de vídeos con actuaciones de coros y bandas profesionales, y la revisión de grabaciones de actuaciones propias para valorarlas críticamente.

Una comparación de los resultados pretest y posttest mostró un incremento de las puntuaciones de competencia musical del 79.6% al 90.2% para los estudiantes de banda y de 74.5% a 87.7% para los estudiantes de coro, lo cual indujo a los profesores a recomendar el dar oportunidades a los estudiantes de interpretación musical de que escuchen y analicen grabaciones profesionales y de sus propias actuaciones. (Caliendo & Kopacz, 1999, pág. 1)

Con estas referencias a investigaciones sobre la motivación en educación coral que serán ampliadas en el capítulo tercero como centro de la fundamentación teórica de nuestro trabajo, terminamos este recorrido de autores americanos, destacando que la proyección de la investigación en educación coral desde EEUU al resto del mundo sigue estando hoy en primera línea por la apuesta firme que se ha dado en este país desde hace más de un siglo para aunar fuerzas en el movimiento de asociacionismo de los propios educadores. Los profesores y directores de coro se convierten en investigadores motivados que, a su vez, difunden sus reflexiones, experiencias y estudios por medio de publicaciones y conferencias. El apoyo de esta red de relaciones sirve a los propios educadores y a los estudiantes que se forman como directores de coro para recibir una continua actualización.

Además de la asociación MENC, como ya señalamos llamada hoy NAFME (National Association for Musical Education), otra asociación americana especialmente valiosa para la educación coral es la ACDA, Asociación Americana de Directores de Coro²⁶

Uno de los mejores medios para que un educador esté en la brecha es pertenecer a organizaciones profesionales y asistir a los encuentros y conferencias programados por ellas. Para un músico de coro, pertenecer a la Asociación Americana de Directores de coro (Lawton, Oklahoma) es una forma excelente de estar al día en este campo. La pertenencia a ACDA ayuda a fortalecer la profesión de la música coral y facilita a sus miembros el crecer como profesionales corales. Muchos colegios y universidades tienen su sede de la ACDA donde los estudiantes pueden comenzar su participación durante toda la vida en esta maravillosa profesión. (Phillips K. H., 2004, p. 2)

Turcott termina su resumen de las investigaciones en educación coral en los últimos años revisando la petición que hizo Gonzo en 1973 para que se hiciera un esfuerzo por llevar a cabo estudios experimentales en este campo. Señala que, desde los años setenta hasta hoy, los investigadores en educación coral se han familiarizado con los métodos de toma de datos y de análisis cuantitativos. Sin embargo, reflexiona señalando que:

Aunque los estudios experimentales son apropiados y necesarios, en muchos casos pueden no ser los más adecuados en una profesión enraizada en la estética y las emociones humanas. Si los investigadores no empiezan a tener un acercamiento más comprensivo por medio de un mayor número de estudios cualitativos y longitudinales junto a investigaciones descriptivas y experimentales, la investigación en educación coral no ofrecerá un panorama completo y amplio de la situación por la que discurre nuestra profesión. (Turcott, 2003, p. 40)

Además, destaca la necesidad de que se realicen estudios sobre cómo alcanzar los mínimos del currículum coral a partir de los *National Standards* que se definieron en Estados Unidos en 1994 como objetivos para todos y señala la importancia de que los investigadores que trabajan en la universidad estén al día sobre lo que sucede en las escuelas primaria y secundaria centrandose sus objetivos sobre las necesidades reales que se dan en la educación coral.

²⁶ Fundada en 1961, la ACDA ha mejorado en gran medida la situación de la música coral en los EEUU. Los programas de sus congresos presentan lo más destacado en el mundo coral y sus publicaciones regulares ayudan a actualizar y difundir la información, permitiendo a sus miembros el desarrollarse cada vez mejor como profesionales corales.

2.2 OTROS PAÍSES

Como ya hemos señalado en torno al tema de muda, las primeras investigaciones sobre la participación de los adolescentes en los coros y el cambio de voz se dieron en Inglaterra entre 1930 y 1950 impulsadas por la arraigada tradición coral de sus colegios y universidades y después tuvieron su reflejo en el llamado plan *alto-tenor* de Duncan McKenzie²⁷, de la Universidad de Edimburgo. Progresivamente el interés se trasladó también a EEUU.

En el contexto de la 7ª Conferencia Trienal de la Sociedad Europea de las Ciencias Cognitivas (ESCOM 2009) en la ciudad finlandesa de Jyväskylä, se publicó el informe de un estudio longitudinal llevado a cabo por los investigadores alemanes Freudenhannes y Kretz sobre los efectos del canto coral en la interpretación vocal de los niños de 5º grado. Sus resultados reconocían un efecto favorable de la educación coral sobre la plasticidad vocal, entendida como capacidad expresiva de los niños en el empleo de la voz y el lenguaje. Se obtuvo que la extensión del registro vocal y la habilidad en el control de las dinámicas de los niños que asistieron a la clase de coro a lo largo del curso alcanzaron valores significativamente mayores que los del grupo de control, al tiempo que la incidencia de disfonías era menor en ellos.

El primer objetivo del estudio era evaluar los efectos de la clase de coro en la interpretación vocal de los alumnos de primaria. En particular, se midieron durante un año escolar los cambios de la voz cantada en cuanto a los perfiles de registro vocal (VRP) y a los índices de gravedad de disfonías (Dysphonia Severity Index). Un objetivo a largo plazo era comparar los efectos del canto coral con el currículum normal de la clase de música. Este estudio propone que el entrenamiento especial en canto coral apoya el desarrollo vocal y puede tener efectos marcados sobre la plasticidad vocal de los niños que ya han adquirido el lenguaje. (Freudenhannes,W.; Kretz,G., 2009, p. 134)

En Canadá, Bradley (2006) reflexiona sobre el currículum oculto de la educación coral y las connotaciones sociológicas y éticas que pueden derivarse de su análisis crítico y del significado de la música partiendo de las reflexiones de pensadores como Adorno y Kertz-Welzel.

Un reciente trabajo acerca de los escritos de Teodoro Adorno sobre la educación musical (Kertz-Welzel, 2005) me ha llevado a tener una mirada reflexiva y dura en mi propia

²⁷ En los años 50 en Inglaterra el profesor de la Universidad de Edimburgo Duncan McKenzie desarrolló su llamado *Plan alto-tenor* describiendo los estadios de la muda de la voz masculina.

lucha contra el racismo en la práctica pedagógica. Como Kerz-Welzel señala, Adorno considera que la educación musical no debe ser aplicada a cualquier otro uso que no sea enseñar la música como una experiencia intelectual y sensorial (...). (Bradley, 2006, p. 334)

La autora explica la necesidad de una actitud autocrítica en la práctica pedagógica a través de la música y señala que Kerz-Welzel (2005) hace una llamada urgente a una reflexión continua para preguntar:

La música era una herramienta principal utilizada para adoctrinar a la juventud alemana en el nazismo (...). La música de los compositores preferidos de Hitler representó el nacionalismo alemán a un público adulto más allá del alcance del adoctrinamiento descarado que ocurría en las escuelas. (...) Sin embargo, Kerz-Welzel critica con razón, los gritos de guerra comúnmente escuchados de que la educación musical puede promover la "libertad" y la "democracia" como discursos que se construyen sobre caprichos no examinados, las abstracciones que parecen tratar con la gente, pero no lo hacen en realidad. Esta parece ser la preocupación de Adorno y de Kerz-Welzel: la libertad y la democracia son términos con atractivo popular, los términos de los cuales los nazis hicieron un uso efectivo en su ascenso al poder, términos que se siguieron utilizando con eficacia como justificación para el asesinato de millones de personas. (Bradley, 2006, pp. 334-335)

Las reflexiones de Bradley inciden de lleno en la pregunta sobre la motivación para cantar y la finalidad de formar y dar continuidad a un coro. Aunque Adorno y Kerz-Welzel alertan sobre las consecuencias nefastas de posiciones ideológicas extremas, Bradley reconoce que en su propio trabajo se traslucen los valores que conforman la concepción de cultura considerada por ella la más adecuada en el contexto que le corresponde atender.

Esta pregunta sobre en qué ámbito y con qué fines se desarrolla un proyecto de educación coral surge a cada paso, también al navegar en internet: Un enlace en youtube muestra a un coro de niños africanos presentado en un programa de televisión americana²⁸. Cantan algunos temas de su repertorio y saludan al público después de que su director, que a su vez fue niño de ese coro, responde a algunas preguntas sobre la naturaleza del proyecto y la forma de selección de los participantes. Los niños proceden de zonas muy deprimidas de Africa en las que las familias pasan hambre y acuden a la convocatoria de selección con la esperanza de que sus niños puedan salir de unas condiciones de vida muy duras. La asociación que impulsa este proyecto es de tipo benéfico y religioso y sus objetivos plantean la delicada

²⁸ (African Choir singing on City TV's Breakfast Television)

cuestión de cómo la selección de los niños supone una prueba de admisión realmente comprometida en relación al impacto que tendrá en la formación de cada uno de los niños y en la relación con su familia y entorno.

En respuesta a los interrogantes de Bradley sobre los fines del movimiento coral, es interesante señalar la trayectoria de una asociación como la Federación Internacional de Música Coral (IFCM)²⁹, que fue fundada en 1982 con el propósito de facilitar la comunicación e intercambio entre músicos corales en el mundo entero, y está ofreciendo un marco de intercambio de experiencias corales y de enriquecimiento de valores musicales, culturales y humanos entre los miembros de los coros que participan en numerosos festivales e intercambios en todo el mundo.

La música coral africana tiene un gran peso en el repertorio de las músicas étnicas, en parte por el atractivo que ejerce su conexión con los estilos populares modernos. En un artículo sobre el compositor y musicólogo Kwabena Nketia (Akrofi, 2006) se presenta a este músico como figura muy destacada de la educación musical en Ghana, donde se celebra anualmente un festival coral de dimensión internacional, con el interés de realizar intercambios culturales y de promover el turismo. “Nketia sobresale en cuatro áreas, a saber, la composición musical, la investigación en la música africana y la cultura, la música y la literatura en lengua Akan”. (Akrofi, 2006, p. 375)

Petro Grové (2001) en un artículo no publicado de la Universidad de Pretoria describe el currículum de un programa de desarrollo de la educación musical en Sudáfrica llamado GMAP (General Music Appraisal Programme), diseñado con el apoyo del equipo de investigación en educación musical de esa universidad, en el que se da una propuesta de participación de los alumnos en agrupaciones corales, bandas y agrupaciones instrumentales y ofrece referencias bibliográficas muy valiosas para los directores y profesores de coro.

También en Francia se ha dado tradicionalmente un gran interés por la educación coral, aunque por ahora no es frecuente encontrar publicaciones de la bibliografía francesa sobre el

²⁹ Promovida por la UNESCO, la IFCM ha puesto en marcha a lo largo de sus tres décadas de trayectoria simposios regionales y mundiales, clases magistrales de dirección coral, el coro mundial de la juventud, una base de datos de música coral, el sitio en Internet Choral Net y otras iniciativas como un censo coral mundial o la celebración de un día mundial de canto coral. (International Federation for Choral Music)

tema traducidas al español. En Polonia se da una línea de investigación cognitivista (Dalla Bella, S. & Berkowska, M., 2009), (Dalla Bella, S; Berkowska, M & Sowiński, J., 2011) que enfocada desde la neuropsicología, estudia la adquisición de la habilidad de cantar en los niños desde un modelo sensoriomotor y se interesa también por explicar las dificultades de afinación en la población adulta.

Entre las grandes potencias orientales, Singapur es uno de los países más desarrollados en el entorno asiático. En ese contexto, dos investigadoras han propuesto un estudio similar al nuestro, acercándose a las percepciones de los alumnos de secundaria respecto a la participación en coro. Para ello recogieron los datos a través de una encuesta elaborada sobre las percepciones de 122 estudiantes de secundaria en relación al entorno de aprendizaje del coro desde una perspectiva psicosocial.

Las preguntas de la investigación eran: (1) ¿Qué percepciones tienen los estudiantes de secundaria de Singapur sobre el aprendizaje del coro? (2) ¿Hay diferencias de género en sus percepciones sobre el aprendizaje del coro? (3) ¿Hay diferencias entre escuelas distintas en las percepciones sobre el aprendizaje del coro?. (Tan, A.; Yee Woi-Chee, F., 2003, p. 161)

Los resultados mostraron la importancia de la figura del director de coro en las percepciones sobre el aprendizaje, diferencias en las expectativas de los participantes según la forma de convocatoria con prueba de acceso o no, y una incidencia de puntuaciones más altas en las percepciones de valoración de la actividad en las chicas respecto a los chicos.

El catálogo *Indexes Abstracts* de la *Australian Association for Research in Musical Education* (1978 y 2007), recoge en su apartado *Vocal and Choral* más de treinta resúmenes de artículos relacionados con investigaciones sobre la voz y el canto coral. De ellos señalamos un trabajo sobre el empleo de pequeños grupos vocales en los colegios australianos para mejorar aspectos como la técnica vocal y la lectura a primera vista (Reeder, 1996) y otro sobre la forma de trabajo y de selección de voces en los coros de niños de la ciudad de Melbourne y otras poblaciones del estado australiano de Victoria (Smith, 1998).

Entre las investigaciones reseñadas en este catálogo se encuentran dos trabajos especialmente relacionados con nuestro punto de vista. El primero es un estudio de un año de duración realizado con estudiantes de profesorado en música sobre las dificultades de afinación (Boyac, 1999). A través de una encuesta se han recogido las respuestas sobre la eficacia propia en la afinación y otros factores que influyen en el autoconcepto respecto a las habilidades para cantar. Los resultados señalan que el *feedback* que ofrecen los miembros de la familia, los

profesores y los iguales constituye el factor de mayor peso en el desarrollo del autoconcepto sobre la habilidad para cantar, especialmente una edad crítica que abarca de los 8 a los 12 años.

El mito de personas amusicales sigue vivo en las familias y las escuelas de Nueva Zelanda. Aunque las investigaciones apuntan a que cantar es una habilidad educable, más que una cuestión cerrada de habilidad, la práctica escolar señala que la idea contraria está muy extendida. (Boyac, 1999, p. 88)

El segundo trabajo que señalamos es una investigación que explora los medios para mejorar la participación de los estudiantes varones en los coros escolares. (Hall, 2008). Este estudio trata de responder a la cuestión de si la tendencia a la escasez de los chicos en los coros tiene su origen en la primera infancia. Para ello se ha llevado a cabo un estudio de caso con chicos de primer curso. Partiendo de estudios previos que señalan que la participación de los varones en los coros durante la adolescencia es menor que la de las chicas, se trata la cuestión de si los chicos pueden rechazar el cantar en esa edad respondiendo a percepciones sociales que relacionan la participación en el coro con atribuciones femeninas. La línea de investigación en torno a la presencia masculina en el coro y la identidad de género señala la necesidad de que los profesores se formen específicamente para trabajar con sus alumnos atendiendo adecuadamente a la muda de la voz, y supone un foco de atención creciente para la investigación, como veremos, también en nuestro entorno más cercano.

2.3 ESPAÑA

Aunque en los últimos años se está dando en España un interés creciente por la investigación en educación musical, no son muchas las referencias al término *educación musical coral*, definida como campo de investigación tal y como aparece a menudo en la bibliografía de autores en inglés: *choral musical education*. Las referencias al concepto de *canto escolar* describen un amplio campo de prácticas relativas al canto en la escuela que se dan desde la educación infantil hasta la formación de profesores especialistas de música. Aunque es mucho menos abundante la bibliografía en castellano que la escrita o traducida al inglés, sin embargo, en los últimos años el número de trabajos y artículos relacionados con la educación vocal, el canto coral y la motivación en el contexto de la educación musical, se ha visto continuamente incrementado: Bagüés (1993), Centeno (2001), Arriaga (2003; 2005), Narváez Ferri (2005), Moreno Llabata (2006), Oca (2006), Hurtado Llopis (2006; 2011), González (2006), Pujol (2007), Cámara Izagirre (2004, 2005, 2005, 2008), Ibarretxe (2007), Lozano (2009), Moral (2010), Arévalo (2010), Muñoz & Elorriaga (2011), Cuadrado (2011), Fernández Herranz (2013) y otros.

Es importante saber lo que se investiga en nuestro país. Con respecto a la investigación en temas educativos hemos sufrido un retraso considerable en relación con otros países, con un desfase de casi medio siglo, pero en los últimos años nos vamos incorporando progresivamente y con un aumento cuantitativo considerable que se ha acusado sobre todo en la primera década del siglo XXI. (Oriol de Alarcón, 2010, p. 41)

El término *educación coral* aparece como concepto clave en un artículo referido a la investigación sobre la formación de canteras de los coros vascos (Ibarretxe, 2007), a partir de la valoración de los intereses y dificultades en el trabajo de los coros de niños que un día podrán formar parte de coros de gran tradición como el Orfeón Donostiarra.

Algunas instituciones corales están llevando a cabo una intensa labor de iniciación y formación, avalados por su trayectoria y prestigio históricos (de las Cuevas, s.f.), así como por la organización e infraestructuras de calidad de que disponen. De ese modo ocurre con determinados coros y orfeones vascos, que atraen a un gran número de voces infantiles y juveniles y con ello, consiguen garantizar de algún modo el relevo generacional. En la Universidad del País Vasco se ha realizado una investigación sobre los coros infantiles pertenecientes a cuatro instituciones corales, el Orfeón Donostiarra, la Coral Andra Mari, la Sociedad Coral de Bilbao y la Asociación Musical Luis Dorao, “con el fin de profundizar en las claves que explican el éxito de su funcionamiento: los recursos humanos, técnicos y didácticos que utilizan en su trabajo cotidiano”. (Ibarretxe, 2007, p. 34).

Aitzane Cámara Izaguirre ha estudiado las actitudes de los niños y niñas hacia el canto (2005) y ha realizado una investigación (2008) sobre una muestra de alumnos de tercer ciclo de primaria con objetivos bastante cercanos al propósito de nuestro estudio:

1. Conocer el posicionamiento del alumnado de tercer ciclo de primaria ante la música y la práctica del canto; 2. Analizar las estrategias del profesorado de música para fomentar el gusto por cantar y desarrollar una formación vocal básica; y 3. Indagar en el pensamiento del profesorado de música sobre el papel del canto en la educación musical y las estrategias que utiliza (...). Los datos recogidos mostraron que las niñas, quienes estudiaban música fuera de la escuela y quienes participaban en conciertos, respondieron de manera más positiva. (Cámara, 2008, pp. 114-115)

En Madrid, Elorriaga ha publicado numerosos artículos referidos a su investigación en torno al canto coral con adolescentes y la muda de la voz (2010) (2011), además de un libro que recoge orientaciones didácticas para abordar el canto coral en secundaria (2008), y de su tesis doctoral (2011). En su trabajo hace una defensa ampliamente argumentada en su propia experiencia y en los trabajos e investigaciones de profesores americanos, como Patrick Freer, con quien colabora cercanamente, sobre la necesidad de abordar la educación vocal con

adolescentes atendiendo a las distintos momentos de evolución en el proceso, orientando a los alumnos para reconocer el ámbito en que les resulta cómodo cantar, aprovechando el proceso de maduración de la voz como una ocasión para conocerse mejor y formar parte del grupo, y siguiendo una metodología no excluyente, que ayude a progresar también a los cantantes menos entrenados o con dificultades para ser precisos en la afinación.

Se dieron suficientes evidencias para mostrar que los adolescentes varones se sintieron más atraídos por el canto coral cuando se dieron cuenta de que su identidad vocal es una herramienta poderosa para construir su identidad de género masculina. (Elorriaga A. J., 2011)

Ha publicado en colaboración con Jose Luis Aróstegui un libro titulado *Diseño curricular de la expresión vocal y el canto colectivo en la educación secundaria: La muda de la voz en el aula de música* (Elorriaga, A. J. & Aróstegui, J. L., 2013) respondiendo a la urgente necesidad de publicaciones que ayuden a romper tópicos en nuestro entorno y acompañen la práctica docente con criterios sólidos y fundamentados en la experiencia. En un artículo de amplia difusión en el *International Journal of Music Education* Elorriaga (2011) señala su línea de investigación en torno a la identidad de género y el canto coral en la adolescencia refiriéndose a su trabajo en un instituto de secundaria de Madrid.

Otro trabajo reciente a destacar es una investigación (Fernández Herranz, 2013) que estudia la realidad coral desde la perspectiva social en la actualidad en España y resalta los beneficios que el canto coral aporta desde diversos campos. En su tesis, Nuria Fernández destaca la urgencia de que las instituciones impulsen el canto coral y apela a su responsabilidad de garantizar la formación de los directores de coro en todos los ámbitos, incluida su especialización en estudios superiores en el conservatorio y la universidad.

Referencias sobre investigación en educación coral

	EEUU	Otros países	España
Revisiones de investigaciones sobre canto coral y/o educación coral	Gonzo (1973); Turcott (2003) Hedden (2012)	Canadá: Bradley (2006)	Labajo (1987); (Narvárez Ferri, 2005); González (2006);
Identidad cultural y/o educación coral	Chinn (1997)		Ferrer (2001); de las Cuevas (s.f.); Ibarretxe (1995), (2007), Nagore (2001)
Inteligencia y efectos de la educación coral	Mallone (1997); Helmrich (2010)		
Técnica vocal, empaste y disposición del coro.	Phillips & Aitchison (1998); Ekholm, (2000); Killian & Basinger (2007); Daugherty (1999); Daugherty et al. (2011); Price (2011); Boardman (1996); Mims (1996); Skoog (2004); Schwartz (2009);	Alemania: Freudenhammes & Kretz (2009)	
Dinámica de ensayo	Linton (1967); Gould (1968); Trott, (1971); Welch (1996); Demorest (1996); Klingler, Campbell & Goolsby (1998); Yarbrough & Madsen (1998); Cox (1989) Lamb (2005), Bell (2004); Lawrence (1989);		
Dificultades de afinación	Welch (1996); Miyamoto (2005); de Groot (2007); Koelsch (2011); Schulze (2012); Chen-Hafteck, L.; Schraer-Joiner, L. (2011) Sloboda, Wise & Peretz (2005); Guerrini (2004)	Italia: Tafuri (2006) Francia: Tomatis (Tomatis, 2010) Polonia: Dalla Bella & Berkowska (2009); Dalla Bella; Berkowska; Sowiński (2011) Australia: Boyac (1999)	Elorriaga, (2010) Muñoz & Elorriaga, (2011) N/A, (1985) Elorriaga, (2011) Elorriaga & Aróstegui (2013)
Muda de la voz	Swanson, (1959); (1984); Cooper, (1965); Cooksey (1977); (1992); Demorest y Clements (2007); Levinowitz, Barnes, Guerrini et al. (1998); Glacke (1991); Friar (1999); Phillips, K. (1992); Freer (2006), (2009); Collins (2006); Stupple (2007); Phillips M.J, (2008), Copland (2004)		
Motivación	Greenberg (1970), Roi (1991), Weintraub (1992); Haworth (1992); Corbin (1995); Hollenberg (1996) Taylor (1997); Wis (1998); Mc Cray (2001); Peterson (2002); Isbell (2005); Caliendo & Kopacz (1999); Hallam (2002); Haywood (2006); Siebenaler (2006); Sichivitsa (2003); Silvey (2005); Hylton (1981); Parker (2011); Broomhead (2009); Stamer (1999) (2009); Freer (2006), (2007), (2009), (2012); Packwood (2005); Sloboda, Wise & Peretz (2005); Clements (2002); Rohwer & Rohwer (2009); Bucknavage & Worrel (2005); Sweet (2010); Mark (2011)	Australia: Hall (2008) Singapur: Tan & Yee (2003)	Cámara (2004), (2008) Arriaga (2003; 2005) Hurtado Llopis (2006), Arévalo (2010)
Repertorio	Shull (1970); Junda (1997); Forbes (2001); Reames (2001); Cosenza (2002); Gary (2002); Hawkins & Beegles (2003)	Ghana: Akrofi (2006)	Torrent, (2001); Moreno Llabata (2006); Palomares (2010)
Lectura musical	Phillips K., (1992), (1996); Anderson, (1995); Cappers, (1985); Norris, (s.f.); Demorest, (1998 a); Holmes, (2009)	Australia: Reeder (1996)	

Cuadro de elaboración propia

Este capítulo se cierra con la elaboración de un cuadro resumen de investigaciones relacionadas con la educación coral, agrupadas en los tres apartados del orden expuesto previamente: investigaciones realizadas en EEUU, en otros países y en España. Los autores de artículos o informes referidos aparecen distribuidos siguiendo el esquema correspondiente a los temas de interés que ya hemos señalado, aunque a veces el contenido podría encuadrarse en distintos subapartados haciendo simultáneamente referencia a revisiones anteriores sobre canto coral y/o educación coral, efectos de la educación coral, nuevas tecnologías y su importancia en la investigación, técnica vocal y sonido del coro, dinámica de los ensayos, lectura musical, repertorio, muda de la voz, modelos culturales de identificación, motivación, participación y permanencia en el coro. En los capítulos siguientes se aludirá nuevamente a algunos de estos trabajos y nos referiremos a algunos autores que hemos preferido incluir en el cuadro aunque no hayan sido aún tratados, pero cuya próxima referencia ayudará a profundizar en las cuestiones centrales de nuestra investigación, como la motivación para cantar, la participación en el coro y las condiciones y efectos de la educación coral.

Como hemos señalado, la búsqueda de bibliografía en español relacionada con la motivación para cantar en coro, resultó ser una tarea difícil al comienzo de la investigación. Esto condujo a manejar la bibliografía en inglés y a enfocar el capítulo hacia la educación coral tratando algunos aspectos del canto en general, lo que ha supuesto en realidad una perspectiva más completa que ha tenido en cuenta factores relacionados con la motivación para cantar como la afinación y la atención a la muda, etc.

Con el tiempo, el manejo de las fuentes ha conducido a una perspectiva diferente, en la que la dificultad, después de tratar de ordenar la información, ha sido precisamente aprender a descartar lo accesorio y reconocer cuando era necesario incluir la referencia a un artículo reciente, que aportara una visión actualizada. En realidad, la propia fundamentación de la tesis se ha elaborado a lo largo de unos años en el que el número de investigaciones, publicaciones y artículos y el acceso a información sobre ellos en bases de datos o en resúmenes de revistas especializadas ha crecido de forma exponencial. Por esta razón, la perspectiva inicial de que, al menos en español, hay escasas referencias bibliográficas sobre el tema de la educación coral está dando un giro y podría empezar a reconocerse en España la utilidad de publicaciones especializadas en este campo.

CAPÍTULO TERCERO
APORTACIONES DESDE LAS BASES FISIOLÓGICAS,
PSICOPEDAGÓGICAS Y SOCIOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN CORAL

*Lo que más pena me ha dado, al callártela, es tu voz.
Densa, tan cálida, más palpable que tu cuerpo.*

Pedro Salinas. La voz a ti debida. (1969)

3. APORTACIONES DESDE LAS BASES FISIOLÓGICAS, PSICOPEDAGÓGICAS Y SOCIOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN CORAL

Después de hacer un recorrido que explora los estudios previos a nuestro trabajo sobre la educación coral y la motivación para cantar, este capítulo se propone presentar diferentes enfoques relativos a la educación coral, para que ésta pueda apoyarse en sus bases fisiológicas, asimilando a su vez las aportaciones al canto coral de la pedagogía musical y las corrientes psicopedagógicas que se han dado desde hace más de un siglo hasta hoy, hasta llegar a su fundamentación en el desarrollo de competencias sociales.

El enfoque del canto desde la psicofonoaudiología recoge los trabajos de Alfred Tomatis (2010) que destacan la importancia de la toma de conciencia en la llamada *postura de escucha* y las posibilidades de mejora de la emisión vocal a partir de una buena reeducación del oído. También a lo largo del siglo XX, grandes figuras de la pedagogía musical como Dalcroze, Ward, Willems, Martenot, Kodaly y Orff, han resaltado el valor de la conciencia corporal y el entrenamiento auditivo, ofreciendo a la educación vocal y al canto coral aportaciones teóricas y prácticas fundamentales para cualquier profesor de música de hoy. A esto se añade el que Orff y Kodaly, como compositores, han destacado también por su atención al repertorio coral en gran parte dirigido a los niños.

El conductismo, el cognitivismo, el constructivismo y el modelo sociocrítico, como corrientes de la psicología que a lo largo de décadas han ido dando sus frutos en las investigaciones pedagógicas, han puesto diversos acentos en la descripción de los procesos externos e internos del aprendizaje y la motivación, aportando perspectivas enriquecedoras en la educación coral. En este capítulo se hace referencia a algunos autores que han planteado su trabajo teniendo como trasfondo la influencia de estas corrientes en relación al proceso de educar la voz y cantar con otros, en grupo o en coro, en la escuela.

3.1 APRENDER A ESCUCHAR PARA CANTAR

Si reflexionamos sobre nuestra propia experiencia de aprendizaje musical, advertimos que el primer y más importante acceso a la experiencia musical es el sentido del oído. Inmersos en la práctica musical, en la conducción melódica, en la coordinación del movimiento, en la vivencia de un pulso común al tocar en grupo, estamos escuchándonos, escuchamos a los otros y a nosotros mismos.

Mientras el llanto del recién nacido está melódicamente influenciado por la prosodia del lenguaje en el entorno hablado de su ambiente (Mampe et al., 2009), también de modo muy incipiente la experiencia de cantar se inicia de forma espontánea en los primeros balbuceos de los niños, entonados de forma exploratoria, cuando el bebé, en gran parte estimulado por la voz de su madre, irá descubriendo sonidos e identificará la experiencia musical con una vivencia afectiva y placentera si su madre canta para él de forma habitual (Tafari, 2006). La escucha es esencial para el desarrollo del niño, de tal modo que cuando se detectan problemas en la emisión vocal, la evaluación y reeducación del oído contribuyen a resolver las dificultades de aprendizaje que a menudo se encuentran asociadas (Tomatis, 2010).

La potenciación de las habilidades vocales está directamente relacionada con un entrenamiento auditivo que ponga en juego tanto los aspectos relacionados con una afinación precisa, como los que se refieren a la emisión de la voz con un color que aproveche al máximo las cualidades propias del timbre personal y que pueda modularse con distinta intensidad de forma expresiva en las distintas zonas de resonancia. Este proceso, parece darse de forma natural en algunas personas que por sus rasgos genéticos poseen un instrumento vocal excepcional o un oído especialmente dotado, pero es posible desarrollar las cualidades de la voz aprendiendo a emitir a partir de la escucha atenta y la reproducción de buenos modelos vocales. Aquellos que tienen menos habilidad para afinar pueden progresar a través de la imitación (Tremblay-Champoux et al., 2010, p. 463).

Karen Miyamoto (2005) ha investigado en la Universidad de Hawai la aplicación de un método llamado *Yuba* para la mejora de la precisión al cantar en niños de primaria con dificultades de afinación. Para ello empleó un diseño experimental pretest-postest y utilizó un programa llamado *Sona-Speech* para evaluar la afinación en una serie de pruebas. Entre una población de 320 estudiantes de cuarto, quinto y sexto de primaria encontró 180 alumnos con alguna dificultad para afinar con precisión. Se realizó una distribución aleatoria para formar un grupo experimental y un grupo control. Se aplicó una serie de ejercicios vocales a los alumnos

del grupo experimental, como entrenamiento del músculo cricotiroido en una sola sesión de 45 minutos, y se hicieron las pruebas de afinación de nuevo a los dos grupos. Los resultados obtuvieron valores significativamente altos en la mejora de la afinación en el grupo experimental. Entre estos alumnos del grupo experimental, se distinguía cómo el subgrupo menos preciso en la afinación acusó un mayor efecto del tratamiento mientras que el resto se benefició menos. Aunque la autora reconoce limitaciones que no permiten generalizar los resultados, el que con una sola sesión de 45 minutos se hayan obtenido mejoras significativas en la afinación entre los niños que puntuaron como menos precisos es un resultado alentador que sugiere tomar con precaución cualquier impresión que se tenga sobre la falta de habilidad para cantar de un niño.

En el capítulo segundo dedicado a las investigaciones sobre la educación coral nos hemos referido a los trabajos de Dalla Bella & Berkowska (2009) en torno a las dificultades de afinación (ver p. 86). Estos autores estudian los procesos neuronales que subyacen al proceso de cantar y revisan una serie de trabajos anteriores para describir la habilidad de cantar en la población general, señalando que en ella intervienen procesos complejos de las áreas motrices, auditivas y propioceptivas³⁰. Concluyen que, en la mayoría de los individuos, estas áreas se integran convenientemente para entonar una melodía, aunque los mecanismos necesarios pueden verse afectados por lesiones cerebrales o afecciones neuronales genéticas que se traducen en falta de precisión en la afinación. También describen una serie de patrones de dificultad para afinar con o sin deficiencias sensoriales asociadas, cuyo estudio es muy útil para comprender la compleja estructura de los procesos neuronales en la función de cantar.

Dalla Bella, Berkowska y Sowinski (2011) afirman que “cantar es tan natural como hablar para la mayoría de las personas. Sin embargo, algunos individuos (entre el 10 y el 15%) desafinan, caracterizándose por interpretar o imitar tonos o melodías de forma no precisa”. Esta condición llamada *amusia* o, de forma menos propia, *sordera musical*, puede darse tanto en presencia como en ausencia de una percepción deficiente de las frecuencias. Estos autores hacen una revisión de la literatura existente concerniente al canto normal y al canto poco afinado y estudian las causas de las dificultades de afinación en el canto y las relaciones y

³⁰ Áreas propioceptivas, relativas a la kinestesia o propiocepción a través de la cual se produce la percepción sobre el propio movimiento, la orientación y reposo.

diferencias que pueden darse en los mecanismos de imitación y de producción de frecuencias comparando la emisión vocal en el canto y en el habla.

Sabiendo que el tono juega un papel importante en la estructura tanto de la música como del lenguaje, también se considera la posibilidad de que la emisión o imitación en el habla esté relacionada de modo parecido en las personas que desafinan. Las pruebas preliminares en el laboratorio sugieren que la imitación puede ser desafinada en el ámbito musical selectivamente sin que el habla sea afectada. Estos resultados apuntan a la posibilidad de separar los mecanismos que sirven a la afinación en la música y en el lenguaje. (Dalla Bella, S; Berkowska, M & Sowiński, J., 2011, p. 164)

Según Schulze (2012), aunque recientemente ha crecido el interés por descubrir las conexiones neuronales implicadas en la percepción musical y su elaboración, la producción musical se ha estudiado con menos frecuencia. Sin embargo, los trabajos desde la neuropsicología cognitiva han abierto una línea de investigación importante para conocer los procesos neurológicos que intervienen en el canto, estudiar los casos en que se produce el canto desafinado y reconocer las relaciones y diferencias que se dan en la emisión vocal cantada y hablada. Dalla Bella et al (2011) han recogido una categorización sobre los distintos métodos de investigación sobre la función de cantar, describiendo que la acción de cantar implica el empleo de la memoria a corto plazo cuando se trata de imitar una secuencia de alturas, o de la memoria a largo plazo cuando se trata de cantar una canción ya conocida. Estos autores desarrollaron el modelo VSL (Vocal Sensoriomotor Loop), o *Bucle vocal sensoriomotor*, basado en estudios funcionales de neuroimágenes para explicar los procesos neuronales y cognitivos que subyacen al cantar. Este modelo describe la conexión entre componentes de la memoria y áreas motóricas y auditivas y destaca el papel de la integración sensoriomotora en el canto humano. En relación a los trabajos de estos autores, Schulze (2012) expone que “se dan diferentes técnicas para analizar la acción de cantar, por ejemplo: 1) la puntuación subjetiva de lo que se muestra al cantar o 2) la informatización de una medida objetiva de la precisión en la altura (...). Distintos criterios como el tipo de canto y el sistema de análisis empleado pueden derivar en estimaciones muy diferentes de la habilidad de cantar”.

Los trabajos de Alfred Tomatis³¹ (1920-2001) a mediados del siglo pasado han expuesto una estrecha relación entre los procesos de autorregulación del oído y el espectro de

³¹ Alfred A. Tomatis (1920 - 2001), otorrinolaringólogo iniciador de la psicofonoaudiología que se ocupa según su teoría de «optimizar la capacidad de comunicación de la que dispone cualquiera, dando o volviendo a

frecuencias vocales que se pueden emitir y tienen desde hace décadas una aplicación eficiente en el campo de la psicofonología pero, como apunta Schulze, también se dan indicios de una posible disociación entre percepción y producción del sonido.

Aunque no se han obtenido resultados concluyentes, las investigaciones sobre la influencia de la percepción en el proceso de cantar, sugieren que puede darse una disociación entre la percepción y la producción: mientras que el canto desafinado y los déficits en la audición están en general asociados en la amusia congénita, se han hallado casos de emisión vocal más que suficiente y déficit de percepción de la altura y otros en los que al contrario, se daba correctamente la percepción mientras que la emisión era pobre de afinación. En línea con los últimos resultados, se dan informes que indican cómo algunos músicos con oído absoluto, que es una habilidad poco común para nombrar las alturas, aparentemente no son capaces de cantar perfectamente afinados. (Schulze, 2012, p. 51)

Por otro lado, algunos estudios que comparan la producción del lenguaje y la música indican que la producción del lenguaje parece implicar una lateralidad del lóbulo cerebral izquierdo, mientras que el cantar se apoya más en procesos bilaterales (Koelsch, 2011). Como señala Schulze (2012) "los trabajos de Dalla Bella et al. presentan sus resultados preliminares sugiriendo que la imprecisión en la afinación en los casos de sordera musical, no se extiende al lenguaje, mostrando que se dan mecanismos independientes que sirven a la imitación de la música y el habla".

Un sorprendente estudio (Alcock et al., 2000) apoya estos resultados al investigar el caso de los miembros de una familia afectados hereditariamente por una alteración en el lenguaje por la mutación del gen FOXP2, dispraxia orofacial del lenguaje, que no tienen dificultades ni en la percepción ni en la producción de tonos afinados. (Schulze, 2012, p. 51)

En el capítulo de las investigaciones en educación coral, en el subepígrafe sobre la dinámica de los ensayos, citamos a Gould (1968) por sus indicaciones sobre cómo actuar cuando un niño en el coro canta de forma desorientada en un registro mucho más grave. Se

dar al sujeto, lo más rápidamente posible, su plena autonomía». Su método se emplea en numerosos países en el tratamiento de problemas de audición y lenguaje y es aplicable a campos tan variados como las dificultades de comunicación y aprendizaje, el tratamiento de disfonías y la educación vocal en el habla y el canto.

trata, como explica García Serrano³², de “ir a buscar al chico” y plantearle que imite diseños melódicos sencillos desde la altura que haya sido propuesta por él mismo como respuesta, acotando el ámbito en que pueda sentirse cómodo para escuchar y emitir con mayor facilidad.

Aunque retomaremos el tema de las dificultades de afinación, al abordar las condiciones y efectos de la educación coral, es muy importante observar que cuando los varones tienen el cambio de voz, a su vez están creciendo en distintos grados y con diferentes ritmos en todo su organismo. También el oído crece, de manera que durante un periodo más o menos prolongado el joven adolescente podrá sufrir transitoriamente leves desajustes en la audición que le impidan emitir con la altura deseada.

Chen-Hafteck & Schraer-Joiner (2011) señalan que uno de los retos para los profesores de coro es enseñar a los alumnos a escuchar ya que, muy a menudo, los estudiantes no escuchan las otras voces a su alrededor y se centran especialmente en su propio canto, por lo que el empaste del coro y, en ocasiones, la afinación se ven afectados.

Robert Russell ha observado que los cantantes seguros a menudo cantan más fuerte que los demás y señala que se debería enseñar a los estudiantes a cantar lo suficientemente suave para escuchar las otras partes y ensayar por separado combinaciones de distintas voces, como soprano y tenor o soprano y bajo. Russell insiste en que primero se debería enseñar a los alumnos a leer música. Esta habilidad servirá enormemente para aumentar la seguridad en su propia voz y en escuchar las otras voces. Patrick Freer está de acuerdo en que la lectura musical es una ventaja para aprender a escuchar, pero añade que las dos habilidades no deben enseñarse a la vez. Freer dice que los estudiantes deben aprender a responder a los sonidos de su alrededor y a ajustar su propio canto. (Chen-Hafteck, L. & Schraer-Joiner, L., 2011, p. 93)

Por otro lado, también los niños con deficiencias auditivas pueden beneficiarse mucho de la música. La experiencia musical conducida adecuadamente aporta a todas las personas oportunidades de desarrollo abiertas a lo impredecible. De Groot presenta un estudio de casos múltiple en el que se analiza la experiencia musical de cinco niños con sordera severa y cuatro niños de 3-4 años con audición normal llegando a la conclusión de que “los niños con sordera severa pueden disfrutar de las actividades musicales, aunque su percepción de la música sea diferente de la de los niños que oyen normalmente”. (de Groot, 2007, p. 52)

³² M^a Angeles García Serrano colabora con la revista *Melómano* en la sección de enseñanzas musicales, forma parte del jurado en concursos de coros, es profesora de música en secundaria y desde 2002, directora titular del Coro Villa de las Rozas.

3.2 ACTITUD Y CONEXIÓN CORPORAL: RESPIRACIÓN, EQUILIBRIO, CONCENTRACIÓN, RESONANCIA Y CUIDADO DE LA VOZ

Lola Bosom³³ emplea la imagen del cuerpo como un *recipiente de la voz*, para concienciar a los cantantes sobre la necesidad de una actitud corporal abierta que potencie una emisión proyectada a partir de la resonancia del cuerpo. En este trabajo de conciencia corporal se busca el equilibrio entre la tonicidad necesaria para la conectividad emocional de la voz y la relajación propia de la naturalidad y la sencillez en el canto.

Se parte del canto asociado a las emociones y al placer de sentir nuestro cuerpo haciendo música, del canto natural al alcance de todos, y de su entendimiento desde parámetros corporales, orgánicos y anímicos versus intelectuales (...). Desde la conectividad emocional se abordarán aspectos como: la preparación corporal y mental para la emisión del sonido, la expresión vocal como fuente de bienestar, la afinación individual, colectiva y conectiva, la interpretación vocal, o los beneficios sociales del canto". (Bosom, 2010, p. 56)

David Azurza,³⁴ en la misma línea, explica la importancia del cuerpo y la unidad necesaria entre todos los elementos que intervienen en el canto que a menudo actúan como interferencias poniendo obstáculos a llevar a cabo el proceso de cantar de la forma más natural y cómoda. Señala que cuando nacemos, nuestro cuerpo trae consigo la información necesaria para crecer, caminar y cantar.

Por eso conviene desarrollar la conciencia corporal como herramienta para trabajar con nuestra voz, aprendiendo a escuchar nuestro cuerpo. Para ello, aunque habitualmente otorgamos preponderancia a la mente sobre el cuerpo, se trata de que con nuestra mente podamos registrar las sensaciones físicas y analizar los resultados conseguidos dejando actuar al cuerpo con comodidad a partir de una actitud abierta y confiada en la que se concibe el acto de cantar como una entrega, como un regalo que se hace sin reservas, sin vergüenza y sin miedo. Concebida así, la acción de cantar no se puede entender de otra manera que no sea partiendo de la voluntariedad y de la libertad como principios de la expresión personal. En este

³³ Lola Bosom ha actuado como solista bajo la batuta de P. Maag, Ros Marbá, J. Casas, J. Company, F. Eldoro... abarcando su repertorio desde la música del Renacimiento hasta nuestros días. Desde el 2007 es cantante del Coro Nacional. Paralelamente a la interpretación ha desarrollado una intensa actividad pedagógica tanto encaminada a niños como a adultos, y a cantores como a profesores en diferentes marcos.

³⁴ David Azurza es director coral y profesor de técnica vocal. Realiza cursos en diversas ciudades como Zaragoza 2003, Burgos 2008, Segovia 2009.

punto se da una relación clara con la idea de asertividad que se desarrolla en el capítulo siguiente.

La interacción entre todos los elementos mentales y corporales que intervienen en el canto pone en evidencia la dificultad de aislar por completo cada uno de ellos:

Aunque planteemos diversos ejercicios de técnica vocal clasificados en apartados diferentes no hay que olvidar que lo realmente importante es conseguir el funcionamiento total del cuerpo. El cuerpo es uno y a la hora de cantar debe trabajar como un todo. Al cantar no sólo se activa nuestra garganta o nuestro diafragma, sino el cuerpo entero desde el extremo superior al inferior. Cantar desde las sensaciones es la mejor manera de lograrlo. (...) A la hora de cantar, como en nuestra vida, toda actividad es un equilibrio entre opuestos: fuerza-espacio, tensión-relajación, cuerpo-mente, deber-querer... siente y déjate llevar; sabes cómo equilibrarlos para que todo funcione perfectamente. (Azurza, 2003)³⁵

Además de resaltar esta unidad de la persona que se pone en juego en el canto con su condición física y vocal, su experiencia previa, su estado anímico y su grado de implicación y concentración en un momento concreto, con todos los condicionantes externos de mayor o menor presión que puedan darse, Azurza insiste en un concepto clave para orientar todo el trabajo vocal: la comodidad. Así, recomienda borrar la palabra *esfuerzo* del vocabulario y de las imágenes mentales a las que acudimos en lo que a aprender a cantar se refiere, sin restarle un ápice de importancia a la dedicación del tiempo, la concentración y el interés necesarios para hacer un buen trabajo, apoyado flexiblemente en logros que van haciendo posible otros avances de forma natural.

En la medida en que nuestro canto funcione con facilidad, fluidez, simplicidad, comodidad, estaremos trabajando correctamente: esto es conforme a nuestra naturaleza, nuestra información genética. En la medida que tengamos que hacer un esfuerzo (es decir una orden de la mente sobre el cuerpo) nuestro canto dejará de funcionar correctamente. Podéis borrar la palabra esfuerzo (que no trabajo) de vuestro diccionario mental. (Azurza, 2003, p. 1)

Por otro lado sugiere que al cantar se cuente con un esquema de funcionamiento corporal sencillo pero efectivo.

³⁵ Cita del documento no publicado *Nociones para cantar* ©David Azurza, Zaragoza 2003 / Burgos 2008 / Segovia 2009/Madrid 2012.

Aunque en realidad en nuestro interior se sucedan infinidad de pequeños movimientos y cambios a la hora de cantar, un esquema simple nos puede ayudar a chequear nuestro cuerpo rápidamente y ver si todo está en su sitio y preparado para trabajar correctamente. Nos aporta seguridad y tranquilidad mental. Yo os propongo este: nuestro cuerpo al cantar es como un triángulo bien asentado, con base firme, donde sentimos la fuerza en su parte inferior (paso 1º) y el espacio en la superior (paso 2º) para conseguir transformar esta fuerza en círculos de voz al emitir por la máscara (paso 3º). Los dos primeros pasos pueden prepararse antes de cantar. Si se hace así, en el momento de emitir sólo queda concentrarse en el tercero (...). También podemos encontrar perfectos ejemplos de funcionamiento corporal en niños, animales y actos reflejos: apertura de la mandíbula, relajación de la lengua, respiración, actitudes corporales, emisión de sonido, el vómito, el estornudo... (Azurza, 2003, p. 2)

Entre las orientaciones que ofrece David Azurza sobre cómo enseñar a cantar a los niños, explica que frente a otros instrumentos musicales “la voz implica mayor consciencia corporal porque los movimientos y sensaciones en su mayoría quedan en el interior ocultos”, pero con los niños no podremos trabajar tanto apelando a la consciencia y será útil recurrir a imitaciones de modelos vocales, imágenes y comparaciones con acciones de la vida diaria que les ayuden a identificar una determinada sensación en la producción del sonido y en el empleo del cuerpo para ello. En este trabajo, los ejercicios de técnica vocal están dirigidos en ocasiones a un análisis más consciente, y en otros casos a la activación de procesos más intuitivos, al proponerse como un descubrir a dónde llegamos con nuestra voz, si nos dejamos llevar por ella misma. Si se fuerza la emisión dañando las cuerdas, cantando en tesituras que no corresponden o fonando con tensión durante tiempo prolongado, el cuerpo da señales claras de alarma a través de signos como picor, pinchazos, sonido aireado y voz apagada o rota, que indican que no es el camino correcto. Ante cualquiera de estos signos se debe descansar y analizar qué lo produjo, e intentar prevenir cualquier lesión.

Tomatis (2010) ofrece una visión del canto que parte de la adquisición de una buena posición corporal de escucha basada en la verticalidad, coincidiendo esencialmente con el esquema propuesto por Azurza en la imagen de un triángulo:

Todos los cantantes profesionales de calidad tienen una manera de presentarse idéntica cuando se ponen a cantar (...). Consiste en estar sólidamente apoyado en sus piernas al mismo tiempo que su busto se mantiene erguido y su tórax está ampliamente dilatado. Existe una búsqueda constante de verticalidad que se asocia a una expresión de apertura de la parte anterior del cuerpo. (Tomatis, 2010, p. 171)

También concibe el aprendizaje del canto como un proceso de descubrimiento de los mecanismos innatos e ironiza sobre algunos métodos que se alejan de este cometido:

Se diría que el ser humano se deleita estrangulándose al intentar producir una nota, que se complace en desgañitarse hasta el límite de sus posibilidades, en resumen, modelando un dispositivo de tortura que le hace suponer que ha adquirido una técnica vocal. (Tomatis, 2010, p. 170)

Este autor describe una forma de emisión que denomina voz ósea, teniendo en cuenta la adquisición de una resonancia de gran calidad, basada en una regulación de los procesos de autoescucha y la postura corporal, que permite al cuerpo dejar hacer por sí sólo para que la voz suene:

Cantar es poner al unísono el aire del entorno con el aire interior, decía ya Platón.(...) Así es como para la mayoría cantar es hacer algo, y algo muy activo. Cantar fuerte, por ejemplo, es exponerse, es hacer que la musculatura actúe, es “echar el resto”, como dicen algunos cantantes, no necesariamente los buenos. Muchos de ellos hacen más de la cuenta, ya que desde su punto de vista cantar es ante todo exagerar al máximo la tensión laríngea. Sin embargo, cantar, cantar bien, se entiende, implica justamente dejarse llevar por el control de la laringe y del aparato respiratorio. Esto supone permitir que estos operen con con la mayor comodidad posible. (Tomatis, 2010, p. 178)

Su concepción del canto centra el interés en la función del oído derecho como regulador de la musculatura laríngea, y describe el canto bien timbrado como aquel en el que se da una buena resonancia a través de una posición adecuada de la laringe, que favorezca la transmisión de las vibraciones hacia los resonadores, especialmente hacia los resonadores óseos, a través de la columna vertebral.

Es cierto que la laringe trabaja, se acomoda, se desplaza. Pero sabe hacer todo eso de manera espontánea, natural, bajo el control vigilante, automático del oído derecho. (...) Todos los músculos del cuerpo sin excepción están bajo el control del laberinto. Los de la laringe no escapan a esa ley. (...) Recordemos también que en una emisión correcta la laringe se desliza hacia la parte anterior de la columna cervical. (...) La columna impone entonces su presencia introduciendo su resonancia específica relacionada con la estructura ósea. (pp. 178-179)

La insistencia de la literatura sobre la importancia crucial de la respiración en la técnica del canto tiene su reflejo también en las referencias a la preparación del coro escolar. Boardman (1996, p. 26) describe “una serie de ejercicios respiratorios diseñados para conseguir un coro más concentrado y cohesionado. Estos ejercicios mejorarán el canto, desarrollarán la conciencia corporal y producirán una clase más vital y entusiasta en sus respuestas”. Mims (1996, p. 30) ofrece “una serie de sugerencias para mejorar los ensayos de coro y mantener la salud vocal de los estudiantes, estableciendo un periodo de calentamiento oportuno, proponiendo un material adecuado a su edad y permitiendo a los estudiantes ensayar el repertorio que resulte difícil en una tesitura cómoda”.

Skoog (2004), refiriéndose al color obtenido en el sonido del coro, hace una propuesta de trabajo específico para mejorar la emisión en relación a la flexibilidad de la voz y la obtención de un timbre hermoso, por medio de imágenes visuales dadas a los cantantes de coro y señala cómo “los directores de coro tratan de obtener un sonido lleno, vibrante y saludable en sus coros de jóvenes, buscando el desarrollo apropiado de un timbre que se produzca sin tensión y que a la vez sea resonante”. (2004, p. 43) Además, sugiere una serie de orientaciones técnicas que podrían emplearse para favorecer la salud vocal en la interpretación de repertorio de estilos vocales no occidentales.

A este respecto, es destacable cómo algunos de los modos de emisión vocal en ámbitos culturales concretos se alejan de una supuesta posible forma universal y natural del canto, exigiendo el desarrollo de una técnica elaborada y precisa que se apoya en un entrenamiento basado en la imitación y la transmisión oral. De ese modo se obtienen sonoridades muy diversas de unas culturas a otras. Algunas de ellas son más nasales, como las de algunas regiones de Africa. Otras son muy guturales, como los cantos bifónicos de los monjes tibetanos, que resaltan los armónicos superiores formando una melodía aguda simultánea.

Asímismo las agilidades, la potencia y los registros a menudo extremos que se emplean en el canto operístico exigen, además de excelentes condiciones vocales, una depurada técnica. En el caso de los cantaores flamencos, es conocido que su forma de emisión aireada y rica en agudos de apoyo desgarrado suele emplear frases con requiebros y cadencias sostenidas expresivamente sobre espiraciones larguísimas. Las voces del flamenco a menudo se desarrollan emitiendo sobre la base fisiológica de un rozamiento desigual de las cuerdas vocales llevando a la aparición de nódulos en ellas.

La prevención de disfonías es uno de los aspectos importantes respecto al empleo de la voz en la profesión docente, mucho más aún entre los profesores de música y los directores de coro. Un número reciente de la revista IJRC (International Journal of Research in Choral Singing) refleja en su editorial (2013) este tema, presentando el trabajo de un congreso celebrado en Salt Lake en Abril 2013 que aporta reflexiones sobre el entrenamiento vocal de los profesores-directores de coro.

Por otro lado, en un estudio de caso sobre un director de coro que recoge los pros y los contras para el empleo del micrófono como prevención del riesgo de disfonías, Salvador (2011), señala que “aunque se han realizado pocas investigaciones referidas específicamente a profesores de música, es sabido que en general los profesores tienen riesgo de desarrollar

disfonías que les conduzcan a realizar con dificultad su labor docente, o incluso a abandonar su profesión”.

En un trabajo de Schwartz (2009) que comparaba la intensidad y la extensión vocal de directores de coros de secundaria con voces de cantantes entrenados, cantantes no entrenados y voces que sufrían disfonías, los resultados mostraron que los rangos de intensidad máxima de las voces de los directores eran significativamente menores que las de las voces entrenadas, tanto sanas como disfónicas, por lo que se concluía que es recomendable que los directores de coro tengan una preparación técnica vocal adecuada y actualizada como prevención de las disfonías: “La enseñanza como profesión supone un gran esfuerzo vocal y este reto se complica para los directores de coro que dependen de la voz para comunicarse y ofrecer modelos de conceptos musicales”. (Schwartz, 2009, p. 239)

En un estudio de campo sobre una muestra de 256 participantes en un encuentro coral estatal de tres días se tomaron diariamente datos sobre la duración de la actividad vocal, los usos vocales y las percepciones de cansancio vocal o buen estado de la voz.

Los niveles percepción de salud vocal registrados del primero al tercer día descendieron en 5 de 7 indicadores definidos. Sin embargo un 78.8% de los estudiantes respondieron que habían tenido cuidado de sus voces, aunque curiosamente las mediciones sobre el tiempo de contacto de las cuerdas vocales comparando los tiempos de ensayo con los tiempos de descanso obtuvieron valores parecidos, por lo que se estima que los coralistas tendían a continuar usando la voz, hablando en los tiempos de pausa. (Daugherty, J.F.; Manternach, J. N.; Price, K., 2011, p. 346)

La consecuencia clara que se deriva de esto, aplicable a los momentos en los que un coro tiene un periodo intenso de ensayos y actuaciones, es que se ha de cuidar especialmente el descanso vocal en los periodos de pausa, procurando no forzar la voz hablada, mucho más aún en los momentos en que se da un nivel alto de ruido ambiental, como puede ser al viajar en el autobús cuando los chicos tienden a gritar cada vez más para destacar por encima de las voces del resto.

En estos dos primeros epígrafes, sin abordar en profundidad los aspectos descriptivos de la fisiología del canto, se ha tratado de ofrecer un acercamiento a las bases fisiológicas de la educación coral a través de la referencia de autores que estudian los procesos de la audición, la conciencia corporal y propioceptiva, la respiración y la fonación, para un buen empleo y cuidado de la voz. A continuación, se hará alusión a las aportaciones de la pedagogía del XX y la psicopedagogía a la educación coral.

3.3 CORRIENTES PSICOPEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN CORAL

En el presente epígrafe se intentará revisar de qué manera las distintas corrientes que han influido en los planteamientos sobre cómo se produce el aprendizaje pueden estar presentes en la educación coral, para así facilitar un buen rendimiento del coro y fomentar la motivación de los participantes.

3.3.1 Conductismo

El enfoque conductista en la psicopedagogía de la primera mitad del siglo XX se ocupa de los aspectos del aprendizaje que puedan considerarse observables y medibles, a partir de la exposición a un ambiente en condiciones adecuadas que ofrezcan patrones de conducta imitables reforzados por la experiencia de éxito. Entre sus representantes se encuentra Skinner con sus trabajos sobre el refuerzo como condicionamiento operante. Sus experimentos probaban que “un comportamiento tenderá a repetirse y se convertirá en hábito si se refuerza convenientemente de manera que la expectativa de recompensa estimule a la acción deseada”. (Beltrán, J. & García Alcañiz, E., 1987, p. 65)

Este modelo ha sido respondido en la segunda mitad del siglo XX con fuertes críticas ya que, en el campo educativo, su aplicación encuentra grandes dificultades para ajustarse al modelo de resultados controlados y más o menos predecibles por el efecto estímulo-respuesta que se da en las investigaciones de la etiología, en campos como la fisiología, la medicina, o el estudio del clima.

Según Beltrán y Alcañiz, los pasos a los que se suele ajustar una investigación en educación desde el enfoque conductista se pueden describir de este modo:

Se establece la conducta deseada en términos claros y medibles. Se selecciona un sistema concreto para medir la conducta (por ejemplo, el control de la frecuencia de la conducta). Se valora el nivel de la conducta en el punto de partida. Se prepara un programa de material para conseguir la conducta deseada. Se seleccionan las conductas que facilitarán la aparición de la conducta deseada. Se evalúa la efectividad del programa. Se repiten las tres últimas fases para asegurar la conducta. (Beltrán, J. & García Alcañiz, E., 1987, p. 71)

Entre los conductistas señalamos a Albert Bandura (1977), que desarrolló su teoría del *aprendizaje por modelado* realizando entre muchos experimentos, uno muy conocido que confirmaba una de las cuestiones más evidentes que la observación y el sentido común llevan a discurrir: esto es, que los niños aprenden e imitan lo que ven. En el famoso experimento del

llamado *muñeco Bobo*, Bandura describe a unos niños en edad preescolar que observaron e imitaron, como si de un juego se tratara, las conductas violentas a partir de un modelo que golpeaba e insultaba a un muñeco hinchable.

En el canto coral, en gran parte aprendemos lo que vemos y oímos: lo que se ve de los gestos de la dirección, en los rostros, bocas, labios, cuellos, lo que se ve en la partitura y sobre todo aprendemos lo que escuchamos, pues es en esta referencia externa en la que, de modo parecido a como sucede al aprender un idioma, se presentan unas pautas a imitar, para obtener un sonido con una calidad mayor o menor según el modelo que se haya dado.

Los pasos que Bandura describe en el proceso del modelado, pueden aplicarse a las fases que de modo cíclico se dan en el aprendizaje e interpretación de una canción a coro en el entorno de la escuela, especialmente en educación primaria, en los cursos en los que el aprendizaje de canciones se basa sobre todo en la reproducción del modelo del director y en la retención y reproducción prescindiendo de la lectura y del empleo de partituras.

- a) Atención. Si el que aprende está concentrado y en buena disposición y si el modelo es atractivo y produce un efecto de identificación, el aprendizaje se dará con mayor rendimiento. En el coro es crucial conseguir mantener un ambiente de concentración y respeto, una atención por parte de todos que tenga el efecto de dar unidad y potenciar el trabajo.
- b) Retención. En su referencia a los procesos de retención, Bandura se aleja en parte de los postulados conductistas y se aproxima a la perspectiva cognitivista convirtiéndose en su precursor. Retener es recordar y para ello se emplea la imaginación y el lenguaje. En el aprendizaje de una canción es muy importante la relación con el texto, la prosodia, el ritmo, la fonética, el fraseo y el sentido melódico asociado a la imaginación que dibuja la melodía como una línea de sonidos que se puede cantar. Más adelante, con la práctica de la audición atenta, la memoria se fija también apoyándose en el oído armónico y en la familiaridad con el discurso de tensión y relajación que se va dando en la sucesión de acordes.
- c) Reproducción. Se trata de poner en práctica la acción aprendida, por imitación o repetición. El modelado permite prescindir de las instrucciones verbales cuando los objetivos se pueden comunicar a través de la demostración de un modelo. La repetición de la acción que se aprende puede ser abierta o bien encubierta. La

repetición abierta es necesaria en los casos en que se reciben ciertas claves sobre posiciones corporales, como en el aprendizaje de un ejercicio de gimnasia, o un calentamiento vocal que parte de ejercicios de relajación. Es a través de la realización del ejercicio, como el profesor y el alumno pueden ser conscientes del grado de asimilación de la actividad que se propone.

- d) Motivación. Se da a través de la autorregulación que consiste en el examen de la conducta reproducida y la valoración de sus consecuencias por parte del que sigue el modelo, de manera que él mismo puede premiarse alcanzando mejores niveles en su actuación.

Proceso de <i>modelado</i> aplicado a la educación coral³⁶			
Atención	Retención	Reproducción	Motivación
Ante un modelo atractivo con un director eficiente y un repertorio adecuado se da una disposición de concentración e interés por parte del coro.	Para hacer propio y retener un modelo propuesto, como un fragmento de una canción, la memoria se fija en elementos como el ritmo o el texto y se apoya en la imaginación.	El repetir un fragmento propuesto como modelo por el director hace que se ponga a prueba la asimilación del aprendizaje.	A medida que se mejora en la realización de la tarea, la motivación para alcanzar niveles más altos en la interpretación coral actúa de autoreguladora del aprendizaje.

En esta serie de pasos se plantean gran parte de los retos que el director de coro encuentra en la dinámica de ensayo. En primer lugar, ha de saber captar desde el primer momento la atención de los participantes en el coro, para lo cual la elección de repertorio y el modo de proponer la actividad, muy especialmente en el inicio del ensayo, son cruciales. El hacer efectivo el trabajo dependerá en gran medida de la capacidad de asimilación por parte de los miembros del coro, de las propuestas concretas en la forma de abordar la interpretación de un fragmento, atendiendo a las voces separada o simultáneamente según el grado de conocimiento previo de la música y de la proporción de lectores a primera vista y su grado de

³⁶ En este cuadro de elaboración propia se proponen aspectos de la educación coral en relación a los pasos del proceso de modelado descrito por Bandura.

destreza. En todo caso, el director puede preparar formas específicas de abordar un fragmento atendiendo a elementos concretos como la declamación del texto, su adaptación expresiva al ritmo, la dinámica, la agógica y el carácter de cada momento, lo cual facilitará que los miembros del coro retengan y reproduzcan con mayor facilidad e interés los modelos dados, haciéndolos suyos, de manera que puedan seguir cantando con motivación, esfuerzo e interés, al abordar un repertorio de mayor exigencia.

Algunos estudios de educación musical, según el modelo conductista, pueden tener su aplicación en la educación coral, si se considera que la influencia de un entorno adecuado actúa como estímulo en la adquisición de experiencias relacionadas con cantar en grupo. Estas experiencias incluyen el escuchar distintos tipos de música y, aunque pueda apreciarse más o disfrutar especialmente con algunas de ellas, es necesario fomentar la apertura sin prejuicios a estilos menos conocidos y a un repertorio variado, presentado de forma acertada y atractiva.

Greer y Dorrow (1973, 1974) han estudiado los gustos musicales con un instrumento llamado *Operant Music Listening Recorder* (OMLR) que consiste en un dispositivo por el cual el oyente elige escuchar entre cuatro canales de música pulsando diferentes botones según sus preferencias durante más o menos tiempo, quedando registrado el número de veces que se pulsa eligiendo cada canal y el tiempo dedicado a cada uno de ellos. Obtuvieron resultados que mostraban cómo los comentarios de aprobación de los profesores frente a la selección de ciertos estilos por parte de los alumnos, servían de refuerzo para la orientación de sus gustos musicales en determinados estilos.

En otra investigación de Greer, Dorrow y Randall se utilizó el OMLR para estudiar la evolución de los gustos musicales de 134 niños desde la escuela infantil hasta sexto curso y se concluyó que con el aumento de la edad se daba un crecimiento de la preferencia por la música rock, como se cita en Hargreaves (2008, pp. 148-150).

Las diferencias individuales como la edad, el sexo, los antecedentes sociales sobre el gusto musical, o el entrenamiento, se relacionan con las actitudes hacia la música en los estudios conductistas de Schuessler (1948) y Keston & Pinto (1955). De ellos se extrae que se da un aumento pronunciado y bastante repentino del gusto por la música popular urbana al comienzo de la adolescencia (Hargreaves, 1998, p. 155).

3.3.2 Cognitivismo

Los psicólogos y pedagogos de la corriente cognitivista se interesan especialmente por los procesos internos que se dan en la mente y el ánimo del que aprende, como la motivación, la memoria, las expectativas, las atribuciones de éxito o fracaso, la forma de organizar y elaborar el desarrollo de su pensamiento al percibir, comprender, seleccionar, organizar, relacionar, reelaborar, retener y utilizar los conocimientos.

Piaget considera que el aprendizaje sigue el recorrido de los estadios diferenciados de desarrollo del pensamiento desde los primeros meses de vida hasta la adolescencia. Siguiendo esta idea, el cognitivismo aporta una perspectiva muy interesante a la educación coral, pues aborda la experiencia interna del que es educado para cantar, cuestionando de qué manera se puede llegar a integrar el canto con otros como una actividad accesible y atractiva y cuáles son las causas que interfieren en este proceso en los casos en que aparecen dificultades en relación a la falta de habilidad, desinterés o rechazo hacia la propuesta de cantar.

Jerome Bruner (1969-1986) describió desde el modelo cognitivista tres sistemas de representación del conocimiento: enactivo, icónico y simbólico.

El sistema enactivo es un modo altamente manipulativo que opera solamente a través de la acción, como se puede observar, por ejemplo en las habilidades motóricas que aprendemos haciendo. El sistema icónico es más evolucionado, ya que utiliza la imaginación, aunque no utiliza el lenguaje; la imaginación representa un concepto sin definirlo; el niño pequeño tiene imágenes mentales de muchas cosas que le permiten reconocerlas sin definir las. El modelo simbólico va más allá de la acción y de la imaginación, y emplea la representación lingüística que conduce a un tipo de aprendizaje y pensamiento más abstracto y flexible. (Beltrán, J. & García Alcañiz, E., 1987, p. 78)

La representación enactiva de las cualidades del sonido a través del movimiento y la expresión corporal es una de las herramientas empleadas para identificar los distintos registros de la voz, agudo o de cabeza, medio y grave o de pecho. En el trabajo con los más pequeños, se emplean juegos de imitación de sirenas con el movimiento de estirarse y alzar los brazos o dejarlos caer hacia el suelo flexionando el cuerpo, combinando estos movimientos y ejercicios similares con la respiración. Así mismo, los distintos parámetros del sonido se corresponden

con su traducción a las calidades del movimiento³⁷ en el gesto del director, que reflejan en cada pulso el carácter y la dinámica del discurso musical. El sistema icónico hace alusión al empleo de imágenes que evocan en la imaginación la relación con un significado. Este paso tiene especial interés en el reconocimiento y práctica de patrones rítmicos que se hacen familiares al niño a través de su reconocimiento visual y auditivo partiendo de la escucha y la imitación para la propia interpretación con la percusión corporal de los gestos sonoros: pitos, palmas, palmas sobre las rodillas y pisadas o pies (aprendizaje enactivo). El paso al aprendizaje simbólico en aplicación al canto coral se dará a través de la lectura de los textos cantados y de la propia adquisición de una base para la lectoescritura musical. El aprendizaje enactivo de una buena posición corporal buscará el equilibrio entre relajación y tonicidad, haciendo posible una actitud corporal de actividad y comunicación para los momentos en que cantar requiera una proyección de mayor energía en la interpretación de un fragmento, o un gesto adecuado a la emisión de un sonido recogido y suave cuando el carácter de la obra lo precise.

Ya nos hemos referido a los trabajos que desde la neuropsicología cognitiva han abierto una línea de investigación importante para analizar los procesos neurológicos que intervienen al cantar, estudiando las dificultades de afinación y las relaciones y diferencias entre el habla y el canto.

Por otro lado, la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel (1983) señala la importancia de asentar los nuevos conocimientos sobre la base de conocimientos previos. Entre los años sesenta y setenta este autor puso el punto de mira en cómo activar el resorte de la motivación para que el aprendizaje pudiera ser asumido en primera persona.

Patricia Tobío (2008), en una ponencia que ofrece un enfoque atractivo sobre la *apreciación musical* como asignatura académica, muestra conexiones claras que se dan entre cognitivismo y constructivismo en el papel del conocimiento procedimental que se desarrolla en la interpretación, como paso necesario para la apreciación musical, y remite a autores de este marco filosófico en el campo de la educación musical, como Stubley (1992) y Dowling (1998).

³⁷ Marta Schinca (1988) describe los distintos tipos de movimientos según cuatro calidades o características del movimiento: a favor o en contra de la gravedad, espacio recorrido, tiempo de desarrollo y fluir.

La significatividad de los aprendizajes en la educación coral se relaciona con la elección de un repertorio acertado, que pueda conectar con las estructuras cognitivas previas de los coralistas, ofreciendo alicientes en cuanto al nivel de exigencia y las posibilidades de disfrute y éxito en la tarea. Por otro lado, se dará importancia a la forma de presentación de los materiales de modo que contribuya a la construcción de un ambiente de trabajo y a una puesta en escena, por los que se mantengan firmes los compromisos asumidos por todos y cada uno de los participantes, como parte del proceso que supone la preparación de unas obras para ser presentadas al público en un concierto, con la repercusión que esta experiencia tiene en lo que los propios alumnos conciben sobre sí mismos respecto a sus capacidades e intereses (Rusinek, 2003; 2004). El tema de la motivación ha sido uno de los puntos que han suscitado mayor interés entre los investigadores cognitivistas. Sobre la motivación en la educación musical destacan los trabajos de Susan Hallam (Hallam, S.; Price, J., 1998) y de John A. Sloboda (2005).

Un trabajo de Silvey (2005), llevado a cabo específicamente en el marco de la educación coral, relaciona varias categorías de experiencias con los distintos tipos de conocimiento descritos desde el cognitismo. Se trata de un estudio de caso de cinco años de duración realizado en una escuela secundaria, en el que se registraron las experiencias y percepciones de tres estudiantes miembros de un coro mixto, durante la preparación de una composición de Benjamin Britten. Se categorizaron tres tipos de experiencias en relación respectivamente a tres tipos de conocimiento que los estudiantes fueron adquiriendo progresivamente. Éstas eran experiencias de impresión, relacionadas con el conocimiento proposicional, experiencias de construcción, relacionadas con el conocimiento procedimental y experiencias de comprensión, vinculadas al conocimiento del conocimiento o metacognición, por las que los estudiantes se hicieron conscientes de su aprendizaje. “Los niveles más profundos de comprensión dependieron de la historia personal de cada participante, de su apertura y del esfuerzo realizado en relación a la composición”. (Silvey, 2005, p. 102)

Los estudios de Hylton (1981) y Parker (2011) se sitúan en una perspectiva parecida a la de nuestro trabajo cuando se preguntan por el significado que los alumnos atribuyen a la participación en el coro, lo cual viene a ser en cierto modo una forma de motivación para cantar: “Al investigar qué significa para los miembros de los coros de la escuela secundaria la experiencia de cantar en coro (...), el alcanzar con éxito los objetivos y las dimensiones espiritual, musical, artística, comunicativa, psicológica e integradora aparecen ligadas a un concepto genérico de significado” (Hylton, 1981, p. 287). De modo similar, Parker (2011)

realizó entrevistas de 40 minutos a 17 alumnos participantes en coro y entre las conclusiones recoge los significados que los participantes daban a la experiencia de cantar en coro. Entre ellos destaca el crecimiento personal, la expresión de las emociones, la mejora de la confianza en sí mismos y el desarrollo de la personalidad. (Parker, 2011, p. 395)

Ya hicimos referencia en el segundo capítulo a un trabajo exploratorio de las percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje coral en la escuela secundaria de Singapur (Tan, A.; Yee Woi-Chee, F., 2003). En él se recogía una investigación realizada sobre una muestra de 122 alumnos de secundaria a través de encuestas de preguntas abiertas y observación directa en clase y se explicaba que “casi todos los participantes se refirieron al coro como una actividad social en la que conocer nuevos amigos, y dos terceras partes de ellos consideraron la educación coral como parte de una educación creativa”. (Tan, A.; Yee Woi-Chee, F., 2003, p. 139)

Además de destacar la motivación como palanca que potencia el esfuerzo, la participación y la permanencia en el coro, el cognitivismo como corriente psicológica, al enfocar su centro de atención en los procesos internos del aprendizaje, ha puesto de relieve la importancia de los conocimientos procedimentales como el aprender haciendo música con otros. De ese modo, la educación coral ofrece un campo de trabajo que interioriza experiencias, en las que los alumnos tendrán la oportunidad de reconocer los significados musicales que la propia práctica del canto colectivo denota.

Si estamos de acuerdo en que para establecer una relación no trivial entre conocimiento y experiencia musical es necesario hacer un esfuerzo, tenemos que comprender cuáles son las motivaciones que llevan a nuestros alumnos a *decidir* hacerlo. La esfera de la voluntad es de difícil cuantificación, por lo que la solución es recurrir a las técnicas de la metodología cualitativa para adentrarnos en la red de significados tejida en el aula, que generalmente permanece invisible a nuestra mirada docente por la presión de transmitir contenidos y controlar la disciplina. (Rusinek, 2004, p. 13)

El esfuerzo que supone asistir a los ensayos de coro durante los recreos o al terminar la jornada escolar compensa a los participantes cuando, a pesar de la dificultad del cansancio y la necesidad de compaginar la dedicación al coro con el tiempo de estudio y otras actividades, se asume como una experiencia gratificante con un valor correspondiente a lo que cada uno desea al cantar con otros, y que intuimos que el cantar en el coro nos aporta.

3.3.3 Constructivismo

El constructivismo se puede considerar como una vertiente pedagógica del cognitivismo y sus precursores son figuras del cognitivismo que desarrollaron su pensamiento en la primera mitad del siglo XX. Tanto Piaget (1896-1980) como Vigotsky (1896-1934) son considerados precursores del constructivismo en su concepción del papel activo del alumno en sus propios aprendizajes. Vigotsky (1956) definió el concepto de *zona de desarrollo próximo* como la distancia entre el nivel real de desarrollo del aprendizaje, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. Este término fue retomado por Bruner, en la conceptualización del *andamiaje* para la construcción de significados, como soporte que el maestro ofrece al alumno para que progrese en la autonomía de sus aprendizajes aprendiendo a aprender.

Después de que en los años 60 y 70 Ausubel y Novak propusieran la acción educativa como una actuación sobre las estructuras cognitivas para favorecer la inserción del aprendizaje en esquemas de conocimiento ya existentes, Dowling (1998) resalta la diferencia crucial entre conocimientos musicales declarativos y procedimentales y Stubley (en Rusinek, 2003, p. 52) plantea el verdadero aprendizaje de la música como no proposicional y por lo tanto mucho más ligado a la práctica a través de tres modos de conocimiento: la audición, la ejecución y la composición, que a la descripción, la conceptualización y el desarrollo de discursos teóricos. Otros, como David J. Elliot (1993), se suman a un modelo de aprendizaje de la música en el que se implican las actitudes y la motivación del alumno para construir su propia identidad a través de su aprendizaje, a partir de una secuencia abierta a la exploración, a la identificación de los propios intereses y a la toma de decisiones, como en un estudio de Broomhead (2009), realizado con universitarios participantes en coro, por el que se puso a prueba un tratamiento diseñado para mejorar su expresividad basándose en el principio de que los alumnos construyen activamente sus conocimientos conceptuales a través de la resolución de problemas.

En mi propia experiencia como coralista he comprobado que la mayoría de los directores de coros de adultos suelen asumir la toma de decisiones en los asuntos relativos al repertorio, a la interpretación y a la dinámica de ensayos, como una tarea personal en la que la participación de los miembros se reduce a intervenciones puntuales a modo de sugerencias o en ocasiones a cuestiones debatidas en común. En el caso de los coros de niños y adolescentes conviene muy especialmente que el director asuma su autoridad bien asentada en un modelo atractivo y

seguro en la gestión de las relaciones personales y en las competencias musicales propias de su tarea. Es especialmente interesante el director que, además de ejercer con liderazgo su autoridad sabe alentar el trabajo de forma cooperativa. Sólo en ocasiones he encontrado directores dispuestos a interactuar y a repartir responsabilidades entre los coralistas de modo que sea posible desarrollar el enfoque constructivista de la educación de forma explícita, a partir de modelos abiertos para el desarrollo de las sesiones de calentamiento por medio del trabajo autogestionado en pequeños grupos, en la realización de improvisaciones vocales o la puesta en marcha de proyectos corales en los que pueda abordarse la composición colectiva o la producción multidisciplinar de cantatas corales, musicales o incluso pequeñas óperas. Muchas de estas posibilidades pueden parecer fuera del alcance de un profesor de música con medios reducidos, pero es recomendable atreverse a probar primero actividades sencillas y poco a poco proyectos que impliquen el trabajo coordinado y la participación de todos según los intereses y las necesidades de cada uno, para dar pasos cada vez más seguros en la construcción de proyectos de educación coral.

3.3.4 Modelo socio crítico o contextual

Algunos autores en gran parte ligados al cognitivismo y a los métodos de investigación cualitativa, como el estudio de caso, hacen referencia al contexto como elemento crucial que interviene en el proceso de aprendizaje, planteando la continua revisión crítica y considerando entre las funciones del profesor, la de investigar para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la corriente que se conoce como investigación-acción. Entre los autores que participan de esta corriente destacan Elliot Eisner, (1987), (1998), Liora Bresler (2004), David J. Hargreaves (2008) y Thomas A. Regelski (2009).

La teoría crítica es una corriente de pensamiento surgida en Frankfurt (Alemania) en 1923. Se fundamenta en planteamientos filosóficos y sociológicos y afirma que todo conocimiento obedece a un interés. La segunda generación de esta corriente, donde destaca Habermas, propone lograr un nuevo conocimiento de la razón situado en una praxis compartida e indisolublemente unido a ella que pueda dar respuesta a los problemas del mundo postmoderno (...). (Loizaga, 2007, p. 212)

En este punto aparece de forma candente la cuestión de las motivaciones profundas por las que se puede poner en marcha y sostener un coro y participar o permanecer en él, pregunta que aparece como tema recurrente de nuestro trabajo a lo largo de distintos capítulos. La fundación de un coro puede surgir como proyecto para incidir en un contexto socioeconómico desfavorecido y ofrecer oportunidades de desarrollo en un entorno de población marginada, como ha sucedido en el caso del proyecto nacional de orquestas Simón Bolívar en Venezuela,

o en el African Children's Choir al que hicimos alusión en el capítulo segundo. También es ese el caso del llamado *Boys Choir of Harlem*, cuya historia aparece recogida en una entrevista de Abby Ellis al director del coro, Walter Turnbull, refiriéndose al poder de la música y sus efectos positivos en la educación. (Ellis, 1996)

Otro ejemplo se presenta en un artículo sobre el coro de alumnos de la residencia de menores *Vallehermoso* de Madrid, en el que se recogen testimonios de los profesionales del centro y de los propios chicos sobre la puesta en marcha del coro como experiencia que surge en un contexto con ciertas características y necesidades. El objetivo del proyecto no era tanto la excelencia musical como dar apoyo a estos niños que tienen una situación familiar complicada. El coro también ha provocado que algunos alumnos hiperactivos hayan mejorado su capacidad de respuesta y estén más tranquilos. El trabajo en equipo que supone el conseguir empastar todas las voces ha favorecido una toma de conciencia de lo que aporta cada uno. Así, la psicóloga del centro explica cómo “la música ha conseguido que algunos de ellos dejaran de caminar por los pasillos con la cabeza gacha. Sin duda les da una mayor autoestima”. También uno de los participantes reconoce que aprender tantas canciones le está ayudando a ejercitar la memoria para los exámenes. (Lozano, 2009, p. 5). En el modelo sociocrítico, cualquier decisión tomada en el ámbito educativo, podría entenderse como respuesta a una pregunta o a una necesidad surgida del contexto, por lo que la reflexión previa a la acción por parte del profesor-director-investigador ha de tener en cuenta todos los factores que intervienen y valorar cuál está siendo el resultado de sus intervenciones anteriores, para modificar y mejorar las siguientes.

Una muestra de este enfoque cíclico del trabajo aplicado en nuestro campo se recoge en un artículo sobre la preparación de los ensayos de coro, estableciendo cuatro pasos que se vuelven a repetir sucesivamente en la educación coral: análisis, programación derivada, ensayo y evaluación. Este recorrido tiene su base en la preparación detallada, la práctica consciente y la reflexión posterior. “Al retroceder de la evaluación al plan de ensayo se da un proceso continuo que conduce a la experiencia culminante de la representación en concierto” (Munson, 1998). Entre los autores que han aplicado este modelo al estudio de la motivación coral se encuentran Caliendo & Kopacz (1999).

Las conexiones entre el modelo sociocrítico y el cognitivismo en educación musical están bien representadas por la obra de David J. Hargreaves (2008), que ha llevado a cabo un detallado estudio de la relación entre música y desarrollo psicológico. Este autor define varios niveles de influencia sociocultural en la configuración de la identidad, realizando

investigaciones sobre la evolución de los gustos musicales en el paso de la niñez a la adolescencia. La desconexión entre los modelos dados por el profesor y los intereses del alumnado está hoy especialmente en el centro del debate educativo (Csikszentmihalyi, 2004), (Robinson, 2006), en los distintos paradigmas y en el ámbito político, cuando la formación parece no ser garantía de prevención contra la precariedad laboral y social³⁸ y necesita aunar esfuerzos desde la perspectiva de contextos educativos distintos para favorecer la inclusión de los alumnos con riesgo de exclusión (Burnard, P.; Dillon, S.; Rusinek, G. & Saether, E., 2006).

En EEUU cada 9 segundos un chico abandona la escuela. Este dato es aún mayor en grupos minoritarios y más alto aún entre niños que niñas. En realidad se está aplicando una receta desastrosa en el desarrollo de los chicos en EEUU, especialmente en secundaria, y no se trata simplemente de poner en marcha pobres reformas. Un reciente estudio muestra que cuando un joven cumpla 21 años habrá pasado 10.000 horas jugando videojuegos a solas. Esto significa: a) que no adquirieron habilidades sociales, inteligencia emocional; b) que viven en un mundo que han creado ellos, juegan a Warkraft y a otros juegos, lo cual es emocionante. Estas compañías de juegos están desarrollando juegos en 3D, así que se sentirán aún más el centro del mundo. Sus cerebros están siendo reprogramados digitalmente, lo que significa que nunca podrán encajar en una clase tradicional analógica: alguien que te habla sin figuras atractivas, es aburrido, no controlas nada, te sientas ahí pasivamente y si quieres cambiar el currículum, es decir, la forma tradicional de la lectura, escritura, aritmética... es un desastre. Los niños nunca se adecuarán a esto. Necesitan una situación en la que puedan controlar algo y la escuela está diseñada para que no puedas controlar nada. Eres pasivo. Todo lo que la escuela enseña es a postergar literalmente las gratificaciones infinitamente. (Zimbardo, 2010)³⁹

Esta descripción de la realidad actual en un formato de vídeo ágil y próximo al cómic, incita a descubrir cuánto hay de real en estas afirmaciones, a salir del inmovilismo y afrontar los retos educativos, sociales, económicos y políticos que nos toca vivir. En otro momento de grave crisis económica y social durante el siglo pasado Einstein en una carta de su correspondencia con Max y Hedwig Born entre 1916 y 1955, señaló la necesidad de trabajar duro dejando aflorar lo mejor de cada uno ya que “sin crisis no hay desafíos y de ella nacen la inventiva, los descubrimientos y las grandes estrategias” (1999).

³⁸ Este vídeo presenta en un formato de animación *Scribing*, las principales ideas de la charla de Ken Robinson, especialista en creatividad, dada en 2006 en uno de los eventos organizados por la compañía RSA (Real Sociedad para el Fomento de las Artes, Manufacturas y Comercio), que profundizaría durante su conferencia *Bring on the Learning Revolution* en Mayo 2010 en TED (Technology, Entertainment, Design). (Robinson, 2006)

³⁹ El texto está transcrito de la conferencia *Los poderes secretos del tiempo* del profesor Philip Zimbardo, presentada en vídeo de animación *Scribing*. (Zimbardo, 2010)

3.4 APORTACIONES DE LAS FIGURAS DE LA PEDAGOGÍA MUSICAL DEL SIGLO XX A LA EDUCACIÓN CORAL

Aunque a lo largo de este trabajo señalamos la vertiente pedagógica de figuras que destacan en el campo de la música coral como directores, compositores o profesores en distintos contextos⁴⁰, queremos hacer referencia a los grandes pedagogos de la música en el siglo XX como Dalcroze, Ward, Willems, Kodaly y Orff, refiriéndonos específicamente a sus aportaciones relacionadas con la educación coral.

3.4.1 Jacques Dalcroze

Emile Jacques Dalcroze (1865-1950), de origen suizo, desarrolló un método de enseñanza musical basado en la unión entre música y movimiento conocido como *euritmia*⁴¹ o *rítmica Dalcroze*, de gran vigencia hoy a través del trabajo del Instituto Jacques Dalcroze de Ginebra y de su expansión en numerosos países. De sus principios se extraen valiosas aportaciones a la educación coral, como:

“la toma de conciencia del cuerpo como primer instrumento, la educación auditiva activa a través del movimiento, la concepción del espacio en relación al sonido y al movimiento, la sensibilización en el empleo y dosificación de la energía en la interpretación, el desarrollo de la comunicación no verbal, la expresión corporal y el trabajo musical en grupo”. (del Bianco, 2007, p. 23)

Jacques Dalcroze, observando las dificultades que sus alumnos tenían en sus interpretaciones musicales, llegó a la conclusión de que en gran parte de los casos se debían a problemas en la comprensión del *concepto*, en la *transmisión* nerviosa para la ejecución de una

⁴⁰ Lowell Mason (1792-1872) fue impulsor de la educación musical y el canto coral en EEUU. Don Collins fue discípulo de John Cooksey y autor de la obra *Teaching Choral music*. Patrick Freer es director de coros e investigador sobre el canto coral en la adolescencia. John Rutter destaca como director y compositor inglés de música coral. El profesor Alain Langree colaboró durante años en los cursos de dirección coral del Orfeo Lleidatá junto al director Luis Vila. Javier Busto es compositor, director de coros y jurado de concursos corales internacionales. Nuria Fernández es profesora de dirección coral, directora del curso de dirección de coros de la Universidad Carlos III de Madrid, directora del coro femenino Vocal Ars y del Coro de la Universidad Carlos III. Maite Oca es directora de coros infantiles y profesora de dirección coral. Josu Elberdín y David Azurza destacan en el panorama de la educación coral como profesores, directores de coro y compositores.

⁴¹ La euritmia es el movimiento que de forma armoniosa sirve para expresar los estados de ánimo. Es empleada con fines educativos y terapéuticos por diversas corrientes como la pedagogía musical de Dalcroze o la pedagogía Waldorf de Rudolf Steiner (1861-1925) que la define como “canto visible”.

acción a la velocidad requerida, o en la *realización* de la acción de manera incorrecta por falta de técnica adecuada (del Bianco, 2007, p. 27).

De forma paralela, cuando se detectan dificultades para que alguien afine al cantar, tras un periodo de acomodación en el que de forma discreta se le puede animar a escuchar con más atención y a emitir siguiendo el modelo de los demás, es conveniente tratar de descartar las causas por las que se presentan esas dificultades. Pueden deberse a una escasa comprensión del *concepto* de acomodación del registro, es decir cómo hacer para imitar o reproducir el sonido a una altura que puede parecer inaccesible por falta de práctica, o por cantar en un registro distinto al propio de esa voz. Algunas veces, ciertos cantores de coro emiten melodías que siguen con relativa fidelidad el dibujo ascendente o descendente del modelo, pero con una altura distinta a la que otros cantan a su lado. En un número reducido de casos, la falta de conciencia de desafinación se debe a deficiencias de audición para el reconocimiento de ciertas frecuencias y, aunque entre otros factores pueda darse una también una falta de concentración, para diagnosticar y atender adecuadamente el problema se hace necesaria la intervención de un especialista en audición que evalúe a través de audiometrías y otras técnicas la magnitud de la dificultad y sus posibles causas y tratamiento.

Como hemos visto al comienzo de este capítulo, investigaciones recientes (Dalla Bella, S; Berkowska, M & Sowiński, J., 2011) están interesándose por ahondar en los procesos que se dan en la adquisición de la habilidad de cantar de forma afinada, estudiando así mismo las diferentes causas que llevan a una producción imprecisa o desorientada en la afinación.

En resumen, una parte de los problemas para conseguir un sonido afinado de la voz pueden deberse a la falta de técnica en la emisión, asociada a la ausencia de hábitos en la concentración y la escucha. La atención al sonido global del coro y la autoescucha de la propia emisión se deben regular para contrarrestar la tendencia a ir cantando progresivamente con menos proyección, especialmente en los finales de frase y en los movimientos melódicos descendentes. Igualmente sucede con los problemas derivados del escape de aire y de la emisión de sonidos nasalizados o faltos de color. Puede mejorarse a través de ejercicios guiados de forma personalizada, partiendo de un registro cómodo, y de forma habitual en el trabajo conjunto del coro en el aprendizaje por inmersión e imitación, de modo parecido a como se aprende un idioma o se asimila una técnica pictórica.

Caldwell (1994) y Carter (2005), en su trabajo como directores de coro, han llevado al campo de la educación coral la imagen de Dalcroze de pintar con el cuerpo la música, como

explica de Groot (2009). En su libro *Expressive singing: Dalcroze Eurhythmics for Voice*, Caldwell (1994) señala que “empleando los principios de la *euritmia* desarrollados por Emile Jacques-Dalcroze, se puede enseñar a los alumnos y a los grupos a aprender las composiciones, a moverse más expresivamente y a desarrollar la técnica simultáneamente”. Esta obra, que aplica los principios de Dalcroze a la voz, es especialmente útil para los directores de coro tal y como se señala en esta crítica especializada: “Mientras que el libro entero es relevante para el trabajo de los directores de coro, aquellas secciones que retan a los directores a examinar cómo abordan y piensan sobre la relación entre los principales elementos de la música y el texto para formar una unidad expresiva son de especial interés”. (Choral Journal, April, 1996)

Carter (2005) explica cómo el madrigal es una de las formas del repertorio coral que se identifica mejor con la expresividad del movimiento y el gesto, en concordancia con la música y el texto, señalando que:

Cuando los cantantes conectan profundamente y específicamente con el texto y la música, sus rostros y cuerpos son expresivamente dinámicos, su modo de cantar es vibrante y matizado y, lo más significativo, su conexión atrae a la audiencia hacia el corazón y el alma de la música. (Carter, 2005, p. 1)

En Cataluña, Joan Llongueras i Badia introdujo la metodología Dalcroze fundando el Institut Català de Rítmica y Plástica en la primera mitad del siglo XX y armonizó un buen número de canciones populares para niños (Oriol de Alarcón, 2007, p. 88).

En el apartado anterior de este capítulo se hacía referencia a uno de los aspectos destacados por Dalcroze en la educación musical: la toma de conciencia en relación al cuerpo como instrumento que produce la voz al cantar. Esta concepción del cuerpo que suena, se traduce también en cuerpo que se mueve y se desplaza. La influencia de Dalcroze en la educación musical puede reconocerse especialmente en el trabajo que se realiza en la iniciación musical enmarcada en la asignatura de *Música y movimiento*, como paso previo al *Lenguaje musical* en las escuelas de música, y en su aplicación en los distintos niveles de enseñanza musical, a través del movimiento libre a partir de la improvisación. Por medio de este trabajo, los más pequeños aprenden a discriminar simultáneamente las diferencias de altura del sonido en relación a las posiciones del cuerpo, las duraciones en relación a desplazamientos con distintas velocidades, y la intensidad según la amplitud mayor o menor de los gestos. Por otro lado, se pueden desbloquear la rigidez y las tensiones que a menudo se asocian a una ejercitación mal orientada de la interpretación musical, encontrando el equilibrio necesario entre tonicidad y relajación. Este proceso en la educación vocal se traduce en una

mayor armonía en la posición del cuerpo, en el empleo del apoyo diafragmático, en el buen uso de los resonadores y en el control regulador de la autoescucha y la audición del sonido externo de referencia para conseguir una afinación precisa, belleza de sonido y empaste con las otras voces.

Otro de los puntos clave en el pensamiento de Dalcroze, la concepción del espacio en relación al sonido y al movimiento, tiene su implicación directa en la educación coral, por la necesaria flexibilidad del coro en su respuesta a los gestos del director para la interpretación de cualquier pieza. Esta adaptación se hará siguiendo la articulación y el fraseo musical adecuados y la elección de los *tempi* requeridos a partir de una prueba de sonido, en la que el espacio puede generar mucha reverberación, como en una iglesia de grandes dimensiones, o al contrario, un sonido muy seco, como el de una sala de actuaciones que tenga un cortinaje tupido y techo de poca altura.

La sensibilización en el empleo y dosificación de la energía en la interpretación, en relación a la educación de la voz y al canto coral, puede considerarse en un doble sentido: por una parte, resalta la importancia de aprender a tener un buen rendimiento en el apoyo de la voz en la columna de aire al cantar; por otro, se relaciona también con la adquisición de una paleta de matices de intensidad y color en el sonido del coro, que se basa en varios aspectos: la práctica de una adecuada técnica vocal, la ductilidad de la respuesta del coro según el carácter y las distintas dinámicas requeridas por el compositor en la obra o por la estética propia de su época y la interpretación del propio director.

A su vez, la educación coral contiene aspectos propios de la comunicación no verbal y la expresión corporal, tan esenciales en la euritmia de Dalcroze, como la adquisición de hábitos relacionados con la experiencia de cantar en coro ante un público, el estar abiertos en actitud concentrada y a la vez expresiva, el cantar proyectando el sonido con una disposición del grupo que favorezca el oírse unos a otros, o el no hacer gestos de confusión cuando hay un imprevisto, sino escuchar y seguir adelante, ya que la música se construye sobre un tiempo que no se detiene. Además, la educación coral aborda la forma de interpretar los gestos de la dirección que contienen toda la información relativa a la obra en cuanto a tempo, carácter, matices, entradas, articulación y todo lo que la música expresa en función de las palabras y más allá de ellas.

Muchas de las canciones del repertorio coral infantil y en buena parte del referido a música tradicional europea y de otras culturas, como la africana o la americana, se cantan con

movimientos; a menudo con gestos propios de labores agrícolas o domésticas, como la canción de la panadera en Castilla, o los cantos para batir el mijo entre los Wagogo de Tanzania. De este modo, la unión de canto y movimiento resalta la conexión de la educación coral con la conservación y la difusión de las canciones tradicionales.

En cuanto a su contenido, los temas de las canciones del folclore son infinitamente variados. Éstos son algunos: canciones de oficios, de laboreo, de siega, de siembra, de vendimia, de recogida de aceituna...; canciones de pastores, de la matanza..., canciones de cuna (llamadas también arrorós), añadas...; canciones infantiles: para echar suertes, para jugar a la pelota, al corro...; canciones referidas a los ciclos anuales: el carnaval, la semana santa, la llegada del mes de marzo, los mayos...; canciones de ronda, canciones de amanecer, (albores y alboradas)...; canciones para danzar: jotas, seguidillas, malagueñas, canciones referidas a acontecimientos religiosos (de navidad, de patronos, saetas, auroras...), canciones que narran gestas heroicas, guerreras, amorosas, romances... (Lizaso Azcune, B.& Lizaso Azcune, M.L., 1998, p. 136)

Así, muchas canciones del mundo que interpretan los coros, invitan a la danza y se asocian a pasos o desplazamientos. Otras veces emplean gestos sonoros como palmas, pisadas y chasquidos de dedos, como sucede en los espirituales negros. Hay, también, todo un repertorio de sonidos relacionados con usos especiales de la voz y de distintas partes de la boca, cara, manos, pies y cuerpo en general, producidos como imitación de instrumentos, como en el scat⁴². Esta técnica es utilizada por numerosos grupos vocales cuyas versiones de temas de variados estilos muestran un virtuosismo admirable y ofrecen un sonido muy atractivo y original.

3.4.2 Justine Bayard Ward

Justine Bayard Ward (1879-1975), de origen estadounidense, estudió *Canto Gregoriano* con el maestro de coro de la Abadía Benedictina de Solesmes Dom André Mocquereau y elaboró un método de educación musical centrado en el canto colectivo, que sigue vigente especialmente en EEUU a través de la *Church Music Association of América*. En este método se utilizan juegos vocales de dificultad creciente a partir de la improvisación sobre patrones rítmicos y melódicos y se interpreta un repertorio basado en el *Canto Gregoriano*, corales de

⁴² El *scat* es una técnica de improvisación vocal empleada especialmente en el jazz en la que se pronuncian sílabas sin sentido imitando la articulación de un instrumento solista de viento. Aunque está muy extendido el uso del término a *capella* con el sentido de *sólo vocal*, hoy se sabe que su empleo corresponde a menudo a voces e instrumentos doblando las partes vocales, como fue práctica habitual en el Renacimiento.

Bach, fragmentos de obras clásicas y contemporáneas, cánones a dos y tres voces y canciones tradicionales.

El propósito del método Ward es conseguir que todos los niños canten con gusto y belleza cuidando la calidad del timbre, la resonancia, la respiración y la comodidad de los cantores en la distribución de las voces según su registro. Se parte de vocalizaciones con la sílaba *nu*, con sonidos largos, para ir ampliándolas después al resto de vocales buscando la proyección a los resonadores y una extensión progresiva del registro vocal. Se emplea la repetición de modelos propuestos y la práctica de diseños melódicos en forma de pregunta y respuesta. Se usan los gestos melódicos a través de las posiciones de la mano, el método de entonación con el do móvil cantado a distintas alturas y los modos gregorianos. El pentagrama se introduce cuando el maestro considera que los niños están preparados y propone la lectura en distintas claves. El repertorio clásico se utiliza como marco para la introducción de aspectos técnicos de la música. (Muñoz, 2007, pp. 33-41)

El método Ward distribuye sus contenidos en cuatro niveles que profundizan progresivamente en los conceptos musicales a través de la práctica de la imitación, la reflexión sobre la acción y la ampliación de los conocimientos, partiendo de los contenidos previos. Se propone distribuir las voces en tres grupos según su mayor o menor disposición a cantar afinadamente. Este punto resulta crucial en la adopción de criterios para la formación de los coros escolares ya que podría entenderse como postulado que lleve al establecimiento de pruebas de voz para seleccionar las voces que destacan, pero no debería nunca inducir a excluir de la práctica del canto a los niños que responden con menos eficacia en un control inicial.

Nuestro punto de vista es que precisamente, puesto que “el objetivo fundamental del método es que todos los niños y niñas sin excepción, aprendan a usar la voz sin esfuerzo, con belleza y sintiendo el placer de cantar” (Almendra, en Muñoz, 2007, p. 36), será conveniente que una prueba de voces sirva de orientación para la distribución de los registros y la evaluación inicial de las aptitudes auditivas y vocales, pero al menos, en el ámbito escolar, no profesionalizado, esta prueba no ha de convertirse en criterio para atender con menor interés a los niños que muestran menos aptitudes.

Entre las aportaciones de Ward a la educación coral destaca el empleo de las llamadas *notas pensadas*, que potencian la mejora de la afinación a través de la audición interior y la memoria interválica. Esta práctica es de gran utilidad para entrenar las habilidades de los coralistas en relación a la afinación de pasajes en los que la ausencia de referencias en la

melodía en otras voces supone una dificultad añadida. A menudo, en los ensayos de coro se trabajan pasajes por cuerda o se hacen sonar las voces de dos en dos o de tres en tres. Es importante mantener a todos los miembros del coro activamente implicados, para lo cual es efectiva la indicación de seguir atentamente cada una de las voces y proponer cantarlas interiormente cuando no se participa con la propia voz.

3.4.3 Edgard Willems

El belga Edgard Willems (1890-1978) desarrolló en su obra *El valor humano de la educación musical* (2002) la concepción de que el don musical pertenece a todos y que ha de ser despertado en cada niño para su desarrollo armónico desde el inicio de la vida, a través del canto materno y después, en la escuela a través de una educación musical que potencie todo su valor humano.

Considera el cuerpo y la voz como los dos instrumentos fundamentales y prioritarios que todas las personas reciben para hacer música y el aprendizaje de su uso se realiza como el de la lengua materna a través del desarrollo sensorial, afectivo y mental, en una progresión graduada de experiencias en relación a la propia naturaleza, en las que en el trabajo colectivo, cada niño es apreciado y reforzado personalmente. (Fernández Ortiz, 2007, pp. 43-51)

Las aportaciones de Willems a la educación coral se centran en su plena confianza en la posibilidad de despertar en todos los niños el gusto de cantar, la búsqueda de la belleza y los valores humanos que el canto colectivo conlleva. Las canciones forman una parte central de cada sesión de trabajo en los distintos grados del método, ya que contienen e integran la vivencia del ritmo y el movimiento, la melodía, la armonía y la forma. De este modo, la experiencia de cantar con otros supone poner en juego las bases psicológicas de la educación a través de aspectos intuitivos, sensitivos, perceptivos, afectivos e intelectuales, por el empleo armónico de la respiración, el oído interior, la voz y el movimiento.

Además de considerar las canciones como centro fundamental en la organización del método y la distribución del tiempo de trabajo, el claro enfoque evolutivo de la educación musical según Willems se concreta en el empleo de juegos vocales de imitación y exploración en paralelo con el aprendizaje de la lengua, que se convierten en recursos habituales del trabajo del coro, como ejercicios previos en el calentamiento de voz, técnicas de entrenamiento auditivo y de afinación, o actividades para la búsqueda de color y empaste entre las voces.

En las agrupaciones corales infantiles y especialmente en el canto colectivo con los más pequeños, se hace uso de canciones mimadas que apoyándose en el empleo de gestos y de movimientos como marchas o saltos, permiten al niño vivenciar la alegría de expresarse libremente y la experiencia de coordinación con los demás y consigo mismo en la relación de voz y cuerpo, además de reforzar la mejora de habilidades verbales, la ampliación de vocabulario, la correcta pronunciación, la prosodia y la memorización de los textos de las canciones.

3.4.4 Maurice Martenot

El músico francés, profesor del Conservatorio de París, creador del instrumento de teclado conocido como *ondas Martenot*, vivió entre 1898 y 1970 e inició, junto a su mujer, un método de enseñanza musical que, en relación a la música coral, aporta especialmente la concepción del llamado canto libre, con el fin de habituarse a cantar sin miedo en un clima de confianza, imprescindible para un canto consciente y para el trabajo preciso de la afinación. Sus enseñanzas se establecen en el marco de la *Escuela nueva* y engloban los principios metodológicos de la pedagoga italiana María Montessori: imitación, reconocimiento, reproducción y creación. Martenot introduce a sus alumnos en la entonación por medio de un trabajo sobre la dirección del sonido, a través de una serie de sirenas. Después le sigue un proceso basado en el reconocimiento auditivo y la imitación de motivos melódicos que van ampliándose hasta configurar la escala mayor. También se realizan ejercicios de afinación basados en la microtonalidad que refuerzan la agudeza en la discriminación auditiva a través del empleo de las ondas Martenot.

El aprendizaje de la lectura a primera vista es planteado como una actividad lúdica propiciada por la vivacidad rítmica que se adquiere a través del reconocimiento visual de fórmulas rítmicas y la activación de los movimientos reflejos para reaccionar con agilidad y precisión en su interpretación. Estas fórmulas son aprendidas por imitación y afianzadas, no a partir del análisis intelectual de los valores, sino por la asociación de la imagen escrita a la memoria de la vivencia de su interpretación y el reconocimiento de su sonido. (Arnaus, 2007, p. 56)

El método Martenot da muestras de gran efectividad en la adquisición de una afinación muy precisa que se basa en el empleo de las distintas tonalidades y modos y en la ejercitación de la trasposición de distintos diseños melódicos a otras alturas, a través de una actitud de concentración intelectual y auditiva constante. Para ello, Martenot utiliza el llamado *canto*

libre a través de la imitación. Sus ideas sobre los circuitos de automatismos que se adquieren a través del entrenamiento de los diseños melódicos apoyados en el impulso del ritmo, pueden ser de gran utilidad en el trabajo del coro, muy especialmente en la tarea de abordar la lectura e interpretación del repertorio coral del siglo XX y de nuestros días, que se mueve a menudo en los ámbitos de la música de diversas texturas con acordes complejos, en la atonalidad, la politonalidad, el empleo de microtonos y recursos vocales asociados a nuevas grafías.

3.4.5 Zoltán Kodaly

Este compositor y pedagogo húngaro, que vivió entre 1882 y 1967, fue amigo personal de Bela Bartok y viajó con él por Hungría y Rumanía, recogiendo las tradiciones musicales del pueblo. Realizó su tesis doctoral sobre *La estructura estrófica del canto tradicional húngaro*. Destacan entre sus composiciones numerosas obras corales, muchas de ellas dirigidas a las voces infantiles. En su obra *Coro de niños* de 1929 se refiere a las condiciones en las que se debe practicar la música en la edad infantil. Sus *118 Pequeñas piezas a dos voces*, que componen la obra *Bicinia Hungárica* editada en cuatro volúmenes, se publicaron entre 1937 y 1942. Después siguieron *Quince ejercicios a dos voces* y *Cantemos correctamente*, con propuestas para la práctica de la entonación, y *Canciones para la escuela*, con melodías tradicionales y composiciones sencillas. En 1945 fue nombrado presidente del Consejo de las Artes de Hungría y desarrolló un proyecto para la educación musical nacional a partir de la enseñanza del canto en la escuela primaria, que fue institucionalizado gracias a la creación de escuelas con programa especial de música y al establecimiento de dos sesiones semanales, además de los ensayos de coro, en el resto de las escuelas públicas, lo que tuvo como reflejo un mejor rendimiento del alumnado húngaro en el resto de las materias. (Subirats, 2007, p. 64)

Kodaly propone la entonación a partir de modelos melódicos que surgen de la escala pentatónica. Emplea canciones tradicionales e introduce el canto a dos voces desde los primeros años de la escuela primaria, graduando la dificultad según la edad de manera que todos los niños puedan progresar. Emplea la fononimia, que asocia el sonido al gesto, como un sistema de signos manuales para señalar la altura del sonido, las sílabas rítmicas y el do móvil o método de solmisación, que ya había sido utilizado por el anglicano John Curwen en el siglo XIX. El pensamiento y la obra de Kodaly aportan el núcleo central de la educación coral a lo

largo de todo el siglo XX. Existen muestras del trabajo que se realiza en Hungría hoy en día a través de vídeos accesibles en youtube y de grabaciones de gran valor ilustrativo sobre la potencia y efectividad de la educación coral en este país, que se ha venido desarrollando a lo largo de varias décadas.⁴³

Kodaly destaca en la composición de música coral, cuya producción es inmensa. Utiliza canciones, baladas, cuentos y melodías populares de la vida húngara. Para los húngaros es el músico que hizo cantar a todo un pueblo. (Subirats, 2007, p. 65)

3.4.6 Carl Orff

Carl Orff, compositor y pedagogo alemán (1895-1982), inició junto a su colaboradora Gunild Keetman muchos de los principios de educación musical de mayor importancia en el siglo XX. Sus aportaciones a la educación coral tienen gran peso por la prioridad dada a la práctica musical por encima de la teorización, y en la relación entre música, movimiento y lenguaje, por la que la voz une a través de la prosodia de rimas y canciones, el ritmo en la palabra y el gesto. El trabajo de Orff se apoya en esta vivencia del ritmo a través del canto, el recitado, la danza, la percusión corporal y la práctica instrumental con los llamados *instrumentos Orff*: xilófonos, metalófonos, carillones y pequeña percusión. Da importancia a todo el proceso de desarrollo de la creatividad a través de la improvisación y la composición, valorando ese modo de hacer, tanto o más que el resultado como producto y la expresión personal de cada individuo, más que a la reproducción de un modelo. A partir de la publicación de una colección de cinco libros titulados *Musik für Kinder* o bien *Orff Schulwerk* en 1948, de la creación del Instituto Orff de Salzburgo y del trabajo de las Asociaciones Orff, se promueve la investigación en educación musical, se realizan publicaciones, se organizan cursos de formación de profesores y las ideas de Orff y de otros pedagogos que parten de su obra como el belga Joss Wuytack, o el estadounidense Doug Goodkin, son difundidas en los cinco continentes.

En España destaca la adaptación al castellano del primer libro del *Orff Schulwerk* por Montserrat Sanuy y Luciano Gómez Sarmiento, el valioso trabajo de difusión de la cultura de

⁴³ El enlace de youtube que se recoge en los recursos electrónicos (Children are singing) presenta un interesante fragmento rodado en Hungría en los años 60 que muestra un grupo de niños cantando a voces en la escuela.

tradición oral y al canto polifónico en África del profesor Polo Vallejo, y la trayectoria de la profesora Mariana di Fonzo que a lo largo de estos últimos años ha puesto en escena en el Colegio alemán de Madrid varios proyectos corales de enorme belleza, como el oratorio *African Madonna*, de la compositora neozelandesa Felicity Laurence, además de la enorme labor de formación del profesorado del Instituto Orff a través de los cursos que ofrece regularmente. Entre las obras corales de Orff para niños destaca una cantata de navidad para narradores, coro infantil y conjunto instrumental, titulada *Weinachtsgeschichte* (López Ibor, 2007, pp. 71-77).

3.4.7 Ireneu Segarra i Malla

Compositor y pedagogo (1917-2005) fue director de la Escolanía de Montserrat durante más de cuatro décadas y autor de un método de educación musical publicado para las escuelas de música de Cataluña. En sus orientaciones sobre el aprendizaje de la entonación parte como Orff y Kodaly de la escala pentatónica y de las escalas modales para llegar a la tonalidad y considera de gran importancia la educación del oído interno y el empleo del folclore como fuente del repertorio del canto en la escuela.

Subrayando el papel destacado de estas figuras de la pedagogía musical en el siglo XX, por su contribución a la educación vocal y coral, señalamos que para todos ellos, el canto colectivo o a coro merece recibir dedicación y atención especiales como una de las bases de la educación musical, tanto por el peso que tiene como fuente de enriquecimiento de la expresión y de los conocimientos musicales, como por la ocasión que ofrece para el desarrollo del resto de capacidades, no sólo intelectuales o musicales, sino también sociales y humanas. Como puntos de coincidencia, destacan las ideas de favorecer el espacio a la educación vocal y coral a través del hábito del canto colectivo desde las edades más tempranas, la conveniencia de la creación y potenciación de coros y el desarrollo de una fuerte cultura musical arraigada en la interpretación de música de calidad y en la universalidad de la experiencia de cantar.

En resumen, en este capítulo se ha planteado una revisión de las bases fisiológicas, psicopedagógicas y sociales de la educación coral. Estas aportaciones a la educación coral, según el pensamiento de autores que a menudo se resisten a ser etiquetados en una sola corriente, se oponen en ciertos aspectos y en otros se complementan y solapan.

Desde la psicofonoaudiología, con las aportaciones sobre la reeducación postural y de la escucha propuestas por Alfred Tomatis, se ofrece una vía de trabajo para niños con dificultades

de aprendizaje y de relación y se aporta una perspectiva abierta a la reeducación de los casos más problemáticos de dificultades de afinación. Desde la psicopedagogía conductista, se dan orientaciones sobre el empleo del aprendizaje por modelado reforzado a través de la adquisición de hábitos en la dinámica de trabajo del coro. Desde la psicología cognitivista, se centra la atención en los procesos internos de elaboración en los aprendizajes y se investiga sobre los procesos mentales que se dan al entonar, para comprender las dificultades de afinación. El constructivismo aporta a la educación coral la identificación de aprendizajes procedimentales para la construcción de la identidad de los miembros del coro a través de su participación en la organización de los ensayos y conciertos corales, la propuesta de actividades de calentamiento o la selección del repertorio, como formas de aprendizaje significativo que revierten en una motivación mayor. En esta línea la corriente sociocrítica se plantea la incidencia del coro como agente transformador de las relaciones con el entorno.

Por último, se ha recordado cómo la pedagogía musical del XX está llena de propuestas que ya han sido en gran parte asimiladas y reelaboradas por los profesores y directores corales a lo largo de las últimas décadas, en el modo de abordar cuestiones del trabajo diario como la preparación del cuerpo para escuchar y cantar, el empleo de modelos rítmicos, melódicos y armónicos en las improvisaciones vocales y en el aprendizaje de la lectura musical y la atención a la prosodia de los textos y a su relación con la agógica y dinámica de las obras para favorecer la expresividad del coro.

El recorrido realizado recoge las consideraciones sobre cómo al cantar en coro se producen conexiones entre audición, postura y sensaciones propioceptivas, respiración, fonación, características personales de edad y sexo, cualidades vocales y auditivas, carácter, memoria a corto y largo plazo, experiencias previas según el entorno, emociones tales como extrañeza, vergüenza o gusto por cantar, autoconcepto, motivación, distintos grados de asimilación de los conocimientos, implicación y esfuerzo, interacciones diversas con modelos propuestos, ajustes o desajustes en la distancia de desarrollo próximo por el acierto en la selección del repertorio, atribuciones de éxito o fracaso en las tareas a realizar, distinto grado de identificación e integración en el grupo, expectativas, proyecciones de los *yo es posibles* en relación a la participación y la permanencia en el coro, además de la adquisición de competencias para retomar la participación en el coro cuando se desee o para implicarse a fondo en la formación coral y musical siguiendo una posible orientación profesional o vocacional.

CAPÍTULO CUARTO
PENSAMIENTO ASERTIVO Y MOTIVACIÓN PARA CANTAR:
CONDICIONES Y EFECTOS DE LA EDUCACIÓN CORAL

*Me embriaga la alegría de cantar y,
olvidándome de mí mismo,
te llamo amigo, a ti que eres mi Señor.*

Rabindranath Tagore. Ofrenda lírica (1988)

4. PENSAMIENTO ASERTIVO Y MOTIVACIÓN PARA CANTAR: CONDICIONES Y EFECTOS DE LA EDUCACIÓN CORAL

Para centrar el sentido dado a los conceptos en el marco teórico de este estudio, tras las preguntas de partida y el recorrido hecho en el capítulo primero, siguiendo un punto de vista histórico del canto coral, la revisión de las investigaciones previas sobre educación coral en el segundo capítulo, y una valoración de las aportaciones desde la psicopedagogía en el tercero, a continuación es necesario precisar el significado con que las palabras clave del estudio son empleadas.

En este capítulo llegamos al núcleo central de nuestra fundamentación teórica, en el que también haremos alusiones a aspectos o autores tratados previamente. Partimos del concepto de asertividad para referirnos al estilo asertivo del profesorado, que enriquece nuestro punto de vista sobre la motivación para cantar. Después estudiamos la motivación para cantar en el contexto educativo, destacando los rasgos que describen la experiencia de cantar en clase y en coro como especialmente motivadora, y las condiciones necesarias para poner en marcha y sostener un coro escolar, considerando también los efectos y beneficios de la educación coral. El capítulo termina aludiendo a algunas experiencias significativas del entorno de los coros escolares.

4.1 ASERTIVIDAD EN LA EDUCACIÓN CORAL

El tema de la asertividad ha emergido con fuerza en el contexto de la orientación educativa a través de las tutorías y de sus programas de prevención y resolución de conflictos. La asertividad es entendida como un estilo de comunicación propia de una actitud personal de seguridad y autoestima que potencia la expresión de los propios deseos y la toma de decisiones seguras en el marco del respeto mutuo y la libertad. La psicóloga Olga Castanyer explica sobre la asertividad:

El que una interacción nos resulte satisfactoria depende de que nos sintamos valorados y respetados, y esto, a su vez, no depende tanto del otro, sino de que poseamos una serie de habilidades para responder correctamente y una serie de convicciones o esquemas mentales que nos hagan sentirnos bien con nosotros mismos. (Castanyer, 1996, p. 20)

El término *asertividad* no aparece por ahora en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, pero sí aparece la voz *asertivo*, como adjetivo con el significado de *afirmativo*. Etimológicamente, *aserto*, del latín *assertus*⁴⁴ significa afirmación. El desarrollo de la asertividad en el campo de la acción tutorial educativa se concibe asociado a la expresión *aprender a decir no*, como aprendizaje de estrategias comunicativas no agresivas ni pasivas, para la expresión de una sana autoestima.

Este trabajo propone el concepto de asertividad en relación a la actividad de cantar y, en general, a cantar con otros. La asertividad en el contexto de la educación coral puede ser un catalizador de la potencia de cantar que cada individuo tiene. Esto significa que aunque verdaderamente es un contrasentido cantar sin gusto y por obligación, se puede ofrecer un ámbito en el que cantar llegue a ser atractivo para todos, de manera que nadie deje de beneficiarse de esta experiencia, concebida como un aprendizaje apoyado en la práctica habitual en las clases de música y fomentado por medio de la participación en coros escolares a lo largo de la educación primaria y secundaria.

Partiendo de la experiencia personal, y siguiendo un criterio más bien intuitivo, este significado de la asertividad en el contexto de la práctica del canto y de la educación coral, hará surgir a lo largo de esta investigación nuevas preguntas, y será un campo a explorar acerca de la atribución de significados que los alumnos dan a sus aprendizajes.

Dado que es el propio aprendiz quien decide construir esa relación entre concepto musical y experiencia musical sostengo que es necesario entender sus motivaciones y propongo la utilización de técnicas de investigación cualitativa para interpretar los significados que atribuye a los procedimientos de aprendizaje vividos en el aula. (Rusinek, 2004, p. 1)

La asertividad y la autoestima están en estrecha relación con la propia motivación. Se da un especial interés en los aspectos referidos a la expresión de sus emociones, la impresión

⁴⁴ *Aserto* "afirmación". Tomado del latín tardío *assertum* íd., *propte*. Participio de *asserere* "afirmar", (deriv. de *serere* "entreteter, encadenar"). Derv. *Asertivo*, 1589. *Asertor*; *asertorio*. *Aserción*, 1636, lat. *assertio*, -onis.

sonora de ellos mismos relacionada con su propia identidad, la capacidad de escucharse a sí mismos y de escuchar a otros integrados en el grupo, la posibilidad de superarse a partir del reconocimiento de las propias dificultades y errores, y de descubrir cuánto se puede aprovechar los recursos propios de la voz y la belleza de la música.

En el siguiente artículo sobre los logros musicales y el autoconcepto, se formulan cuestiones que tienen que ver con el punto de partida en nuestra investigación:

¿Por qué algunas personas nunca aprenden a entonar una melodía? ¿Por qué algunos no se atreven a cantar? (...) ¿Es la falta de aptitudes musicales y de entrenamiento el principal factor en la falta de éxito en música? (...) El trabajo con cantantes que desafinan de 8 años en adelante, incluidos adultos, me ha conducido hacia la hipótesis de que el mantenerse cantando fuera de tono y la falta de acierto en música son resultado en primer lugar, de un bajo autoconcepto en las habilidades musicales. (Greenberg, 1970, p. 57)

Hurtado Llopis (2006) se refiere al desarrollo de la asertividad en la coral Allegro ONCE de Valencia describiendo cómo la participación en esta coral ha favorecido la autoestima, la cohesión y las habilidades sociales de un grupo de niños deficientes visuales en el momento de su integración en la escuela ordinaria.

Así, define la asertividad como la actitud que permite que una persona actúe de acuerdo con sus intereses y necesidades, expresando sus posiciones con seguridad desde el respeto al otro. En la práctica ser asertivo es:

Ser capaz de decir "no".
Ser capaz de pedir un favor o formular una petición si es preciso.
Ser capaz de expresar tanto los sentimientos positivos como los negativos de una manera adecuada.
Ser capaz de comunicarse sin tensión con los demás aunque sean desconocidos.
Ser capaz de expresar la opinión propia.
Ser capaz de mantener los propios derechos. (Hurtado, 2006, p. 67)

Abogando por los métodos cualitativos de investigación en educación musical, Bresler (2004) explica que el significado de cualquier tipo de música es inseparable de las condiciones bajo las cuales se genera y experimenta en la interacción de los contextos del aula, el centro de trabajo con sus características y la propia sociedad; y se refiere a la experiencia de varios profesores de música, cuya visión de lo que sucede en el aula tiene mucho en común con la propuesta de este proyecto:

El control y la disciplina son características de todas las disciplinas escolares, incluyendo la música, y proporcionan un eje a los contenidos y estructuras de las clases. Pat ejerce el control coherentemente cuando enseña, elogia, advierte, sugiere, recuerda y hace

cumplir las normas. Usa un formato asertivo de disciplina en su aula. Hay reglas de conducta claramente especificadas y consecuencias no ambiguas por su incumplimiento: normas para la ejecución, para el intercambio de instrumentos, para distribuir y recoger. (Bresler, 2004, p. 8)

El pensamiento y la actitud asertiva en el profesorado inducen como modelos a la seguridad y el equilibrio necesarios en el alumno, para obtener un mejor rendimiento en su capacidad de escuchar, expresarse y disfrutar a través de la voz hablada y cantada. Si la finalidad de una prueba de voz para formar un coro de niños es hacer una selección de aquellos que destacan por sus aptitudes vocales y musicales, las pretensiones son esencialmente artísticas y no tanto educativas, especialmente para aquellos a los que se les niega la posibilidad de participar.

Para llegar a la consideración de un estilo de relación asertivo en la educación coral partimos de una breve alusión a los estilos de profesorado descritos desde la psicopedagogía, (Flanders, 1977), (Bennett, 1979), (Beltrán, J. et al, 1987), que ofrecen una tipología de rasgos y actuaciones. Estos estilos discurren entre los modelos directivos de currículum cerrado, propios de la escuela tradicional y los llamados estilos progresistas, no directivos e inspirados en los principios democráticos de Dewey (1859-1952). A pesar de fuertes críticas respecto a los niveles de exigencia y a los riesgos de una organización flexible de la clase que pudiera derivar en permisividad excesiva, los estilos abiertos de profesorado parecen adaptarse mejor a las necesidades de cambio de la escuela.

El estilo de cada profesor es necesariamente personal y se configura desde su propio carácter, a partir de su formación docente inicial y continua, contando con sus creencias sobre educación, su grado de identificación y competencia en la materia y su experiencia previa. Así como el profesor-investigador tiene en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos y se cuestiona sobre la conveniencia de que estos coincidan con los objetivos propuestos, también debe responder a las cuestiones sobre el modo de hacer, el ambiente propicio y el tipo de interacciones adecuadas para los distintos momentos del proceso de enseñanza- aprendizaje. Además entra en juego la naturaleza de lo que se enseña: cantar en clase de música y participar en el canto coral en el contexto de los coros escolares son tareas esencialmente prácticas, organizadas en torno al profesor o director de coro.

A través de una toma de decisiones adecuada podemos evitar la repetición una y otra vez de los mismos errores en la forma de relación con los alumnos, en la gestión de la clase y del tiempo. El profesor no asertivo, indeciso, incoherente e incapaz de llevar un trabajo ordenado, o el desmotivado, carente de entusiasmo y de confianza, desorienta a sus alumnos suponiendo

un gran lastre para la acción educativa. Este estilo de profesorado tiene un efecto devastador sobre el grupo, desalentando el interés de los alumnos aplicados y reforzando la falta de colaboración de los llamados *objetores de la enseñanza*, que suelen crear un ambiente de impotencia en la clase por su bajo interés y escasas o nulas perspectivas de éxito en las tareas, llegando a mostrar actitudes abiertamente indisciplinadas o despectivas hacia un profesor que mantenga actitudes pasivas o que se imponga interviniendo de forma violenta.

En este punto, el ámbito educativo requiere un modo de afrontar las interacciones personales y la toma de decisiones de modo no reactivo. En ocasiones la mejor intervención será la no-intervención (Zaragozà, 2009). La creatividad y la flexibilidad pueden combinarse con la determinación y la claridad en el planteamiento de los objetivos, que serán revisados valorando todos los factores que intervienen, para potenciar aquello que, aunque sea de forma incipiente, podamos intuir como atractivo en la expresión de los intereses y en las expectativas de cada persona, en coordinación con el proceso de aprendizaje del grupo.

Es verdad que una descripción alarmante no se corresponde por completo con el día a día de los profesores de música, pero con que sólo se dé en el menor porcentaje que estimemos, es necesario tenerla en cuenta. Si bien hemos abordado las reflexiones que desde la psicopedagogía pueden servir de orientación para reconocer lo que en nuestra práctica está encaminado a los fines que deseamos y lo que queremos cambiar, ahora es preciso hacer notar que la educación coral es una parte de nuestro trabajo que para muchos profesores está aún por explorar. Es un medio directo de hacer música, aunque sabemos que hay muchas reticencias que vencer, empezando por la de los propios profesores. Por eso entra en juego el concepto de asertividad. Hacer música, cantar o tocar instrumentos, bailar, inventar una melodía o improvisar un ritmo, en cierto modo, no son tareas que puedan ponerse en práctica de manera obligada. Se pueden hacer con el espíritu de disciplina de un entrenamiento, contando con la confianza en el beneficio de la propia práctica, con el deseo de realizar un proyecto bien hecho o simplemente por el atractivo de la experiencia de disfrutar.

Se han estudiado los efectos de canto solista y coral y de la natación en el estado de ánimo y los índices fisiológicos. El participar en estas actividades reduce la tensión arterial y mejora la carga energética, el tono vital positivo y el pulso cardíaco. Los resultados mostraron mayores efectos al nadar que al cantar, con una pequeña diferencia entre cantar en coro o a solo. (Valentine, E; Evans C., 2001, p. 115)

Aunque se reconocen los beneficios que la actividad de cantar aporta a todos los alumnos, no se da un acuerdo total respecto a la forma de proponer la participación en el coro. Algunos autores como Haword consideran esta cuestión muy delicada y, tras valorar las

ventajas y desventajas de cada opción, proponen “tomar la decisión de acuerdo a los objetivos pedagógicos y a la razón fundamental por la que haya sido creado el coro”. (Haworth, 1992, p. 44).

Otras voces defienden las pruebas de selección como forma de acceso para participar en los coros, también en el ámbito educativo, sosteniendo que “la práctica de audiciones en los coros de enseñanza elemental con el fin de mantener un programa musical de alta calidad, creará un interés en el coro mayor que cualquier política inclusiva”. (Hollenberg, 1996, p. 36)

Los grupos de los coros de la escuela elemental deberían ser seleccionados: En cualquier otro ámbito de la vida la excelencia se premia. Si se elige a los mejores cantores para el coro se ofrece oportunidades a aquellos niños que son necesarios para alcanzar este objetivo de la excelencia. El nivel ha de mantenerse alto. (Point of View: Should Elementary Choruses Be Select or Nonselect?, 1985, p. 33)

Sin embargo, a partir de la idea del músico y pedagogo húngaro Zoltan Kodaly de que el canto es para todos (Szönyi, 1976), se puede intuir que, sea cual sea el punto de partida en cuanto a habilidades, cada niño puede hacer un recorrido personal positivo en la experiencia de cantar, y este descubrimiento se debe alentar.

Peterson (2002) concibe la capacidad de desarrollo de la habilidad de cantar en todas las personas relacionándola con el reclamo de los directores de coro que pueden proyectar en los alumnos que no cantan una imagen más positiva de sus posibilidades.

Considero que todo el mundo puede cantar, pero muchas personas piensan que no tienen habilidad. Los profesores de música pueden convocar a los estudiantes a participar en el coro concentrándose en su habilidad y en su esfuerzo. (Peterson, 2002, p. 32)

Sloboda (2005) muestra su posición como investigador interesado por la emoción y la motivación, afirmando que es posible el desarrollo de habilidades musicales y que todos tenemos talento. Desde este punto de vista educativo, y tratando de asumir también plenamente el criterio artístico y estético como propio, la asertividad puede aportar un refuerzo positivo en el estilo de comunicación al desarrollarse el proceso de aprender a cantar. De esta manera, el niño y el adolescente, con su deseo de cantar y con una actitud de interés correspondiente, inicia un recorrido en el que va a reconocer cuáles son sus dificultades, de qué modo puede resolverlas y qué atractivos tiene el cantar en coro, sin que se sugiera de partida que en su caso sería preferible no participar.

La práctica de cantar tiene efectos positivos que enriquecen al individuo en el conocimiento de sí mismo y de su entorno, en su bienestar psicológico y físico, en su

desarrollo social y su capacidad perceptiva y expresiva. Así, la relación del pensamiento asertivo con la dinámica de cantar es en esencia la afirmación de la posibilidad de cantar que todos tenemos. Esto se opone a la idea de que algunas personas son *negadas para cantar*. Esta consideración carece de sentido en las culturas en las que el canto es un uso social que se practica con naturalidad. Así lo describe Vallejo al referirse a la tradición vocal de los Wagogo de Tanzania:

La música de los wagogo es fundamentalmente vocal. La voz es el instrumento por excelencia y el canto el vehículo idóneo para comunicar y manifestar las emociones. (...) Aunque el canto tiene lugar de forma colectiva, las intervenciones solistas son habituales, es precisamente en este terreno donde se comprueba que cualquier individuo está perfectamente cualificado para cantar (es impensable imaginarse que alguien no cante, o que lo haga "mal"). (Vallejo, 2004, p. 92)

Alan Lomax recoge apreciaciones de Colin Turnbull en sus estudios de campo sobre los pigmeos (Turnbull, 1960a) describiendo que:

Los cantos corales de los pigmeos pueden ser iniciados por cualquiera, sin que importe si tiene talento o no. La dirección de la ejecución durante el curso de la interpretación de un canto pasa de un cantor consumado a otro que lo es menos sin que disminuya el apoyo del grupo en su totalidad ya que el principal placer de los cantantes es escuchar los efectos del contrapunto producido por el grupo, a medida que reverbera a través de la catedral de la jungla. (Lomax, 2001, p. 310)

Curiosamente, el pensamiento de considerarse no dotado para cantar aparece con frecuencia en el autoconcepto de muchas personas, la mayoría de ellas adultas, pero también adolescentes e incluso a veces niños. El daño que esta forma coloquial de hablar hace surte efecto a través de un proceso de enquistamiento de las dificultades de afinación, que podrían resolverse en una gran parte de los casos a través del entrenamiento auditivo, de una emisión cuidada y de una autoescucha consciente (Tomatis, 2010), con la atención necesaria a la acomodación de los registros y el paso del tiempo suficiente para asimilar y asentar estos aprendizajes. Corbin (1995, p. 24) explica que uno de los principales objetivos del director de coro es hacer que el grupo desee cantar bien y se plantee salir de la mediocridad.

En el prólogo a una reciente publicación sobre la educación coral en la adolescencia a la que nos referimos en la p. 89 (Elorriaga, A. J. & Aróstegui, J. L., 2013), Rusinek hace alusión a ocasiones en que los comentarios desafortunados en relación a la voz dejan una huella marcada en el autoconcepto de las personas:

Los prejuicios acerca del canto durante la muda de la voz se expresan, por un lado, en una descalificación entre pares –«tiene voz de pito», «desafina» que desemboca naturalmente en una autodescalificación. Pero no son sólo el miedo al ridículo o la

presión social los responsables de que una persona asuma una incapacidad para cantar. La recurrente confidencia de los adultos que, al enterarse de que somos profesores de música o directores de coro, nos hablan de aquel profesor que no les admitió en el coro o que les sugirió que procuraran sólo «mover los labios» en los ensayos o conciertos, es un recordatorio de la responsabilidad que tenemos los docentes de comprender este fenómeno y de desarrollar caminos que faciliten a todos los alumnos el acercamiento a la actividad vocal. (2013, p. 11)

Es verdad que todos los directores de coro tratan de evitar el efecto de confusión y arrastre de un coralista que desafina y no es consciente de cantar demasiado fuerte. Las indicaciones que se dan a todo el coro y en privado o en público cuando conviene a la persona que tiene dificultades para afinar, son una ocasión para el enriquecimiento del grupo. La experiencia de progreso en el canto colectivo se da fijando el hábito de escuchar y fundir convenientemente las voces (Shirokij, 2001).

En un estudio de caso (Haywood, 2006), llevado a cabo sobre la inclusión de alumnos con necesidades especiales en el coro para conocer las posibilidades y posibles beneficios de esta experiencia, se recogieron los datos a través de notas de campo y de una serie de entrevistas semiestructuradas y otras dirigidas para facilitar la verificación de las interpretaciones y las conclusiones.

La pregunta fundamental de la investigación era: ¿Qué sucede en el proceso de inclusión de un individuo de necesidades especiales en el coro que pueda producir un cambio en ese individuo? Se demostró el cambio a través de la adquisición de la identidad como "musicista coralista". (Haywood, 2006, p. 407)

La intención de buscar una forma de emisión que mezcle adecuadamente los timbres en el coro, tiene como objetivo la búsqueda de un sonido común, con una afinación precisa y una calidad de sonido correspondiente a las necesidades del repertorio, a los criterios estéticos y técnicos del director y a las condiciones acústicas del espacio en que se canta. La conciencia de sostener entre todo el coro un sonido bien timbrado y afinado requiere desechar protagonismos y aprender a escuchar a los demás, sin dejar por ello de emitir con confianza y seguridad, cantando *asertivamente*.

4.2 MOTIVACIÓN PARA CANTAR

La motivación se considera, desde la psicología y la pedagogía, como la actitud de atracción que da impulso y mantiene el interés hacia una acción determinada. La diferenciación entre motivación interna o intrínseca y externa o extrínseca distingue la primera

por estar ligada a condiciones más estables relacionadas con las características personales, los deseos y capacidades del individuo, mientras que la motivación externa, en concreto en el entorno educativo, se asocia a las retribuciones en forma de calificación o a las estrategias para captar la atención y el interés. Este segundo tipo de motivación tiene efectos de menos persistencia y puede no implicar verdaderamente a los alumnos. La motivación externa trata de potenciar la motivación interna conectando con ella, para que con el apoyo del propio contexto educativo el alumno llegue a enfocar su atención y su esfuerzo hacia el descubrimiento de sus intereses y a la consecución gradualmente autónoma de un objetivo asimilado como propio, que le haga percibirse competente en la tarea y relacionarse adecuadamente en su entorno.⁴⁵

Debido a que muchas de las tareas que los educadores quieren que sus alumnos realicen no son inherentemente interesantes o divertidas, el saber cómo promover formas de motivación interna más activas y voluntarias, en contra de las formas pasivas y controladoras, se convierte en una estrategia esencial para una enseñanza eficaz. (Ryan, R.M. & Deci, E.L., 2000, p. 55)

Estar motivado es verse movido a hacer algo. Una persona desmotivada se describe como aquella que no siente ningún impulso o inspiración a actuar. La motivación interna conduce a la práctica de una actividad por satisfacción propia más que por consecuencias derivadas y se da cuando una persona siente el deseo de actuar por gusto o por el reto que implica la actividad, más que por estímulos, presiones o recompensas externas. “Las personas se encuentran intrínsecamente motivadas hacia ciertas actividades y no hacia otras y no se da el caso de que todas las personas estén intrínsecamente motivadas hacia una actividad determinada”. (*Ibidem*, p. 56)

La famosa pirámide de Maslow⁴⁶ (1946) sobre las necesidades del hombre se puede interpretar en respuesta a la afirmación anterior, al tratar los deseos de comer, dormir, moverse, comunicarse, aprender o querer como motivaciones atribuibles a todas las personas. Se experimentan como necesidades cuyo grado de satisfacción se da en función de factores diversos puestos en juego por la interacción del individuo en su entorno. Esto no impide hacer

⁴⁵ Ya nos hemos referido a la importancia de Vigotsky (1956) en la definición de la zona de desarrollo próximo que propone ciertos retos alcanzables en las metas educativas, favoreciendo la motivación en los aprendizajes.

⁴⁶ Maslow (1908-1970) publicó en 1946 un artículo describiendo su teoría de las motivaciones humanas, y las ordena en una pirámide por la que el hombre discurre de la base al vértice superior a medida que se satisfacen las distintas necesidades: fisiológicas, de seguridad, afectivas, de relación y pertenencia, hasta las de autorrealización, entre las que se incluyen las motivaciones artísticas.

la apreciación de que el asombro ante la belleza parece ser intrínseco al ser humano cuando la persona percibe en sí mismo una resonancia o correspondencia con esa belleza. De ese modo, la atracción hacia la experiencia estética, o el expresarse cantando pueden ser reconocidas como motivaciones susceptibles de ser desarrolladas en cualquier ser humano.

En cambio, a la vista está que, mientras algunas personas muestran un deseo acentuado de cantar como motivación interna, bien sea de forma innata o por factores de su entorno que le hayan estimulado convenientemente, otras personas no se encuentran motivadas a ello.

A lo largo del siglo XX se han elaborado numerosas teorías sobre la motivación. Unas son teorías asociacionistas ligadas al conductismo, como el condicionamiento operante (Skinner, 1953), o el proceso de modelado (Bandura, 1977) y se han caracterizado por la aplicación de refuerzos. Como respuesta, desde el cognitivismo se abrió una brecha planteando las atribuciones de éxito internas o externas como tema crucial en la motivación (Weiner, 1984) y se estudió cómo un excesivo empleo de refuerzos podía trasladar el *locus* de las atribuciones, es decir los factores que el individuo interpreta como causa de su rendimiento, hacia factores externos, disminuyendo la implicación de los alumnos en los aprendizajes.

La mejor estrategia actual es combinar ambos puntos de vista. Los premios extrínsecos se han utilizado siempre y pueden ser más efectivos si logran estar relacionados más significativamente con las experiencias del estudiante. Pero no debe olvidarse la motivación intrínseca que garantiza una relación directa y permanente con la tarea. (Beltrán, J. & García Alcañiz, E., 1987, p. 238)

Aunque ya dedicamos un subepígrafe en el capítulo anterior a las aportaciones desde el cognitivismo en relación a la educación coral, resaltando el peso del aprendizaje significativo sobre la motivación, queremos destacar los estudios que muestran el incremento de la motivación cuando se da una relación adecuada entre el esfuerzo requerido y las expectativas de éxito (Atkinson, J. W.; Raynor, J. D., 1975). Algunos programas de entrenamiento de la llamada *motivación de logro* ponen el énfasis en variables modificables apuntando a una clara finalidad intervencionista para fijar metas concretas, centrando la atención en el momento presente y favoreciendo un cambio en la verbalización de las emociones de manera positiva. (Beltrán, J. & García Alcañiz, E., 1987, pp. 240-241)

La teoría de la *autodeterminación*, (Ryan, R.M. & Deci, E.L., 2000) desarrollada en la universidad de Rochester en las últimas décadas, propone la internalización de las motivaciones extrínsecas en orden a satisfacer las necesidades básicas de relación, competencia y autonomía de las personas. Aplicándola a la motivación para cantar, se deriva que, ante el hecho de que la propuesta de cantar en clase no sea inherentemente atractiva para

todos los alumnos, la primera razón por la que los alumnos puedan sentirse atraídos por participar en la actividad de cantar será que sean valorados por otros con quienes desean relacionarse. Por otro lado, estarán más motivados si las primeras experiencias relacionadas con la actividad de cantar se ofrecen favoreciendo la percepción de que sus propias habilidades les pueden hacer competentes en las tareas propuestas y si se potencia su autonomía de modo que lleguen a cantar haciendo propio el significado y el valor de cantar.

Es muy importante cuidar la forma en que se produce el primer encuentro de los alumnos con la actividad de cantar en coro. Aquel niño que recibe como primera impresión de respuesta a su voz un gesto de extrañeza o desagrado, dejará probablemente de cantar, sin dejar tiempo a escucharse con más cuidado y a acomodar su voz con confianza a otras voces. La voz es el instrumento más cercano, personal y asequible del que disponemos. En la práctica del canto intervienen de forma armónica procesos físicos y psíquicos como: postura, respiración, relajación, tonicidad, imaginación, audición interna, conciencia, concentración, memoria, estado de ánimo, expresividad, y coordinación. El cuerpo mismo es el primer espacio de resonancia y el timbre vocal es la expresión de una personalidad única e irrepetible, propia de cada ser humano.

En una investigación realizada con alumnos de secundaria que participaban en coro se les pidió que identificaran los comportamientos del profesor que resultaban motivadores en el ensayo. Se señalaron entre otros “crear un ambiente acogedor, ofrecer respuestas y refuerzos, elegir un repertorio interesante y proponer retos asequibles”. (Stamer, 1999, p. 26). En esta misma línea otros autores como Packwood (2005) y Patrick Freer (2006) (2009) dan pautas para diseñar las sesiones cuidando especialmente el primer encuentro para los que empiezan a cantar en coro, de manera que la experiencia abra expectativas atractivas.

Los que llegan por primera vez al coro dan una excelente oportunidad al director para afinar su manera de enseñar trabajando de verdad con los principiantes.(...) A pesar de las expectativas individuales y de las experiencias previas variadas de los estudiantes, por medio de calentamientos progresivos y efectivos, y asegurando las oportunidades de interpretación, los directores de coro pueden conseguir que los principiantes tengan un buen comienzo. A medida que los estudiantes progresan, se ha de buscar la oportunidad (conciertos compartidos, graduaciones, obras clásicas) de combinar a los principiantes con cantantes más experimentados. (Packwood, 2005, p. 24)

Hurtado Llopis (2006), suscribe esta misma idea en el contexto de la educación coral cuando habla de los factores de la motivación:

La motivación de las personas para afrontar nuevos aprendizajes depende de tres tipos de factores:

A-Que el aprendizaje sea significativo. El significado que para las personas tienen determinados aprendizajes, por lo que tienen que ver con sus experiencias.

B -Las posibilidades de alcanzarlo con éxito. La estimación previa del nivel de dificultad y la experiencia de afrontar las dificultades.

C -El costo que puede suponer. En términos de tiempo y de esfuerzo, qué presenten que, aun considerándose capaces de superar dificultades y lograr los aprendizajes, les va a llevar lograr los aprendizajes adquiridos. (2006, p. 69)

En el concepto de *motivación para cantar*, se ha hecho la elección del verbo *cantar* con su connotación de acción común, cercana a todos, frente al sustantivo *canto* que puede entenderse con un matiz de especialización en la técnica vocal de los cantantes profesionales. Esta distinción es muestra de cómo la propia lengua refleja la separación o prejuicio que se da consciente o inconscientemente en nuestra sociedad, tal vez específicamente en el entorno de la cultura española entre el deseo y la práctica de cantar. En nuestro trabajo definimos el término *motivación para cantar* desde un punto de vista amplio que pretende explorar el mayor o menor interés que despierta esta actividad en el contexto educativo entre los niños y los adolescentes, y también entre los adultos. Especialmente entre los profesores, se da a menudo el caso de que, siendo ya adultos, se conciben a sí mismos con deseo de cantar, pero frecuentemente encuentran limitaciones por la sobrecarga vocal en su profesión o tienen un autoconcepto vocal pobre en ocasiones, tal vez por recordar una prueba de voz en la que no tuvieron éxito.

Hallam (2002) hace una revisión de las teorías de la motivación y de las investigaciones sobre la motivación hacia la práctica musical, diseñando un modelo en el que explica el complejo proceso de interacciones que se dan en la motivación, en el que “intervienen características del individuo como la personalidad, el autoconcepto, las metas personales y el ambiente que puede configurarse por cultura y subculturas, sociedad, tiempo, espacio, instituciones, familia, relaciones entre iguales, retribuciones y consecuencias negativas que estos ofrecen”. (Hallam, 2002, p. 225).

Sloboda (2005) dedica gran atención como investigador a los temas de la emoción y la motivación valorando que todos tenemos talento y que es posible el desarrollo de las habilidades musicales. Roi (1991) expuso un programa piloto basado en el empleo de refuerzos positivos para mejorar la interpretación de coros de secundaria en el que participaron 27 alumnos de bajo rendimiento de los cursos 7º y 8º.

En el apartado referido a las investigaciones sobre educación coral hicimos alusión a diversos autores que en las últimas dos décadas han investigado la motivación para cantar,

entre otros Wis (1998), Caliendo & Kopacz, (1999), Hallam (2002), Tan & Yee; Haywood, (2006), Siebenaler (2006) y Cámara Izagirre (2008). Estos autores se referían a distintos factores que intervienen en la motivación para cantar en coro, señalando algunos factores de tipo social como el deseo de conocer gente (Mc Crary, 2001) y otros musicales relacionados con un entorno familiar favorable a la participación en actividades musicales o con la importancia conferida a la música (Cámara, 2008). Entre ellos destaca especialmente la percepción que se tiene sobre las propias habilidades para cantar (Sloboda, J.A.; Wise, K.J. & Peretz, I., 2005) que según Clements (2002) es el predictor más potente de la participación en coros escolares.

Ya nos hemos referido a autores como Forbes (2001) y Reames (2001) han estudiado la importancia de una acertada selección del repertorio y su peso en la motivación. La influencia del repertorio en la motivación del alumnado lo convierte en un elemento fundamental para la toma de decisiones para participar o no en el coro y permanecer otro año más o abandonar la actividad. Sabatella (2005) alude a la continua exposición a distintos estilos con los que los propios alumnos se sienten o no identificados. Weintraub planteó el potenciar la participación de los alumnos en coros de secundaria por medio de estrategias colaborativas como la gestión del repertorio en el desarrollo del currículum: “Después de diez meses de programa, la adscripción a agrupaciones corales ascendió y los profesores mostraron que, por medio de una progresión lógica de lluvia de ideas, consensos, implementación y modificación del currículum, este puede ser desarrollado”. (Weintraub, 1992, p. 1)

A pesar de este resultado, consideramos que la toma de decisiones compartida en el coro en función de los gustos de los participantes, aunque es un factor a tener en cuenta, no debiera ser el medio principal para hacer atractiva la experiencia de cantar. Se ha de dar un equilibrio entre lo que puede resultar familiar y atractivo y lo que, resultando a priori desconocido y más árido o poco familiar, puede suponer un reto que ensanche la capacidad de disfrutar de los miembros del coro y su conocimiento de diversos estilos. Esta ocasión se convertirá en una oportunidad para que los alumnos asuman como suyo un repertorio más amplio con criterios de calidad e interés, por el que se espera que también lleguen a sentirse atraídos. La educación coral, a través de la participación en el canto escolar y el canto en coro, ofrece experiencias sobre las que construir nuevos aprendizajes a los que se les da un significado no trivial, especialmente cuando, como explica Rusinek (2004), se recuerdan momentos de especial implicación y disfrute, como los conciertos.

Rohwer, D. y Rohwer, M. (2009) encontraron varios temas emergentes al solicitar a los alumnos que ellos mismos animaran a otros de menor edad explicando cuestiones que resultaran interesantes al participar en el coro, con la intención de favorecer la motivación y apoyar el trabajo en la transición a una nueva agrupación coral. Salieron a relucir puntos de interés como las cuestiones sociales y musicales, el director, la diversión y el esfuerzo, las preocupaciones y los recuerdos pasados de los participantes en el coro.

A la pregunta sobre los factores que favorecen la permanencia de los coralistas en el coro en el paso de un curso a otro o en el cambio de etapa educativa siendo una actividad no obligatoria, se responde teniendo en cuenta los mismos factores que condicionan la propia participación y el atractivo de la experiencia coral. El cansancio, la rutina, la falta de expectativas de mejora, son factores desalentadores que producen el abandono. Otras actividades como el deporte o el teatro, con igual o mayor reclamo, son fuertes competidoras; pero un adolescente que haya disfrutado a fondo del coro tenderá a hacer rendir más su tiempo y encontrará la forma de participar también en otras actividades.

Un estudio similar al que presentamos en este trabajo, realizado en una escuela de secundaria del sur de California, ha contado con los datos de 288 estudiantes de los cuales 177 participaban en coro y 112 no. Se trataba de identificar algunos de los factores e influencias que pueden predecir la participación en la música coral en la secundaria superior y de responder por qué sólo unos pocos estudiantes siguen cantando en coro en bachillerato. Se ha estudiado cómo influyen en la toma de decisiones diversos factores como el ambiente de casa, los iguales, las experiencias musicales previas, los profesores, la percepción sobre las propias habilidades y las experiencias musicales fuera de la escuela. Es interesante reconocer que los factores que han formado parte del diseño de la encuesta planteada en nuestro trabajo coinciden en gran parte con los resultados que veremos de nuestra investigación: “los factores que predecían la continuidad de la participación en coro eran el apoyo familiar en casa, las experiencias musicales positivas en la escuela primaria, un autoconcepto positivo en las habilidades musicales y el apoyo de los iguales”. (Siebenaler, 2006, p. 1)

En una universidad pública del sur de EEUU, Sichivitsa (2003) estudió la motivación para la permanencia a lo largo del tiempo en el coro, sobre una muestra de 154 alumnos analizando la influencia de los modelos musicales familiares, los estudios musicales previos, el autoconcepto musical, el valor atribuido a la música y la integración académica y social. En este estudio se empleó la llamada *encuesta sobre el abandono de instituciones* elaborada por Tinto (1988). Entre los resultados se señaló que los mejores predictores de la intención de

permanencia eran “la integración en el coro y el valor asignado a la música” (Sichivitsa, 2003, p. 330)

Continuando sus investigaciones sobre la motivación para cantar en coro, Stamer estudió las técnicas de motivación que resultan más eficaces a través de una encuesta dirigida a una muestra de 515 miembros de coro. Los estudiantes eligieron como las más efectivas la atención del director hacia el estudiante y el nivel de conocimiento, reconociendo a su vez la importancia de ofrecer instrucciones claras para alcanzar los objetivos. “Se encontraron diferencias de género y de grado en algunas de estas estrategias”. (Stamer, 2009, p. 25)

Como refleja la cita anterior, una de las cuestiones clave que afloran al estudiar la motivación para cantar y la participación en coro es la incidencia de las diferencias de género en las preferencias de los adolescentes. Se pueden encontrar componentes culturales, asentados a su vez sobre bases biológicas y psicológicas asociadas al proceso de la muda de la voz que se da en las chicas de forma más discreta y afecta en mayor medida a los varones. En un estudio sobre las elecciones de alumnos académicamente brillantes, Bucknavage y Worrell recogen investigaciones anteriores de otros autores:

Se han encontrado diferencias de género en las preferencias de participación al elegir las actividades extraescolares. (Fejgin, 1994). Evans, Schweingruber, and Stevenson (2002) examinaron los intereses de los estudiantes en muestras amplias de 1.052 alumnos del grado 11 de los EEUU, 1.475 alumnos en Taiwan y 1.119 en Japón. Encontraron que los chicos prefieren los deportes y las chicas música y arte. Estas preferencias pueden estar relacionadas con las diferentes formas de pensar, que los alumnos tienen muy pronto, casi desde primero de primaria, sobre sus competencias en esas áreas. (Fredricks & Eccles, 2002). (...) Se dieron diferencias significativas en la participación en deportes, música coral, y danza en el sentido de las expectativas de los estereotipos de género. (Bucknavage, L. B. & Worrell, F. C., 2005, p. 74)

Aunque ya lo hicimos en el capítulo segundo, al tratar el tema de la motivación para cantar es necesario insistir en la forma de abordar la muda de la voz como resorte para motivar y acompañar a los adolescentes, considerando este proceso como una oportunidad para disfrutar del reconocimiento de los pasos por los que transcurre el desarrollo de su voz. Swanson (1984, p. 47) en un artículo en el que pide que no se excluya a los chicos en las actividades de educación vocal por encontrarse en el cambio de voz, propone utilizar la voz de *contratenor* y sugiere la posibilidad de separar a chicos y chicas en las clases de música en esta edad en ciertos momentos.

Los estudios de enfoque cualitativo dan pistas valiosas sobre la experiencia de la muda y las atribuciones que cada adolescente va dándose a sí mismo en distintos niveles, y describen

cómo el trabajo vocal en el coro se convierte en una ocasión para conocerse mejor y percibirse de forma más confiada y segura, no sólo por el disfrute y uso de la propia voz sino a través de la maduración de su personalidad que asume nuevos retos.

En una investigación llevada a cabo por Mary Copland en el American Boyschoir School de New Jersey, para describir e interpretar la cultura particular de los chicos en el periodo del cambio de voz, emergieron como temas importantes las estrategias saludables para cantar durante la muda, las propias percepciones de los chicos sobre el proceso de su cambio de voz y las cuestiones psicológicas relacionadas. El estudio se realizó con chicos con habilidades musicales y entrenamiento vocal previo que, además de asistir a los ensayos de coro, recibieron sesiones de técnica vocal para aprender a cantar con seguridad en todas sus notas disponibles, en las distintas fases del proceso de la muda (Copland, 2004, p. 264).

Sweet llevó a cabo un estudio de caso con alumnos de octavo curso para reconocer sus percepciones sobre el canto y la participación en el coro, definiendo entre las áreas de interés, la visión de por qué los chicos de octavo cantan y disfrutan cantando, las impresiones que se tienen al cantar diariamente en clase y la forma de afrontar las expectativas de cantar en un coro de voces seleccionadas. Aparecieron cuatro temas emergentes: la experiencia de cantar, las percepciones de los otros, la participación de los chicos y cierto ambiente de rivalidad. “Los datos se recogieron a través de una entrevista formal en grupo a cinco participantes, notas de campo, programas de concierto y las visiones personales y observaciones de la autora como observadora y profesora de coro de los chicos”. (Sweet, 2010, p. 5)

Patrick Freer señala que todos los chicos tienen su propia voz y no deberíamos quitársela. Según este autor, las motivaciones por las que los adolescentes se apuntan al coro no suelen tener que ver con el aprecio a la música coral sino con el deseo de aprender a usar su voz y de estar con sus amigos. Las investigaciones que sostienen cómo la adolescencia es el tiempo en que se deja de cantar apelan a nuestra tarea como profesores que acompañamos a los alumnos en esos años, para insistir en no silenciar las voces adolescentes porque tengan dificultades y sea más fácil para los demás que para algunos de ellos. Freer ha entrevistado por todo el mundo a cientos de adolescentes, y muchos de ellos le han expresado una profunda tristeza por haber perdido su voz de niño. Este autor explica cómo dar los primeros pasos desde el primer encuentro con los alumnos para hacer un trabajo motivador y atractivo con los adolescentes, de manera que no empecemos diciendo reglas o explicando lo que no hay que hacer sino que los alumnos salgan de clase pensando que desean volver a cantar. No se trata de convencerles para que canten en el coro. Tampoco es buena idea el hacerles sentir culpables

por dejar de participar. Se trata en cambio de guiarles para que aprendan a usar su voz y disfrutar de modo que puedan cantar lo que ellos deseen en el momento en que lo decidan (Freer, 2007, pp. 28-34), (Freer , 2012, pp. 8-17).

A continuación, se presentan dos cuadros resumen. En el primero se hace referencia a las teorías generales de la motivación aplicadas a la educación coral, junto a autores como Sloboda o Hallam, interesados por la motivación musical, o como Clements y Freer, especialistas e investigadores en educación coral. En el segundo se recogen distintos autores en correspondencia con temas emergentes en los estudios consultados sobre motivación para cantar.

TEORIAS DE LA MOTIVACIÓN APLICADAS⁴⁷ A LA EDUCACIÓN CORAL		
Conductismo	Motivación externa , en el entorno educativo, se asocia a retribuciones o estrategias para captar la atención y el interés, tiene menos persistencia y puede no implicar verdaderamente a los alumnos.	<p>Skinner (1953). La celebración de actuaciones y conciertos o el empleo de feedback de refuerzo en los ensayos pueden ser considerados como condicionamientos asociados.</p> <p>Bandura (1977). La imitación de modelos vocales y musicales atractivos es la forma natural de aprender a cantar.</p>
Cognitivismo	Motivación interna , más estable, relacionada con las características personales, deseos y capacidades, conduce a la práctica de una actividad por satisfacción propia.	<p>Maslow (1946) Incluiría la motivación para cantar en el vértice de su pirámide, en la expresión artística. Cantar tiene que ver también con necesidades que afectan a los niveles de respiración, afectos, relaciones y conocimiento.</p> <p>Weiner (1984). Para que se de un <i>locus interno</i> de atribuciones, el disfrute en las actuaciones y el feedback positivo han de interiorizarse.</p> <p>Atkinson (1975). Las expectativas de éxito adecuadas se basarían en un acierto en la selección de repertorio que favoreciera el ajuste entre la motivación de logro y el autoconcepto positivo en las habilidades para cantar.</p> <p>Ryan & Deci (2000). Su teoría de la autodeterminación propone la internalización de las motivaciones externas para satisfacer las necesidades de relación, competencia y autonomía, que en educación coral se traducen en disfrutar cantando con los amigos, desear aprender a cantar e implicarse a fondo cuando se descubre el atractivo de la música coral.</p> <p>Hallam (2002). La motivación depende de un proceso complejo de interacciones entre características personales, autoconcepto, habilidades, metas personales, compromiso activo y ambiente.</p> <p>Sloboda, J.A.; Wise & Peretz (2005); Clements (2002). El autoconcepto de las habilidades para cantar es un predictor potente de la participación en coro.</p> <p>Freer (2006). Destaca la importancia de los primeros encuentros, el poder motivador del calentamiento vocal y de la previsión de los ensayos preparados para adaptarse dinámicamente a la participación del coro en la superación de retos musicales y educativos.</p>

Cuadro de elaboración propia

⁴⁷ Las ideas relativas al coro que aparecen asociadas a las teorías de Skinner, Bandura, Maslow, Weiner, Atkinson y Ryan & Deci son una aplicación propuesta por la autora, mientras que las referencias a Hallam, Sloboda et al., Clemens y Freer son ideas de los propios autores.

TEMAS TRATADOS O EMERGENTES EN ESTUDIOS SOBRE MOTIVACIÓN PARA CANTAR EN CORO	
Autoconcepto de la habilidad para cantar , apoyo familiar y de los iguales, integración, experiencias musicales previas positivas, valor asignado a la música como predictores de la participación en coro	Caliendo & Kopacz (1999); Clements (2002); Sloboda, Wise & Peretz (2005); Mc Crary (2001); Siebenale (2006); Sichivitsa (2003); Haywood (2006)
Diferencias de edad y género , autoestima, atención a la muda, “ <i>yoes</i> posibles” e identidad de género.	Swanson (1984); Bucknavage & Worrell (2005); Killian (2003); Copland (2004); Sweet (2010); Freer (2010); Elorriaga (2011), Mark, L. (2011)
Función de la música, identidad cultural.	Bradley (2006)
Actitud y conocimientos del profesor o atención, ambiente acogedor, refuerzos.	Stamer (1999); Tan & YeeWoei-Chee (2003); Roi (1991); Siebenaler (2006); Packwood (2005); Freer (2006; 2008; 2009); Rohwer, D. & Rohwer, M. (2009); Hurtado Llopis (2006); Cosenza (2002)
Importancia del primer encuentro con el coro , preparación del ensayo y del calentamiento vocal, retos asequibles, aprendizaje significativo y zona de desarrollo próximo, repertorio adecuado.	
Estrategias colaborativas y activas en la gestión del repertorio y del tiempo en la dinámica de ensayo.	Weintraub (1992)
Visionado de grabaciones en vídeo del coro como técnica motivadora.	Brendell (1996); Caliendo & Kopacz (1999)
Los miembros de coro de más edad y mayor nivel musical como modelo para los más jóvenes.	Rohwer, D. & Rohwer, M. (2009)

Cuadro de elaboración propia

4.3 CONDICIONES Y EFECTOS DE LA EDUCACIÓN CORAL

Las condiciones para la educación coral son los factores con los que se cuenta para fomentar el canto en coro entre los niños y jóvenes. Entre estas condiciones conviene considerar el contexto social y familiar de los participantes, las posibilidades de desarrollo de sus habilidades auditivas, vocales y artísticas, y también todos los medios que puedan darse en

el entorno educativo y cultural para potenciar el interés por cantar a través de recursos humanos, tiempo, espacio y materiales dentro y fuera de clase. Estos medios podrán favorecer y sostener en el tiempo el desarrollo de coros de niños, jóvenes y adultos como profesores o padres en los centros educativos.

En los capítulos anteriores ya hemos abordado la cuestión sobre la mayor o menor incidencia de la dotación genética y el ambiente en el desarrollo de habilidades musicales como el dominio en la emisión de melodías afinadas, refiriéndonos a cómo las investigaciones que durante décadas han estudiado el proceso de cantar (Cooksey, 1977; 1992), (Demorest, S. & Clements, A., 2007) han reflejado la experiencia de que, en la mayoría de los casos, las dificultades de afinación se resuelven con un entrenamiento adecuado. Estas investigaciones están apoyadas tanto desde los estudios sobre las habilidades vocales en la primera infancia (Welch, 1996), (Tafari, 2006) como desde la psiconeurología (Dalla Bella, S. & Berkowska, M., 2009) para sostener la tesis de que todos podemos cantar.

En cambio, hemos encontrado algunos desacuerdos en los resultados sobre las diferencias en cuanto a género y edad, en relación a la afinación y al interés por cantar. En un estudio llevado a cabo para determinar los efectos de la edad, el sexo y el empleo de diferentes patrones melódico-armónicos sobre las habilidades de afinación de una muestra de 128 niños de entre 8 y 11 años que cantaban muy bien, las diferencias fueron significativas según los ejercicios de afinación propuestos, pero no según los grupos de diferente sexo o edad. (Moore, 1994, p. 5). Sin embargo, Guerrini explica que en un estudio sobre el desarrollo de las habilidades para cantar de 174 alumnos de cuarto y quinto grado, las puntuaciones de afinación de las chicas fueron significativamente más altas que las de los chicos. (Guerrini, 2004). También Hedden (2012) señala que muchos estudios han aportado datos sobre diferencias en la afinación en niños y niñas, aunque el mecanismo vocal es idéntico hasta la pubertad. Por otro lado, Cámara Izaguirre (2008) ha obtenido resultados que muestran una actitud más abierta de las niñas hacia las actividades de canto en el último ciclo de educación primaria, entre los 10 y los 12 años.

En un estudio de Welch referido a edades más tempranas parece darse una postura intermedia:

Examinándose las diferencias en la competencia de cantar en niños entre 4 y 8 años a través de una serie de tareas de entonación, se sugiere que la precisión en la afinación es específica a la tarea propuesta y se da una gran homogeneidad en las habilidades de afinación entre niños y niñas aunque las diferencias emergen a favor de las chicas hacia los 7 años. (Welch, 1996, p. 153)

Nancy Cooper (1995) ha llamado la atención sobre la posibilidad de que las diferencias de precisión en la afinación que los profesores puedan observar en las clases no deberían atribuirse sólo al género, sino que otros factores como la motivación, la presión de los otros o el control de los mecanismos vocales podrían estar contribuyendo a esas diferencias. Guerrini señala estar de acuerdo en que la motivación y la presión de los compañeros juegan un papel crucial en el desarrollo vocal tanto de los niños como de las niñas:

Se ha observado que las chicas generalmente quieren agradar a sus profesores y desean ser elegidas para ser solistas, considerando un honor y un privilegio el ser seleccionadas. En cambio a los chicos, a menudo no parece importarles cómo sea valorada su interpretación y suelen no dar tanta importancia a cantar en un grupo seleccionado por su afinación. (Guerrini, 2004, p. 6)

No estamos seguros de que se pueda atribuir a los chicos que en general no den importancia a cómo vaya a ser evaluada su voz o a la posibilidad de intervenir como solistas, aunque tampoco se descarta que la influencia de factores motivacionales asociados al género puedan solaparse a otras diferencias de género como las dificultades en los mecanismos de adaptación entre la audición y la fonación en los chicos por la incidencia de ciertos desajustes que han sido reconocidos en las investigaciones sobre el desarrollo del oído, en paralelo a la muda de la voz (Freer P. K., 2010). Sin embargo, es probable que entre los varones, se dé un porcentaje menor que en las chicas en el interés por destacar al cantar, por razones psicológicas que pueden ser variadas: una extremada timidez que les inhiba, un deseo de ejercer liderazgos negativos en los roles escolares, o cierta desafección propia de un estadio madurativo más infantil en lo emocional que en las chicas durante la preadolescencia, o incluso el temor a atribuciones de tipo sexista que, como prejuicios, se puedan asociar a la actividad de cantar. Como ya señalamos, Elorriaga (2011) ha orientado sus investigaciones sobre el canto adolescente en relación a la identidad de género apuntando cómo el conocimiento del proceso de la muda y un trabajo de seguimiento que haga a los adolescentes disfrutar de su voz cambiada hace que la actividad de cantar en coro sea más atractiva para los chicos.

Entre las conclusiones recogidas en un trabajo que revisa las investigaciones sobre el canto en la edad infantil y sus implicaciones educativas, Debra Hedden (2012, p. 52) señala que “la habilidad para afinar suele iniciarse en los niños más pequeños como imitación de un contorno melódico más que como imitación exacta de la altura, y se incrementa después en extensión y en precisión a medida que los niños maduran”. Las implicaciones pedagógicas que se derivan recogen resultados diversos en relación a la conveniencia o no del empleo de acompañamiento a las voces y a la selección de un ámbito adecuado en las distintas edades.

Christina Lamb sugiere un decálogo del director de coro para conseguir que los ensayos sean más efectivos.

1) Empezar con puntualidad; 2) Llamar la atención sobre la responsabilidad de los estudiantes; 3) Tomarse tiempo para el calentamiento vocal; 4) Practicar la lectura a primera vista; 5) Informar sobre el orden de ensayo del repertorio antes de cada sesión; 6) Asegurarse de que los alumnos llevan lápices; 7) Decir el máximo con el mínimo de palabras; 8) Mantener a los alumnos cantando; 9) Programar bien el ensayo; 10) Hacer el ensayo divertido. (Lamb, 2005, p. 46)

Isbell (2005) describe las condiciones de trabajo de los profesores de música en el medio rural haciendo notar que en EEUU dos tercios de todas las escuelas públicas están alejadas de las grandes ciudades y atienden entre un cuarto y un tercio de todos los chicos en edad escolar del país. Por ello, el autor solicita mayor atención para superar la insuficiencia de recursos, las dificultades para conseguir un número suficiente de participantes en las agrupaciones corales e instrumentales o el aislamiento geográfico respecto a otros profesores. Además, explica que debido a estas condiciones, los profesores de música del medio rural que buscan ser eficaces tienen que poner en juego grandes dosis de talento y creatividad para resolver problemas a la hora de ajustar horarios o seleccionar y adaptar un repertorio adecuado a las características y niveles de las agrupaciones instrumentales y los coros con los que trabajan. A su vez, argumenta que el trabajo de un director de banda de secundaria en los suburbios de Nueva York no tiene nada que ver con un profesor en el medio rural de Iowa y explica que “lo que un profesor de música hace cada día depende en gran parte de su localización. (...) Hay una importante falta de bibliografía que ayude a los profesores que eligen trabajar en las escuelas rurales”. (Isbell, 2005, p. 30)

Bobetsky (2005) sugiere la producción de un musical como oportunidad para que los miembros de un coro de secundaria participen en un proyecto musical como solistas y actores. Para ello establece como condición que el director tenga iniciativa para asumir los retos de poner en marcha la escenografía, iluminación y coreografía, además de que posea los conocimientos para realizar los arreglos de música que sean necesarios y dirigir los ensayos. El autor ofrece “propuestas y estrategias diseñadas para abordar creativamente las necesidades vocales y las limitaciones de los cantantes de la escuela secundaria y una lista de algunos de los editores que han publicado arreglos de musicales para la voz de los alumnos de enseñanza media” (Bobetsky, 2005, p. 34). En estos últimos años la presencia continuada de musicales en la oferta cultural en Madrid está teniendo un reflejo vinculado al ámbito educativo, al ponerse en marcha representaciones realizadas por alumnos o exalumnos a través de la colaboración de diversos departamentos de los centros o por grupos de teatro como *Amorevo* que, trabajando en

un ámbito juvenil y *amateur*, ha puesto en escena con enorme calidad y reconocimiento del público clásicos como *Sister Act* o *La Sirenita*.

Para explicar a *Amorevo* hay que empezar por su nombre. Don Bosco, el santo fundador de los salesianos, basaba su sistema educativo en lo que él llamaba *amorevolezza*, educar con amor, nunca con el castigo. Aunque mayoritariamente el grupo se haya formado por chicos y chicas de edad juvenil e infantil, también son numerosas las personas adultas que prestan su ayuda y comparten su tiempo con nosotros. Sin ellos no habría decorados, bailes, elementos técnicos... Algunos de ellos son padres, otros son antiguos alumnos del colegio, colaboradores, personas que aportan su granito para nuestro granero. (Amorevo, 2013)

Como ya vimos en el apartado de las investigaciones en EEUU, el calentamiento vocal puede aprovecharse para acomodar el cuerpo y la voz a las necesidades de repertorio que se va a abordar y para explorar y buscar un sonido interesante de acuerdo con el empaste de las voces y la oportuna puesta a punto del grupo. Bell (2004) propone emplear este tiempo de vocalización para buscar armonías escuchando las improvisaciones de los demás y sugerir pautas para desarrollar el oído armónico de forma progresiva. Explica que se puede “motivar a los coros hacia un nuevo nivel de canto coral y de creatividad armónica a través de un proceso secuenciado para introducir la improvisación en los calentamientos diarios. Así los alumnos pueden aprender a improvisar y a armonizar de oído”. (Bell, 2004, p. 31)

Al considerar los efectos de la educación coral en un capítulo referido a la motivación para cantar, tanto desde el punto de vista del educador coral, como desde el de los participantes en las actividades de canto en clase de música o en los ensayos de coro, uno de los factores que contribuyen a la retroalimentación del compromiso y el deseo de participar cantando en grupo es ser conscientes de los progresos que se realizan y valorarlos adecuadamente. Estos efectos de la práctica coral podrán darse en distintos grados y evaluarse desde un punto de vista individual y grupal, a veces en el transcurso de los propios ensayos, o en momentos puntuales al concluir proyectos.

Keenan-Takagi (2000) propone que la evaluación sea integrada en el propio ensayo y describe algunas herramientas de evaluación para utilizar entre las actividades regulares del ensayo de coro. La experiencia de participación en el canto coral hace necesaria una toma de conciencia para realizar las evaluaciones oportunas sobre una muestra de miembros de coro acerca de las mejoras en la afinación y retención de las melodías, la regularidad en el trabajo, responsabilidad en la asistencia a ensayos, la concentración, la capacidad de escuchar, las habilidades sociales como la cooperación y la integración en el grupo, el sentido del ritmo, la asimilación de estructuras formales y su relación con las proporciones numéricas, el progreso

en la pronunciación y el conocimiento de textos en distintos idiomas y la apreciación de músicas de distintos estilos, épocas y culturas y en la forma de cantar en cuanto al color, la tesitura y el empaste de las voces. Todos estos aspectos pueden considerarse efectos beneficiosos de la educación coral.

Cantar en distintos idiomas en el coro nos acerca a otras culturas permitiendo habituarnos al reconocimiento y pronunciación de otras lenguas que poco a poco se van haciendo más cercanas y familiares. Además, como proponen Karna, D. R. & Goodenow, S., (2006) el estudio y empleo del llamado IPA (International Phonetical Alphabet)⁴⁸ puede integrarse en la manera de abordar el estudio de los textos del repertorio del coro de forma sistemática, de manera que se produzca la adquisición de una correcta pronunciación de los idiomas más frecuentes en el repertorio coral: inglés, español, alemán, italiano, latín, francés o de otras lenguas.

Entre los beneficios de la educación coral destaca el potencial de la música como agente de transformación social cuando formar parte de un coro o de una orquesta y hacer música con otros les ofrece a los niños y jóvenes la oportunidad de salir de una situación de riesgo.⁴⁹

Si, tras una trayectoria de unas cuantas semanas en las que se ha trabajado con regularidad, sucede que los ensayos aparentan ser una pérdida de tiempo, los coralistas no muestran compromiso de continuidad, el ambiente de trabajo es insuficiente por interrupciones continuas y no se dan avances ni en el aprendizaje del repertorio, ni en el sonido del grupo, habría que preguntarse honestamente si el trabajo que se realiza tiene sentido. Freer (2011) anima a los profesores de música que dirigen coros escolares a reconocer las paradojas que se dan a diario, cuando se pretenden a la vez objetivos educativos e interpretativos que en ciertas ocasiones parecen oponerse. Si el ensayo se desarrolla interpretando las obras sin ninguna previsión y sin dar las orientaciones adecuadas, el grupo se verá sometido o bien a repeticiones mediocres o a continuas interrupciones. Si no se dan las indicaciones oportunas de manera que el coro pueda saber qué espera el director en la interpretación de un pasaje concreto, y no hay

⁴⁸ Creado en 1888 y revisado varias veces el IPA es un sistema de notación alfabética, desarrollado por lingüistas para representar todos los sonidos (fonemas) utilizados en la lengua humana hablada. (Karna, D. R.; Goodenow, S., 2006, p. 26)

⁴⁹ El Sistema de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles de Jose Antonio Abreu y Gustavo Dudamel, desarrollado en contextos desfavorecidos en Venezuela, está formando miles de músicos y grandes talentos internacionales. Se ha extendido a otros países y ha comenzado a echar raíces también en Francia. (Gaspar, 2013)

la suficiente preparación previa de las distintas voces o un nivel de lectura adecuado, el riesgo de frustración en los coralistas y el director será alto. Freer propone que el ensayo esté bien programado, previendo las posibles dificultades y acometiéndolas de antemano evitando los errores antes de que se produzcan, de manera que se favorezca que el resultado se acerque al modelo interpretativo del director. Otras veces la elección de un repertorio musicalmente interesante puede no convenir por no acomodarse a la realidad de los registros vocales que tenemos delante. Debemos evitar poner nuestros intereses musicales por encima de los objetivos educativos, que han de tener en cuenta la salud vocal de los intérpretes.

La controversia entre los retos de calidad de la interpretación musical y la calidad de la educación coral ha existido desde que apareció la educación coral norteamericana hace casi un siglo. (...) La solución propuesta defiende la validez de los dos objetivos, sugiriendo que los profesores necesitan estar más atentos a cómo sus metas tienen implicación en decisiones relacionadas con la política, la pedagogía y la práctica musical. (Freer P. , 2011, p. 164).

Uno de los manuales de educación coral de referencia en EEUU, Canadá, Inglaterra y Australia alude en su título a la unidad de *cuerpo-mente y voz* como base de la educación vocal: *Bodymind and Voice: Foundations of Voice Education* (Thurman, L. & Welch, G. (Eds.), 1998), reúne las aportaciones de autores e investigadores como John Cooksey (1992) y Lynne Gackle (1991), y ofrece un recorrido sobre aspectos fisiológicos, pedagógicos y musicales en el cuidado y desarrollo de la voz, abarcando contenidos específicos de la educación coral, como el repertorio y la dirección. Además de los ya citados Turcott (2003) y Yarbrough & Madsen (1998), otros autores como Lawrence (1989) y Cox (1989), se han ocupado de describir los rasgos propios de un buen director. Entre muchas de las cualidades que convienen, señalamos algunos rasgos personales como: energía, entusiasmo, capacidad de comunicar de forma clara y ágil, capacidad de organizar el trabajo y gestionar el tiempo, empatía para atender adecuadamente a cada persona y resolver problemas imprevistos; y otras cualidades relacionadas específicamente con habilidades y conocimientos musicales para realizar a cabo una buena selección, análisis y estudio del repertorio y preparación del ensayo, musicalidad, expresividad, capacidad de concentración, oído atento (Gonzo, 1971), capacidad de disfrutar y transmitir amor por la música y, si es posible... muy recomendablemente, buen sentido del humor.

A continuación, se presenta un cuadro síntesis de las referencias a autores de trabajos en torno a las condiciones y efectos de la educación coral, en el cual se recoge el título original de los artículos o libros, su traducción al castellano y, en la columna derecha, una breve descripción de su contenido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS A LAS CONDICIONES Y EFECTOS DE LA EDUCACIÓN CORAL	
ARTÍCULOS	CONTENIDO
Brendell (1996) Time use, rehearsal activity and student off-task behavior during the initial minutes of high school choral rehearsals (Empleo del tiempo de ensayo, comportamiento y participación en los minutos iniciales de los ensayos de coro en secundaria)	Centrándose en estudiar distintos aspectos de los minutos iniciales de los ensayos de coro de escuelas secundarias, se hicieron grabaciones de los ensayos en vídeo y audio. Brendell afirmó que generalmente los comportamientos disruptivos decrecen cuando los alumnos están inmersos en experiencias de aprendizaje activo.
Yarbrough y Madsen (1998) The evaluation of teaching in choral rehearsals (La evaluación de la enseñanza en los ensayos de coro)	La efectividad del ensayo de coro se beneficia del ritmo de trabajo, la personalidad marcada del director, el empleo de expresiones de refuerzo positivo y el entusiasmo.
Davis (1998) Performance achievement and analysis of teaching during choral rehearsals (Perfeccionamiento de la interpretación y análisis de la enseñanza durante los ensayos de coro)	Relación entre el rendimiento del coro y la preparación de la interpretación en los ensayos por medio de la evaluación de la actuación, la observación del empleo del tiempo y la clasificación de los comportamientos durante las secuencias de enseñanza. El grado de progreso de un coro parece ser único dependiendo del director.
Cappers (1985) Sightsinging Makes Middle School Singers into High School Musicians (La lectura a primera vista convierte a los coralistas de secundaria en músicos universitarios)	Importancia de la adquisición de habilidades lectoras para dar continuidad a la participación en los coros en distintos tramos educativos.
Hedden (2012) An Overview of Existing Research About Children's Singing and the Implications for Teaching Children to Sing (Una revisión de los estudios sobre el canto infantil y sus implicaciones al enseñar a cantar a los niños)	La habilidad para afinar suele iniciarse en los niños más pequeños como imitación de un contorno melódico más que como imitación exacta de la altura, y se incrementa después en extensión y en precisión a medida que los niños maduran.
Guerrini (2004) The relationship of vocal accuracy, gender and music aptitude among elementary students (La relación entre afinación, género y aptitudes musicales entre los estudiantes de primaria)	La motivación y la presión de los compañeros juegan un papel crucial en el desarrollo vocal tanto de niños como de niñas.
Phillips (1992) Research on the teaching of singing (Investigación sobre la enseñanza del canto)	Tal vez los alumnos de 5° y 6° grado no interpretaron significativamente mejor que otros alumnos más jóvenes debido a factores motivacionales y/o sociales propios de la adolescencia, como el no querer cantar ante otros.
Demorest & Clements (2007) Factors influencing the pitch-matching of Junior High boys (Factores que influyen en la afinación de los chicos de secundaria)	Se encontraron diferencias significativas entre el cantante de afinación segura, el inestable y el cantante inseguro en sus habilidades perceptivas, y que la afinación del canto en conjunto es mucho más fácil de conseguir que la afinación en la emisión individual
Lamb (2005) Ten Steps to a More Productive Choral Rehearsal (Diez pasos para la efectividad en el ensayo)	Ofrece orientaciones a modo de decálogo del buen director.
Stanley Linton (1967) Delopment of a Planned Program for Teaching Musicianship in the High School Choral Class. Final Report (Desarrollo de un programa de habilidades musicales en la clase de coro en secundaria. Informe final)	Elaboró un curso en dos volúmenes titulado Choral Musicianship diseñado para adquirir conceptos y desarrollar destrezas relacionadas con la afinación, el ritmo, la textura y los usos característicos de la forma en la música coral en los principales periodos de la historia.
Apfelstadt (2000) First Things First: Selecting Repertoire (Lo prioritario primero: elegir el repertorio)	Señala que “la selección del repertorio ha de guiarse por la calidad, la adecuación al nivel y al contexto del coro”.

4.4 COROS ESCOLARES. ALGUNAS EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN CORAL

Aunque al referirnos a la educación coral, este término suele relacionarse con la participación en coro en la niñez, la adolescencia o la edad de formación inicial que abarca también los primeros años de la juventud, ya se oriente a la formación profesional o a la universidad, la proyección de la educación coral no se agota por completo en un sólo tramo de la vida y se concibe como una tarea abierta a la continuidad entre los jóvenes y adultos de cualquier edad que forman parte periódicamente o de forma estable de un coro y pueden seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

El título de este trabajo hace alusión al término *coros escolares* por la necesidad de centrar el estudio en el ámbito pedagógico, aunque podemos aludir también a experiencias educativas que parten de contextos más amplios o de la colaboración entre centros educativos y otras instituciones.

La fundamentación teórica realizada sobre la participación en coros escolares como desarrollo de la motivación para cantar puede enriquecerse revisando algunas experiencias existentes que sirvan de muestra para la toma de decisiones en relación a los fines que se desean al poner en marcha, y desarrollar un proyecto coral: la frecuencia y el horario de ensayos, la forma de convocatoria, la selección o no de los participantes, la elección del repertorio, la distribución de las voces, la dinámica de los ensayos o la programación de actuaciones y la gestión de medios. Siguiendo las preguntas centrales en todo proceso de información, también en la educación coral se ha de responder a las cuestiones elementales: qué, quién, cuándo, dónde y por qué, añadiendo un interés particular a describir ¿de qué manera?

4.4.1 Criterios de selección

Queremos acercarnos a algunas experiencias educativas de canto coral consideradas desde puntos de vista variados. Se dan algunas con trayectoria larga y frutos reconocidos como los diferentes coros que desde los años 70 han ido creándose en el colegio *San José Obrero*⁵⁰ de Palma de Mallorca, vinculado también a la escolanía *Vermells de la Seu*. Realizan

⁵⁰ El Colegio San José Obrero de Palma tiene nada menos que once agrupaciones corales que abarcan distintas edades y están articuladas en la actividad del colegio o en la escuela de música con proyección a los servicios litúrgicos de la Seu de Mallorca. (Colegio San José Obrero de Mallorca)

numerosos intercambios, participan en festivales y encuentros internacionales como *Europa Cantat*, han articulado un sistema de becas para que los alumnos reciban formación vocal en la escuela de música y ya cuentan con directores de coro que empezaron a cantar de niños en su coro infantil.

Otras experiencias tienen una historia más reciente, como el *Proyecto Voces para la Convivencia*⁵¹, enmarcado dentro del programa ARCE (Agrupaciones de Centros Educativos) del Ministerio de Educación Cultura y Deporte, con el que el profesor Alfonso Elorriaga y otros profesores de Valladolid, Burgos y Badajoz han desarrollado una preciosa labor para compartir y difundir el canto coral en la adolescencia. Elorriaga ha participado con el coro del IES Ciempozuelos que, en poco tiempo gracias a su excelente labor y apoyándose en su trabajo sobre la muda para motivar a los chicos a disfrutar cantando y conocer su propia voz, ha sido varias veces galardonado en el Certamen de Coros escolares de la CAM.

Ya hemos aludido a la necesidad de impulsar la renovación generacional y la vitalidad y la calidad musical de los coros (Ibarretxe, 2007). A pesar del ambiente de incertidumbre creciente y de desánimo por el anuncio de recortes y de reducciones horarias en el currículum de música, algunas agrupaciones creadas en los últimos años en el entorno de los coros escolares, como el Coro Escolar de Hortaleza⁵² o el Coro de niños de Loranc⁵³ van creciendo en experiencia y trabajan con entusiasmo creando espacios de intercambio y de interés por la formación de nuevos directores, como la asociación madrileña *Agrupacoros*, concebida como red de coros infantiles y juveniles de Madrid.

Otros coros de reciente creación, que llevan una trayectoria repleta de éxitos en los últimos años, son dos coros escolares de centros concertados que están apoyados por idearios intensamente comprometidos en el valor educativo del canto. Están formados por alumnado de

⁵¹ Para conocer este proyecto de Alfonso Elorriaga consultar el blogspot *Voces para la convivencia*.

⁵² "En el año 2007, fruto de la colaboración de su director, Montag Olivera, con la Junta Municipal de Hortaleza y con todos los centros sostenidos con fondos públicos del distrito, nace el Coro Escolar de Hortaleza, con el objetivo de crear una agrupación coral infantil estable y de calidad. Comenzamos realizando un concienzudo proceso de selección de voces por todos los centros educativos, y en febrero de 2008 empezamos los ensayos, con muchísima ilusión y entusiasmo. Desde entonces, han pasado por el coro más de 100 niños y niñas de todos los centros educativos, y todos ellos han puesto su granito de arena para hacer crecer este proyecto pionero en la ciudad de Madrid." (Olivera, 2011)

⁵³ El Coro de niños de Loranc, perteneciente al CEIP Fregacedos de Loranca (Fuenlabrada, Madrid) es el continuador del Coro original Camusi Simuca nacido en el CEIP León Felipe de San Sebastián de los Reyes en el año 2007. Su directora Lara Villar es presidenta de la Asociación Agrupacoros, que organiza regularmente en Madrid cursos de formación en educación coral y encuentros corales.

diversas edades, que en el segundo de los casos abarca desde primaria a bachillerato, incluyendo algunas voces de padres, profesores y exalumnos. Son el Coro del Colegio Internacional Henry Newman y el Coro del Colegio Internacional Kolbe. Han sido galardonados a su vez en el Certamen de Coros de la CAM y en otros concursos corales.

En este capítulo, cualquiera de las experiencias citadas, y otras muchas que se llevan a cabo regularmente en encuentros de coros escolares, con la colaboración de cientos de niños en conciertos participativos con una larga historia, como el Aula Coral 6-16, celebrada desde hace décadas en Aragón y otras experiencias que se desarrollan en distintas comunidades, entre otras, Castilla León, Cataluña, el País Vasco o la Comunidad Valenciana, merecerían ser estudiadas a fondo para conocer su historia, su funcionamiento y las motivaciones que atraen a sus protagonistas para trabajar con entusiasmo sostenido en el tiempo.

Remitimos a algunos enlaces de internet ya citados que puedan servir de muestra y seleccionamos dos experiencias de contextos más lejanos a nuestro entorno: por un lado, un coro como el de King's College de la Universidad de Cambridge, que representa a los colegios y universidades inglesas en su cuidado e interés por la música coral para los servicios religiosos anglicanos, en un ámbito que conserva la tradición de los coros de varones y por otro lado, el proyecto *Crece cantando*, que lleva varias décadas de trabajo promoviendo la educación coral en Chile.

Además, queremos señalar varias experiencias corales cercanas, desarrolladas en la Comunidad de Madrid. Una de ellas es el coro de niños de la CAM, que nació con una clara vocación educativa y artística, en sus inicios vinculado a un ambicioso proyecto de formación en dirección coral.

También nos referimos a la experiencia del coro de niños de la Universidad Carlos III, que fue estructurado por medio de un proceso de selección a través de los directores de coro, que trabajaban a su vez en coros más pequeños en los que participaban escolares de los municipios del sur de Madrid y estaba vinculado al *Programa infantil de música escénica Padre Soler*. Hoy lamentablemente desaparecido, ha supuesto un impulso grande a la educación coral y su reflejo se ve en la creación de nuevos coros de niños como el Coro de niños de Getafe o el de Alcorcón.

Por último, nos acercamos a la experiencia del Coro Las Veredas que, en el entorno rural, en un colegio público del pueblo de Colmenarejo, próximo a la sierra de Madrid, está convirtiéndose en motor de proyectos musicales de gran calidad, con el espíritu de

promocionar las composiciones corales actuales, el intercambio y disfrute de la música coral abierta a diversos estilos, implicándose también en producciones escénicas en colaboración con profesionales de trayectoria reconocida.

4.4.2 El coro de King's college

Muchos grandes compositores como Thomas Tallis, Henry Purcell, Monteverdi, Orlando de Lasso, Bach, Haydn o Schubert fueron niños cantores. En una entrevista recogida en la revista *Teaching music*, Sir David Wilcocks, director, organista y compositor que estuvo al frente del coro de King's College durante varias décadas resalta la importancia que tuvo la educación musical en su experiencia para convertirse en músico. (Spaeth, 1998, p. 43)

En la introducción a la obra *Young choristes 600-1700*, los editores Susan Boynton y Eric Rice explican cómo los niños cantores jugaron desde la Edad Media un papel central en una gran variedad de centros religiosos, catedrales, colegiatas, monasterios y cofradías.

El entrenamiento de los niños cantores de coro para participar en los servicios religiosos fue tan importante que dio forma a las estructuras de las instituciones religiosas que vieron la necesidad de educar a sus miembros más jóvenes, mientras el desarrollo de los repertorios musicales y sus estilos reflejaron la participación de las voces de los niños en el canto y en la polifonía. Cuando las voces de los niños del coro mudaban, frecuentemente continuaban sus estudios bien fuera como aprendices, o en la universidad, a menudo con la ayuda de las instituciones a las que pertenecían. (Susan Boynton, 2008, p. iii)

El coro de King's College representa el prototipo de coro de niños y jóvenes ligado a una institución educativa de larga tradición cuya finalidad ha estado, desde su origen, unida a la función de los servicios religiosos y se identifica siempre con un nivel muy alto de exigencia musical por la realización de proyectos artísticos que abarcan frecuentes conciertos en el ámbito internacional y grabaciones de gran calidad, en colaboración con prestigiosas agrupaciones orquestales e instituciones musicales.

La capilla del King's College, en las inmediaciones de la Universidad de Cambridge se utiliza activamente como un lugar de culto y también se emplea para la celebración de conciertos y eventos de la universidad. El coro que lleva su nombre está formado tradicionalmente sólo por varones y se compone de catorce cantores jóvenes, dos organistas y dieciséis niños. Fue fundado en el siglo XV por el rey Enrique VI para procurar el canto diario de los servicios en su capilla. Desde 1928 en la víspera de Navidad, la BBC retransmite su famoso festival de villancicos seguido por millones de personas en todo el mundo.

En la página web del coro del King's College⁵⁴ se anima a los padres de cualquier niño que muestre motivación y altas capacidades respecto al canto a ponerse en contacto con su director y se destaca el valor de la educación coral en la superación de objetivos personales, incluidos los académicos, señalando que se procura poner esta educación al alcance de cualquiera que reúna esas condiciones sean cuales sean sus posibilidades económicas. El colegio tiene niños y niñas de edades comprendidas entre 4 y 13 años. Los niños del coro son seleccionados en una audición en los cursos de segundo y tercer año y comienzan a cantar en el coro en 4º curso de primaria. También hay un coro de voces mixtas de la capilla llamado *King's voices*, que está formado por estudiantes universitarios.

4.4.3 Proyecto Crecer cantando

Alarcón Díaz (2001) describe este proyecto para el desarrollo de la música coral en Chile explicando que en 1984 el maestro Eduardo Vila, destacado educador y director coral, entonces subdirector del Coro Profesional de Santiago, consiguió entusiasmar a las autoridades responsables de cultura en esa ciudad para impulsar un programa de difusión musical basado en la experiencia del canto coral escolar. Desde entonces, el proyecto se ha llevado a trescientos centros educativos y a más de diez mil alumnos con sus profesores, que participan anualmente a través de cursos, encuentros corales, certámenes y producciones musicales cuya finalidad principal es la formación coral y el perfeccionamiento musical tanto de los profesores como de los jóvenes que se sienten atraídos por la música.

Desde el comienzo del proyecto se reconoció la escasez de profesores especialistas y la urgencia de formar adecuadamente a los directores de coros escolares, que en la mayoría de los casos eran maestros de primaria con pocos conocimientos musicales y sin técnica vocal suficiente para desarrollar su labor, apoyándose casi por entero en su buena voluntad. Así, desde 1986 se organizan cursos gratuitos de tres años de duración en los que han participado cientos de educadores. Reciben formación coral y musical que incluye lectura, práctica instrumental de apoyo como piano, técnica vocal y dirección coral. Además, se da un seguimiento de los docentes en sus propios centros de trabajo a través de monitores que visitan a los coros en sus lugares de ensayo y cooperan con el director para orientarle y darle apoyo.

⁵⁴ Esta información puede consultarse en el enlace referido en los recursos electrónicos (King's College Choir)

Como señala Alarcón, “este contacto ha permitido observar directamente los fenómenos socioculturales que se expresan a través del canto”. Así, no teniendo Chile una gran tradición en el género de música vocal culta, los modelos de emisión que suelen darse tienden a emplear el canto de garganta porque proceden de la música popular, de manera que es necesario abordar la tarea de asimilar un modelo apropiado de técnica vocal en el coro.

En los primeros años del proyecto los esfuerzos se focalizaron en un solo objetivo: subir los tonos de las canciones a las tesituras naturales de los niños (soprano, contralto) y familiarizar a los directores en los fenómenos vocales propios de la pubertad. Al lograr que los coros canten en los tonos adecuados se avanzó enormemente en los demás aspectos: afinación, claridad de sonido, naturalidad en el canto, brillo vocal, timbre, etc. (Alarcón, 2001, p. 1)

Según describe este autor, entre los propósitos del proyecto se pretende profundizar en aspectos musicales como la selección de repertorio adecuado, el cuidado del fraseo, gusto y estilo en la interpretación, asumiendo todo ello desde un marco amplio en conexión con el arte y la cultura.

Para avanzar en esta enorme tarea, *Crece Cantando* ha organizado en solitario o en colaboración con otras instituciones, innumerables cursos de temporadas con los más importantes directores corales nacionales y destacados directores extranjeros (...) Joachim Rotschitz (Alemania), Julian Wilmotts (Bélgica), Néstor Andrenacci (Argentina), Maritza Cáceres (Chile-EE.UU.), Werner Pfaff (Alemania), Pep Prats (España), Robert Sund (Suecia) y Roland Boerger (Chile-Alemania), con quienes los directores más avanzados han abordado temas de interpretación en la música de J. S. Bach, la polifonía franco-flamenca, la música coral latinoamericana, la música coral española, la música coral europea del siglo XX, la música coral escandinava y la música coral jazzística. (Alarcón, 2001, p. 2)

De forma parecida a como sucede desde 2004 en la Comunidad de Madrid, o como es habitual en las escuelas de secundaria de EEUU desde hace más de medio siglo, el proyecto chileno *Crece cantando* ha llevado a la celebración de certámenes de coros escolares, que se organizan anualmente y contribuyen a elevar el nivel de competencia técnica y musical. Cada coro es grabado y valorado por un equipo de profesionales, formado por profesores y directores corales que remiten a los directores de los coros participantes una crítica constructiva a partir de su interpretación, ofreciendo pautas para su perfeccionamiento.

Si en Madrid se celebra a comienzos de junio en el Auditorio Nacional la final del certamen de coros escolares de la CAM con seis finalistas, a otra escala, 30 coros chilenos, 15 de la escuela elemental y 15 de secundaria se presentan a la última fase de coros del concurso coral de Santiago ligado al proyecto *Crece cantando*, que tiene lugar en la sala principal del Teatro Municipal de la ciudad, aportando repertorios con un nivel de complejidad cada vez

mayor, mejorando constantemente aspectos esenciales como la afinación, la homogeneidad sonora y la técnica vocal. Los sistemas de evaluación de los coros han puesto en uso distintos tipos de fichas de audición que sirven de registro para describir las interpretaciones corales y poder tomar decisiones adecuadas de cara a su mejora. Estos registros son perfeccionados cada año de modo que también han comenzado a usarse en certámenes corales en Argentina.

Otro objetivo del proyecto es la puesta en marcha de publicaciones de materiales de repertorio coral y la celebración de conciertos en los que se participa como intérprete y como público. Se organiza la asistencia de los participantes en el proyecto a la celebración de espectáculos musicales como conciertos corales o de ópera. También se ha creado un coro con voces seleccionadas para la interpretación de grandes obras del repertorio sinfónico coral como el *Requiem* de Fauré o los oratorios *La Creación* de Haydn y *El Mesías* de Haendel.

Aunque no se han registrado mediciones, sabemos que un porcentaje importante de los más de 120.000 jóvenes y niños que han vivido la experiencia de *Crecer Cantando*, aporta sus progresos técnico-musicales y sus vivencias espirituales al movimiento coral chileno y a las carreras musicales. Se cierra así el círculo formativo y se comienzan a cosechar logros con una base cultural más desarrollada, desde la cual se puede seguir creciendo en una educación musical de mayor calidad. (Alarcón, 2001, p. 2)

En estas actividades se produce un potente efecto de identificación de los participantes con su experiencia como intérpretes, lo que favorece el descubrimiento entre ellos de posibles futuros profesionales de la música que trabajen como miembros de coros profesionales, profesores de música, cantantes solistas, intérpretes instrumentales, compositores o directores.

4.4.4 Coro de niños de la Universidad Carlos III de Madrid

Desde 1999 y durante casi una década, la Universidad Carlos III de Madrid patrocinó un programa de educación coral infantil pionero en España, que supuso grandes logros en el panorama de las producciones musicales, especialmente por la naturaleza educativa del proyecto unido a una gran calidad artística y musical en el campo de la ópera. Fue el llamado inicialmente Programa de Canto Infantil P. Soler de la UC3M, que en sus últimos años se llamó Programa Infantil de Música Escénica de la Universidad Carlos III de Madrid.

Se planteó con el objetivo de formar a los niños disfrutando de la música en los ámbitos de la educación vocal y coral, en la interpretación y el movimiento. Fue realizado a través del trabajo coordinado de un equipo de profesionales integrado por un director escénico, una directora musical⁵⁵, los profesores de técnica vocal y de danza, escenógrafos, diseñadores de vestuario y maquilladores, y con la participación de escolares de distintos colegios de los municipios de Parla, Pinto, Getafe, Leganés y Alcorcón, cuyos ayuntamientos también se unieron al programa. Aunque los centros educativos como tales, no participaban en el proyecto, los coros, en el caso de Alcorcón, Leganés y Getafe, tenían la sede en un colegio y cada curso, se contaba con la colaboración de los directores de estos coros municipales que servían como cantera, siguiendo las pautas de una programación para que entre ellos fueran seleccionados los niños que destacasen especialmente por su buen rendimiento y por su compromiso con la actividad.

Participaron en la adaptación al castellano de óperas infantiles como *La Cenicienta* de Sir Peter Maxwell Davis o como *El Pequeño deshollinador* de Benjamin Britten, en cuya producción actuaron con la Ópera de Cámara de Madrid y se preparó a los solistas en colaboración con el Teatro Real.

La ópera infantil *Cenicienta* está compuesta por Sir Peter Maxwell Davis y su libreto está contextualizado en la época actual. La adaptación al castellano ha sido realizada por David Rodríguez, el director artístico del Programa infantil de música escénica Padre Soler, con el visto bueno del compositor. La obra está estructurada en dos actos, tiene una plantilla de once solistas con doble reparto y varios coros, con un total de cincuenta y ocho niños. Todos ellos son alumnos de primaria y secundaria de las poblaciones del sur de Madrid. Han sido seleccionados entre los trescientos niños que participan en el programa Padre Soler. Junto a ellos está la Orquesta de Cámara formada por diez instrumentistas, donde la percusión tiene un papel fundamental en la obra. (Martínez Contreras, 2008)

En un contexto económico de mayor dificultad el proyecto *Padre Soler* no siguió contando con el apoyo necesario y concluyó su último concierto en diciembre de 2008. El proyecto *Voces del Sur*, que tuvo su origen en el *Programa de Música Escénica de la Universidad Carlos III de Madrid*, ha retomado en parte su trayectoria para continuar con el

⁵⁵ La dirección musical estuvo a cargo de Nuria Fernández, que tiene una reconocida trayectoria en el campo de la técnica de dirección y su enseñanza. Es directora de los dos coros de la Universidad Carlos III, el de voces mixtas y el coro de voces blancas VocalArs. También es directora de los cursos de dirección de coro en esta misma universidad y ha realizado su tesis sobre las agrupaciones corales y su influencia en el tejido social en la España actual.

enfoque de la educación coral hacia la música escénica. Hasta el momento se han abordado proyectos escénicos y musicales, como cantatas infantiles y óperas. En junio de 2012 han puesto en escena *De humanos y gatos*, una selección de diversas piezas clásicas y fragmentos del musical *Cats*, de Andrew Lloyd Webber, en la que participaban el Coro Infantil de Getafe, el Coro la Favola de Leganés y el Coro Coralia de Alcorcón.⁵⁶

En esta experiencia, la educación musical no se aborda sólo como un fin en sí misma, sino también como una forma de alcanzar otras metas en las que, además de valorar la música, se aprende a reconocer la importancia de trabajar en grupo, la responsabilidad, el ambiente de respeto, el entusiasmo y el afán de superación. Las normas para la admisión de nuevos miembros del actual Coro infantil de Getafe reflejan este ambiente de compromiso y exigencia necesarios para llegar a los niveles de calidad artística planteados.

La oferta se hace a niños/as de edades comprendidas entre 6 y 18 años en el caso de las chicas y hasta que se produzca la muda en los chicos, con la salvedad de que no sufran disfunción alguna en su fonación. Como aparece descrito al consultar su página web, se debe superar una prueba de admisión en la que la profesora de técnica vocal valora la extensión vocal o registro según los límites de agudos y graves de la voz, la tesitura o parte cómoda del registro que define el tipo de voz, la calidad del sonido, su agilidad y flexibilidad, su entonación y afinación, el fraseo y gusto musical, su memoria musical y sus aptitudes escénicas. La prueba consiste en una primera parte con varias vocalizaciones adaptadas a las necesidades del niño y una segunda de ejercicios melódicos de afinación y memoria musical.

Además de esta descripción de las condiciones y de la prueba de admisión, se resalta la importancia de la asistencia no sólo a los ensayos del repertorio sino a las sesiones de técnica vocal por medio de las cuales se pretende alcanzar una calidad óptima en el sonido del coro mejorando la flexibilidad de las voces, el nivel de entonación y de afinación y la calidad de impostación, que revierten a su vez en el nivel artístico de la interpretaciones.

La huella que la participación en estos proyectos ha dejado en muchas generaciones de niños del entorno del sur de Madrid se convierte en un impulso valioso para que algunos de ellos se orienten profesionalmente hacia la interpretación musical, vocal o dramática, que

⁵⁶ Ver el enlace en los recursos electrónicos. (Coro infantil de Getafe)

muchos de ellos participen en coros en otros tramos de su vida y fomenten el canto coral en todos los ámbitos desde los encuentros, intercambios y concursos nacionales e internacionales, hasta los más domésticos de las reuniones familiares y de amigos, convirtiéndose con ellos también en público joven que permita mantener siempre viva la actividad coral y musical en las salas de conciertos.

4.4.5 Coro de niños de la Comunidad Autónoma de Madrid

En el año 2000 la Consejería de Educación puso en marcha el proyecto del Coro de niños de la Comunidad de Madrid, con el objetivo de ofrecer a los niños y niñas de la región la posibilidad de acceder a una formación vocal y artística de calidad. Desde entonces, muchos alumnos de centros educativos de toda la comunidad han acudido a los ensayos en el complejo educativo de la Ciudad Escolar y han tenido la valiosa experiencia de tomar parte en el proyecto cantando en el coro.

Por su carácter esencialmente pedagógico, el proyecto ha centrado sus objetivos en alcanzar los niveles más altos de calidad musical a través de una programación realizada por el equipo docente y artístico que prepara las actividades y conciertos de cada temporada. Los alumnos acceden a la sección del coro que les corresponda según su edad, mediante una prueba y a medida que crecen, forman parte de las distintas agrupaciones, desde el coro infantil, pasando por el coro de niños, para optar a participar después en el coro de jóvenes. Ha colaborado con el Teatro Real a lo largo de todas las temporadas en las producciones que requerían la participación de voces de niños y también ha participado en producciones pedagógicas con el fin de favorecer la formación del público más joven. Ha realizado numerosos conciertos y representaciones, muchas de ellas retransmitidas por distintas emisoras de radio y televisión y en 2007 grabó un disco de villancicos titulado *Voces para la Navidad* con José de Felipe como director. También, bajo la dirección de Oscar Gershensohn, ha preparado un repertorio de especial interés como los conciertos sobre el barroco italiano, francés y colonial con música de Pergolesi, Charpentier o Zipolli respectivamente, con instrumentos barrocos o en colaboración con otras agrupaciones como el coro de niños de

León y los instrumentos de la Capilla Real, con quienes interpretaron varios *antheams* de Haendel en junio de 2012.⁵⁷ En la actualidad es dirigido por Borja Quintás.

4.4.6 Coro Las Veredas

Este coro fue creado en el año 2005 por Enrique Martín, profesor de música del CEIP Las Veredas de Colmenarejo, con una propuesta innovadora en la que la participación en el proyecto no quedaba relegada al marco de las actividades extraescolares, sino que todos los alumnos de cada grupo de los cursos de 5º y 6º formaban parte del coro, empleando para ello con regularidad parte del horario semanal de la asignatura de música. A partir de esa cantera el coro ha ido asentándose con ensayos propios y con el tiempo, las edades se han ido ampliando hasta abarcar de los 11 a los 17 años, incluyendo a alumnos que están en secundaria y en bachillerato y que ya no están en el centro. El coro ha participado en el Certamen de Coros Escolares de la Comunidad de Madrid, quedando en los primeros puestos en las distintas ediciones a lo largo de su historia, y ha sido premiado en otros certámenes y concursos, organizando a su vez seminarios y encuentros corales, con la colaboración de figuras destacadas de la educación coral como Basilio Astúlez o David Azurza.

Ha participado además en la producción de los musicales *Perséfone* y *Midas* de Steve Pogson, y en el musical *Superjim* obra compuesta por encargo del propio coro a los compositores ingleses Steve Pogson y George Simmers, por la que se le concedió el primer premio en el Certamen de Teatro de la Comunidad de Madrid. Cuenta ya también con una primera grabación discográfica titulada *Colores*, y ha colaborado en la grabación de *Mosaico*, segundo Cd del artista Hip-Hop Rayden. En diciembre de 2012 ha interpretado la obra de John Rutter *Mass of the Children*, junto al Coro Villa de las Rozas y la Orquesta de Cámara de España, dirigidos por Enrique García Asensio.

En su página web⁵⁸, donde se puede acceder a muchas de sus interpretaciones y a un precioso vídeo sobre la grabación de un disco en Mayo de 2012, se señala que:

La labor que desempeña el coro en favor de la música coral no termina en la formación de nuevos cantantes y la realización de conciertos. Desde su formación, hemos creído

⁵⁷ Se puede consultar el enlace correspondiente sobre el currículum del Coro de niños de la CAM contenido en los recursos electrónicos. (Martín, 2012)

⁵⁸ Esta información es detallada en el enlace correspondiente de recursos electrónicos.

profundamente que la vocación de un coro infantil debe ser innovadora, y, con regularidad, el coro encarga a autores españoles la composición de obras corales que posteriormente son estrenadas por el coro en los diferentes conciertos y certámenes a los que acude. Autoras como Patricia Mora y Vanessa Garde han compuesto diferentes obras para esta agrupación. (Martín, 2012)

La experiencia de los coros escolares a menudo trasciende con creces el contexto de las aulas. Si el calificativo *escolar* atribuido al coro a menudo puede entenderse con la connotación de reducir las expectativas de su nivel musical, este tópico puede considerarse en parte justificado porque cualquier proyecto coral en el entorno educativo cuenta con una gran diversidad de factores que pueden servir de estímulo o de lastre según las condiciones concretas y las competencias de quienes los ponen en marcha, así como del apoyo que reciban en su entorno. Sorprendentemente, es alentador comprobar que hay no pocos ejemplos de coros escolares que trabajan manteniendo en el tiempo un nivel de competencia elevado, asumiendo en ocasiones retos propios de agrupaciones profesionales, poniendo en evidencia que las condiciones necesarias para alcanzar cierto grado de calidad musical corresponden como mínimo a un trabajo sostenido suficientemente en el tiempo que conjugue la adquisición de un sonido apropiado a través de buenos modelos vocales, acierto en la selección del repertorio y una dinámica en la organización de los espacios y tiempos de ensayo que resulte eficaz y atractiva.

Ya se señaló que este capítulo contiene algunas de las ideas primeras de la tesis como aportaciones propias, y comienza aclarando el significado con que se emplean términos como educación coral, motivación para cantar o asertividad al cantar. Este último concepto, elaborado como constructo que servirá de engranaje en el diseño de la investigación, da pie a valorar seriamente la posibilidad de que la hipótesis presentada un poco más adelante en el capítulo 6, pueda no ser cierta.

A través de la exploración de conceptos centrales del estudio, como la motivación para cantar, y de la descripción de las condiciones y efectos de la educación coral, se profundiza en la revisión de referencias bibliográficas relativas a muchos de los temas aparecidos en el capítulo segundo sobre las investigaciones previas, que son tratados aquí, por un lado, como temas emergentes sobre la motivación para cantar: autoconcepto vocal, diferencias de edad y género, identidad cultural, perfil del profesor, primer encuentro con el coro, dinámica de ensayo y estrategias colaborativas para la motivación, y en segundo lugar, en relación a las condiciones y efectos de la educación coral, para los que de nuevo, se hace una revisión de referencias bibliográficas en forma de cuadro.

El final de este capítulo ha pretendido el acercamiento a algunas experiencias de educación coral para profundizar en los conceptos clave de nuestra investigación partiendo de la conexión entre asertividad y motivación para cantar.

A continuación, la última parte de la fundamentación teórica se refiere al macrocontexto de estas experiencias siguiendo el marco legal educativo en el que los coros escolares pueden desarrollar su trabajo en las distintas comunidades autónomas de España.

CAPÍTULO QUINTO
LA EDUCACIÓN CORAL EN EL CURRÍCULUM
DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

*Fueron mis canciones las que me enseñaron
todas las lecciones que aprendí.*

Rabindranath Tagore. Ofrenda lírica (1988)

5. LA EDUCACIÓN CORAL EN EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

La referencia a experiencias musicales significativas, a través de la participación en coros escolares o de otras instituciones, ha servido de cierre en el capítulo anterior, como ejemplo de la puesta en práctica de uno de los conceptos clave de nuestro estudio: la motivación para cantar. Esto sirve para conectar con este último capítulo de la fundamentación teórica en el que se revisa la legislación educativa general, para las distintas comunidades. Los profesores de música y directores de coros escolares cuentan con este marco para desarrollar su trabajo en la educación primaria y secundaria.

Para ello partimos de la valoración de la música como asignatura y de algunas reflexiones en torno al desajuste que a menudo se da entre lo legislado y la práctica real. A continuación, se aborda la situación de la educación coral antes y después de la Ley del 70 y los programas renovados, en primaria y secundaria, según la LOGSE y la LOE, en las optativas de taller de música y canto coral y en bachillerato según la LOGSE y la LOE, en el momento en que ha sido aprobada en el congreso de los diputados, el pasado 18 de Noviembre, una nueva Ley de educación, la LOMCE, que lamentablemente deja de considerar la música como asignatura obligatoria y pasa a tramitarse en el senado.

En los últimos años se desarrolla con fuerza una tendencia que defiende el valor educativo de la música por sí misma, considerando innecesario e incluso contraproducente su justificación en las mejoras académicas asociadas que puedan derivarse de su práctica.

La confianza excesiva en las justificaciones simplistas realizadas en relación a la inclusión de la música en el currículo han minado la inclusión de esta materia. Paradójicamente, los numerosos argumentos que han proclamado la música como algo especial también han hecho que la música fuese tomada en consideración con menor seriedad que otras disciplinas aparentemente de mayor peso. (...) Entre ellas, las justificaciones instrumentales son aquellas en las que la experiencia y la comprensión de la música solamente se valoran en relación a otras dimensiones del conocimiento humano; por ejemplo, el desarrollo de habilidades matemáticas, espaciales o lingüísticas. Incluso se ha sugerido que el contacto con la "gran" música puede desarrollar la inteligencia (el llamado "efecto Mozart"). (...) Una forma de redefinir las justificaciones de la música

puede ser la que nos proporciona una revisión de la noción de música como lenguaje.
(Philpott, 2004, p. 65)

Considerando algo extremo este punto de vista tan crítico sobre la corriente que propone el empleo de la música como estimulación para el desarrollo de la inteligencia⁵⁹ en los más pequeños y para el bienestar de las personas, aunque su divulgación en los medios se haya trivializado en exceso, la postura de Philpott invita a revisar la justificación del currículum musical, sabiendo que conviene siempre tener presente la relación de la música con el resto de materias y otras formas de expresión artística y humana. La pregunta que surge sobre el significado de la música en el ámbito educativo ha sido planteada de diversos modos a lo largo de la historia y ya estaba implícita en la controversia sobre la relación entre música y texto, especialmente en la ópera y en la música religiosa, pero también en la concepción de la música pura y de la música descriptiva inspirada en la naturaleza, la pintura o la literatura, y en su vinculación con la danza.

Según palabras de Saville Kushner en su conferencia “Gritos sin eco: Las reflexiones inaudibles de los adolescentes”⁶⁰ en Inglaterra se han llevado a cabo trabajos que describen cómo, paradójicamente, en periodos en los que se ha dado una mayor institucionalización de los estudios musicales, no se ha obtenido el deseado efecto correspondiente de mejorar el nivel de práctica musical de la población, lo cual induce a pensar que la enseñanza institucionalizada a menudo no se ajusta después a la necesidad real de hacer música. El desarrollo y aplicación de una legislación sobre el currículum musical que ordena toda una serie de principios propuestos para servir de marco de referencia común a los alumnos y los profesores en su tarea diaria, concretados por las distintas comunidades con competencias en educación, ha de ser una fuente de clarificación sobre aquello a lo que debemos prestar más atención: ante todo, hacer música con nuestros alumnos, evitando el reducir la asignatura de música al empleo de palabras que describan cómo está hecha la música.

Es conveniente hacer una comparación de la normativa y las orientaciones contenidas en el desarrollo de la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del

⁵⁹ En el anexo II se presenta el manifiesto en defensa de la música elaborado por la COAEM (Confederación de Asociaciones de Educación Musical), en el que se hace alusión a los efectos de la música en el desarrollo de la inteligencia.

⁶⁰ Conferencia celebrada en la Facultad de Educación en Madrid, el viernes 29 de Junio de 2007 en el Seminario Internacional Complutense de Investigación en Educación Musical.

Sistema Educativo) desde 1990 y después de la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) desde su progresiva implantación en el 2006 hasta ahora, para considerar qué avances y retrocesos se han dado desde este contexto legal hacia el reconocimiento de la educación vocal y el canto coral a lo largo de la enseñanza obligatoria, aunque también nos remitimos al periodo anterior correspondiente a la Ley General de Educación del año 1970 y a sus programas renovados del año 1982, junto a algunas referencias directas al canto a coro en la escuela antes de estas tres leyes.

Por otro lado, en relación a esta trayectoria de la atención prestada a la educación coral en el currículum desarrollado desde las distintas leyes, conviene hacer alusión a la cuestión de la formación del profesorado de música, que se ha visto afectada drásticamente por la desaparición de la figura del maestro especialista en educación musical en el marco de la aplicación del Plan Bolonia para la convergencia en el llamado Espacio Europeo de Educación superior y de la implantación de los estudios de grado.

5.1 SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN CORAL ANTES Y DESPUÉS DE LA LEY DEL 70 Y LOS PROGRAMAS RENOVADOS DE 1982, HASTA LA LOGSE

Elisa Roche⁶¹ (1943-2009) ha sido una de las figuras destacadas en el diseño y desarrollo de la reforma de las enseñanzas musicales con la LOGSE, tanto en la enseñanza obligatoria primaria y secundaria como en las enseñanzas especiales de música en los conservatorios y escuelas de música. En sus escritos hace referencia a la distancia que a menudo se da entre las necesidades educativas y las disposiciones legales, que no pocas veces aparecen como una formulación estéril por la falta de medios para su aplicación y otras veces se manifiestan como un enunciado de propuestas con lagunas y errores de perspectiva, al proponer un aprendizaje alejado de los intereses de los alumnos y de la verdadera práctica musical.

A pesar del impulso reformista de la educación que se llevó a cabo durante la II República, por medio de la Orden del 13 de julio de 1932 y de las sucesivas disposiciones para

⁶¹ El libro titulado *El secreto es la pasión* recoge varias presentaciones ofrecidas por Elisa Roche en diferentes congresos y cursos, como la ponencia *La educación musical escolar: Análisis histórico y valoración del currículo actual*, que tuvo lugar en el curso *La dimensión humanística de la música* en el marco de los cursos de verano de la Universidad Complutense, en el verano 2004, y otros escritos aparecidos en revistas como *Doce notas*, o el *Boletín Orff- España*.

un nuevo plan de estudios de bachillerato, la música no fue considerada en ese momento en la legislación educativa.

No obstante, para bien o para mal la realidad no siempre refleja las normas (...) En el Instituto-Escuela de Madrid, todos los días empezaban la jornada escolar con una sesión de canto coral que duraba media hora. (...) Cantaban un repertorio de más de 140 canciones populares de toda España y alrededor de cincuenta lieder traducidos al castellano, de compositores que van desde Gluck, Haydn, Mozart hasta Grieg, un repertorio, con excepción de los lieder, que curiosamente seguiría cultivando la Sección Femenina. (Roche, 2010, pp. 71-72)

Por otro lado, también podemos encontrar bastantes alusiones a la educación vocal y al canto a coro en normativas que discurren desde los años 40 previas a la Ley del 70:

O bien se la considera «complementaria», al igual que el resto de las denominadas materias artísticas (que es un eufemismo para ocultar el trato vergonzante a que se las somete), Ley de 1954, o bien se establecen cuestionarios tan detallados que no dejan de producir cierta hilaridad: «canto a coro, a media voz (!), principalmente de composiciones rítmicas», para niños de 8-9 años; «canciones corales con relativa perfección de entonación, ritmo y matización», para 11-12 años; o «marcar a tres y cuatro tiempos, acentuando los que correspondan en cada caso», dirigido a los niños de 9-10 años (Ley de 1964). (Roche, Ensayo. La música en la escuela, s.f., p. 5)

Esta autora señala cómo la separación de sexos, que en el ámbito educativo era generalizada, salvo en contadas excepciones, en las décadas en las que la Sección Femenina tuvo un papel destacado en la difusión del canto tradicional y folclórico, contribuyó a reforzar los prejuicios que atribuyen la actividad de cantar y bailar como propia de mujeres y alejada de los intereses masculinos, destacando con insistencia la necesidad de contar con un profesorado muy bien formado para superar estos estereotipos.

Por otro lado, las Escuelas Normales se vieron afectadas negativamente tanto en los contenidos que impartían como en la forma de ingreso en ellas, que se fue rebajando progresivamente hasta que, en 1942, se dio el acceso directo considerándose requisito necesario el grado de bachiller para llegar a ser maestro. Sin embargo, como explica Roche “la asignatura de música siempre estuvo presente en dos de los tres cursos que duraban los estudios, aunque su enfoque había dejado de lado el espíritu propio de la sensibilización y educación musical del niño, para apoyarse en la teoría y los cantos de carácter fundamentalmente religioso y patriótico”. (Roche, s.f., p. 6)

En la década de los cincuenta, el cuestionario de música para la Enseñanza Media (12 de junio de 1953) propone para los cursos primero y segundo: A) Nociones de solfeo, las indispensables para leer las canciones que deban ser cantadas a coro; y B) lección coral, estudio e interpretación en conjunto a una o dos voces de las siguientes materias:

canciones populares españolas y extranjeras, canciones antiguas y viejos romances españoles, misas gregorianas. (...) Destaca en este cuestionario, tal y como aparece en las orientaciones metodológicas, la preocupación por la práctica coral «indispensable para todos los alumnos, salvo aquellos que demuestren notoria incapacidad musical» (!); la recomendación de crear coros y la advertencia sobre la «inutilidad de las nociones teóricas e históricas si no van acompañadas del ejemplo sonoro que las convierta en música viva». Asimismo se recomienda la realización de conferencias ilustradas musicalmente y la asistencia a conciertos. (Roche, Ensayo. La música en la escuela, s.f., p. 6)

En estas referencias se señala que el planteamiento de una actividad coral permanente y de una educación auditiva continuada era ya reconocido como deseable y correcto, pero que lamentablemente estas ideas, ya presentes en 1931 y recogidas en planes de estudio posteriores, no pudieron realizarse por la falta de profesorado preparado para aplicarlas. (*ibídem*, p. 7)

La Ley *General* del año 1970 estableció una nueva etapa de educación obligatoria y gratuita que unificaba la enseñanza primaria con el bachillerato elemental, pasando a denominarse Educación General Básica (EGB). “Con la nueva norma (Ley del 70) se crearon grandes expectativas referidas a la EGB en la música, pero en su aplicación la educación musical se quedó por el camino. La famosa *área de expresión dinámica* (...) resultó ser un área fantasma que no tenía establecidos ni profesores ni horario lectivo”. (Roche, 2010, pp. 6-7)

En los programas renovados de 1982, el área de expresión dinámica que comprendía la música y la educación física pasó a ser el área de expresión artística (música, plástica y dramatización). Se creó también el nuevo bachillerato unificado polivalente, BUP, que contenía en un curso la asignatura de Historia de la música planteada desde una perspectiva bastante teórica, lo cual se alejaba de la propuesta de impulsar la práctica coral dentro del horario de clase.

5.2 LA EDUCACIÓN CORAL EN PRIMARIA SEGÚN LA LOGSE Y LA LOE

Desde su promulgación y progresiva implantación a partir de 1990, la LOGSE ha sufrido en más de dos décadas fuertes críticas desde diversos frentes, por la dificultad para llevar a cabo la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años atendiendo adecuadamente a la diversidad de un alumnado en ocasiones escasamente motivado y por el riesgo de vaciar de contenidos la educación.

La educación es una condición necesaria y es un logro, por supuesto, haber extendido su obligatoriedad hasta los 16 años, pero la solución no está, para así poder simular y

disimular el fracaso escolar, en un igualitarismo a ultranza y simplista, siempre a la baja, en que ha convertido a la enseñanza la ESO y el bachillerato denominado LOGSE. (Hidalgo, 1997, p. 414)

Sin embargo, la aplicación de la LOGSE trajo consigo la nueva figura del maestro especialista en educación musical, cuya formación fue asumida como nueva especialidad en la Facultad de Educación como especialidad de Magisterio musical e institucionalizó la presencia de la música en el currículum, por un lado compartiendo espacio en el área de educación artística con la educación plástica y la dramatización, a lo largo de los seis cursos de primaria, por otro, como área de música para todos los alumnos en los tres primeros cursos de secundaria obligatoria y, en tercer lugar, como optativa en cuarto curso. Además, en su desarrollo se estableció la optativa de canto coral configurada por la Resolución de 10 de junio de 1992, de la Dirección General de Renovación Pedagógica.

Históricamente se constata que las dos claves del problema de la educación musical en la Enseñanza General no han sido acordadas en ningún momento. Cuando se detecta una mayor inquietud por la formación musical del maestro (II República), no se incluye la música en los planes de estudios de primaria y secundaria (quizá porque no se dispuso de tiempo suficiente). Cuando, por el contrario, se establece un programa detallado (Ley de Educación del 70), se olvida o deja de lado la capacitación musical del profesor. Así hemos llegado al momento actual, con una anunciada reforma de los contenidos y una previsión de especialización de profesores de música en las Escuelas Universitarias de Formación de Profesorado. Parece que, por primera vez, se tocan los dos palillos y se intenta poner fin a una situación endémica. Pero no nos hagamos demasiadas ilusiones. La implantación de la música, con carácter general, en el sistema educativo español exige tiempo e imaginación para formar buenos profesores, costosas inversiones por parte de la Administración y paciencia para no demandar logros espectaculares a corto plazo. (Roche, s.f., p. 14)

Esta era la perspectiva al comenzar la última década del XX cuando las expectativas creadas por la LOGSE respecto a la implantación de una educación musical obligatoria en la educación primaria y secundaria abrían un camino en el que se temía poner demasiadas esperanzas si no se resolvía a fondo la exigencia de una formación del profesorado adecuada.

Apenas dos décadas después de la creación de la especialidad de Magisterio musical y de la aparición del maestro especialista en música, surgido a partir de la inclusión de la música formando parte del área de educación artística en primaria, en la actualidad la aplicación del plan Bolonia para la convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha supuesto la desaparición de la especialidad Magisterio musical como diplomatura y del resto de especialidades de la diplomatura de Magisterio, sustituidas por los Grados de Maestro en Educación Primaria y Maestro en Educación infantil, con una duración de cuatro años, con la

posibilidad de acceder en el último curso a optativas de música que conducen a la llamada *Mención en Educación Musical*.

El desarrollo de la LOGSE a través del Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre (BOE 13 septiembre), por el que se establece el currículum de la educación primaria, incluía en el área de educación artística los bloques de contenidos propios de música, plástica y dramatización. Los especialistas de música, a menudo, dependiendo del número de líneas del centro, asumen el área de artística completa y también otras áreas cuando se les nombra tutores de un grupo.

El currículum de primaria en la LOGSE pone especial énfasis en la accesibilidad de la voz como primer instrumento y en la necesidad de enseñar al niño a apreciar su valor y a disfrutar de ella como medio de expresión social y artística.

Se aspira a educar al alumnado, a observar, a analizar y a apreciar las realidades sonoras, en particular la realidad musical producida tanto por instrumentos, como por la propia voz humana. (...) Se aspira también a formar al niño y la niña para participar en actividades musicales, de escucha activa, y de producción o interpretación propia, iniciándole en la música como fuente de experiencia gozosa. La voz, en su doble actividad de lenguaje y de canto, es el instrumento comunicativo y expresivo por excelencia. En particular, el canto, como fusión de música y lenguaje, es vehículo ideal para desarrollar espontáneamente la expresión y la comunicación. Las canciones son un elemento básico del comportamiento musical cotidiano del niño y la niña. Los alumnos y alumnas de primaria han de conocer muchas canciones que les aporten variedad expresiva, que tengan interés y significación para ellos para dar cauce a sus sentimientos y enriquecer su representación del mundo. (Real Decreto 1344/1991), de 6 de septiembre (BOE 13 Septiembre)

La LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) concebirá la educación artística integrada por dos lenguajes: plástico y musical. Ambos se articulan a su vez en dos ejes, percepción y expresión.

Según la LOGSE, entre los objetivos del área de educación artística en primaria encontramos algunos relacionados en algún aspecto con la educación vocal y coral. Podemos revisarlos a través de los cuadros comparativos que recogemos en el anexo I (p. 615 y ss) en donde se presentan en paralelo los enunciados relacionados con la educación vocal y coral en el desarrollo de los Reales Decretos correspondientes a las distintas leyes. Allí se pueden consultar, de modo más detallado y de forma comparada, las referencias a la legislación mientras que en este capítulo iremos ofreciendo referencias más breves y haciendo su valoración.

Mientras el Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre (BOE del 13 Septiembre), por el que se establece el currículo de la educación primaria según la LOGSE alude a la utilización de la voz y el cuerpo en la comunicación que contribuye al desarrollo afectivo y a la relación con los otros, en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria según la LOE, no se hace ninguna alusión específica a la voz, aunque también se insiste en el desarrollo de una “relación de autoconfianza con la producción artística personal, respetando las creaciones propias y las de los otros y sabiendo recibir y expresar críticas y opiniones”

En el desarrollo de la LOGSE en primaria, los bloques de contenidos se describen de forma conjunta para los tres ciclos y están desglosados en conceptos, procedimientos y actitudes, mientras que el desarrollo de la LOE especifica los contenidos propios de cada ciclo. En ambos casos se dan contenidos referidos a la voz y relacionados al menos de forma secundaria con la educación coral. Los presentamos resaltando a color en el texto las alusiones a la voz en el cuadro correspondiente en los anexos (pp. 619-621) y aquí observamos que mientras en el desarrollo de la LOGSE se desglosan los contenidos haciendo una descripción más detallada de las cuestiones a abordar en relación al proceso de cantar, incluyendo la respiración y el empleo de los resonadores, el Real Decreto que desarrolla la LOE presenta como novedad propuestas relativas a la creación y plantea también la exploración vocal y la interpretación de canciones.

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria, recoge las ocho competencias básicas que se han de desarrollar a lo largo de toda la educación obligatoria:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.
- Competencia cultural y artística.

En muchos casos la participación en los coros escolares puede articularse como parte de las actividades complementarias que organizan los centros, bien en los horarios de recreo de la mañana, a medio día después de comer, o tras la jornada lectiva como actividad extraescolar. La descripción de las competencias en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria, puede relacionarse en gran medida con el desarrollo personal, social y artístico que se favorece a través de la participación de los alumnos en el coro. De las ocho competencias seleccionamos las dos que conectan más directamente con la educación coral.

Competencia cultural y artística

El conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias. Implican un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades.

A todo ello contribuye la realización de actividades de canto común y la participación en coro, porque ofrecen una gama amplia de experiencias vinculadas con las expresiones artísticas de cualquier estilo y época, no sólo en el momento del aprendizaje y la interpretación o de la escucha de un repertorio adaptado al nivel y a las características de los alumnos, sino también por el proceso mismo de desarrollo de las habilidades vocales y de escucha que suponen la puesta en juego de la expresión creativa y la colaboración entre los alumnos que trabajan juntos.

Competencia social y ciudadana

Entre las habilidades de esta competencia destacan: conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, considerando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además, implica la valoración de las diferencias a la

vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. Igualmente, abarca la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social.

Para todo ello también la educación coral ofrece un marco idóneo en el que conviene aprender a asumir la asertividad como una actitud que favorece la comunicación y la empatía en las relaciones. Desde el punto de vista planteado en este estudio, cantar en coro puede suponer un impulso claro en la adquisición de esta competencia por la toma de conciencia de la posibilidad de aprender a partir del reconocimiento y superación de las dificultades y el compromiso personal con un proyecto de ensayos y conciertos en el que lo que cada uno asume libremente supone un grado de implicación que favorece también la motivación y el rendimiento de los demás en el grupo.

5.3 LA EDUCACIÓN CORAL EN SECUNDARIA SEGÚN LA LOGSE Y LA LOE

El Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecieron las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria, vigente hasta el 6 de enero de 2007, hace alusión al artículo 4 de la LOGSE que ofrece la definición de currículum englobando los objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades en los que se organiza la práctica educativa. Se establece también que corresponde al gobierno fijar los aspectos básicos del currículum o enseñanzas mínimas para todo el Estado, de forma que los contenidos incluidos en dichas enseñanzas mínimas no requieran más de un determinado porcentaje de horas escolares, que será diferente según se trate o no de comunidades autónomas con lengua oficial distinta del castellano.

La noción de currículum no debe circunscribirse a un mero programa o plan de estudios, limitado exclusivamente a contenidos intelectuales, sino que engloba todas las posibilidades de aprendizaje que ofrece la escuela referidas a conocimientos conceptuales, procedimientos, destrezas, actitudes y valores. (R.D. 1007/1991, de 14 de junio)

Entre esas posibilidades de aprendizaje consideramos la participación en el coro como una propuesta privilegiada para el desarrollo del currículum en lo referido no sólo a conocimientos conceptuales, sino también, especialmente a procedimientos, destrezas, actitudes y valores.

El Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, (BOE número 5 de 5/1/2007), por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria, según el desarrollo de la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) recoge el testigo de los distintos niveles de concreción curricular heredados de la LOGSE y la LODE e incorpora, al igual que se había hecho en primaria, la referencia al desarrollo de las ocho competencias básicas ya señaladas. En el cuadro correspondiente recogido en los anexos, se presenta la formulación de los objetivos de la educación secundaria obligatoria en los dos Reales Decretos según el desarrollo de la LOGSE y la LOE respectivamente, que pueden relacionarse con nuestro tema de investigación, la educación coral.

La LOGSE establece la música como área obligatoria en los tres primeros cursos y como optativa en cuarto, eligiendo dos entre las cuatro áreas siguientes: ciencias de la naturaleza, educación plástica y visual, música y tecnología. El Real Decreto del 14 de Junio aclara que en secundaria, de acuerdo con la evolución en las características del alumnado que ha desarrollado una mayor capacidad de abstracción, la aproximación a lo musical debe ser más específica y analítica. Además se señala que las expresiones instrumental, vocal y corporal colaboran en el desarrollo de capacidades motrices de equilibrio y coordinación y que deben utilizarse teniendo en cuenta las características y el desarrollo del alumnado a lo largo de los diferentes niveles de la etapa. Por otro lado, se manifiesta especial atención a la formación de los alumnos como oyentes y consumidores responsables de música y no se aspira a ofrecer una formación orientada a la música considerada profesionalmente.

A este respecto, resulta algo chocante que se renuncie a querer formar cantantes e instrumentistas, cuando los contenidos relativos a la expresión vocal e instrumental son de aplicación general para todos los alumnos que reciben la enseñanza obligatoria, entre los cuales habrá con seguridad un porcentaje de alumnos orientados hacia la formación vocal y musical por sus intereses y habilidades personales.

No se trata de formar cantantes o instrumentistas, sino que, a través de los procedimientos citados, se pretende alcanzar una mejor comprensión del hecho musical ampliando la capacidad receptiva y potenciando la creación de la futura audiencia, con capacidad crítica, que necesita la actual sociedad. (R.D. 1007/1991, de 14 de junio)

Cuando a las puertas del nuevo milenio se debatía la llamada reforma de las humanidades, que afectaba también a la universidad, con el plan Bolonia como punto de mira puesto en un marco común de educación superior para el 2010, se trataba de poner en orden dentro de las competencias dadas en materia de educación a las comunidades autónomas y de

determinar cuál debía ser el peso de las distintas materias, el de las consideradas procedimentales como lengua y matemáticas, el de las lenguas cooficiales y extranjeras y el de la optatividad, especialmente en el último tramo de secundaria.

Una reforma posterior a la LOGSE, que no se llegó a poner en práctica en todas las comunidades españolas, partió del Dictamen de humanidades (AA.VV., 1998), elaborado por encargo de la Conferencia en Educación, que afectaba a la ESO y al bachillerato. En 2000 se aprobaron los Reales Decretos que modificaban las enseñanzas mínimas de ambas etapas, y en 2002 se completó dicha reforma con la aprobación de la LEY Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). Además de desaparecer la música en 1º de la ESO, esta reforma impulsaba una educación más academicista, parcelada y centrada en contenidos de tipo conceptual. (Arriaga, p. 114)

Con la LOE, Ley Orgánica de Educación 2/2006, la música en secundaria incide con mayor fuerza en la adaptación a los recursos tecnológicos aplicados a la creación, interpretación y producción musical y hace una variada distribución de la carga lectiva según el criterio de las comunidades autónomas con competencias en educación. En los cuadros comparativos ofrecidos en el anexo II (pp. 623-628), se pueden consultar en paralelo los objetivos y contenidos del área de música relacionados con la educación vocal y coral en secundaria en los decretos correspondientes a ambas leyes.

Podemos observar que el desarrollo de la LOE en los objetivos del área de música explicita el modo en que el alumno ha de participar en las actividades musicales desarrolladas en diferentes contextos, no sólo el propio del aula, sino que se refiere a la propuesta de que los propios alumnos colaboren en la organización de actividades, como conciertos o audiciones u otras experiencias, por las que puedan tomar conciencia de la riqueza que el grupo supone para cada uno de los participantes. Se establece que para ello los alumnos han de superar ciertos estereotipos y prejuicios, lo cual prueba que estos prejuicios se dan a menudo entre los adolescentes, inhibiéndoles de hacer algo con lo que no se sientan familiarizados o que pueda resultarles extraño. De ahí se deriva la importancia de que cantar en grupo sea una práctica habitual en el entorno educativo, y preferiblemente para todos los alumnos. En los anexos se presentan los dos decretos seleccionando de nuevo sólo los contenidos relativos a la educación vocal y coral.

5.4 LA OPTATIVA DE TALLER DE MÚSICA

De modo parecido a cómo se espera ahora con incertidumbre la aplicación de la LOMCE y el modo en que afectará a la consideración de las enseñanzas artísticas y a su dedicación horaria, los años previos a la promulgación de la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de

Educación) se vivieron con el temor a una reducción drástica de la presencia de la música en la secundaria. La reducción horaria se concretó de manera distinta según los criterios de las diversas comunidades autónomas con competencias en educación. En la Comunidad de Madrid, la música dejó de ser obligatoria en 1º de ESO para ofertarse como optativa de taller de música, con dos horas semanales que no se imparten en los casos en que no haya un grupo suficiente de alumnos, o disponibilidad horaria del profesorado.

El Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículum de la educación secundaria obligatoria (BOCAM de 29 de mayo), dispone en su artículo 6.5 que la Consejería de Educación ordenará la oferta de las materias optativas a lo largo de los tres primeros cursos de la etapa y establecerá su currículum, en su caso, y las condiciones para su elección por parte de los alumnos, y establece que, en todo caso, dicha oferta deberá incluir una segunda lengua extranjera y cultura clásica. Asimismo, el mencionado decreto determina en su artículo 7.5 que la Consejería de Educación ordenará la oferta de materias optativas de cuarto curso y establecerá su currículum, en su caso, y las condiciones para su elección por parte de los alumnos.

El taller de música en 1º de ESO se plantea con el objetivo de hacer música en grupo, con la finalidad de favorecer la implicación del alumnado en la interpretación colectiva, por lo que sus contenidos están relacionados directamente con la educación coral, en todo lo que se refiere a la preparación del cuerpo para el buen empleo de la voz, la concentración, la valoración del silencio, la superación de inhibiciones y la práctica de canciones a una o varias voces, con o sin instrumentos.

La puesta en marcha de los distintos contenidos de la materia se puede articular en forma de proyectos que den coherencia al trabajo realizado en el aula. Estos proyectos pueden incluir, además, la realización de interpretaciones musicales con público que, por otro lado, funcionan como un elemento especialmente motivador y sitúan la experiencia musical del aula en su verdadera dimensión". (Resolución de 27 de junio de 2007)

Los contenidos del taller de música se articulan en dos bloques: interpretación y creación. Aunque la educación coral parece estar vinculada especialmente a la interpretación, un director de coro abierto a diversas músicas y con deseo de estimular la participación de los coralistas hará uso de actividades de exploración del sonido y de improvisación melódica, rítmica y armónica, no sólo en los momentos correspondientes como parte del calentamiento de la voz, sino también a través de la puesta en marcha de un repertorio de carácter abierto a la improvisación y a la experimentación, que corresponden a contenidos propios del bloque de creación.

5.5 LA OPTATIVA DE CANTO CORAL

Una de las alternativas de puesta en funcionamiento del coro que se hasta ahora se ha mantenido en algunas comunidades es la propuesta del coro dentro de la oferta de optatividad de cada centro. La Orden de 27 de abril de 1992 (BOE de 8 de mayo RCL1992\1060), que daba instrucciones para la implantación anticipada del segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria, establecía en sus apartados 24 a 31 las condiciones en que los centros educativos debían impartir materias optativas en esa etapa, que pasan por la elaboración de un programa presentado y aprobado en el plan de optatividad del centro por la inspección, contando con la participación de un grupo suficiente de alumnos y dos horas semanales de dedicación en 3º o en 4º de ESO.

El modelo de currículum de la optativa de canto coral fue elaborado por el profesor Iñigo Guibert y se recogió en el ANEXO III de la Resolución de la Dirección General de Renovación Pedagógica del 10 de junio del 92 y en la publicación del MEC titulada *Optativas. Canto coral* (Guibert, 1992).

Por otro lado, como se recoge en los anexos, en 1996 la optativa de canto coral aparece modificada con el título de *Canto coral y Canto Gregoriano* para adaptarse al carácter propio de los seminarios menores diocesanos y de religiosos de la Iglesia católica, tratando de modo especial el repertorio de canto coral adecuado a la liturgia.

Los cuadros siguientes ofrecen la concreción del currículum propuesto para la optativa de canto coral.

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

CONTENIDOS DE LA OPTATIVA CANTO CORAL. Resolución del 10 del de junio de 1992 de la Dirección General de Renovación Pedagógica. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Aprueba materias optativas para su impartición.				
	1. REPERTORIO E INVESTIGACION SONORA	2. LA TÉCNICA VOCAL	3. EL ENSAYO	4. EL CONCIERTO, GESTION Y ORGANIZACION
Conceptos	-Los diferentes estilos de música coral: culta, popular, religiosa, profana, etc.	-Los elementos básicos de la técnica vocal. La respiración, la resonancia, la emisión y la articulación.	-Los elementos básicos del lenguaje musical. La temporalidad interpretativa en relación al silencio. Los sistemas de representación musical: convencionales y modernos.	
Procedimientos	-Práctica del canto al unísono. -Práctica del canto polifónico. Música a dos y tres voces. -Práctica de diferentes estilos: «A capella» y con acompañamiento instrumental. Música culta: religiosa y profana: histórica y actual. Popular, ligera, etc. -Creación e interpretación de repertorio coral como resultado de procesos de investigación. -Sonorización de textos. -Búsqueda de estructuras. -Esquemas para la improvisación. -Trabajos de creación musical: música fonética, aleatoria, concreta.	-Profundización en la práctica de los elementos básicos de la técnica vocal. -Eliminación de tensiones a través del dominio de técnicas de movimiento y relajación corporales. -Utilización del ejemplo vocal del director como modelo a imitar.	-Ejercicio de la memoria como principio rector de la interpretación. -Expresión de la experiencia musical del tiempo a través de la interiorización del silencio, el pulso y el fraseo. - Práctica de la imitación como técnica para la adquisición de modelos para la interpretación. Modelos vocales, de fraseo, expresivos, etc. -Utilización del texto como la fuente de recursos expresivos de la música cantada. -Práctica del movimiento como recurso para la representación interior de los elementos que entran en juego en la interpretación: Precisión en la afinación, el ritmo, el fraseo, los relativos a la técnica vocal. -Desarrollo de la audición interna en las tareas de concertación, como elemento de control de la afinación, de la calidad vocal y del color sonoro del conjunto. -Repetición significativa de los modelos propuestos por el director como recurso de aprendizaje. -Adiestramiento en la lectura de los sistemas de notación tradicional y moderna.	-Utilización de la mecánica del asociacionismo como herramienta de organización interna y de relación con la sociedad. -Elaboración de proyectos de actividades, organización de tareas y reparto de las responsabilidades que de ellas se desprenden. -Valoración de las tareas de gestión y organización de actividades.
Actitudes	.	-Adquisición de los hábitos de higiene corporal consecuentes con la asimilación de una cultura vocal sana. -Respeto a las características vocales de los demás. -Valoración del clima de serenidad previo y necesario.	-Aportación del esfuerzo personal a la disciplina de trabajo que requiere la participación en las tareas de concertación. -Desarrollo de la conciencia de intérprete. -Adquisición progresiva de la seguridad personal en el ejercicio del canto coral. -Valoración del silencio como marco de la interpretación.	-Valoración de la importancia del espacio físico como lugar de ensayo y de elaboración de proyectos. -Adquisición de la conciencia de ser miembro de un instrumento colectivo.

Las competencias en educación de las distintas comunidades autónomas han dado a la música un tratamiento distinto según las necesidades y criterios propios de cada una de ellas. Así, la Resolución de 3 de agosto de 2007, de la Secretaría General de Educación, por la que se organiza la oferta de materias optativas en la educación secundaria obligatoria, en el marco del territorio MEC, mantiene la oferta de la optativa de canto coral. Sin embargo, a lo largo de estos años se han producido movilizaciones y manifiestos de apoyo a las enseñanzas artísticas, a la música y también en concreto a la optativa de canto coral en aquellas comunidades como Andalucía en que las disposiciones legales se han dado en contra de su continuidad. Este malestar se está reviviendo con fuerza especialmente desde finales del 2012 por la falta de consenso en el debate del proyecto de la nueva ley de educación, LOMCE que, con las miras puestas en reducir el espacio dado a la optatividad en el currículum de la Educación Secundaria, plantea reducciones del horario de música y de educación plástica. En su primer borrador llegó a proponer la desaparición del bachillerato artístico de música y artes escénicas, aunque finalmente deja abierta la posibilidad de que pueda ser ofertado. En los anexos (p. 635) se recoge un manifiesto de apoyo a la optativa de canto coral.

Respecto a la diversidad de distribuciones horarias de la música en secundaria en el marco de la LOE, la revisión comparada de la aplicación de la normativa curricular en las distintas comunidades requeriría un estudio detallado del tema y un conocimiento de la realidad práctica en sus distintos contextos, pero la asociación de profesores de música, de primaria y secundaria, de la Comunidad Valenciana (AULODIA), en su página web ofrece una comparación de los datos sobre la situación de la música en secundaria en las distintas comunidades.

La Comunidad Valenciana es música y así lo dice su propia tarjeta de presentación: 497 Sociedades Musicales y escuelas de educandos (...)La Federación de Coros (FECOCOVA) incluye coros con más de 3.000 coralistas. Nuestra Comunidad organiza festivales de música de diferentes estilos: jazz, rock, pop, música antigua y barroca, música religiosa, certámenes de bandas, de jóvenes orquestas internacionales... Es la Comunidad Autónoma que mayor cantidad de festivales de música organiza. (www.aulodia.net)

Esta asociación es una ventana abierta a compartir experiencias en la tarea de la educación musical, de la que esta comunidad es pionera por una enorme riqueza en su tradición musical, no solo por su alto nivel de alfabetización musical y práctica instrumental a través de las bandas y orquestas, sino por una gran participación de la población infantil y juvenil en coros y un tupido entramado de asociacionismo musical.

	SITUACIÓN DE LA MÚSICA EN LA ESO⁶²					
	En el antiguo territorio MEC:⁶³	Andalucía	Comunidad Valenciana	País Vasco	Navarra	Cataluña
1º ESO	Las 2 h. semanales obligatorias se han convertido en Madrid en 2 h. de optativa de taller de música.	3 h. semanales. Cuatrimestral / obligatoria	Para 1º, 2º, 3º y 4º ESO se oferta como optativa canto coral con una carga lectiva 2 h. semanales.	1 h.	3 h. semanales / obligatoria	<p>La música en la ESO es común y obligatoria distribuida por créditos (140 h. o 4 créditos), entre los dos ciclos, con la distribución de las 70 h (2 créditos) por ciclo, que establezca cada centro para cuadrar su horario.</p> <p>Un crédito son 35 h. y tiene una duración de un trimestre si se aplica a tres h. semanales.</p> <p>Si se aplica a dos h. semanales, un crédito (35 h.) en vez de tres h. semanales durará un trimestre y seis semanas más.</p> <p>Las materias optativas se conocen como créditos variables. Se ofrecen 8 créditos variables: flauta dulce, conjunto instrumental, canto coral, música y cine, jazz, música pop, construcción de instrumentos y guitarra.</p>
2º ESO	3 h. semanales / obligatoria	2 h. semanales, / obligatoria	3 h. semanales / obligatoria	1 h. semanal / obligatoria	3 h. semanales / optativa	
3º ESO	2 h. semanales / obligatoria	3 h. semanales. Cuatrimestral / obligatoria	2 h. semanales / obligatoria	1 h. semanal / obligatoria	2 h. semanales / obligatoria	
4º ESO	<p>3 h. semanales / troncal, a elegir 2 entre física y química, biología, tecnología, educación plástica y música.</p> <p>Tanto en 3º como en 4º ESO se puede elegir como optativa canto coral (diseñada por el MEC) u otras que han sido elaboradas por los departamentos de música y aprobadas por el MEC. Estas optativas son de 2 h. semanales.</p>	<p>3 h. semanales, / troncal, a elegir 2 entre física y química, biología, tecnología, educación plástica y música.</p> <p>Se ha suprimido el taller de canto coral de 2 h. semanales que antes era ofertado en el 2º ciclo de ESO.</p>	<p>3 h. semanales / troncal, a elegir 2 entre física y química, biología, tecnología, educación plástica y música.</p>	2 h. semanales / optativa	3 h. semanales / optativa	

⁶² Elaborado a partir del cuadro contenido en Aulodia.net (Aulodia, 2013).

⁶³ Asturias, Cantabria, Castilla y León, Aragón, Madrid, Castilla-La Mancha, Extremadura, Baleares, Ceuta y Melilla, Murcia.

5.6 LA EDUCACIÓN CORAL EN BACHILLERATO SEGÚN LA LOGSE Y LA LOE

En Madrid, la optativa *Historia de la música* del bachillerato LOGSE de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, que se ofertaba en 2º curso con cuatro horas semanales, pasó a impartirse con la LOE con el nombre de *Historia de la música y de la danza* en el curso de 1º de bachillerato a partir de 2009/2010, manteniendo su carga horaria, con la condición de formarse un grupo mínimo de 15 alumnos.

DEDICACIÓN DE LA MÚSICA EN BACHILLERATO ⁶⁴					
En el antiguo territorio MEC	Andalucía	Comunidad Valenciana	Cataluña	País Vasco	Navarra
4 h. semanales / optativa de oferta común a todos los bachilleratos, aunque en la práctica se reduce al bachillerato de Humanidades ha pasado a ofertarse sólo en 1º como la optativa de canto coral.	3 h. semanales / optativa de oferta sólo en 1º de bachillerato de Humanidades.	3 h. semanales / optativa de oferta sólo en 1º de bachillerato.	Se puede escoger en 1º o en 2º de forma optativa como Audición musical o Expresión vocal. En esta etapa ya la música se organiza por cursos y no por créditos.	Optativa/ 2 h. No suele ofertarse en los centros la optativa en 4º de ESO.	3 h. semanales / optativa ofertada a todos los bachilleratos. Se puede elegir en 1º o en 2º, pero no en 1º y 2º de forma consecutiva.

En el bachillerato LOE de modalidad b) de Artes escénicas, música y danza, cuya aplicación, aunque numéricamente se reduce en la Comunidad de Madrid a unos cuantos centros ofrece una presencia significativa de currículum musical: Análisis musical I y II, Artes escénicas, Cultura audiovisual, Historia de la música y de la danza y Lenguaje y práctica musical. En cualquier caso, la continuidad de la participación de los alumnos en el coro del centro de secundaria al pasar de la ESO a bachillerato es un logro que favorece la mejora en la calidad de las interpretaciones y la consolidación de un repertorio y un sonido cada vez más cuidados y de mayor exigencia musical.

⁶⁴ Fuente: (Aulodia, 2013)

5.7 LA LOMCE

Al comienzo del curso 2012-2013, el 21 de Septiembre, el Consejo de ministros presentó un anteproyecto de Ley de Educación, la séptima de la democracia, la Ley Orgánica para la mejora de la Calidad de la Educación LOMCE, con el punto de mira puesto en mejorar la posición de España en el informe PISA en el que en los últimos años el sistema educativo español ha obtenido puntuaciones de valoración por detrás de muchos otros países.

Para las enseñanzas artísticas, la nueva reforma supone la pérdida de la obligatoriedad de la enseñanza de la música en la educación primaria y secundaria, y reducciones en el horario dedicado a ellas, lo que unido a los recortes ya realizados en la adscripción de profesorado especialista y a la propuesta de aplicación de los programas de bilingüismo, que en muchos centros requerirá de especialistas de música habilitados para impartir música en lengua extranjera, ofrece un panorama desolador para afrontar la forma de llevar a cabo nuestro trabajo en los próximos años.

El 10 de mayo de 2013 estaba prevista la aprobación del proyecto de la LOMCE, cuyo aplazamiento anunciado por la necesidad de ultimar el presupuesto económico para su aplicación parecía relacionado con la movilización conjunta de profesores, padres y alumnos en defensa de la escuela pública y la petición de un mayor consenso educativo. A pesar de esta aparente atención a las demandas de las movilizaciones, una semana más tarde, 17 de mayo, el Consejo de Ministros aprobó la remisión a las Cortes Generales del Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y el 10 de Octubre de 2013, rubricó la nueva ley en el congreso, conocida como Ley Wert, que después de ser tramitada en el senado ha sido aprobada, ya definitivamente el 28 de Noviembre de 2013.

Uno de los puntos controvertidos se refiere a las modificaciones en las competencias en la elaboración del currículum por las que el ministerio, desde el gobierno central, asume el establecimiento del currículum de las "asignaturas troncales" que en secundaria son Matemáticas, Ciencias, Lengua Castellana, Historia e Idioma extranjero.

La LOMCE divide las asignaturas en "troncales" y "asignaturas de especialización de carácter opcional" entre las que se encuentra la música. Los contenidos de las asignaturas llamadas *asignaturas de especialización de carácter opcional* serán elaborados por las comunidades autónomas, aunque los objetivos y los criterios de evaluación los fijará el

ministerio. En cuanto a las lenguas cooficiales, que pierden la consideración de *asignaturas troncales*, el currículum correrá a cargo de la comunidad correspondiente.

En el punto referido al currículum en el artículo 18 señala que:

1. La etapa de Educación Primaria comprende seis cursos y se organiza en áreas, que tendrán un carácter global e integrador.

2. Los alumnos deben cursar las siguientes áreas del bloque de asignaturas troncales en cada uno de los cursos:

a) Ciencias de la Naturaleza b) Ciencias Sociales c) Lengua Castellana y Literatura d) Matemáticas e) Primera Lengua Extranjera

3. Los alumnos deben cursar las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas en cada uno de los cursos:

a) Educación Física b) Religión, o Valores Sociales y Cívicos, a elección de los padres o tutores legales c) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y en su caso de la oferta de los centros docentes, al menos una de las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas:

1º) Educación Artística 2º) Segunda Lengua Extranjera 3º) Religión 4º) Valores Sociales y Cívicos

Refiriéndose a la educación secundaria, el artículo 24 queda redactado de la siguiente manera en el artículo 24, después de referirse a las materias del bloque de asignaturas troncales en el primer curso y en el curso de tercero, se establece que

Organización del primer ciclo.

Los alumnos deben cursar las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas en cada uno de los cursos:

a) Educación Física, b) Religión, o Valores Éticos, a elección de los padres o tutores legales o en su caso del alumno, c) en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y en su caso de la oferta de los centros docentes, un mínimo de una y máximo de cuatro de las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas, que podrán ser diferentes en cada uno de los cursos: 1º) Cultura Clásica, 2º) Educación Plástica y Visual, 3º) Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, 4º) Música, 5º) Segunda Lengua Extranjera, 6º) Tecnología, 7º) Religión, 8º) Valores Éticos.

Para la organización del curso de 4º de ESO en el Artículo 25, se proponen, como novedad destacada, dos opciones la opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato y la opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional.

1. Los padres o tutores legales, o en su caso los alumnos, podrán escoger cursar el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria por una de las dos siguientes opciones:

- a) Opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato
- b) Opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional

Además en la ESO, se distinguirá entre asignaturas troncales, asignaturas de opción del bloque de asignaturas troncales, y un grupo de 12 asignaturas específicas, de las que se podrán elegir un mínimo de una y un máximo de cuatro, entre las que se encuentra la música.

2. Los alumnos deben cursar las siguientes materias del bloque de asignaturas troncales en la opción de enseñanzas académicas:

a) Geografía e Historia, b) Lengua Castellana y Literatura, c) Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas, d) Primera Lengua Extranjera, e) en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y en su caso de la oferta de los centros docentes, al menos dos materias de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales: 1º) Biología y Geología, 2º) Economía, 3º) Física y Química, 4º) Latín.

3. Los alumnos deben cursar las siguientes materias del bloque de asignaturas troncales en la opción de enseñanzas aplicadas:

a) Geografía e Historia, b) Lengua Castellana y Literatura, c) Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas, d) Primera Lengua Extranjera, e) en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y en su caso de la oferta de los centros docentes, al menos dos materias de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales: 1º) Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional, 2º) Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, 3º) Tecnología.

4. Los alumnos deben cursar las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas:

a) Educación Física b) Religión, o Valores Éticos, a elección de los padres o tutores legales o en su caso del alumno c) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y en su caso de la oferta de los centros docentes, un mínimo de una y máximo de cuatro materias de las siguientes del bloque de asignaturas específicas:

1º) Artes Escénicas y Danza, 2º) Cultura Científica, 3º) Cultura Clásica, 4º) Educación Plástica y Visual, 5º) Filosofía, 6º) Música, 7º) Segunda Lengua Extranjera, 8º) Tecnologías de la Información y la Comunicación, 9º) Religión, 10º) Valores Éticos, 11º) Una materia de ampliación de los contenidos de alguna de las materias del bloque de asignaturas troncales, 12º) Una materia del bloque de asignaturas troncales no cursada por el alumno. (...)

Además, en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y en su caso de la oferta de los centros

docentes, los alumnos podrán cursar alguna materia más en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, que podrán ser materias del bloque de asignaturas específicas no cursadas, o materias a determinar. (Ministerio de Educación, 2013)

En cuanto al bachillerato, aunque a diferencia del primer borrador de la ley en el que se consideraba la desaparición del bachillerato de Artes escénicas, música y danza, el texto definitivo de la LOMCE parece dejar la puerta abierta a que los propios centros que lo han impartido hasta ahora puedan diseñar al menos una parte del currículum musical en la oferta de optativas del denominado *Bachillerato de Artes*, la reducción horaria que sufrirá la música en conjunto hará muy difícil dar continuidad a la experiencia de especialización de estos centros que se ha podido realizar en los últimos años. En el anexo I se presenta la referencia a asignaturas específicas de música de este bachillerato.

Una noticia sorprendente de última hora (Diario de Alcalá.es, 2014), referida a las novedades de la LOMCE en primaria, previstas en la Comunidad de Madrid para el curso 2014-2015 es un posible refuerzo del área de música por el fomento de los coros escolares, según se ha anunciado tras una reunión con representantes del sector editorial educativo el 14-1-14. Esperamos que a pesar de una situación crisis económica prolongada en el tiempo y de un ambiente de malestar y de desconfianza en los distintos poderes, la petición insistente de consenso para la elaboración de una ley educativa que tenga un nivel adecuado de aceptación por parte de los sectores implicados y estabilidad suficiente para mantenerse y no ceder en los logros que en materia de educación musical se habían dado en las últimas décadas, dé algún día sus frutos, y se disponga de un horario suficiente para cantar y hacer música en la escuela, no sólo como actividad extraescolar, sino como asignatura reconocida en el horario lectivo.

Con este capítulo, que ha discurrido por las referencias a la educación vocal y coral en la legislación española relativa a la educación primaria y secundaria, como marco para la tarea de los directores de coro y profesores de música, concluye la primera parte de este estudio, en la que se ha hecho un recorrido por el estado de la cuestión sobre la motivación para cantar, primero, a lo largo de la historia en las manifestaciones del canto coral en distintos contextos sociales y culturales; después, a partir de las investigaciones sobre educación coral; a continuación, sobre la panorámica de aportaciones de las distintas corrientes psicopedagógicas que enriquecen los puntos de vista de la investigación, continuando con la conceptualización en torno a la asertividad, la motivación, la educación coral y los coros escolares y, tras el repaso a las orientaciones de la normativa del currículo relacionadas con la educación coral en primaria y secundaria, se propone ahora la descripción del diseño y el desarrollo de la investigación.

SEGUNDA PARTE
DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO SEXTO.
PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

*Mi canto, si se propone,
puede hacer del agua clara
un mar de complicaciones.*

Rafael Alberti. Coplas de Juan Panadero. (1998)

6. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta segunda parte de la tesis se inicia desde el interés reflejado en la introducción del trabajo en torno a qué hace atractivo el cantar con otros. A partir de la observación y la participación en ensayos con niños, adolescentes y adultos y en el desarrollo de las clases de música, surge la pregunta de por qué, en algunos contextos, la propuesta de cantar en coro se acoge con mayor entusiasmo, dedicación y compromiso que en otros; o qué hace que alguien que a priori no se conciba especialmente dotado o inclinado a la actividad de cantar pueda con el tiempo reconocer los efectos beneficiosos que le aporta cantar con otros.

Para ello, se hace una descripción de la problemática de la que surge una hipótesis vinculada a varios interrogantes y a unos objetivos, y se propone una forma de trabajo que combina las metodologías cuantitativa y cualitativa. Se describen las técnicas, se señala la temporalización en el desarrollo de la investigación y se describen y justifican las muestras empleadas.

6.1 PROBLEMA DE PARTIDA: HIPÓTESIS E INTERROGANTES

En el origen del planteamiento se da el problema de que muchas personas se conciben a sí mismas como incapaces de cantar con otros, en ocasiones debido a experiencias en las que fueron valoradas negativamente al cantar, por lo que se quedan al margen de esta actividad. Por otro lado, la disminución de los contextos socioculturales en los que tradicionalmente se ha cantado hasta hace unas cuantas generaciones hace más difícil reconocer modelos atractivos que permitan a todos descubrir la belleza de cantar con otros. En el contexto educativo, el canto colectivo y coral se encuentra insuficientemente valorado y se aborda con criterios diversos que suelen atender más a los resultados que al proceso de la educación coral. Considerando la práctica del canto como actividad que aporta beneficios en los distintos ámbitos del desarrollo humano, físico, social, emocional e intelectual, se pretende demostrar que:

Un entorno educativo en el que se oriente a los alumnos hacia el conocimiento y la valoración de su propia voz de forma asertiva, sin censurar las dificultades de partida que puedan darse, favorecerá el desarrollo de su motivación para cantar, haciendo atractivo el canto con otros y la participación en coro por medio de buenas prácticas.

El problema fundamental que se propone es identificar los factores que influyen en la motivación para cantar y reconocer el valor educativo de cantar con otros. Para ello responderemos a qué condiciones favorecen el hábito de cantar, cuáles son los beneficios que aporta y cuáles son sus implicaciones educativas. También nos planteamos una serie de interrogantes para identificar:

1. ¿De qué manera influyen en la motivación para cantar aspectos individuales como la edad y el género, las características vocales, las habilidades musicales y el autoconcepto?
2. ¿Qué factores ambientales influyen en la inclinación o motivación para cantar?
3. ¿Qué evolución puede darse en la práctica del canto coral infantil y juvenil en una muestra con variedad de aptitudes?
4. ¿Cuáles son las condiciones necesarias y las condiciones óptimas para favorecer el canto coral en el ámbito educativo?
5. ¿Existe alguna relación entre la práctica del canto y el rendimiento escolar?

6.2 OBJETIVOS

A partir de las preguntas de investigación formuladas se plantean los siguientes objetivos:

- a. Conocer las diferencias de aptitud y motivación para cantar en relación a los distintos tramos de edad, diferencias de género y características físicas y psicológicas.
- b. Describir las relaciones posibles entre historia personal, ambiente e inclinación hacia la experiencia de cantar.

- c. Elaborar un fichero personal de niños y jóvenes que cantan en el ámbito escolar y extraescolar, para conocer sus características, gustos y hábitos, y realizar un seguimiento de sus dificultades y progresos.
- d. Reconocer cuáles son las dificultades que entorpecen la actividad de cantar y la práctica coral en el ámbito educativo.
- e. Explorar las relaciones posibles en el contexto escolar entre la práctica del canto y la mejora de habilidades y rendimiento.

6.3 METODOLOGÍA. JUSTIFICACIÓN

Al abordar el marco conceptual de referencia para describir el modo de actuar o la metodología de la investigación, con los principios y las técnicas de recogida de datos apropiadas para tratar *la motivación para cantar* como objeto de estudio, se tiene en cuenta que las últimas tendencias de investigación educativa señalan la necesidad de efectuar trabajos realizados bajo un paradigma que combine métodos cuantitativos y cualitativos para tratar el objeto de estudio desde perspectivas complementarias.

En la vida real, ningún estudio de investigación es puramente cualitativo o cuantitativo. En cada estudio cualitativo, tiene lugar la enumeración y el reconocimiento de diferencias de cantidad. Y en cada estudio cuantitativo, se espera que haya descripciones e interpretaciones en el lenguaje natural. (...) En la educación musical tenemos necesidad de generalizaciones formales y de comprensiones experienciales de situaciones particulares. Necesitamos investigación de gran calidad, tanto cualitativa como cuantitativa. (Bresler, 2006, pp. 64-65)

El estudio de las realidades sociales y humanas, entre ellas la educación musical, tiene por objeto la búsqueda de significados en la propia construcción de conocimientos y en la formación de la persona. Este objeto de estudio, que finalmente se fundamenta en relaciones humanas, no se ajusta con facilidad a los controles necesarios de todas las variables que intervienen en los procesos, por lo que aunque, como aparece en Cohen y Manion (2002, p. 101) citando a Best. W. “la mayoría de los métodos de investigación aplicados en investigación sobre educación son descriptivos; esto es tratan de descubrir e interpretar lo que es”. (Best, J. W., 1970), también las técnicas cualitativas ofrecen una perspectiva valiosa de cara a la confirmación de hipótesis. Mientras los investigadores cuantitativos tratan de anular el contexto a fin de encontrar relaciones explicativas más generales y dominantes, estudiando simultáneamente un extenso número de casos dispares, los investigadores cualitativos tienen

gran interés en la singularidad del caso individual y en la variedad de percepciones e intencionalidades que se den en él. (Bresler, 2006, p. 64)

De la complementariedad entre los dos paradigmas, el positivista que utiliza una metodología cuantitativa y el interpretativo cuya metodología es la cualitativa, resulta que en el marco de una misma investigación se pueden combinar ambos modelos y, de ese modo, desde la triangulación de los datos de un mismo fenómeno se obtiene una visión más completa en la que los resultados convergen y se refuerza su validez. Cohen y Manion exponen que:

Quando uno suscribe la visión que trata el mundo social como mundo natural, como si fuera una realidad dura, externa y objetiva, entonces la investigación científica será predominantemente cuantitativa (...) Sin embargo, si uno favorece la visión alternativa de la realidad social que acentúa la importancia de la experiencia subjetiva de los individuos en la creación del mundo social, (...) el método adopta un aspecto cualitativo tanto como cuantitativo. (Cohen, L. & Manion, L., 2002, p. 31)

Otros autores como Cook y Reichardt (1986), Eisner (1998), Bericat (1998), Ruiz Olabuénega (2003), Pérez Serrano (2004) o Hernández, Fernández y Baptista (2006) también defienden la complementariedad de los dos modelos.

En este estudio, aunque en su presentación final se dedica proporcionalmente gran parte del contenido al análisis cuantitativo de los datos recogidos a partir de una encuesta, a lo largo de todo el proceso de investigación se han utilizado numerosas observaciones y se han registrado y analizado más de 210 horas de grabaciones de clases, ensayos y conciertos siguiendo este método mixto de investigación: cuantitativo y cualitativo.

Además de partir de la propia experiencia docente y coral, esta investigación cuenta con la participación de un grupo de profesores y directores de coro colaboradores, que han hecho posible que la encuesta diseñada haya sido contestada por una muestra amplia de alumnos pertenecientes en su mayoría al ámbito de la educación primaria y secundaria.

6.4 MÉTODOS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Al abordar este estudio desde un modelo mixto de investigación las técnicas de recogida y análisis de datos empleadas son cuantitativas y cualitativas.

Por un lado, se emplea la encuesta mediante la aplicación de un cuestionario por el que se han obtenido datos sobre las reacciones, opiniones y actitudes de los encuestados a partir de las respuestas señaladas. Estos datos están determinados por la forma de presentación de la propia encuesta, han sido respondidos por los alumnos de los distintos centros participantes,

recogidos por sus profesores y devueltos en la mayoría de los casos por correo postal, aunque algunas encuestas han sido entregadas personalmente.

Por otro lado, se emplean las técnicas de observación participante, reflejada en notas y comentarios escritos en cuadernos de campo, entrevistas semiestructuradas y en profundidad grabadas y transcritas, documentos elaborados por los alumnos y transcripciones de comentarios registrados en sesiones de clase y ensayos seleccionados. Se han empleado técnicas suplementarias de grabaciones de audio y vídeo y analizado también trabajos escritos realizados por los alumnos y materiales diversos como programas de conciertos y memorias de actividades realizadas.

Por medio de estas técnicas se han obtenido datos que aparecen recogidos en forma verbal, ordenados o categorizados en gráficos con el fin de identificar patrones en la atribución de significados.

El registro y el análisis cuantitativo de los datos de la encuesta se han llevado a cabo utilizando el programa *Dyane 3*, que ha permitido su tratamiento estadístico para el cálculo de los porcentajes de valores de las variables estudiadas y sus relaciones. En la primera parte del análisis se han obtenido tabulaciones simples para observar el comportamiento de cada variable en tres muestras distintas. En una segunda parte se han analizado los porcentajes obtenidos al cruzar ciertas variables para describir las relaciones que se dan entre ellas en las distintas muestras.

El análisis cualitativo de los datos de las entrevistas, los cuadernos de campo y otros materiales estudiados se ha realizado con el apoyo del programa Atlas-ti, que ha facilitado el reconocimiento de categorías emergentes y la elaboración de gráficos para el estudio de sus relaciones con el fin de identificar patrones en la atribución de significados.

6.5 MODELO CUANTITATIVO: VALIDACIÓN Y APLICACIÓN DE UNA ENCUESTA

El diseño de una encuesta en el marco de un método cuantitativo de investigación ha surgido a partir del trabajo de investigación previo para la obtención del DEA, titulado *Pensamiento asertivo y motivación en el aprendizaje del canto*, para el que se empleó un cuestionario de preguntas abiertas desde un modelo cualitativo de investigación, sobre una muestra de más de 100 alumnos del IES Jaime Ferrán, centro en el que desarrollo mi trabajo.

La puesta en marcha de este nuevo enfoque desde un modelo de investigación

cuantitativo, que aborda la tarea del estudio de las variables a través del análisis obtenido en los porcentajes de sus distintas categorías, se ha realizado a través de la reformulación de cuestiones para ser resueltas en tres tipos de respuestas: numéricas, categóricas y mixtas. También se ha dado espacio a algunas respuestas abiertas, cuyo contenido ha sido categorizado más tarde para su tratamiento estadístico.

Se ha puesto especial cuidado en diseñar las preguntas de la encuesta haciendo referencia a los objetivos e interrogantes del estudio y relacionándolas estrechamente con ellos de manera que se garantizara su validez como instrumento de la investigación, al referirse a las distintas variables cuya incidencia en la motivación para cantar se desea medir. La fiabilidad de la encuesta se asienta en que los resultados obtenidos sean similares con independencia de quien administre esos resultados y del modo en que se realice su tratamiento.

Este formulario se inició con una prueba piloto elaborada en mayo de 2006, cuya realización fue previa a la aplicación sobre la muestra total, dando la posibilidad de realizar en ella las mejoras y correcciones oportunas para su validación a partir de la valoración de tres profesores expertos. Las correcciones consistieron en la reordenación de las respuestas de algunas preguntas para obtener el mismo sentido de gradación en la escala de valoración, en la mejora del formato de presentación y en la redacción revisada de algunos ítems de la encuesta. En ella, aparecen primero varias preguntas de identificación, que hacen referencia a rasgos personales como la edad, el sexo, los perfiles vocales en función del registro, potencia, mayor o menor incidencia de disfonías, y las características psicológicas, como el autoconcepto sobre la habilidad al cantar y la motivación para cantar.

Las siguientes preguntas se presentan en batería y su contenido explora la influencia de la familia en la primera infancia y en la adquisición de hábitos para el desarrollo del gusto por el canto en un entorno no competitivo. A continuación se pregunta sobre los hábitos de consumo musical y la adquisición de conceptos a través de la revisión de estilos, muchos de los cuales son algo desconocidos para los más jóvenes. Puntualmente aparecen preguntas abiertas que demandan una explicación sobre la preferencia hacia algunos tipos de música y la falta de sintonía con otros, como en el caso en que se pide una muestra concreta de la influencia de las canciones en el desarrollo de habilidades intelectuales como la memoria. También se recoge información sobre la relación entre el hábito de escuchar y la actividad de cantar, haciendo un recorrido por los medios de reproducción del sonido que han caído en desuso y los actuales y sobre los lugares en los que es frecuente cantar en grupo o individualmente.

A continuación, se pregunta sobre la experiencia de los encuestados en el ámbito escolar, tratando de acotar por defecto las condiciones favorables a la práctica del canto y jerarquizando el peso de diversos factores que dificultan el trabajo vocal y el canto a coro entre los niños y jóvenes en la enseñanza primaria y secundaria. Las últimas preguntas están dirigidas en especial a los entrevistados con experiencia coral, para averiguar si reconocen signos reales de mejora en el rendimiento y en sus habilidades físicas, sociales e intelectuales al participar en coro durante un tiempo. Para mostrar el recorrido de ese diseño retomamos las preguntas que ya han sido presentadas al comienzo de este capítulo:

1. ¿De qué manera influyen en la motivación por el canto aspectos individuales como las diferencias de edad y género, las características vocales, las habilidades musicales, y el autoconcepto?
2. ¿Qué factores ambientales influyen en la inclinación o motivación para cantar?
3. ¿Qué evolución puede darse en la práctica del canto coral infantil y juvenil en una muestra con aptitudes variadas?
4. ¿Cuáles son las condiciones necesarias y las óptimas para favorecer el canto coral en el ámbito educativo?
5. ¿Existe alguna relación entre la práctica del canto y el rendimiento escolar?

A estos interrogantes se les añadían otros dos, que pasaron a un segundo plano por la necesidad de centrar la atención en un marco más concreto de estudio a la hora de plantear su conexión con los objetivos y las preguntas del cuestionario. Ahora los presentamos, puesto que en parte se han terminado abordando en la fundamentación teórica del estudio y en la ampliación de la muestra a centros de otros países como Inglaterra y México.

6. ¿Qué experiencias se han dado en diversos contextos culturales de la historia que destaquen el valor educativo del canto?
7. ¿Qué experiencias se dan hoy en el ámbito internacional, nacional y local que constituyan una muestra de apoyo institucional al valor educativo del canto?

Puede verse la encuesta completa en el anexo nº VII en la página 683. Definidos los objetivos de la investigación propuestos al comienzo de este capítulo, el diseño de preguntas de la encuesta se ofrece en el siguiente cuadro:

RELACIÓN ENTRE LOS OBJETIVOS DEL ESTUDIO Y LAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO PARA SU VALIDACIÓN COMO INSTRUMENTO	
OBJETIVOS	PREGUNTAS
a) Conocer las diferencias de aptitud y motivación para cantar en relación a los distintos tramos de la vida, a las diferencia de género y a las características físicas y psicológicas.	1. Sexo y edad 2. Señala cómo es tu voz según su tesitura: 3. Señala cómo es tu voz según su volumen normal: 4. Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar: 5. ¿Con qué frecuencia tienes ronqueras o disfonías? 6. ¿Cómo te parece que cantas? 7. ¿Te gusta cantar? 8. Si has respondido que te gusta poco o nada, ¿cuál crees que es la razón?
b) Describir las relaciones posibles entre la historia personal, ambiente e inclinación hacia la experiencia de cantar.	9. ¿Hay en tu casa alguien que suele cantar? 10. En caso afirmativo ¿quién suele hacerlo? 11. En caso afirmativo ¿en qué ocasiones suele hacerlo? 13. Señala qué personas de tu entorno han influido en tus gustos musicales. 12. ¿Recuerdas haber cantado de pequeño con tus familiares?
c) Elaborar un registro de datos sobre la experiencia de niños y jóvenes que cantan en el ámbito escolar y extraescolar, para conocer sus características, gustos y hábitos y realizar el seguimiento de algunos de ellos, en sus dificultades y progresos. d) Identificar los casos de oído desentrenado en la muestra anterior y estudiar su evolución.	14. ¿Escuchas música habitualmente? 15. ¿Qué estilos de música prefieres? Marca todos los que te gusten rodeando los números con un círculo. 16. De los que has señalado, elige los tres estilos que más te interesen y escríbelos por orden de preferencia. 17. Explica qué es lo que más te atrae del estilo que has puesto en primer lugar. 18. Marca aquellos estilos o géneros musicales que no conoces. 19. Indica el estilo que menos te atrae y explica por qué no te gusta. 20. ¿Te gusta cantar mientras escuchas música? 21. Escribe en la cara de atrás la letra de una canción que conozcas de memoria hasta donde puedas y señala: su título, intérprete (si lo sabes) y estilo. 22. ¿Dónde la has escuchado? 23. ¿Cuándo la has cantado? 24. Según tu experiencia, ¿con cuánta frecuencia se canta en clase de música? 25. Si has tenido la experiencia de cantar con tus compañeros en clase, describe qué impresión, en general, te ha dejado esa actividad. 26. Si has cantado en clase habitualmente, puedes opinar sobre las dificultades más frecuentes para que los alumnos participen cantando en clase y en actividades como el coro. Rodea con un círculo el número y anota al lado el orden de importancia de: La indisciplina, el sentido del ridículo, las dificultades para cantar en tono agudo, las dificultades de afinación, los gallos y el cambio de la voz en los chicos, el poco acierto en la selección de canciones, las dificultades con el idioma del texto, la falta de hábito y poca dedicación de tiempo, la falta de interés y el escaso compromiso. 27. En el supuesto de que cantes en un coro, señala qué tipo de coro es. 28. La frecuencia de los ensayos es de:
e) Explorar las relaciones posibles en el ámbito educativo entre la práctica del canto y la mejora de habilidades y rendimiento.	29. ¿Cuánto tiempo hace que empezaste a cantar en coro? 30. Si llevas más de un año cantando en un coro, puede que vayas notando mejoría en tu forma de cantar y que hayas adquirido algunos hábitos beneficiosos para otros aprendizajes. Marca los avances que consideres que se han dado gracias a tu práctica del canto: regularidad en el trabajo, responsabilidad en la asistencia a ensayos, mejora de la concentración, mejora de la capacidad de escuchar, progreso en las habilidades sociales, cooperación, integración en el grupo, mejora del sentido del ritmo y su relación con las proporciones numéricas, progreso en la pronunciación y el conocimiento de textos en distintos idiomas, conocimiento de músicas de distintos estilos.

6.5.1 La muestra y su justificación. Temporalización

Para la primera encuesta piloto, realizada en mayo de 2006, se tomó una muestra de 25 alumnos de 2º de ESO. A partir de entonces la aplicación de la encuesta, una vez mejorada, se ha desarrollado en tres fases.

Noviembre 06-Junio 07. Toma de datos de la muestra A

La participación como coro del IES Jaime Ferrán en las distintas ediciones del Certamen de coros escolares de la Comunidad de Madrid, desde su comienzo en 2005, permitió solicitar a los organizadores del certamen las direcciones postales de los centros concursantes y contar después con los correos electrónicos de un buen número de directores de los coros participantes. Además, han colaborado varios profesores cercanos y directores de coro que tomaron parte como alumnos en el Curso de Dirección coral de la Universidad Carlos III en el curso 2006-2007.

Así, en una primera parte del estudio, en los primeros meses de 2007, se tuvo acceso a la recogida de datos procedentes de centros en su mayoría de Madrid, aunque también se contó con una pequeña representación de alumnos de Oviedo, Mieres y Sevilla. A pesar de que según el planteamiento inicial de la investigación se esperaba haber podido realizar una segunda toma de datos de los mismos colegios e institutos considerando entre los alumnos de cada uno un grupo de control no participante en coro y uno experimental de alumnos de coro, la dificultad para obtener las respuestas de las primeras encuestas determinó que el análisis se reorientara con vistas a contar con una sola muestra A de 840 alumnos, que después se ha completado con otras dos muestras distintas B y C.

Octubre 2008-mayo 2009. Toma de datos de las muestras B1 y B2

A comienzos del curso 2008-2009 se registró un fichero de datos (B1) de un grupo de 31 alumnos de 4º de ESO del IES Jaime Ferrán de Villalba, para repetir la encuesta al final de curso (B2) y comparar los resultados.

Septiembre 2009- enero 2013. Toma de datos de las muestras C1, C2 y C3

En el curso 2009-2010 se tuvo la oportunidad de contactar con profesores de dos centros ingleses (C1) y dos mexicanos (C2) que se prestaron a colaborar en el estudio, lo que abrió la posibilidad de ampliar el estudio con 119 alumnos de otro contexto cultural y geográfico.

Finalmente, en Enero de 2013, se ha tomado una nueva muestra del centro de trabajo propio en el IES Jaime Ferrán (C3), aportando registros de 38 alumnos para completar la investigación con unos últimos datos más actualizados, con idea de enriquecer después la perspectiva de la triangulación en el análisis de resultados obtenidos al comienzo y al final del estudio tras varios años de intervención tratando de potenciar la actividad de cantar en clase y la participación de los alumnos en el coro del instituto. Además, se recoge la experiencia de varias alumnas que llevan años cantando en el coro y que contestaron también la encuesta al comienzo del estudio. Estas últimas tres muestras C1, C2 y C3 en el análisis de datos se estudian de forma conjunta como muestra C, exceptuando en los casos en que interesa comparar sus resultados parciales. El listado de centros que conforman las muestras a las que se ha aplicado la encuesta es el que se expone a continuación:

LISTADO DE CENTROS QUE CONFORMAN LAS MUESTRAS		
MUESTRA A 840 alumnos de centros de Madrid, Sevilla y Asturias. Tomada de enero a junio de 2007	1 IES Jaime Ferrán. Collado Villalba 2 IES Virgen de la Paz. Alcobendas 3 IES Rosa Chacel. Colmenar Viejo 4 IES Isaac Peral. Alcalá de Henares 5 IES Carmen Martín Gaité. Moralzarzal 6 IES Posada de Llanera. Oviedo 7 CEIP Miguel de Unamuno. Madrid 8 CEIP V Centenario. San Sebastián de los Reyes 9 CEIP Claudio Moyano. Madrid 10 CEIP Francisco Ruano. Madrid 11 CEIP Antonio Machado. Majadahonda 12 CEIP Tres Olivos. Madrid 13 Colegio Salesiano San Juan Bautista. Madrid 14 Colegio Europeo Almazán. Madrid 15 Colegio Ntra Señora de Santa María. Madrid 16 Escuela de Música Angel Muñoz Toca. Oviedo 17 Casa de Música Aniceto Sela. Mieres 18 Conservatorio H. Lobato. Sevilla 19 Coro de niños de la Universidad Carlos III. Madrid 20 Escolanía San Jorge. Madrid 21 Casa de la Cultura de Alpedrete.	66 59 13 31 26 22 49 80 37 42 40 43 100 101 32 18 27 32 7 5 6
MUESTRAS B1 y B2 31 alumnos de 4ºESO de un centro de Madrid, Tomadas en octubre de 2008 (B1) y mayo de 2009(B2)	22 IES Jaime Ferrán. Collado Villalba en octubre en mayo	31 28
MUESTRA C 157 alumnos que son: 119 alumnos de dos centros ingleses y dos mexicanos. Tomadas en el curso 2010/2011 38 alumnos del Jaime Ferrán Tomada en enero de 2013	23 Selsdom High School Londres 24 Eltham College. Londres 25 Centro de Educación y Cultura del Valle. Monterrey 26 Instituto irlandés. Monterrey 27 IES Jaime Ferrán. Collado Villalba	41 48 20 10 38
Total de encuestas realizadas		1056

La justificación de estas tres muestras A, B y C se ha dado a lo largo del tiempo por el propio desarrollo de la investigación. Por un lado, se han tratado de resolver las dificultades encontradas para realizar el proyecto inicial adaptando los procedimientos de la investigación a los recursos disponibles, y por otro, se han aprovechado las oportunidades de acceso a datos que no estaban previstas.

En un primer lugar, en la muestra A se pretendía recoger una muestra de la forma más extensa posible en el ámbito de la Comunidad de Madrid, pero al disponer de registros de encuestas procedentes de centros de Asturias y Sevilla a través de los contactos realizados en el curso de dirección de coros de la Universidad Carlos III, el punto de mira se amplió a nivel nacional. Esto hizo asumir que la representatividad de otras comunidades era demasiado escasa y que hubiera sido deseable contrastar datos tomados de comunidades como Cataluña o el País Vasco en las que la tradición coral está especialmente arraigada.

Después de algunos intentos de ampliar la muestra en ese sentido, y al tiempo que se hizo patente la dificultad de conseguir las encuestas devueltas y completadas en esa primera fase, se descartó realizar la segunda toma de datos al final de ese curso 2006-2007 que inicialmente se había proyectado hacer en los centros que ya habían devuelto las respuestas.

En un segundo lugar, en octubre de 2008 se realizó una nueva muestra con los alumnos de un grupo de 4º de ESO, con idea de comparar los resultados el siguiente mayo. La justificación de esa segunda muestra se dio por la facilidad del acceso a la toma de datos y su repetición referida al mismo grupo, al ser mis propios alumnos y poder realizar una intervención sistemática atendiendo a la actividad de cantar en clase de música con tres sesiones semanales en la optativa de 4º de ESO, aunque se desechó la idea de llevar a cabo un diseño quasi experimental pretest-postest con grupo de control, al disponer sólo de un grupo de alumnos de ese nivel.

La tercera fase del proceso, al contactar personalmente con Andrew King, contratenor inglés que realizó varios conciertos como solista colaborando con el coro Vía Magna, se justificó la obtención de una tercera muestra C por la posibilidad de acceder a registros de alumnos ingleses al pedir la colaboración de dos profesores de Londres durante el curso 2009-2010. En ese momento se consideró también la conveniencia de solicitar ayuda a Laura de la Calle, entonces residente en Monterrey, que facilitó el contacto con profesores de música en su entorno laboral. De ese modo se obtuvieron también datos de dos centros de México.

Durante los dos cursos siguientes, tras realizar el análisis de datos de la muestra A y dedicar un tiempo considerable a la indagación y profundización en la fundamentación teórica del estudio y a la toma de datos desde el modelo cualitativo en las clases y ensayos del coro del IES Jaime Ferrán, las encuestas de las muestras C1 y C2 quedaron sin registrarse en el programa *Dyane 3*, por la necesidad de atender a las otras partes de la investigación. Pero cuando en 2013 se propuso una revisión del análisis de datos cuantitativos de cara a la triangulación se consideró oportuno aprovechar esos registros para elevar el grado de representatividad de las muestras al ampliar el punto de vista geográfico del estudio. Además, aunque no se trataba de generalizar los resultados, se abrió la posibilidad de obtener datos más actualizados con un número reducido de registros de alumnos del Jaime Ferrán tomados en enero de 2013.

6.5.2 Procedimientos en el trabajo de campo

Se solicitó a los profesores de música y directores colaboradores que propusieran las encuestas a dos grupos de alumnos de tamaño parecido: un grupo de alumnos participantes en el coro y otro de alumnos que no participaran en él. Se recomendó que si fuera posible los alumnos contestaran a la encuesta en el entorno de la clase o del ensayo. En el caso de no disponer de tiempo para hacerlo así, se podría contestar individualmente en casa y entregarla más tarde. En gran parte de los casos las encuestas fueron enviadas y devueltas por correo postal o entregadas personalmente al director y devueltas por correo.

Para el registro informatizado de datos y su análisis posterior se ha empleado el programa *Dyane 3*, del profesor Miguel Santesmases Mestre. Se eligió este programa de análisis estadístico porque se presenta en la modalidad de un libro que contiene el programa informático y facilita al lector o usuario de los mismos su manejo de forma asequible para desarrollar todo el proceso de la investigación por él mismo.

Esta obra, en definitiva pretende que la utilización de herramientas sofisticadas de diseño y análisis de encuestas estén al alcance del mayor número posible de personas, y que ni la dificultad del aprendizaje ni el coste de las mismas supongan un impedimento para que cualquiera que desee investigar o analizar un fenómeno social pueda hacerlo. (Santesmases, 2005, p. 16)

Aunque este programa da opción al diseño del cuestionario, en nuestro caso la elaboración y validación de las preguntas en relación a los objetivos de la investigación había sido previa a la adquisición del programa. El registro de los datos se ha dado siguiendo el orden de definición de las variables, y permite después el tratamiento y análisis de los datos, mediante tabulaciones simples y cruzadas de las variables elegidas y presentación de gráficos

estadísticos. El análisis de los datos se ha efectuado siguiendo un mismo orden en el estudio de las variables para las distintas muestras, por lo que se pretende averiguar si a lo largo del tiempo los resultados obtenidos de forma independiente se ven o no confirmados.

Para ello, planteada la *motivación para cantar* como variable principal de la investigación, se propone el estudio de diversas variables personales y ambientales, entre las que se encuentra *la participación en coro*, para llegar a descubrir si están relacionadas o no con la variable principal, la motivación para cantar. El análisis se ordena en torno a las muestras descritas de este modo:

- un estudio central de la investigación, a partir de la muestra A de mayor tamaño (840 alumnos), formada por los centros que participaron al comienzo del trabajo.
- un estudio comparativo de los resultados de un grupo de 4º de ESO, la muestra B1 (31 alumnos) al principio y la muestra B2 (28 alumnos) al final de curso, para valorar sus posibles cambios tras el desarrollo de las clases de música en un entorno propuesto con la intención de favorecer la motivación para cantar.
- un estudio complementario con dos muestras menores que recogen datos de cuatro centros de fuera de España y otros datos más recientes de alumnos del IES Jaime Ferrán. De forma simplificada nos referiremos a estas muestras como una sola llamándola C. (157 alumnos)

El análisis de los datos de los tres estudios se presenta de forma paralela como muestras A, B1-B2 y C al referirnos a las distintas variables y sus relaciones, ordenadas según el esquema que aparece en este apartado y que refleja los epígrafes del índice general del trabajo. Al estudiar los resultados de las muestras B1 y B2 las tablas y gráficos se ofrecen tomando como variable el momento de realización de la encuesta en octubre o mayo, y se cruza con el resto de variables a estudiar, para comparar los resultados, aunque en el cuadro resumen al final del capítulo, los porcentajes que aparecen se refieren sólo a la muestra B2.

En algunos casos se analizan las variables atendiendo a submuestras definidas para observar su comportamiento de forma más detallada y, en otros casos, al referirnos a variables como los rasgos de los estilos preferidos, que tienen un número muy alto de categorías, sólo se han comparado las muestras A y C. Al estudiar las relaciones entre variables se presenta sólo la comparación entre A y C y no se han considerado las muestras B1 y B2 por ser de un tamaño excesivamente reducido.

Variables personales

- 7.1.1 Sexo. (Muestras A, B y C)
- 7.1.2 Edad. (Muestras A, B, C)
- 7.1.3 Características vocales. (Muestras A, B, C)
 - 7.1.3.1 Muda. (Muestras A, B, C)
 - 7.1.3.2 Volumen. (Muestras A, B, C)
 - 7.1.3.3 Afinación. (Muestras A, B, C)
 - 7.1.3.4 Disfonías. (Muestras A y C, en el cuadro resumen de fin de capítulo VII aparece también el porcentaje de B2)
- 7.1.4 Autoconcepto vocal. (Muestras A, B, C)
- 7.1.5 Motivación para cantar. (Muestras A, B, C)
 - 7.1.5.1 Por qué no te gusta cantar. (Muestras A, B, C)

Variables familiares

- 7.2.1.1 Modelos familiares. (Muestras y submuestras de A, muestras B y C)
- 7.2.1.2 Recuerdos de la infancia. (Muestras A, B, C)

Variables de ocio

- 7.2.2.1 Influencias. (Muestras A, B, C)
- 7.2.2.2 Hábitos de escucha. (Muestras A, B, C)
 - 7.2.2.2.1 Cantar al escuchar música. (Muestras A, B, C)
 - 7.2.2.2.2 Estilos preferidos. (Muestras A, B, C)
 - 7.2.2.2.3 Rasgos atractivos de los estilos. (Muestras A y C)
 - 7.2.2.2.4 Estilos más recordados. (Muestras A y C)
 - 7.2.2.2.5 Temas de las canciones. (Muestras A y C)
 - 7.2.2.2.6 Idiomas de las canciones. (Muestras A y C)
 - 7.2.2.2.7 Estilos poco conocidos. (Muestras A, B, C)
 - 7.2.2.2.8 Estilos poco apreciados (Muestras A y C)
 - 7.2.2.2.9 Lo que no gusta de ciertos estilos. (Muestra y submuestras de A, muestras B y C)
 - 7.2.2.2.10 Dónde y cómo se escuchan las canciones recordadas. (Muestras A y C)
 - 7.2.2.2.11 Ocasiones para cantar las canciones recordadas. (Muestras A, B, C)

Variables del entorno educativo

- 7.2.3.1 Nivel de estudios de las muestras. (Muestras A y C)
- 7.2.3.2 Centros que forman las muestras. (Muestras A, B, C)
- 7.2.3.3 Frecuencia con que se canta en clase de música. (Muestra y submuestras de A, muestras B y C)
- 7.2.3.4 Valoración de la experiencia de cantar en clase. (Muestra y submuestras de A, muestras B y C)
- 7.2.3.5 Dificultades para cantar en clase. (Muestras A, B, C)

Educación coral

- 7.2.4.1 Participación en coro. (Muestras A y C)
- 7.2.4.2 Tipo de coro. (Muestras A y C)
- 7.2.4.3 Frecuencia de los ensayos. (Muestras A y C)
- 7.2.4.4 Tiempo de permanencia en el coro. (Muestras A y C)
- 7.2.4.5 Efectos educativos de la participación en el coro. (Muestras A y C)

Relaciones entre variables

La afinación

- 7.3.1.1.1 según el sexo. (Muestras y submuestras de A y C)
- 7.3.1.1.2 según la edad. (Muestras A y C)
- 7.3.1.1.3 según el autoconcepto vocal. (Muestra y submuestras de A y muestra C)
- 7.3.1.1.4 según el gusto por cantar. (Muestra y submuestra de A y muestra de C)
- 7.3.1.1.5 según los modelos familiares. (Muestras A y C)
- 7.3.1.1.6 según los recuerdos de la infancia. (Muestras A y C)
- 7.3.1.1.7 según el hábito de escuchar música. (Muestra A)
- 7.3.1.1.8 según el hábito de cantar escuchando música. (Muestras A y C)
- 7.3.1.1.9 según la valoración de la experiencia de cantar en clase. (Muestras A y C)
- 7.3.1.1.10 según el tiempo de permanencia en el coro. (Muestra A)

El autoconcepto vocal

- 7.3.1.2.1 según el sexo. (Muestras A y C)
- 7.3.1.2.2 según la habilidad para afinar. (Muestras A y C)
- 7.3.1.2.3 según el gusto por cantar. (Muestras A y C)
- 7.3.1.2.4 según los modelos familiares. (Muestras A y C)
- 7.3.1.2.5 según los recuerdos de la infancia. (Muestras A y C).
- 7.3.1.2.6 según el hábito de escuchar música. (Muestras A y C)
- 7.3.1.2.7 según el gusto al cantar escuchando música. (Muestras A y C)

Los hábitos de escucha

- 7.3.1.3.1 según el sexo. (Muestras A y C)
- 7.3.1.3.2 según los modelos familiares. (Muestras A y C)
- 7.3.1.3.3 según los recuerdos infantiles. (Muestras A y C)

La motivación para cantar (*¡...me gusta cantar!*)

- 7.3.1.4.1 según el sexo. (Muestras A y C)
- 7.3.1.4.2 según la habilidad para afinar. (Muestras A y C)
- 7.3.1.4.3 según el autoconcepto vocal. (Muestras A y C)
- 7.3.1.4.4 según los modelos familiares. (Muestras A y C)
- 7.3.1.4.5 según los recuerdos infantiles. (Muestras A y C)
- 7.3.1.4.6 según el hábito de escuchar música. (Muestras A y C)
- 7.3.1.4.7 según la frecuencia con que se canta en clase de música. (Muestras A y C)
- 7.3.1.4.8 según la valoración de la experiencia de cantar en clase. (Muestras A y C)
- 7.3.1.4.9 según el tiempo de permanencia en coro. (Muestras A y C)

Participación en coro

- 7.3.1.5.1 según el sexo. (Muestras A y C)
- 7.3.1.5.2 según la habilidad para afinar. (Muestras A y C)
- 7.3.1.5.3 según el autoconcepto al cantar. (Muestras A y C)
- 7.3.1.5.4 según el gusto por cantar. (Muestras A y C)
- 7.3.1.5.5 según los modelos familiares. (Muestras A y C)
- 7.3.1.5.6 según los recuerdos infantiles. (Muestras A y C)
- 7.3.1.5.7 según los hábitos de escucha. (Muestras A y C)
- 7.3.1.5.8 según el gusto de cantar escuchando música. (Muestras A y C)
- 7.3.1.5.9 según la frecuencia de cantar en clase de música. (Muestras A y C)
- 7.3.1.5.10 según la valoración de la experiencia de cantar en clase. (Muestras A y C)

6.6 MODELO CUALITATIVO: OBSERVACIÓN, ENTREVISTAS Y GRABACIONES

La naturaleza del objeto de estudio, los procesos cognitivos y actitudinales en relación a la práctica de cantar en grupo, hacen necesaria la adopción de una perspectiva que centre su punto de mira en una muestra pequeña, con intención de llegar a conclusiones no universalizables pero sí contrastables con el análisis de datos estadístico. El profesor que asume la tarea docente con la perspectiva de reflexionar sobre los problemas con los que se encuentra e introducir cambios en sus actuaciones para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje se convierte en investigador en su propia aula.

Aunque la bibliografía sobre metodología de investigación cualitativa ofrece guías útiles para orientar este proceso para llegar desde los datos de campo hasta resultados fiables, aprender a analizar e interpretar los datos cualitativos “también supone una transformación del investigador como primer instrumento para dar sentido al fenómeno objeto de estudio”. (Barrett, 2007, p. 417)

En esta parte de la investigación se ha utilizado, entre otras técnicas, la observación participante. Esta es una técnica interactiva que, en el marco educativo, puede ser aplicada por el propio profesor durante un periodo de tiempo para escribir extensas notas de campo sobre lo que sucede en el aula. Las explicaciones se derivan inductivamente de las notas de campo, en las que se dan descripciones detalladas de sucesos, personas y objetos en escenarios. (McMillan, J.& Schumacher, S., 2005, p. 51)

La entrevista es una técnica de investigación que comprende la reunión de datos a través de una interacción oral directa entre individuos, permitiendo el acceso del investigador a lo que el entrevistado piensa sobre el objeto de la investigación, a lo que conoce de ello, lo que siente, lo que encuentra de dificultad y a lo que ha vivido. (Cohen, L.; Manion, L., 2002, p. 238)

Se han realizado dos tipos de entrevistas, semiestructuradas y en profundidad. En la entrevista semiestructurada el contenido y los procedimientos se organizan en parte por anticipado, pero son flexibles y están abiertos a los cambios que puedan producirse desde la orientación prevista hacia los intereses surgidos a lo largo de su propia realización. En la entrevista en profundidad la duración ha sido mayor y el grado de libertad del entrevistado para hablar con detalle ha hecho conveniente que fueran grabadas y transcritas posteriormente.

6.6.1 La muestra. Su justificación y validez. Temporalización

La muestra está formada, en primer lugar, por 618 alumnos pertenecientes al coro o a los grupos a los que he dado clase de música en el IES Jaime Ferrán de Collado Villalba a lo largo de varios cursos. La temporalización ha partido de la realización del trabajo de investigación del DEA en el curso 2005-2006 y se desarrolla en las fases ya descritas hasta marzo de 2013.

En segundo lugar, esta muestra se reduce a otra más pequeña, cuya validez desde el enfoque cualitativo se refuerza a través de un seguimiento realizado a 119 alumnos seleccionados durante dos o tres cursos como término medio. De ellos, tres alumnas han permanecido en el coro a lo largo de siete cursos. De las observaciones recogidas, grabaciones de clases y ensayos, notas, comentarios y debates se extraen registros sobre una muestra de 36 alumnos que participan en el coro y otros 83 alumnos que no forman parte de él. Se cuenta además con datos referidos a diez profesores colaboradores y una madre. Entre los profesores está la directora del coro MA.

Es importante destacar que los alumnos que aparecen en el informe final han sido seleccionados a posteriori de entre muchos otros posibles, con el criterio de presentar los registros y observaciones más significativos.

En tercer lugar, con el fin de describir las distintas tipologías respecto a la motivación para cantar propuestas en el estudio, se aportan datos de doce alumnos representativos entresacados de los anteriores, tres de cada uno de los cuatro perfiles descritos. Además, mi experiencia como directora de coros infantiles en las parroquias San Jorge de Madrid y Virgen del Camino de Collado Villalba durante el desarrollo de la investigación entre 2005 y 2013 permite ampliar puntualmente la muestra haciendo alusión a tres niños que sirven para ensanchar la franja de edades estudiadas y ofrecer datos observados acerca de la evolución de la habilidad para cantar.



Gráfico 000

Muestra del estudio cualitativo	
Marisa de la Calle M,10 Profesores: directora MA, MO, PrfA, PrfB, PrfC, PrfD, PrfE, PrfF, PrfG, PrfH; una madre: Mdre	
Clases de música: 25 grupos de 2005 a 2013 A1, A2, A3, A4, B1, B2, B3, C1, C2, D2, D3, E1, E2, F2, F3, F4, G3, G4, H1, H2, H3, I1, I2, I3, I4, J1, K1, L1, L2, L3, L4, M6, N1, N2, N3, N4, O3, P6, Q2, Q3, Q4, R2, R3, S1, T1, T2, T3, U2, U3, W1, W2, X1, X2, Y3, Z1	
2004-2005 E1 F2 G3	
2005-2006: A1, B1, C1, K1, D2, E2, F3, G4	
2006-2007: H1, I1, J1, A2, B2, C2, D3, F4	
2007-2008: L1, H2, I2, A3, B3, M6	
2008-2009: N1, Ñ2, L2, H3, I3, O3, A4, P6	
2009-2010: Q1, N2, R2, Ñ3, L3, I4	
2010-2011: S1, T1, Q2, U2, N3, R3, V3, L4	
2011-2012: W1, X1, Y2, T2, Q3, U3, N4	
2012-2013: Z1, W2, X2, Y3, T3, Q4	
No coro 83 alumnos	Coro 36 alumnos
Ba1, Ca1, Da1, Ea1, Fa1, Go1, Ha1, Io1, Ja1, Ka1, La1, Na1, Ño1, Oo2, Po2, Qo1, Ro1, Sa1, Ta1, Ua1, Vo1, Wa1, Xa1, Za1, Aa4, ABo4, AFa2, AGo2, ALo1, AMo1, ANa2, AÑo1, AOo1, APo2, AQA2, ARo2, ASo2, ATa2, AUo2, AWA3, AZa4, BEo6, BIa3, BJo3, BLLo3, BMa2, BNa2, BOa2, BPa2, BUo2, BVa2, BWA2, BXA2, BYa2, CBA3, CCo3, CDa3, Fa2, CGo2, CHa4, CJo2, CKo2, CLA2, CMA2, CNa2, CÑa4, COo4, CPa4, CSa1, CTa1, CXa4, CYa4, CZA4, DAa2, DBa2, DCo2, DDo2, DEo2, DFO2, DGo3, DHa2, DLa5, DMo5.	Aa1, LLo2, Mo4, Ya5, ACo3, ADo2, AEa7, AHa7, AIA7, ALLo3, AVa1, AXa6, AYa4, BAA6, BBA5, BCa4, BDa4, BFO3, BGo3, BHo3, BKa3, BLa3, BÑa2, BQa3, BRa3, BSA6, BTA6, BZa6, CAa7, CEa3, Clo8, CQa5, CRA5, CUa1, CVa1, CWA3.
3 niños del coro Virgen del Camino AKa1, AJa1, DLLa4	

6.6.2 Procedimientos en el trabajo de campo

Las técnicas de recogida de datos empleadas han sido:

- Elaboración de un cuaderno de campo y análisis de otros documentos como escritos de los alumnos, programas de actividades, etc.
- Entrevistas semiestructuradas a distintos miembros del coro y a una madre.
- Entrevistas en profundidad a un profesor y a la directora del coro.
- Grabaciones de audio en todos los grupos.
- Grabaciones de vídeo en grupos seleccionados. Para ello se solicitaron los permisos oportunos al director del centro y la autorización por escrito de los padres.
- Grabaciones de audio y vídeo de ensayos y actuaciones del coro.

Aunque en la presentación del informe final de la tesis el capítulo que se ocupa del modelo cualitativo en la investigación ocupa un espacio mucho menor que el análisis de datos de los resultados obtenidos en la encuesta debido a la profusión de gráficos y tablas en la exposición de los valores de las numerosas variables y sus relaciones, este estudio realizado a lo largo de más de ocho años, se ha apoyado en la observación y reflexión continua, a partir de la interacción directa con varias promociones de alumnos que han pasado de dos a cuatro años o en algunos casos más, cantando en las clases de música o participando en el coro del IES Jaime Ferrán.

Este capítulo en el que se ha descrito el diseño de la investigación concluye con la secuencia de apartados que se presentan como resumen: la definición del problema de partida, la hipótesis e interrogantes que serán revisados en las conclusiones junto con los objetivos y la temporalización y descripción de los dos modelos de investigación empleados y de sus muestras, que sumadas alcanzan un tamaño de $N=1646$ elementos. El modelo cuantitativo se pone en práctica a través de la validación y aplicación de la encuesta y el análisis de los resultados a través de las tablas de porcentajes y los gráficos presentados y el modelo cualitativo, por el análisis de observaciones, registros grabados de clases y ensayos del coro y otros documentos.

CAPÍTULO SÉPTIMO
INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA. ANÁLISIS DE DATOS

*Que se rompan las cifras, sin poder calcular ni el tiempo ni los besos,
(...) y al otro lado ya de cómputos, de sinos, entregarnos a ciegas (...)*

Pedro Salinas. La voz a ti debida (1969)

7. INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA. ANÁLISIS DE DATOS

Como acabamos de describir en el capítulo anterior, la encuesta *Sobre lo que queremos y podemos cantar* se estructura en torno a distintas variables agrupadas en las categorías de los ámbitos personal, familiar, de ocio y educativo.

El cuestionario está planteado en la mayoría de los casos con ítems de respuestas cerradas a elegir, como las que con los números de la 1 a la 13 se refieren a los rasgos vocales y personales en relación a la motivación para cantar y a experiencias relacionadas con el entorno familiar. Además, aparecen puntualmente algunas preguntas abiertas que complementan la información. De ese modo en los ítems 16 y 19 se solicita una explicación sobre la preferencia de los alumnos por ciertos estilos o la falta de sintonía con otros o, en la pregunta nº 23, se pide una muestra concreta de la influencia del empleo de canciones en el desarrollo de habilidades intelectuales como la memoria, proponiendo que se escriba la letra de una canción preferida bien sea en español, inglés o en otro idioma.

En la parte central de la encuesta, se recoge información sobre la relación entre el hábito de escuchar y la participación en el canto, haciendo una descripción de los lugares en los que es frecuente cantar en grupo o individualmente y de los medios de reproducción del sonido empleados hasta hace poco, que ya han quedado anticuados con el vuelco completo que ha supuesto la generalización de los soportes digitales de los móviles y tabletas en los últimos años.

De la pregunta 26 a la 28 se insiste en la propia experiencia en el ámbito escolar con la intención de acotar por defecto las condiciones favorables al aprendizaje del canto, elaborando una relación ordenada de las dificultades según la importancia que los encuestados les atribuyen. Las preguntas 29 y 30 van dirigidas en especial a los entrevistados con experiencia coral, para averiguar si reconocen signos apreciables de mejora en distintos aspectos relacionados con el beneficio educativo de participar en el coro, como reconocer estilos musicales y épocas, mejorar la familiaridad con textos en distintos idiomas o adquirir compromiso responsable en la asistencia a los ensayos.

En cada apartado de análisis se consideran los resultados para las tres muestras descritas: el estudio central a partir de la muestra inicial A de 840 encuestados, el estudio B que compara las muestras B1 y B2 de un grupo de alumnos de 4º de ESO y un estudio complementario C con 157 registros de datos procedentes de cuatro centros de fuera de España y también de alumnos de las clases de música y del coro del IES Jaime Ferrán, que han participado hasta el final de la investigación.

En ocasiones, para cuidar el formato en la distribución de los gráficos y las tablas, se altera el orden de su presentación habitual para aprovechar el espacio de cada página. Al trabajar con un número elevado de variables en algunos casos no se reproducen todos los datos de las tablas de frecuencias y los gráficos que ofrece el programa. Se mostrarán siempre en los casos en que aporten contrastes o coincidencias interesantes de resaltar en relación al estudio principal de las variables y se harán comentarios sobre ellos. A cada variable le corresponde un número que la identifica y que va acompañado de un código abreviado que aparece como referencia en las tablas. El tamaño excesivamente reducido de los números con que el programa Dyane presenta los porcentajes en los gráficos por defecto no se ha podido subsanar.

7.1 VARIABLES PERSONALES

Entre ellas consideramos las características físicas y psicológicas del alumno. El cuestionario aborda el estudio de variables personales como el sexo, la edad, rasgos vocales como la tesitura y la muda de la voz, la afinación y el oído musical, el volumen de la voz, la incidencia de disfonías, y otros psicológicos, como el autoconcepto respecto a la habilidad para cantar y en especial, la variable central de la investigación: la motivación para cantar, que en la encuesta aparece reflejada especialmente en la variable denominada *gusto por cantar*.

7.1.1 Sexo

Ésta es una de las variables que más expectativas suscita en nuestro estudio pues se trata de averiguar si se dan diferencias en relación a la actividad de cantar entre chicos y chicas y de qué manera puede abordarse la actividad atendiendo a las necesidades de ambos sexos.

Muestra A

Variable 1: Sexo:		Frecuencia	%
Código	Significado		
1	varón	409	48,69
2	mujer	431	51,31
Total frecuencias		840	100,00

En la muestra total de 840 encuestados se da una representación proporcionada de los dos sexos, con un porcentaje un poco inferior de chicos (48,7%) que de chicas (51,3%).



Gráfico 001

Muestras B1 y B2

Proponemos la comparación de las muestras B1 y B2 en 4º de ESO de octubre a mayo (31-28 alumnos). Los datos de este estudio se analizan proponiendo el momento de realización de la encuesta como la variable independiente. Se han introducido los registros de mayo añadidos a los de octubre sumando de forma ficticia una muestra total B, para disponer de tabulaciones cruzadas que comparan los resultados obtenidos en octubre y mayo en el resto de variables. En el cuadro resumen al final del capítulo los porcentajes se refieren a la muestra B2 tomada en mayo y en cambio aparece la media de la edad de los alumnos considerando las dos muestras. Mientras que en octubre el grupo completo estaba formado por 12 chicos y 19 chicas, en mayo, se redujo a 11 chicos y 17 chicas.

Muestra C

Se efectúa un estudio C complementario a partir de una muestra de dos centros de Londres, dos de Monterrey y uno de Villalba, sumando en total 157 alumnos. En esta última muestra hay un número más elevado de chicos que de chicas. Este dato refleja que uno de los centros que aporta más registros a la muestra es un colegio de chicos, por lo que aparecen más varones de los que se distribuyen en un promedio normal de la población.

Variable 1: Sexo

Código	Significado	Frecuencia	%
1	varón	92	58,60
2	mujer	65	41,40
Total frecuencias		157	100,00

7.1.2 Edad

A la variable definida como intervalos de edad le corresponde un número identificativo en la tabla de entrada de datos muy alto, el nº 51, al haberse obtenido por la transformación de la variable numérica de la edad en una variable categórica. La gran diferencia de edades entre los encuestados se ha dado especialmente en la primera muestra. Se ha visto necesaria la definición de varios intervalos de edad para poder estudiar después cómo se comportan respecto a ella las variables que interesa estudiar, en especial la motivación para cantar. El aplicar una misma encuesta a alumnos de edades tan dispersas ha resultado poco apropiado para los encuestados más pequeños. Algunas preguntas eran difíciles para ellos y el cuestionario se les ha dado con un formato que, para evitar emplear varias páginas, tiene un tamaño de letra demasiado reducido. En el caso de la muestra C algún profesor se encargó de ampliar el formato para subsanar esa dificultad, pero la encuesta presentada en varias páginas no es tan manejable y da pie a no ser respondida de forma completa.

Entre los encuestados de mayor edad están algunos alumnos adultos de la escuela de música de Alpedrete y varios profesores miembros del coro del IES Jaime Ferrán, que en algunas preguntas de la encuesta han respondido haciendo referencia a su época de estudiantes.

Muestra A

Variable 51: Intervalos de edad

Código	Significado	Frecuencia	%
1	de 7 a 9 años	111	13,59
2	de 10 a 12 años	383	46,88
3	de 13 a 15 años	272	33,29
4	16 años o más	51	6,24
Total frecuencias		817	100,00

La categoría de edad más elevada la dejamos abierta para incluir las edades de algunos adultos alumnos de escuelas de música y miembros del coro del IES Jaime Ferrán que siendo profesores han colaborado.

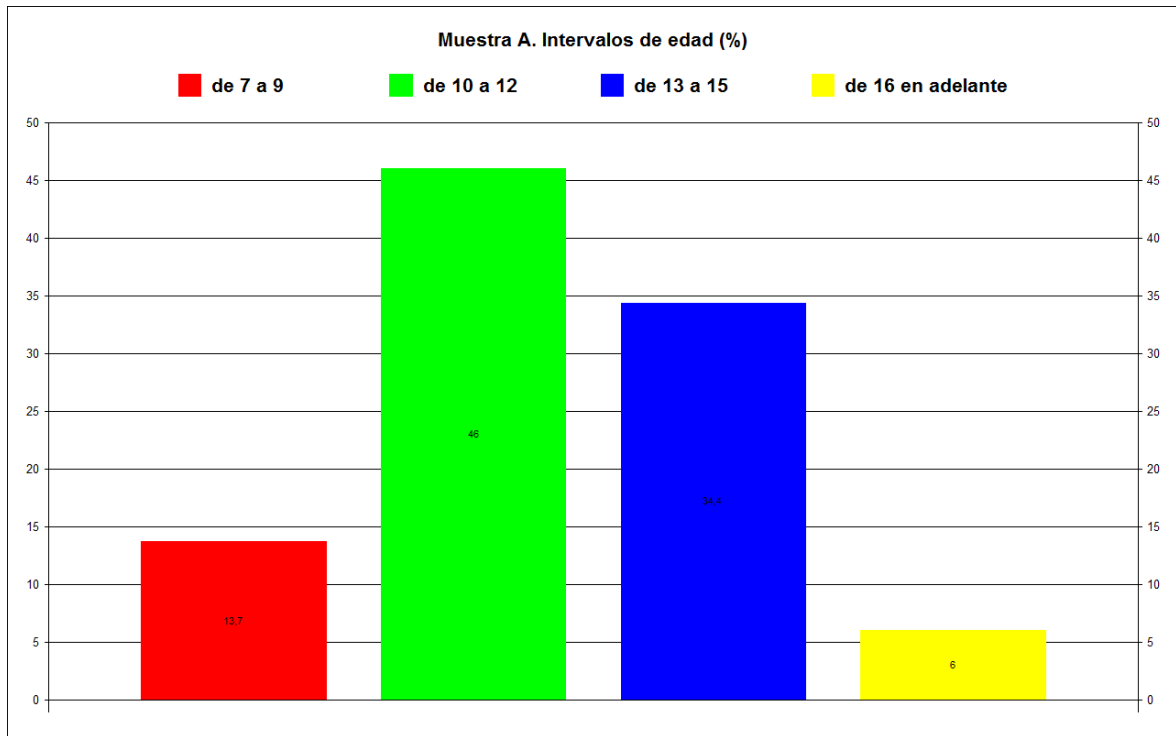


Gráfico 002

Muestras B1 y B2

Los alumnos de 4º de ESO tienen entre 14 y 17 años entre octubre y mayo.

Muestra C

En esta última muestra las edades están menos dispersas que en la muestra A, siendo la edad más frecuente la de los alumnos que terminan la escuela primaria, aunque también hay un porcentaje estimable de alumnos de secundaria y de bachillerato. De esta muestra C, más reciente, algunas de las chicas mayores contestaron también formando parte de la muestra A cuando tenían seis años menos.

Variable 51: Intervalos de edad

Código	Significado	Frecuencia	%
1	de 7 a 9 años	4	2,63
2	de 10 a 12 años	83	54,61
3	de 13 a 15 años	45	29,61
4	16 o más	20	13,16
Total frecuencias		152	100,00

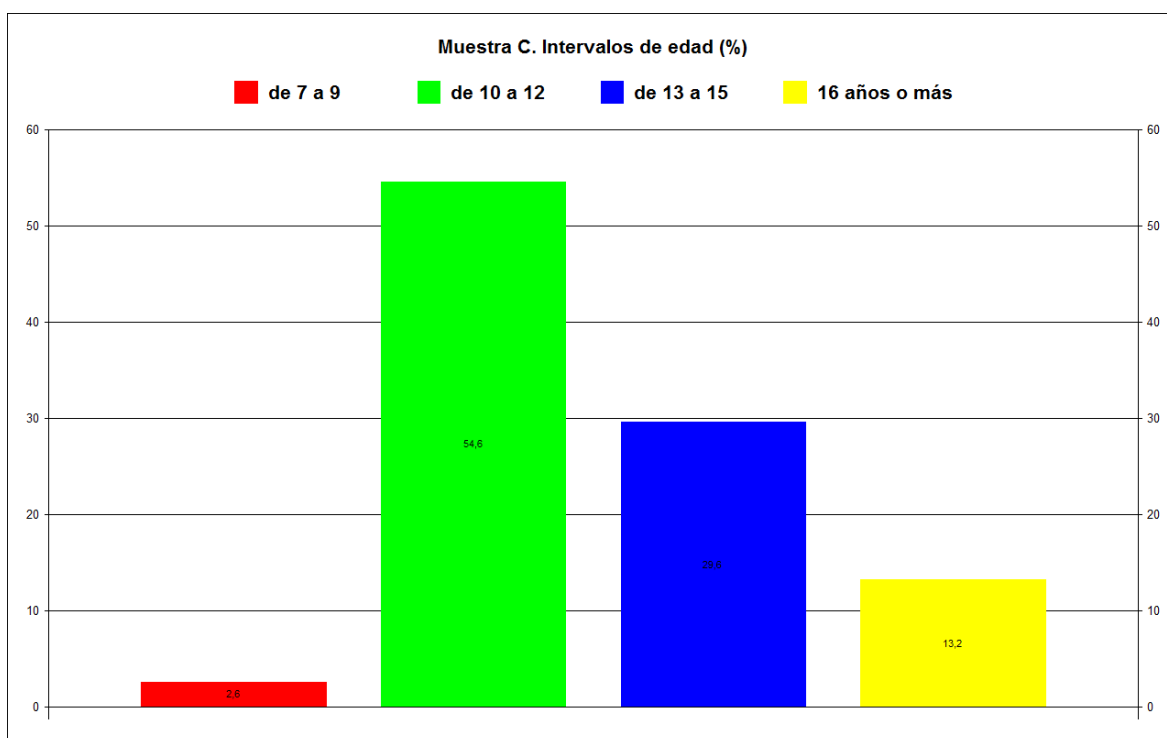


Gráfico 003

7.1.3 Características vocales

Una de las necesidades en la educación coral es el conocimiento de los alumnos con los que se trabaja, no sólo en relación a sus intereses sino también muy especialmente en relación a las cualidades y el estadio de desarrollo de su voz, de manera que se propongan tanto actividades para el calentamiento vocal, como repertorio seleccionado de acuerdo a sus necesidades.

7.1.3.1 Tesitura y muda de la voz

Mediante esta variable se pretende conocer cómo se perciben a sí mismos los alumnos respecto a sus posibilidades de cantar en distintos registros.

Una de las dificultades que a menudo se encuentra en grupos poco habituados a cantar es la reticencia que los alumnos muestran a emplear registros a los que no están acostumbrados, especialmente en los agudos.

Además es necesario explorar cuál es el ámbito que resulta adecuado para los grupos según su edad, sobre todo en el momento de empezar a cantar con los más pequeños de educación infantil y en los primeros cursos de primaria, en los que los niños reproducen los modelos que ofrece el maestro de forma intuitiva.

Muestra A

Es importante explicar que al ofrecerse en este ítem la posibilidad de señalar respuestas múltiples, se acumulan un total de 1001 respuestas repartidas entre 823 encuestados, lo que hace que en la columna de la derecha de la tabla, la suma de porcentajes respecto a cada tipo de voz supere al 100% que se obtendría en caso de no haberse dado que algunos encuestados hubieran respondido a varios ítem a la vez. Esta doble opción de los valores de % se va a dar en las tablas de todas las variables definidas con la opción de elegir varias respuestas.

Variable 2: Señala cómo es tu voz según su tesitura:

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	Voz grave	82	8,19	9,96
2	Media	405	40,46	49,21
3	Aguda	158	15,78	19,20
4	Aún no he pasado el cambio de voz	271	27,07	32,93
5	Pasé el cambio de voz a los ___ años	19	1,90	2,31
6	Estoy pasando el cambio ahora	66	6,59	8,02
Total frecuencias		1.001	100,00	121,63
Total muestra		823		

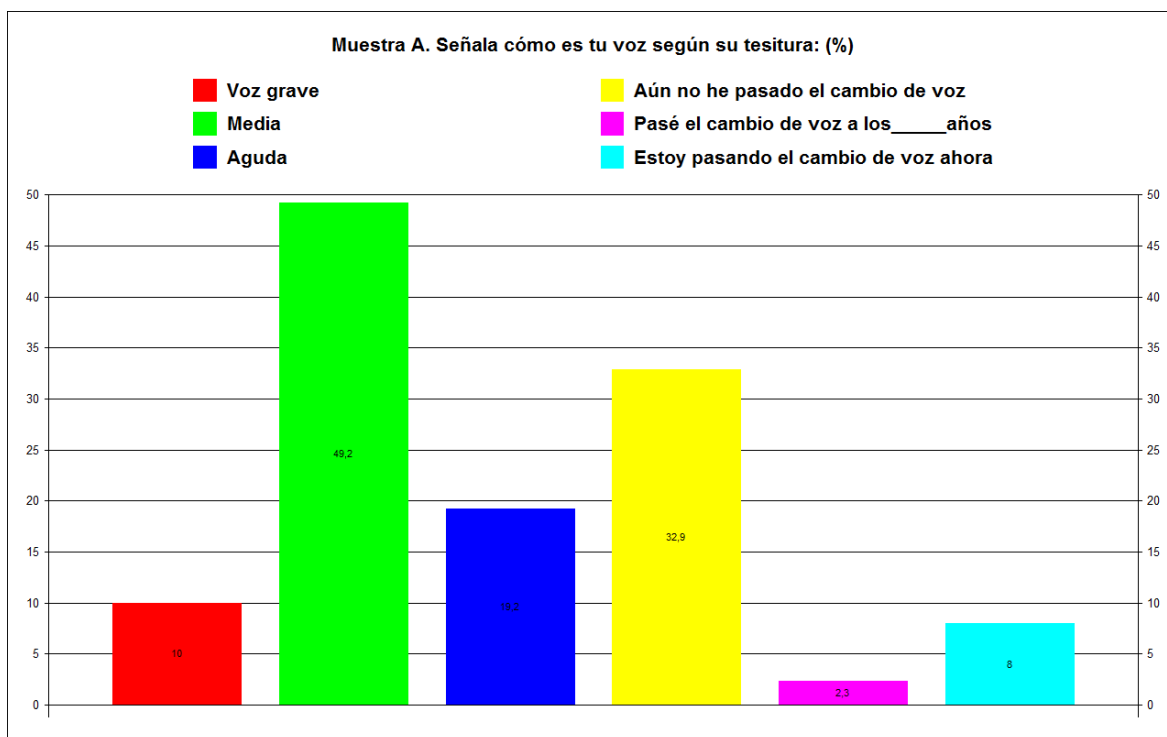


Gráfico 004

Del total de los encuestados, sólo han contestado a esta pregunta 823. Entre ellos, casi la mitad (40,46 %) se percibe con voz de tesitura media. Esta es la respuesta más frecuente por corresponder al registro más cómodo para cantar en general, en el que tanto las voces agudas como las graves coinciden.

La segunda respuesta en porcentaje es la de los creen tener voz aguda, correspondiendo a un 15,78%. Las respuestas de los que se perciben con voz grave son una minoría del 8,19%, lo que se explica por la edad de la mayoría de los encuestados.

Respecto al número de los que señala no haber comenzado el cambio de voz resulta excesivamente bajo. Esto se debe en parte, a que muchos de los encuestados han dejado esta cuestión sin responder, probablemente porque no hayan sabido bien el significado de la pregunta o hayan respondido parcialmente señalando únicamente el tipo de registro con el que se identifican.

En el archivo de datos empleado con el programa Dyane, el número que le ha correspondido a la edad de la muda es el de variable nº 47, porque al establecerla ya se habían introducido datos de otras 46 variables. El programa Dyane da opción a definir submuestras seleccionando por ejemplo sólo a los varones que sí han respondido sobre la edad en la que han tenido o están teniendo la muda de la voz. Tomando esa submuestra se obtienen los siguientes resultados:

Muestra A. Variable 47: Edad de comienzo de la muda

Código	Significado	Frecuencia	%
1	a los 11 años	5	10,20
2	a los 12 años	11	22,45
3	a los 13 años	19	38,78
4	a los 14 años	9	18,37
5	a los 15 años	4	8,16
6	a los 16 años	1	2,04
Total frecuencias		49	100,00

La edad señalada por ellos con más frecuencia como referencia de la muda es los trece años. Este dato parece inferior a lo que en una primera impresión al comienzo de curso se refleja en las clases de secundaria en las que en 1º de ESO muchos chicos siguen siendo muy niños y son las chicas las que han empezado antes a desarrollarse, pero si lo contrastamos con los resultados de los estudios sobre el cambio de la voz citados en el capítulo segundo, los valores referidos están próximos a esa edad. Killian (1997), propuso que la muda se da probablemente a una edad más temprana que la que proponía Cooksey (1992), situándola entre los 12 y 14 años, como señala Elorriaga (2010). Freer (2010) señala una tendencia a que la edad media del comienzo de la muda se vaya adelantando, probablemente debido a alteraciones asociadas con la forma de vida, como el estrés o la alimentación.

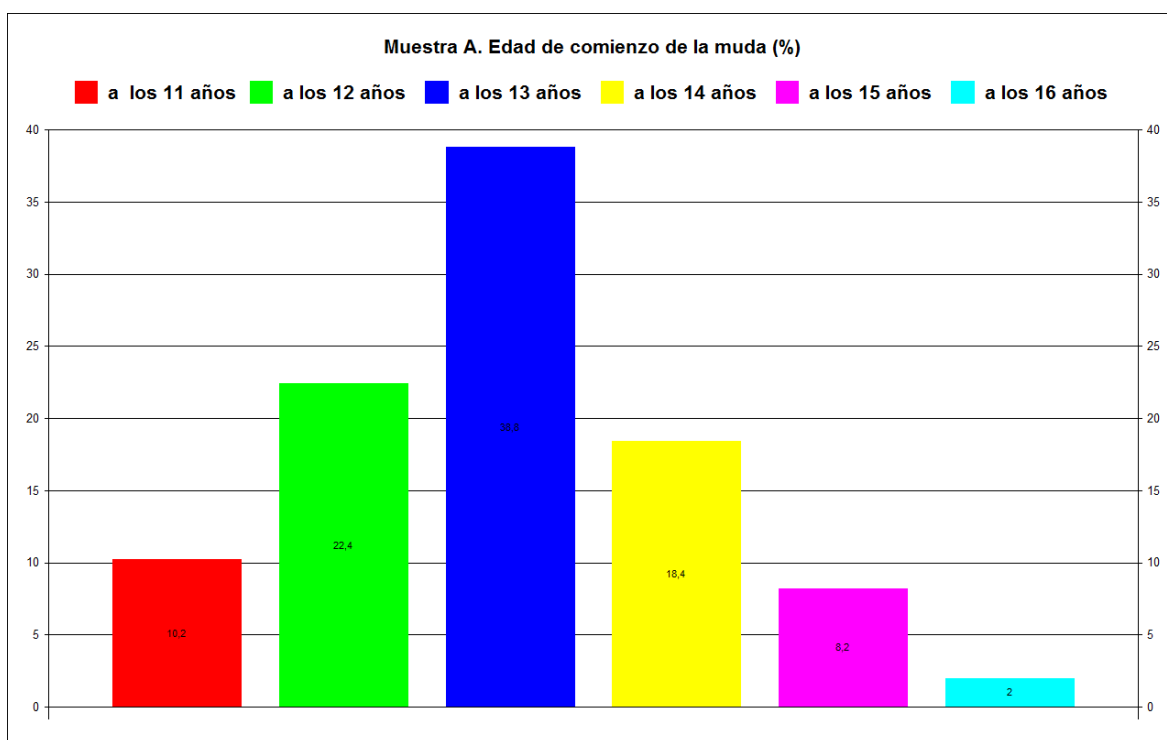


Gráfico 005

Tomamos este dato de forma orientativa y contrastándolo con los resultados de las investigaciones que proponen como momento de inicio del cambio de voz edades más tempranas, consideramos que el valor obtenido en relación a la muda de forma global resulta difícil de estandarizar con una sola toma de datos, ya que el proceso del cambio de voz se desarrolla gradualmente en un periodo de tiempo que puede variar de duración en sus fases de mayor cambio entre varios meses y años, asentándose progresivamente hasta la edad adulta.

Muestras B1, B2

Filas: 2. Señala cómo es tu voz según su tesitura:

Columnas: 46. Resultados comparados de la muestra de 4º ESO desde principio hasta final de curso

tesitura	fecha			
	Octubre 08		Mayo 09	
	Frec	%	Frec	%
1 Voz grave	4	12,90	6	21,43
2 Media	19	61,29	17	60,71
3 Aguda	6	19,35	5	17,86
4 Aún no he pasado el cambio de voz	1	3,23	0	0,00
5 Pasé el cambio de voz a los ___	1	3,23	3	10,71
6 Estoy pasando el cambio de voz	1	3,23	0	0,00
TOTAL	32	(31)	31	(28)

Las respuestas de los alumnos varones del grupo de 4º de ESO en referencia a la muda no aportan muchas novedades. Sólo en cuatro respuestas se señala la edad que asocian a su

proceso de cambio de voz. Al tratarse de una respuesta de preguntas múltiples las frecuencias absolutas superan al número de encuestados.

Muestra C

A partir de la muestra C, de menor tamaño, definimos la submuestra de los que han respondido acerca de la muda, que son sólo 17 de los 157 encuestados. Interesa estudiar sus respuestas y compararlas con las de la primera muestra A.

Variable 52: ¿A qué años crees que has pasado o estás pasando la muda?

Código	Significado	Frecuencia	%
1	a los 10	2	11,76
3	a los 12	4	23,53
4	a los 13	6	35,29
5	a los 14	4	23,53
6	a los 15	1	5,88
Total frecuencias		17	100,00

Al ser una muestra muy pequeña, no ha aparecido ninguna respuesta correspondiente a los 11 años, pero se aprecia cómo el mayor número de respuestas se da en torno a los 13 años.

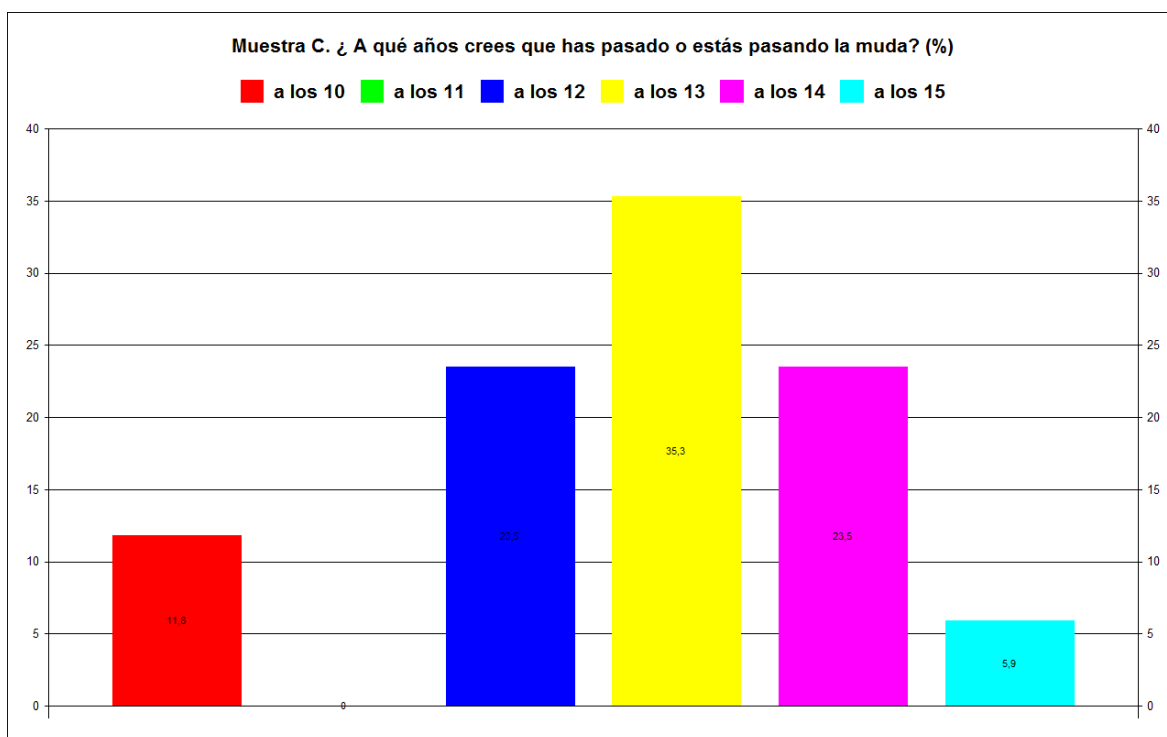


Gráfico 006

Aunque se parte de un número de datos bastante menor, se mantiene el resultado obtenido en la muestra A, con la edad de 13 años como más señalada para la muda de los chicos y se apunta a la aparición de algún caso de edades más tempranas que en la muestra A.

7.1.3.2 Volumen de la voz

Esta variable no parece tener mucho peso a la hora de establecer relaciones entre factores que incidan en la motivación para cantar, pues el atractivo de la voz se presenta, en cualquier rango de potencia aunque sea pequeña, por otras cualidades, como la belleza del timbre o la expresividad dada por la intención del cantante. Por otro lado, la potencia sonora que a menudo se reconoce en ciertas voces habladas puede ser una pista para reconocer un buen instrumento vocal, con potencial incluso para el repertorio operístico, o al contrario, en otras ocasiones, un timbre gritado es muestra de malos hábitos vocales, como en el caso de los niños que chillan mucho al jugar y pueden sufrir disfonías.

Muestra A

Variable 3: Señala cómo es tu voz según su volumen normal:

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Voz fuerte	144	17,48
2	Voz media	585	71,00
3	Voz suave	95	11,53
Total frecuencias		824	100,00

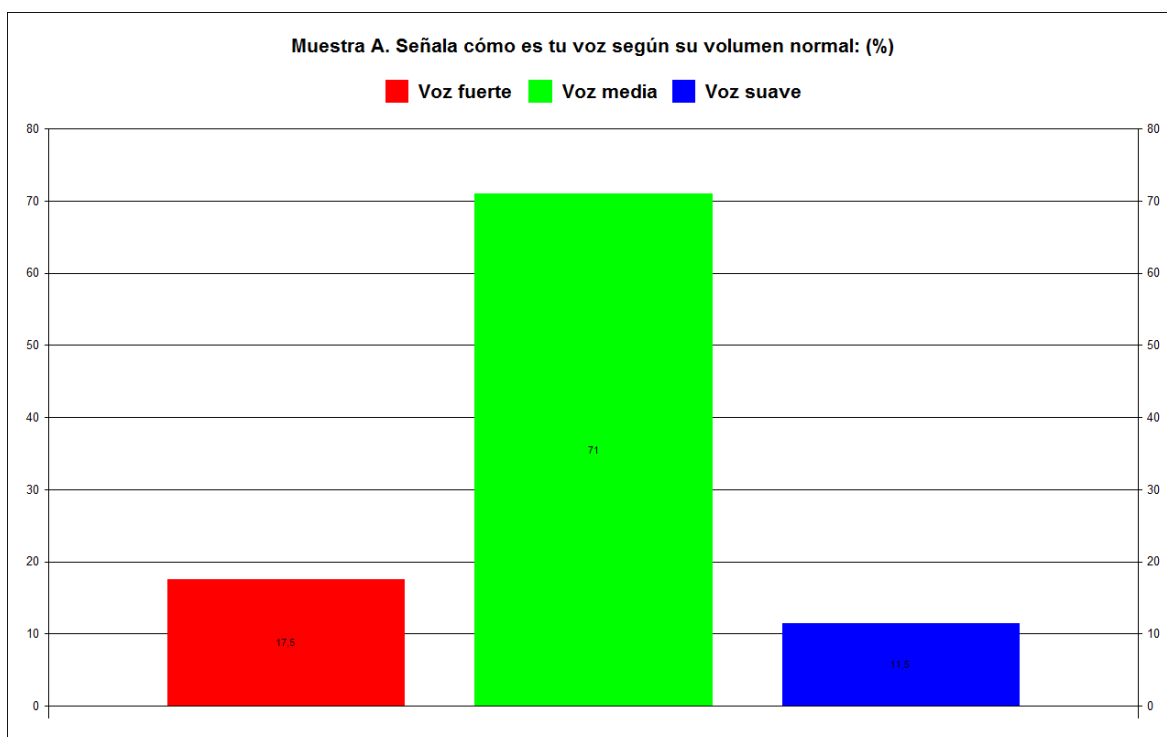


Gráfico 007

En cuanto a las respuestas obtenidas sobre el volumen de la voz, de nuevo la mayoría (71%) se agrupa en torno a la valoración de voz de potencia media, seguida del 17,48% que considera su voz fuerte y de un 11,53% que se percibe con voz suave. Considerando que estos

datos reflejan la percepción de los encuestados sobre ellos mismos, pueden corresponder a rasgos objetivos de sus cualidades vocales y al mismo tiempo solaparse con variables no controladas como los modelos vocales de su entorno, que pueden tender hacia una mayor o menor potencia siguiendo pautas sociales propias de distintos contextos culturales.

Muestras B y C

La percepción sobre el volumen de la propia voz se distribuye con gráficos muy similares al de la muestra A en el grupo de 4º de ESO a principio y final de curso.

Por otro lado, aunque a la cultura española se le atribuye el empleo de un volumen de voz considerado fuerte en relación a otros usos de diferentes países, entre los alumnos de colegios ingleses y mexicanos de la muestra C los datos se agrupan de modo parecido, con mayor proporción de respuestas sobre la voz de volumen medio.

Muestra C. Variable 3: Señala cómo es tu voz según su volumen normal:

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Voz fuerte	42	27,10
2	Voz media	100	64,52
3	Voz suave	13	8,39
Total frecuencias		155	100,00

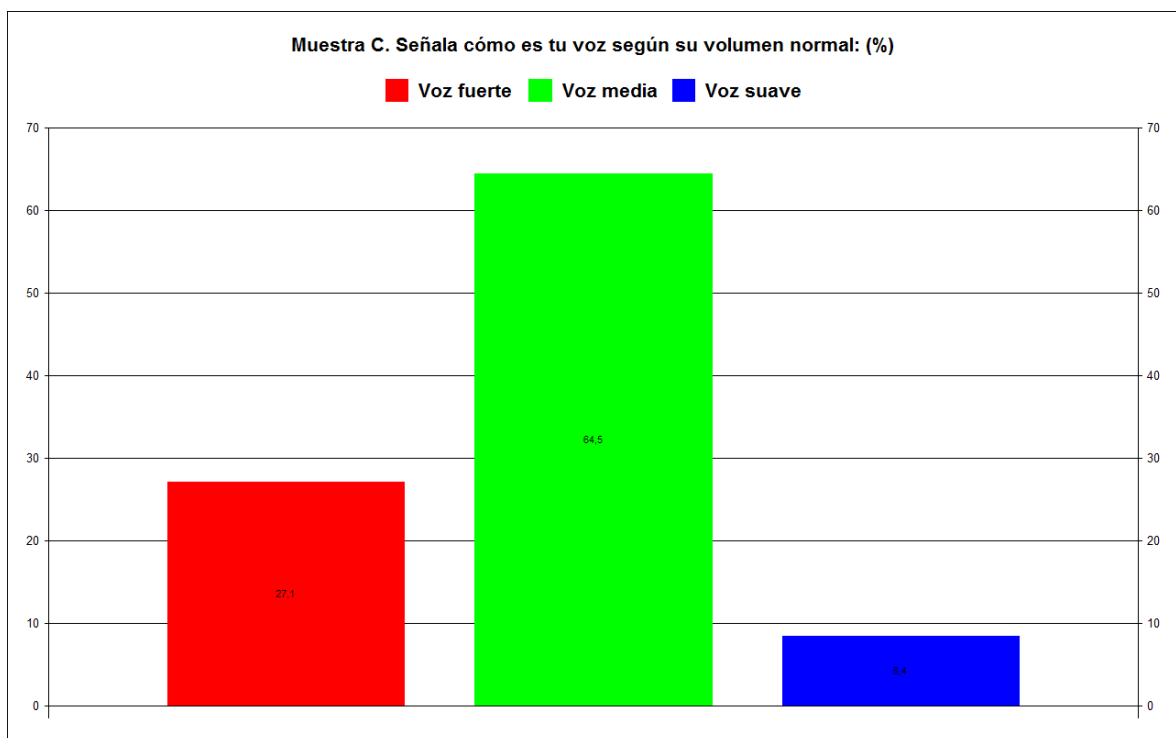


Gráfico 008

7.1.3.3 Afinación y oído musical

Se trata de codificar las respuestas relacionadas con otra variable fundamental: la afinación, que en nuestro entorno a menudo ha relegado a parte de la población a no cantar. La aptitud para entonar de forma precisa, de manera que la persona que canta pueda hacerlo cómodamente y no sentirse desorientada, puede considerarse una facultad innata y poco modificable o, en cambio, como tratamos de argumentar, puede describirse como una habilidad para la que, mientras algunos se muestran especialmente dotados, la inmensa mayoría de las personas tienen un potencial que se desarrolla con el hábito de cantar con otros con regularidad.

Muestra A

Variable 4: Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Tengo facilidad, canto con seguridad	334	40,68
2	Me guío de las otras voces.	290	35,32
3	Tengo dificultades, me cuesta.	197	24,00
Total frecuencias		821	100,00

Las respuestas aparecen ordenadas desde el 40,68% que se percibe a sí mismo con facilidad para afinar, seguidas de cerca por quienes se sienten más seguros siguiendo las otras voces (35,32%) y por último, por un grupo que afirma tener dificultades (24%).

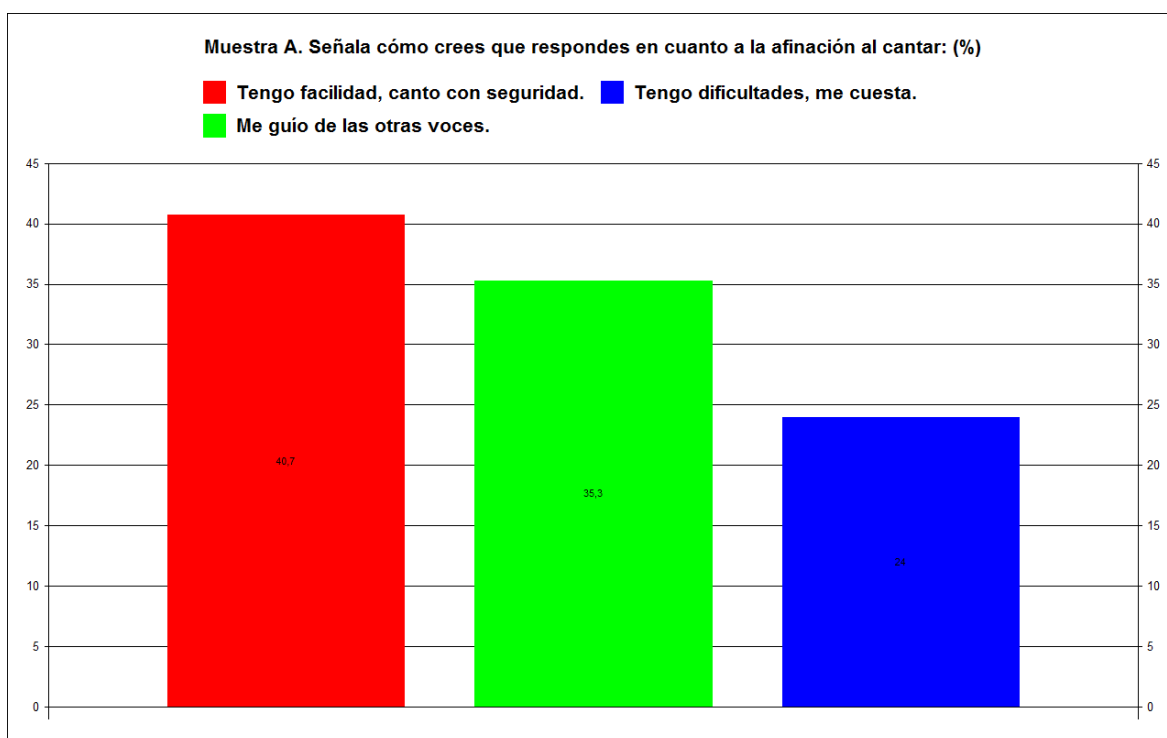


Gráfico 009

Casi uno de cada cuatro encuestados considera que le cuesta afinar, aunque los que dicen tener facilidad alcanzan la proporción de cuatro de cada diez.

Muestras B1 y B2

Al observar la tabla y el gráfico siguientes, comparando las respuestas del grupo de 4º al final de curso respecto a los datos de octubre, llama la atención el incremento de los que se guían de las otras voces para cantar.

Esto puede ser resultado de una cierta toma de conciencia sobre la escucha en la actividad de cantar con otros a lo largo de la práctica realizada en esos meses. Por otro lado, sorprendentemente, se observa un retroceso de los que se sienten seguros y afinan con facilidad.

Filas: 4. Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:
Columnas: 46. Resultados comparados de la muestra de 4º ESO desde principio hasta final de curso

afina	fecha			
	Octubre 08		Mayo 09	
	Frec	%	Frec	%
1 Tengo facilidad, canto con seguridad	7	24,14	3	10,71
2 Me guío de las otras voces	15	51,72	19	67,86
3 Tengo dificultades, me cuesta	7	24,14	6	21,43
TOTAL	29	(29)	28	(28)

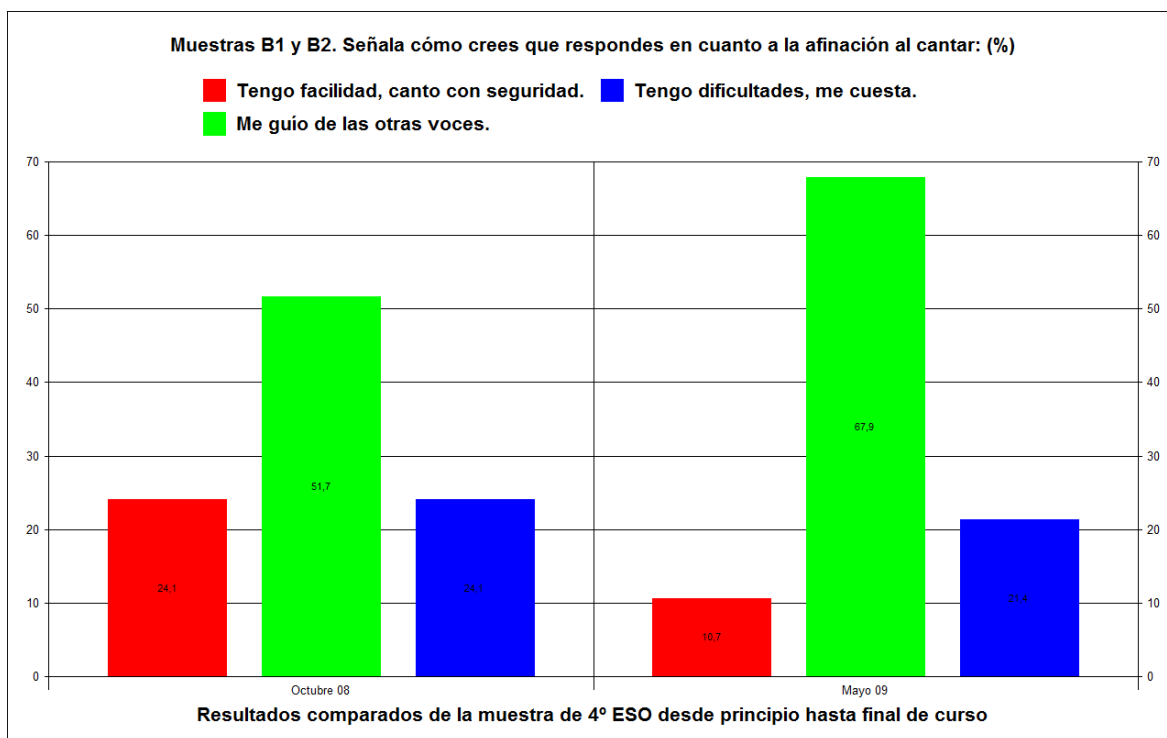


Grafico 010

Si la pérdida de alguno de los encuestados que podría haber respondido positivamente en la segunda toma de datos puede ser tal vez una de las causas del inesperado descenso de respuestas positivas respecto a la seguridad en la afinación, por otro lado, el número de los que dicen tener dificultades ha descendido también, apoyando la idea de que se puede mejorar la habilidad de afinar al cantar.

Muestra C

Los resultados obtenidos en el último estudio mantienen la línea mostrada por los datos de la muestra A de mayor tamaño, en la que ya se obtenía un porcentaje elevado de encuestados que se consideraban dotados para afinar con facilidad y seguridad, pero en este caso se ve acentuado positivamente. Mientras en A los porcentajes respecto a un número de 821 respuestas dadas eran del 40%, 25% y 34% respectivamente, para las respuestas de mayor a menor facilidad, en esta muestra se identifican menos dificultades aún, con los siguientes valores de mayor a menor facilidad 56%, 34% y 9,80%.

Variable 4: Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Tengo facilidad y seguridad	86	56,21
2	Me guío de las otras voces	52	33,99
3	Tengo dificultades, me cuesta	15	9,80
Total frecuencias		153	100,00

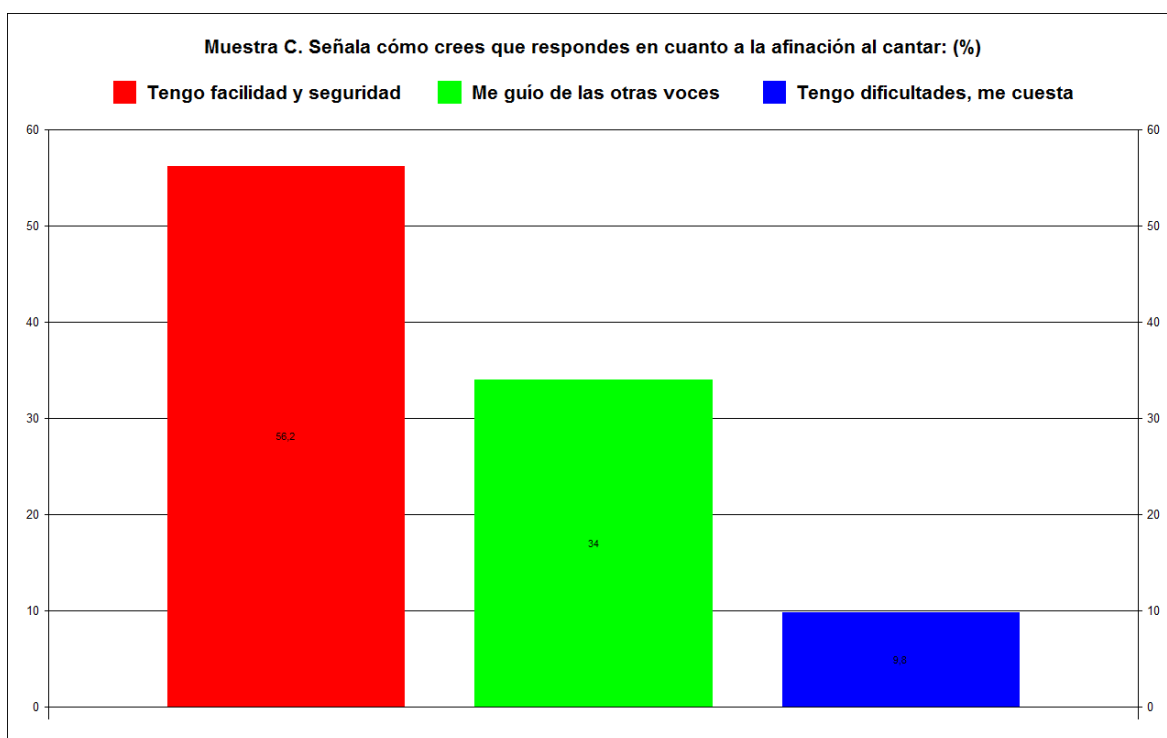


Gráfico 011

En esta muestra C, la observación que destaca es que al igual que en A, el grupo más numeroso es el de los que reconocen tener facilidad para cantar, apuntando a que su percepción positiva podría tener que ver tal vez con la edad de la muestra, como trataremos de ver.

7.1.3.4 Incidencia de disfonías

El momento dedicado a cantar en clase de música y el tiempo de ensayo de coro son ocasiones privilegiadas para detectar los casos en que puedan darse disfonías que necesitan recibir la atención de un especialista. En los primeros cursos de primaria podemos encontrar algún niño cuya voz suene alterada por periodos largos de tiempo sin que esto pueda atribuirse a inflamación por afecciones de las vías respiratorias, catarros o gripes. Si se trata de un niño que se excita mucho gritando al jugar, es necesario ayudarlo para que se acostumbre a no forzar las cuerdas vocales, y en caso de persistir la voz aireada e incluso rota, hacer la recomendación a sus padres para que consulten a un foniatra.

Muestra A

Variable 5: ¿Con qué frecuencia tienes ronqueras o disfonías?

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Nunca	334	40,53
2	Algunas veces	427	51,82
3	A menudo	63	7,65
Total frecuencias		824	100,00

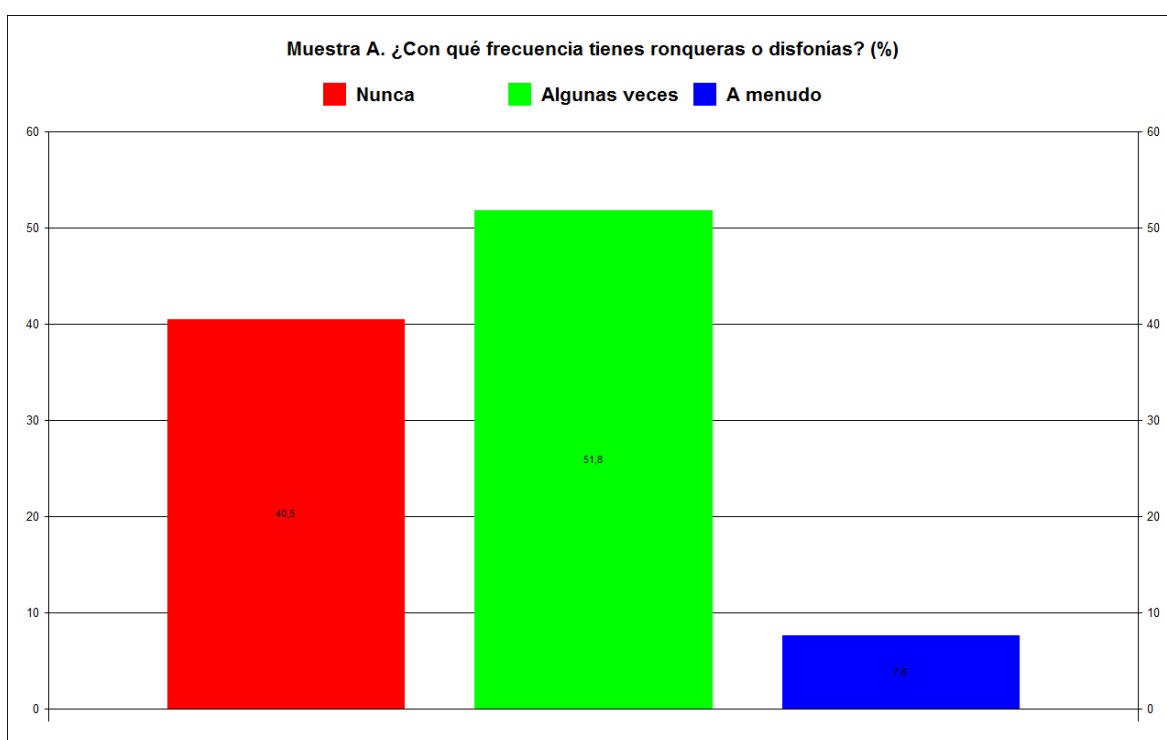


Gráfico 012

El ítem referido a la incidencia de disfonías ofrece unos datos en los que se observa cómo algo más de la mitad de respuestas (51,8%) señala la presencia ocasional de estos problemas, mientras que el 40,53% afirma no tenerlas. Los casi 7,65 de cada 100 encuestados que responden que tienen con frecuencia disfonías son muestra de la necesidad de considerar y prevenir las causas de estas afecciones que cursan a distintas edades, generalmente asociadas a una sobrecarga de la voz y a hábitos incorrectos en la postura, respiración y fonación, además de poder deberse a condiciones ambientales perjudiciales, como exceso de ruido, o modelos inadecuados de emisión, especialmente en el entorno de los niños más pequeños.

Muestras C

B1 y B2 no se presentan por ser muestras reducidas, pero ofrecen resultados similares a A, con un porcentaje medio de 53,45% que responde sufrir a veces disfonías. En C, como se aprecia en la siguiente tabla, se presenta un porcentaje más igualado entre los valores de las respuestas primera y segunda y mucho más reducido, en la tercera.

Muestra C. Variable 5: ¿Con qué frecuencia tienes ronqueras o disfonías?

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Nunca	72	46,45
2	Algunas veces	78	50,32
3	A menudo	5	3,23
Total frecuencias		155	100,00

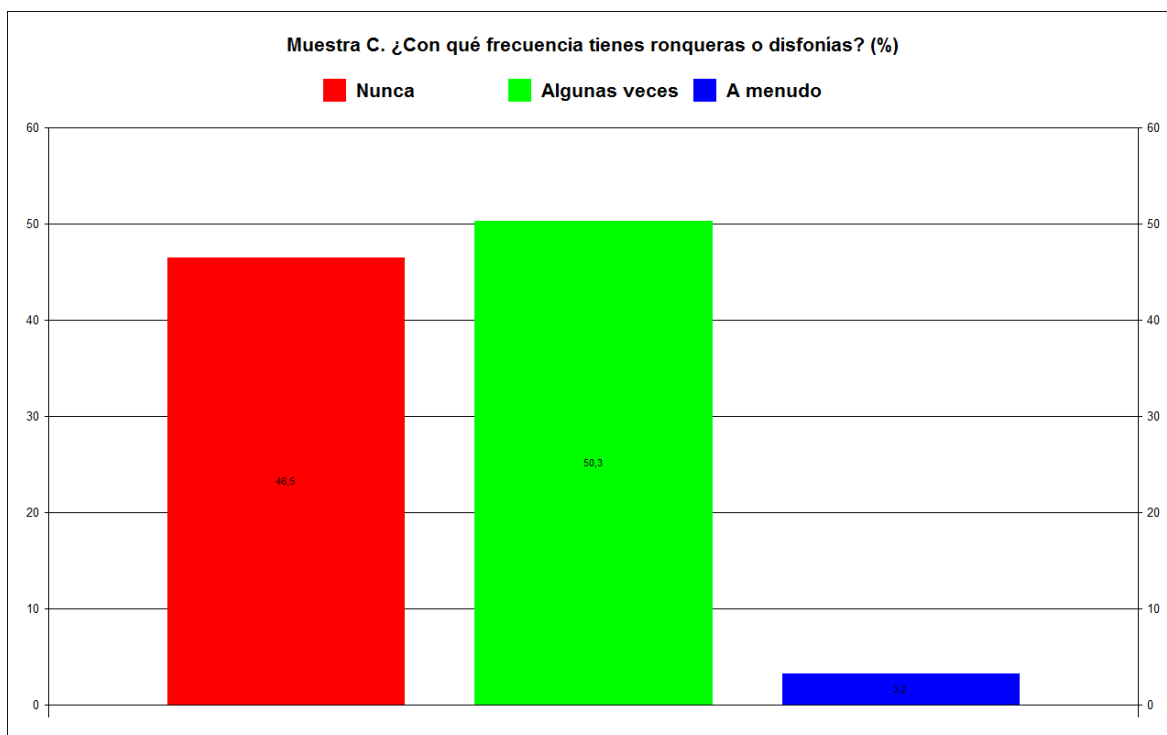


Gráfico 013

Estos datos confirman que la frecuencia con que los alumnos perciben su voz afectada y con dificultades para emplearse a pleno rendimiento, es un dato a considerar que requiere tener en cuenta las razones diversas a las que pueda deberse, como resfriados, cansancio o falta de sueño en periodos puntuales de exámenes u otras causas específicas de sintomatología crónica relacionadas con malos hábitos vocales y lesiones en el aparato fonador.

Por otro lado, en la adolescencia, como ya vimos en relación a la muda de la voz femenina, es necesario que el director de coro o el profesor de música estén familiarizados con una característica de la voz de las chicas durante la pubertad: la posible aparición de sonido aireado, que puede ir acompañado de fatiga vocal y de la sensación de incomodidad en la emisión de agudos.

7.1.4 Autoconcepto vocal y asertividad al cantar

El autoconcepto es la variable considerada como más potente en el estudio desde la hipótesis de partida en la investigación. En la triangulación veremos que los datos que en la encuesta señalan cómo lo que los alumnos creen de sí mismos actúa de bloqueo o de palanca para poder y querer aprender a cantar se confirman también con evidencia por la observación en las clases de música y en los ensayos de coro.

Muestra A

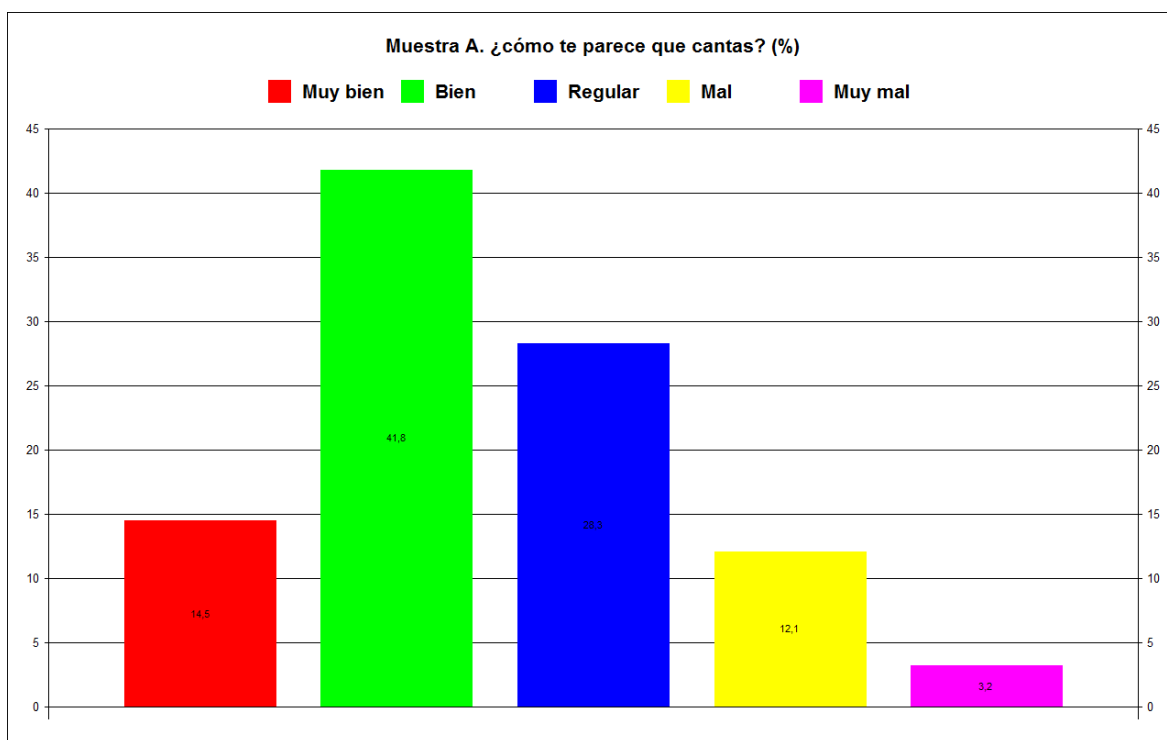


Gráfico 014

Una suma de más de la mitad de los encuestados (56,31%) señala que canta muy bien (14,53%) o bien (41,78%). El resto se agrupa en un 28,33% que cree cantar regular y un 15,36%, que piensa que canta mal o muy mal.

Variable 6: Muestra A. ¿Cómo te parece que cantas?

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Muy bien	121	14,53
2	Bien	348	41,78
3	Regular	236	28,33
4	Mal	101	12,12
5	Muy mal	27	3,24
Total frecuencias		833	100,00

Es de notar que en esta muestra A, sólo 3 de cada 100 encuestados creen cantar muy mal, mientras 14 de 100 se atreven a responder que cantan muy bien.

Muestras B1 y B2

En la comparación de las respuestas en octubre y mayo del grupo de 4º de ESO, para observar si hay variación de su autoconcepto en relación a cómo cantan, tras unos meses de práctica en clase de música, se vuelve a obtener resultados por debajo de las expectativas, aunque se puede hacer de ellos algunas valoraciones positivas.

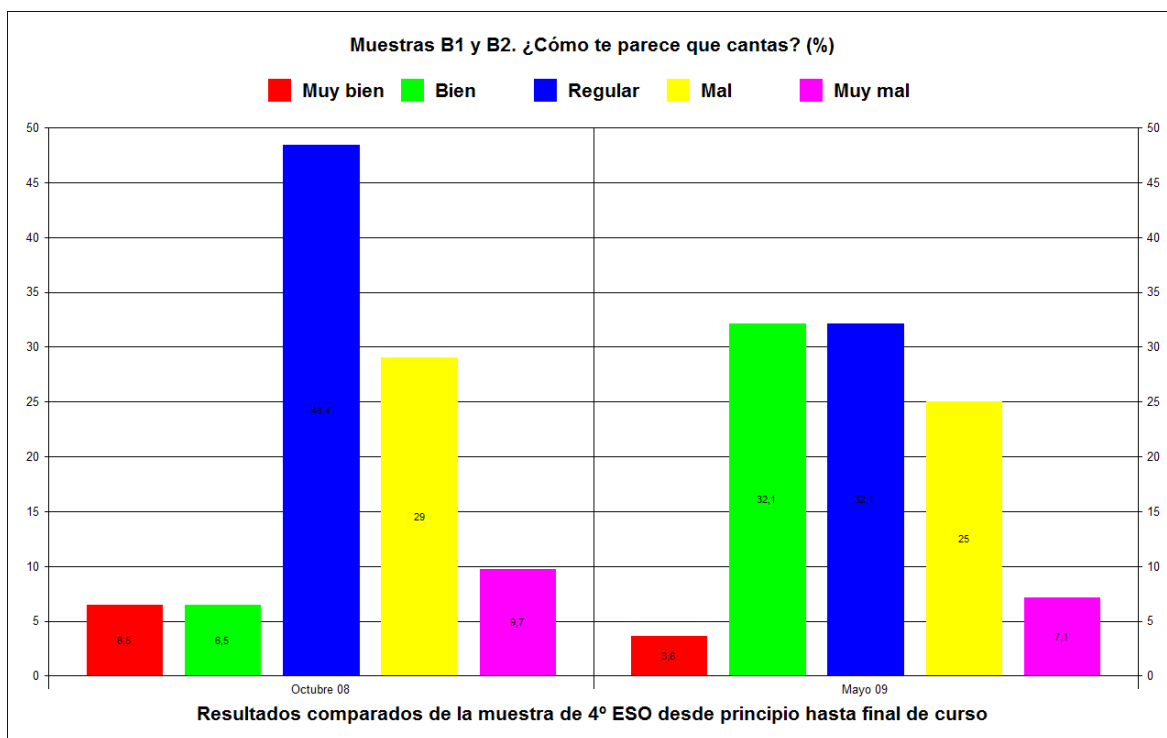


Gráfico 015

El número de los que creían cantar mal o muy mal en octubre ha disminuido en mayo. Los que respondieron a principio de curso que cantaban regular han pasado en parte a afirmar que cantan bien.

Filas: 6. ¿Cómo te parece que cantas?
Columnas: 46. Resultados comparados de la muestra de 4° ESO desde principio hasta final de curso

cóm cant?	fecha			
	Octubre 08		Mayo 09	
	Frec	%	Frec	%
1 Muy bien	2	6,45	1	3,57
2 Bien	2	6,45	9	32,14
3 Regular	15	48,39	9	32,14
4 Mal	9	29,03	7	25,00
5 Muy mal	3	9,68	2	7,14
TOTAL	31	(31)	28	(28)

Consultando los nombres de las encuestas se puede comprobar si algunos alumnos ausentes en la segunda muestra hubieran podido mejorar el nivel de respuestas positivas. Encontramos que algunas respuestas de alumnos que podrían contestar con seguridad que cantan bien se retraen a la hora de responder, como si les diera apuro o incluso respondieran con falsa modestia, falta de asertividad, baja autoestima o poco realismo.

Muestra C

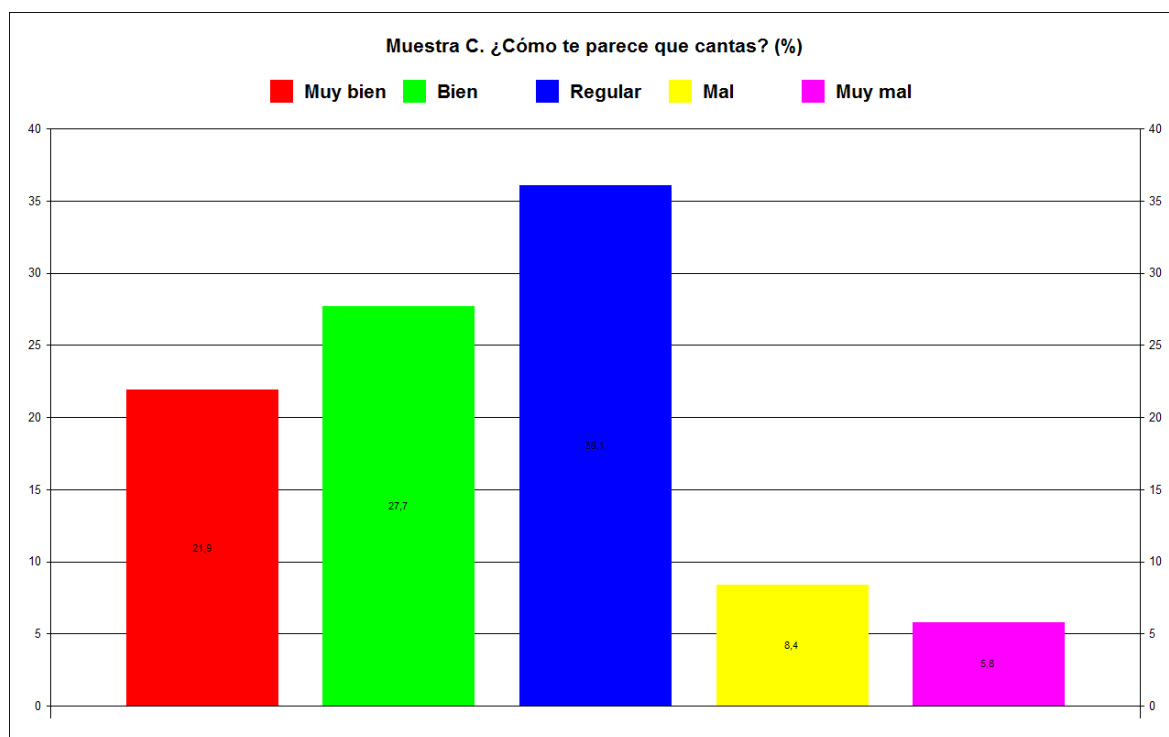


Gráfico 016

Variable 6: Muestra C. ¿Cómo te parece que cantas?

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Muy bien	34	21,94
2	Bien	43	27,74
3	Regular	56	36,13
4	Mal	13	8,39
5	Muy mal	9	5,81
Total frecuencias		155	100,00

Esta muestra C sobre la percepción de la habilidad para cantar puede considerarse también positiva, pues casi la mitad de los encuestados han respondido que cantan bien o muy bien. La diferencia principal con respecto a la muestra A es que se observa una mayor incidencia de los que consideran que cantan regular. Pero, en conjunto, la valoración global del autoconcepto en relación a cantar está más orientada a valores positivos.

7.1.5 Motivación para cantar

Ésta es una de las preguntas clave de la investigación, pues en definitiva se trata de reconocer y potenciar las variables de las que depende el gusto por cantar, de manera que el canto pueda pasar de ser una actividad propuesta especialmente a los más dotados a una práctica habitual beneficiosa para todos. La asertividad conecta un autoconcepto en proceso de elaboración con la motivación para cantar, al ser planteada como la adquisición de una actitud abierta y confiada hacia la experiencia de cantar, con una doble dimensión, personal, por el descubrimiento propio a través de la belleza del canto y de la expresión de la propia voz, y social, por medio de la escucha y la relación con otros en el canto colectivo. Esto supone tomar conciencia de la posibilidad de disfrutar cantando y de la oportunidad de aprender a través de la adquisición de buenos hábitos y de la resolución de las dificultades, partiendo de la diversidad de aptitudes y de los distintos grados de motivación intrínseca que se dan.

Muestra A

En el análisis de los datos, la variable identificada con la motivación para cantar aparece reflejada en la pregunta *¿Te gusta cantar?* De ese modo, el gusto por cantar indica la motivación por cantar, en el sentido más inmediato de lo que *mueve el deseo de hacer algo*. Así, podría entenderse la motivación para cantar en un sentido propiamente intrínseco, atribuyendo la inclinación a la actividad de cantar a factores internos sin que como profesores hayamos mediado para hacer la actividad atractiva; pero en realidad, los encuestados que han respondido afirmativamente a esta cuestión, pueden haber aprendido a disfrutar de la actividad de cantar o no haberlo hecho por experiencias previas que hayan resultado atractivas y motivadoras o, al contrario, haber carecido de ellas, o desgraciadamente haber vivido

situaciones en que cantar en clase se llegó a convertir en una actividad rechazada por la falta de acierto en la forma de llevarse a cabo.

En este estudio, se tratará de profundizar en esos otros aspectos de la motivación que aparecen fomentados en el proceso educativo conduciendo a la movilización de sentimientos de identificación con la actividad de cantar y a la toma de decisiones correspondiente a la adhesión hacia esta experiencia como atractiva y propia, en la adquisición de hábitos y compromisos en el tiempo.

Variable 7: Muestra A. ¿Te gusta cantar?

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Me gusta mucho	397	47,60
2	Me gusta bastante	247	29,62
3	Me gusta poco	154	18,47
4	No me gusta nada	36	4,32
Total frecuencias		834	100,00

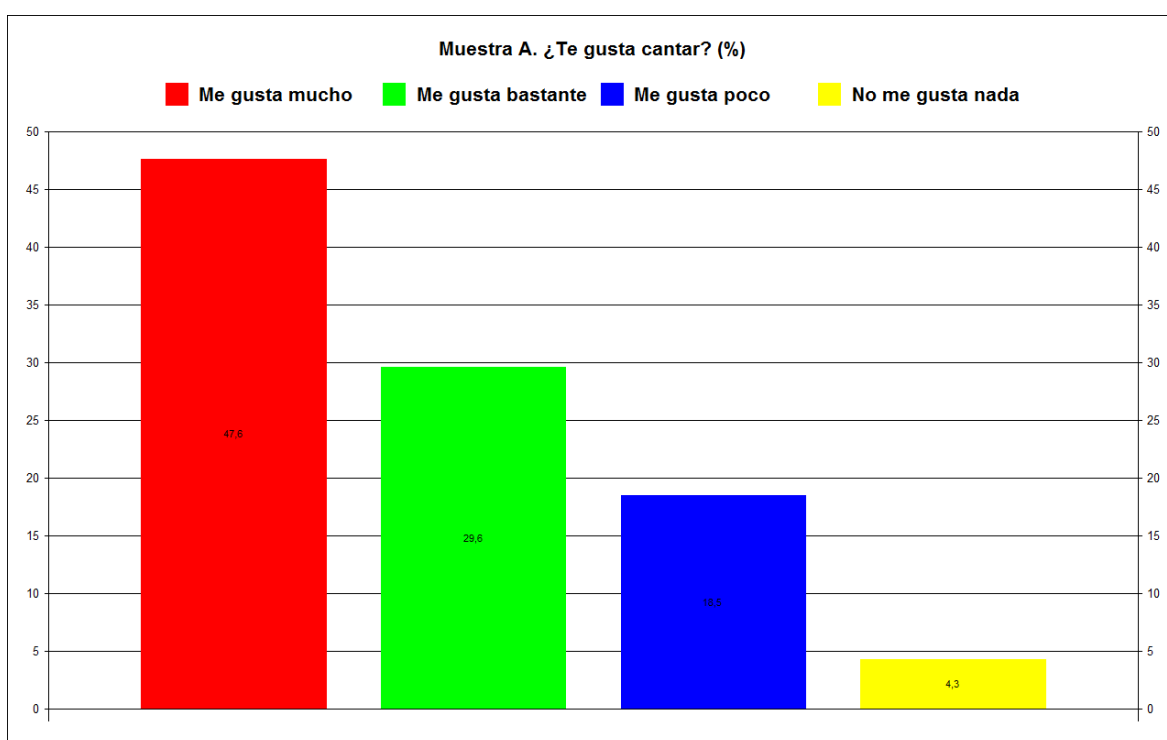


Gráfico 017

La valoración en conjunto de la pregunta sobre la capacidad de disfrutar cantando es positiva: sumando el 47,6 % y el 29,62% de las dos primeras opciones se obtiene un 76% de respuestas de encuestados a los que les gusta mucho o bastante cantar; al 18,47% le gusta poco y a menos de 5 % no les gusta nada.

El predominio de respuestas positivas que señalan cómo a la mayoría de las personas les gusta cantar se podrá ver confirmado o no en las siguientes muestras si en ellas se sigue la misma tendencia.

Variable 8: Si has respondido que te gusta poco o nada, ¿cuál crees que es la razón?

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	Porque me da vergüenza	94	33,33	34,94
2	Porque no se me da bien	142	50,35	52,79
3	Porque (respuesta abierta)	46	16,31	17,10
Total frecuencias		282	100,00	104,83
Total muestra		269		

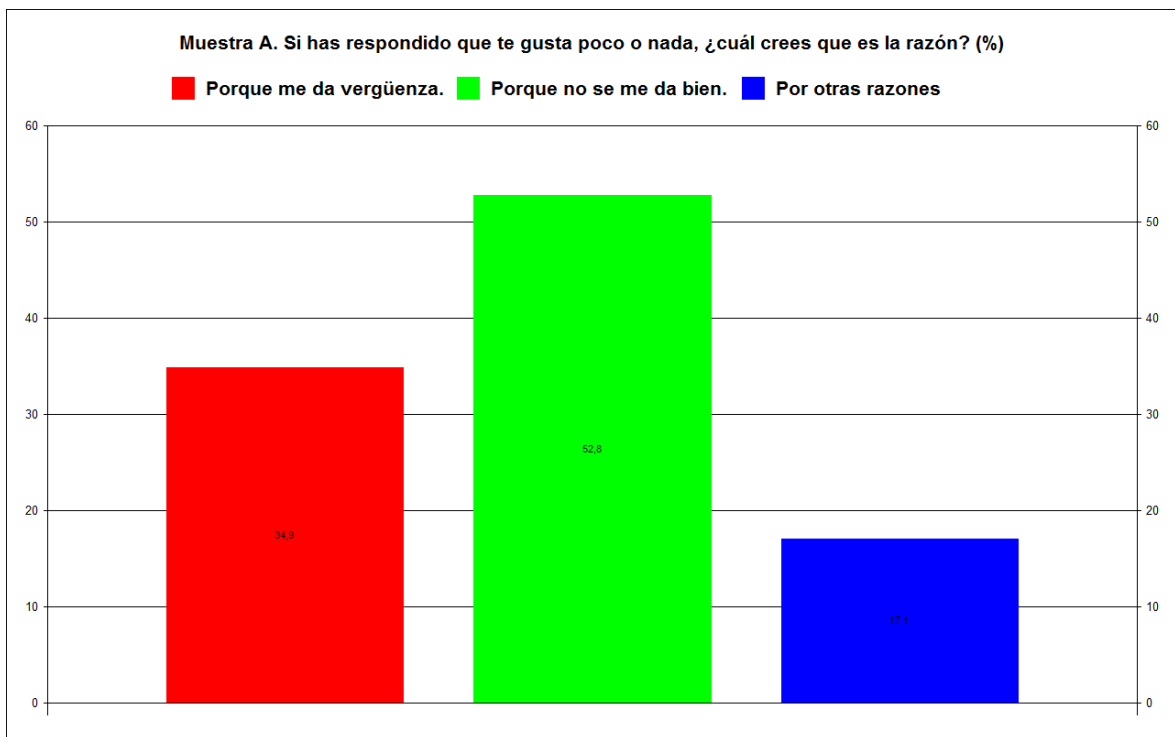


Gráfico 018

Llama la atención que esta pregunta estaba dirigida a los que hubieran respondido que les gustaba cantar poco o nada, que han resultado ser 190, pero curiosamente ha sido respondida por 269 encuestados, algunos de los cuales contestaron que les gusta bastante e incluso mucho, como si estuvieran respondiendo a la vez que les gusta o no les gusta cantar dependiendo del momento, de la situación o de otros factores. Se confirma que el autoconcepto negativo sobre la propia capacidad de cantar es un factor clave que dificulta la posibilidad de disfrutar cantando. En segundo lugar, y con un peso también destacado, se señala el sentimiento de vergüenza, que es propio también de muchos de aquellos que disfrutan y cantan bien, y que se han visto tan interpelados por esta cuestión como para responderla aunque no estaba dirigida a ellos, o bien han contestado sin fijarse. Entre las respuestas dadas en la opción

abierta “No me gusta porque...” ha sido frecuente la expresión “No sé” y en ocasiones aparece una negación rotunda “No me gusta porque no”.

Muestras B1 y B2

Filas: 7. ¿Te gusta cantar?

Columnas: 46. Resultados comparados de la muestra de 4º ESO desde principio hasta final de curso

gustcan?	fecha			
	----- Octubre 08		----- Mayo 09	
	Frec	%	Frec	%
1 Me gusta mucho	11	36,67	12	44,44
2 Me gusta bastante	7	23,33	9	33,33
3 Me gusta poco	10	33,33	5	18,52
4 No me gusta nada	2	6,67	1	3,70
TOTAL	30	(30)	27	(27)

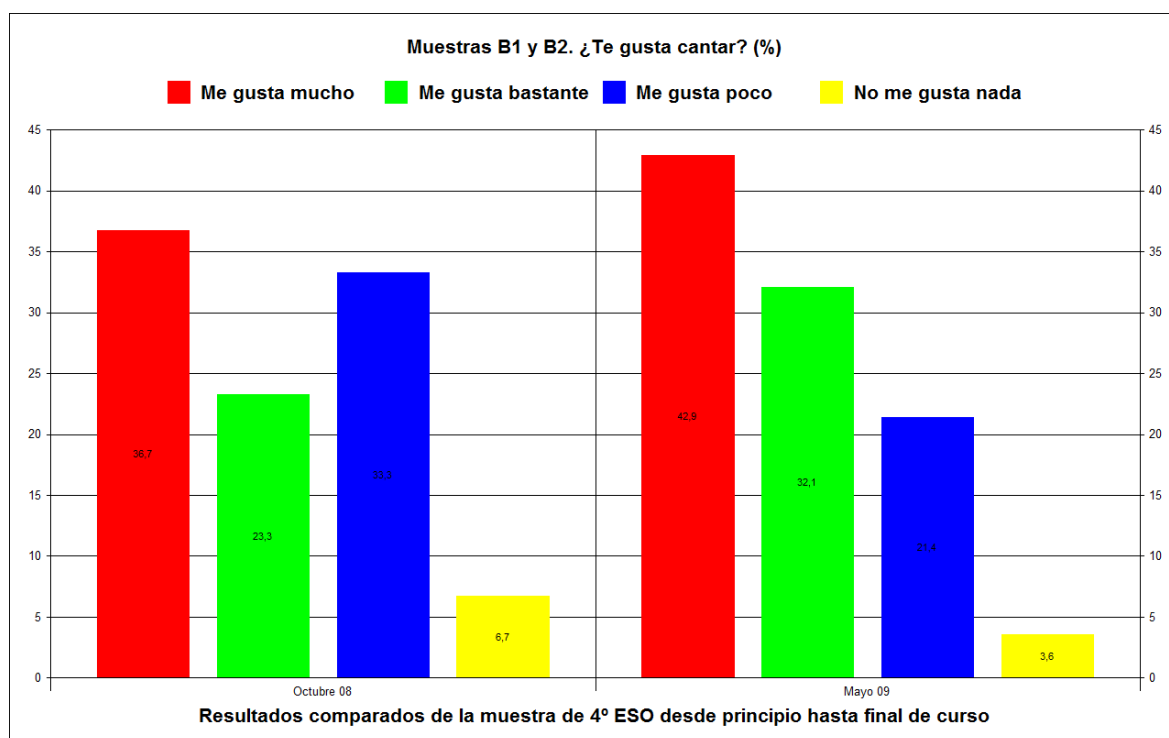


Gráfico 019

Aunque, al no haber establecido un grupo de control que no haya sido expuesto a la actividad de cantar en clase, no se pueden extraer conclusiones que aseguren que las respuestas de mayo estén directamente vinculadas a la intervención de cantar en clase, se observa una mejoría en la motivación y la predisposición a disfrutar cantando entre los alumnos de este grupo que puede haber tenido que ver con esta experiencia desarrollada en las clases de música a lo largo de esos meses.

Filas: 8. Si has respondido que te gusta poco o nada, ¿cuál crees que es la razón?

Columnas: 46. Resultados comparados de la muestra de 4º ESO desde principio hasta final de curso

gusnopor	fecha			
	----- Octubre 08		----- Mayo 09	
	Frec	%	Frec	%
1 Porque me da vergüenza	7	43,75	5	55,56
2 Porque no se me da bien	8	50,00	3	33,33
3 Por otras razones	2	12,50	1	11,11
TOTAL	17	(16)	9	(9)

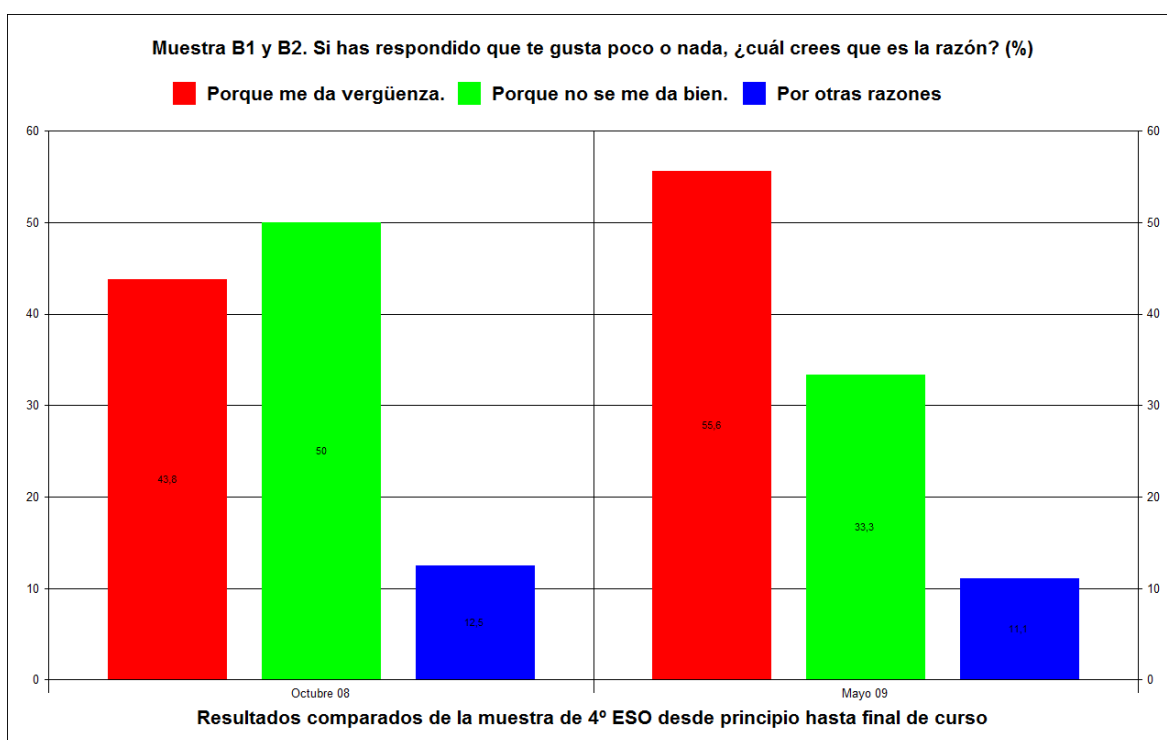


Gráfico 020

Es interesante observar que, aunque se trate de una muestra muy pequeña, los valores de la tabla indican que el número de alumnos que se avergüenzan o piensan que cantan mal se ha reducido después de los meses de cantar en clase con cierta regularidad. El gráfico llama la atención porque, a pesar de que el valor absoluto de respuestas referidas a la vergüenza disminuye pasando de 7 a 5, al haberse reducido el número de encuestados que han respondido a esta pregunta vinculada a haber contestado antes que no les gustara cantar, pasando de 17 en octubre a sólo 9 en mayo, las 5 personas que responden que siguen sintiendo vergüenza al cantar son 5 de un total de 9, por lo que aparece ese valor del 55%, que reflejado en el gráfico como más alto que en octubre, puede prestarse a cierta ambigüedad en la interpretación, como si se diera más vergüenza al final de curso, cuando lo que se refleja es que el autoconcepto vocal ha mejorado, y la vergüenza, habiendo disminuido, pasa a ser la primera dificultad.

Muestra C

Variable 7: Muestra C. ¿Te gusta cantar?

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Me gusta mucho	55	35,03
2	Me gusta bastante	72	45,86
3	Me gusta poco	21	13,38
4	No me gusta nada	9	5,73
Total frecuencias		157	100,00

Habría sido razonable esperar que en esta muestra C los resultados se parecieran bastante a los obtenidos en la muestra A de mayor tamaño, pero la apariencia del gráfico resalta que los encuestados que han respondido que les gusta bastante han superado en número a los que les gusta mucho, al contrario que en la muestra A.

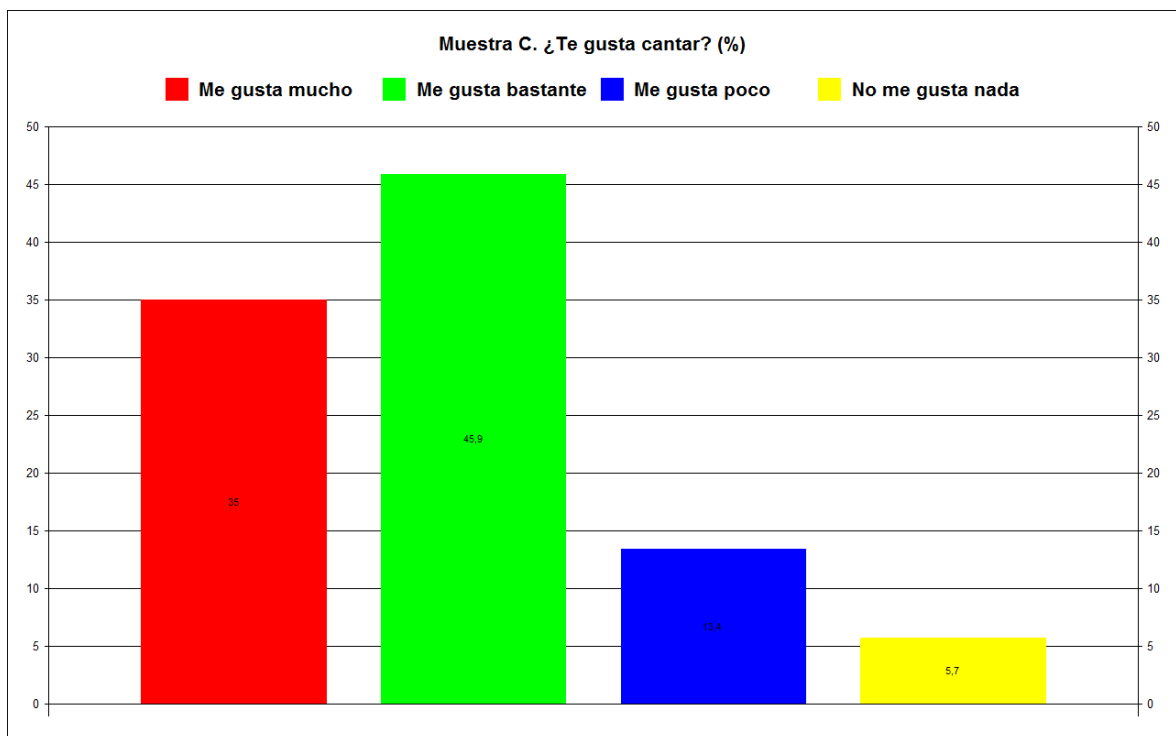


Gráfico 021

Muestra C. Variable 8: Si has respondido que te gusta poco o nada, ¿cuál crees que es la razón?

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	Porque me da vergüenza.	19	32,76	35,19
2	Porque no se me da bien.	24	41,38	44,44
3	Por otras razones (abierta)	15	25,86	27,78
Total frecuencias		58	100,00	107,41
Total muestra		54		

En la triangulación se retomarán las distintas respuestas que se dan aquí.

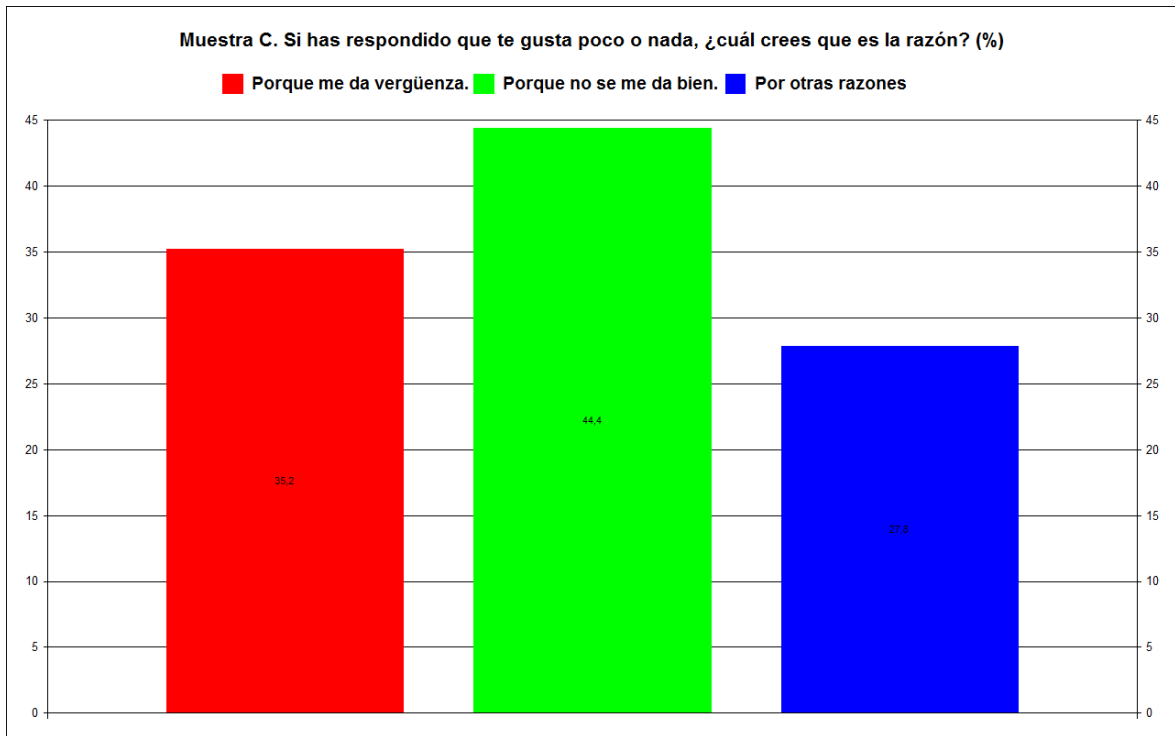


Gráfico 022

Destacamos como dato relevante que la respuesta con mayor incidencia que los encuestados señalan como razón de que no les guste cantar es que no se les da bien. Este resultado, seguido de cerca por el sentimiento de vergüenza, se mantiene a lo largo del tiempo, tanto en la primera muestra A, más numerosa, como en la C, más variada en cuanto a la procedencia geográfica de los centros.

7.2 VARIABLES AMBIENTALES

A continuación se definen variables ambientales como la familia, con los modelos que ofrece, los recuerdos infantiles, el tiempo de ocio, las influencias de los amigos, los hábitos de escucha, los estilos preferidos y sus rasgos más atractivos, los estilos de las canciones más recordadas, los temas de las canciones, el idioma que emplean, los estilos considerados poco conocidos, los estilos poco apreciados, los rasgos por los que los adolescentes aborrecen o se identifican con ciertos tipos de música, los lugares y modos en que escuchan las canciones que les gustan, las ocasiones para cantar las canciones preferidas, y por fin, el entorno educativo como categoría para la revisión de otro grupo de variables a considerar.

7.2.1 Familia

El peso de este primer entorno natural en la formación de la identidad del individuo y en su estímulo hacia los distintos posibles grados de desarrollo de sus aptitudes innatas ha sido estudiado, discutido y ampliamente reconocido en el debate entre posiciones complementarias que parten de la psicología genetista y la ambientalista.

7.2.1.1 Modelos

Los datos indican que en más de la mitad de los hogares de la muestra hay alguien que suele cantar.

Muestra A

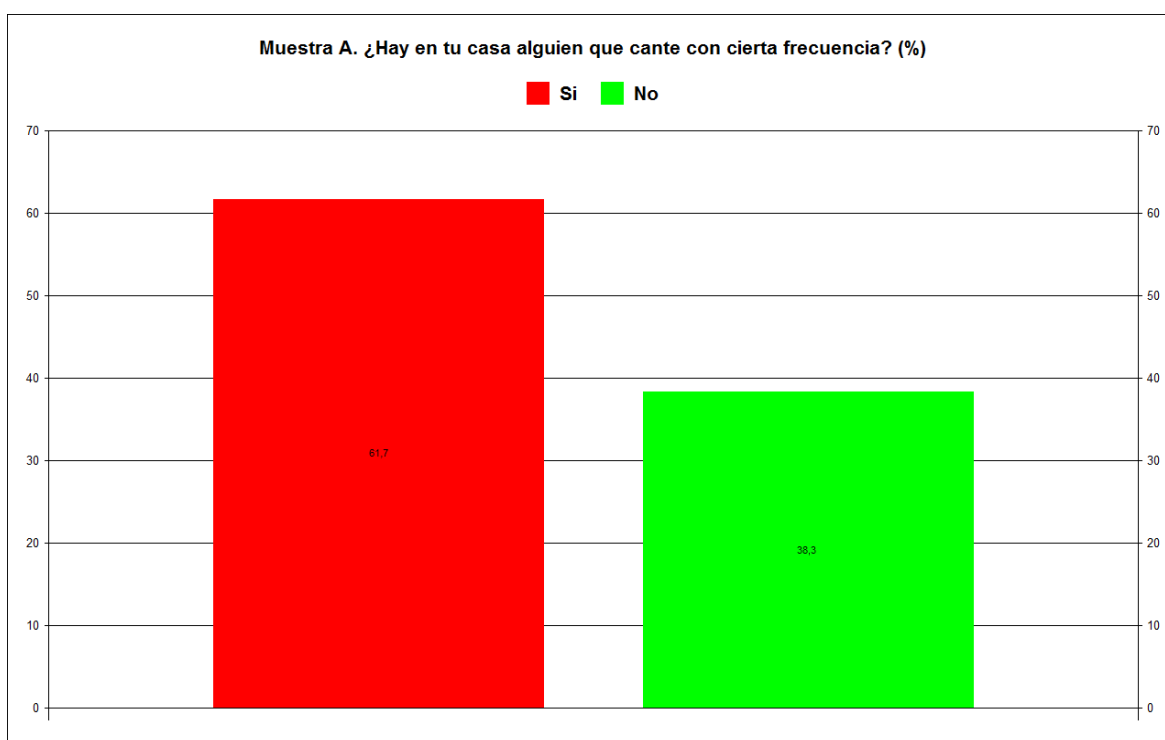


Gráfico 023

Variable 9: ¿Hay en tu casa alguien que cante con cierta frecuencia?

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Sí	507	61,68
2	No	315	38,32
Total frecuencias		822	100,00

De los 822 encuestados que han respondido a esta pregunta, más del 60% tiene un referente en su casa que puede ser un factor favorable a la motivación para cantar. La enorme cantidad de música grabada que en distintos formatos se reproduce a nuestro alrededor a través

de la radio, televisión, cine, vídeo-juegos, ordenadores y en mp3 mucho más en los últimos años, por el vertiginoso avance de las prestaciones tecnológicas de teléfonos móviles, tabletas, etc., parece haber sustituido los hábitos que antes asociaban la actividad de cantar a los usos tradicionales de la voz en las tareas agrícolas y domésticas de la vida diaria. La posibilidad de escuchar repetidas veces decenas de canciones de diversos estilos puede ser también una oportunidad de aprenderlas, de manera que, hoy en día, hay otros hábitos asociados a cantar, entre ellos el empleo de karaokes y juegos multimedia, como el Sing Star, y los múltiples y exitosos concursos de nuevas estrellas y musicales para adolescentes.

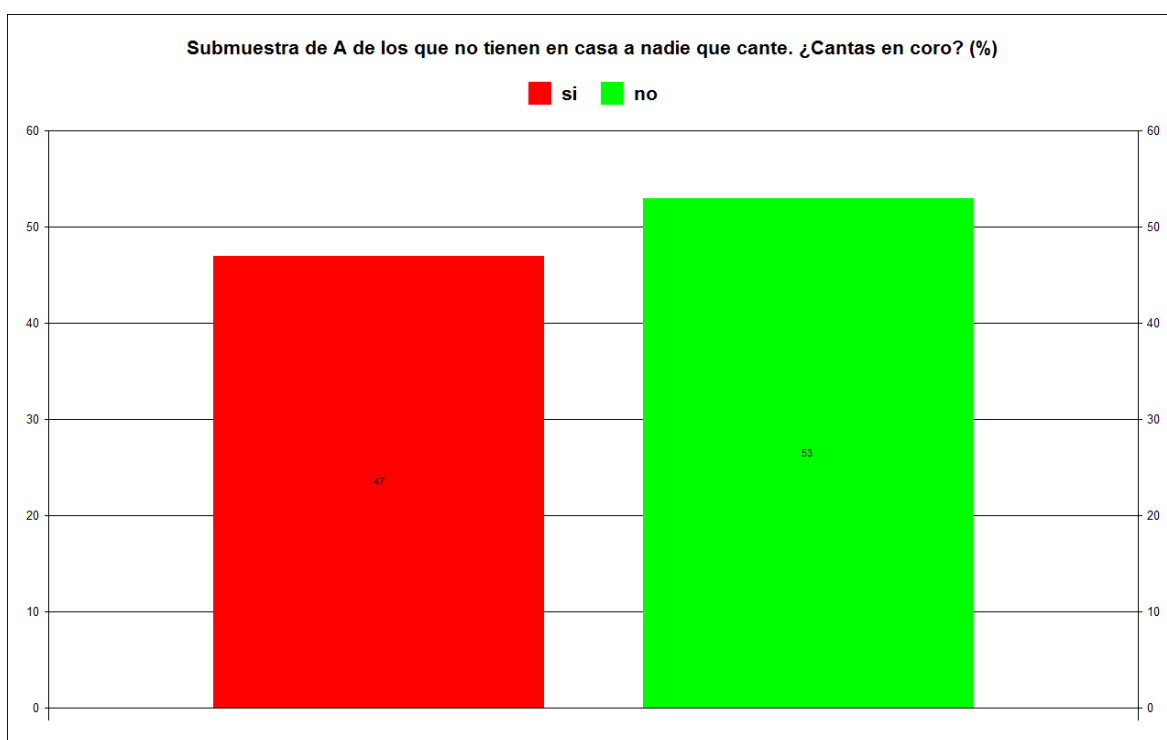


Gráfico 024

Submuestra de A de los que señalan que no tienen en su casa nadie que cante.
Variable 52: ¿Cantas en coro?

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	Sí	148	46,98	46,98
2	No	167	53,02	53,02
Total frecuencias		315	100,00	100,00
Total muestra		315		

La submuestra de los 315 encuestados que han respondido que no hay nadie en su casa que cante habitualmente no tiene un modelo familiar que pueda ser un estímulo o modelo positivo hacia la actividad de cantar. En este grupo el porcentaje de los que participan en coro

es menor que el que veremos al estudiar la submuestra de los que sí tienen esa referencia positiva del padre, de la madre o de los hermanos.

Variable 10: En caso afirmativo, ¿quién suele hacerlo?

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	Padre	140	17,68	24,10
2	Madre	223	28,16	38,38
3	Hermano/a	285	35,98	49,05
4	Otros	144	18,18	24,78
Total frecuencias		792	100,00	136,32
Total muestra		581		

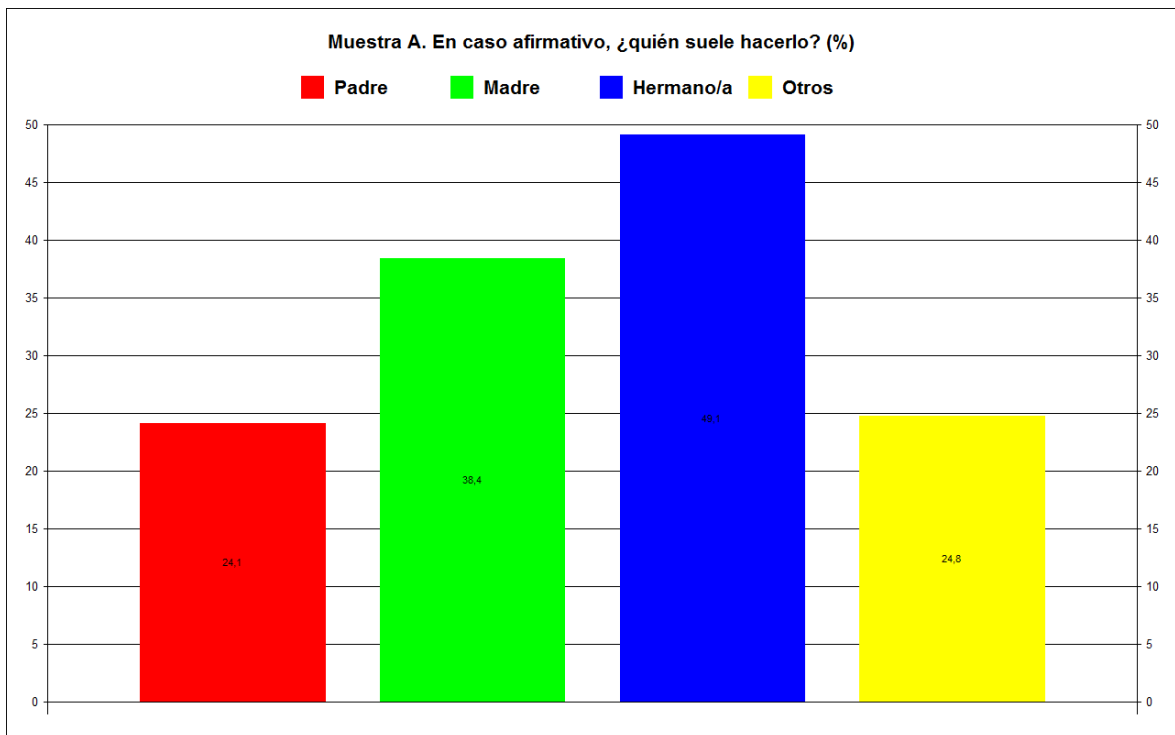


Gráfico 025

Parece indicarse que en este grupo las madres y los hermanos cantan algo más que los padres. Si definimos las submuestras de los que señalan tener madre, padre o hermanos que cantan, en todos los casos la influencia ambiental tiene reflejo en una mayor incidencia de casos pertenecientes al coro.

Submuestra de A de encuestados cuyo padre canta

Variable 52: ¿Cantas en coro?

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	Sí	85	60,71	60,71
2	No	55	39,29	39,29
Total frecuencias		140	100,00	100,00
Total muestra		140		

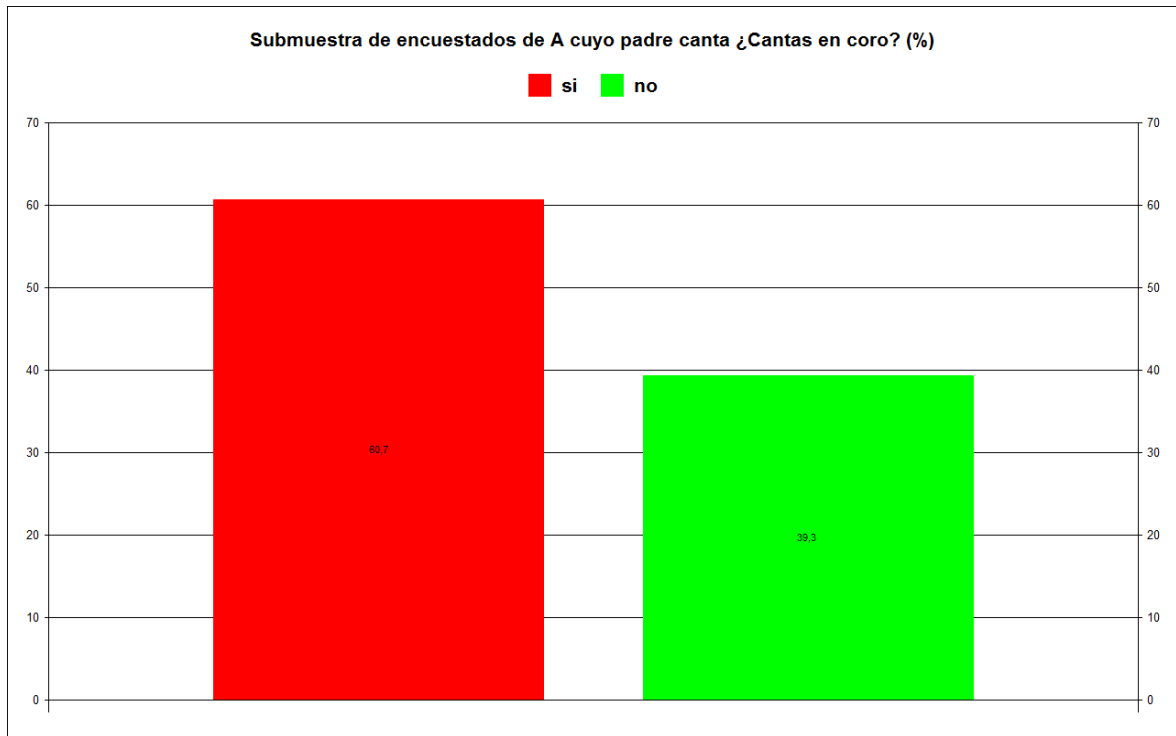


Gráfico 026

De una muestra de 140 encuestados que responden que su padre suele cantar en casa, 85 de ellos, es decir el 60,71% participa en la actividad de cantar en coro. Comparativamente, es un porcentaje algo mayor que el que se da globalmente en el total de la muestra, sabiendo que la encuesta se ha realizado a un grupo más o menos homogéneo de participantes y no participantes en coro, en la que el 45,3 % no participa en coro y el 54,7%, sí. Esto se traduce en el posible reflejo de una influencia del padre que puede haber decidido directamente que su hijo participe en el coro cuando el niño es pequeño, o en que, efectivamente, el que el padre cante con frecuencia se convierta en un modelo atractivo para el niño, lo que favorece que pueda interesarse él mismo en participar en el coro de forma autónoma. Ya nos hemos referido a la conveniencia de que los niños vayan al coro identificando la experiencia como algo deseado y asumido en primera persona, pero al mismo tiempo, si los padres toman la iniciativa, dan la oportunidad al niño de descubrir si realmente les gusta.

Submuestra de A de encuestados cuya madre canta
Variable 52: ¿Cantas en coro?

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	Sí	152	68,16	68,16
2	No	71	31,84	31,84
Total frecuencias		223	100,00	100,00
Total muestra		223		

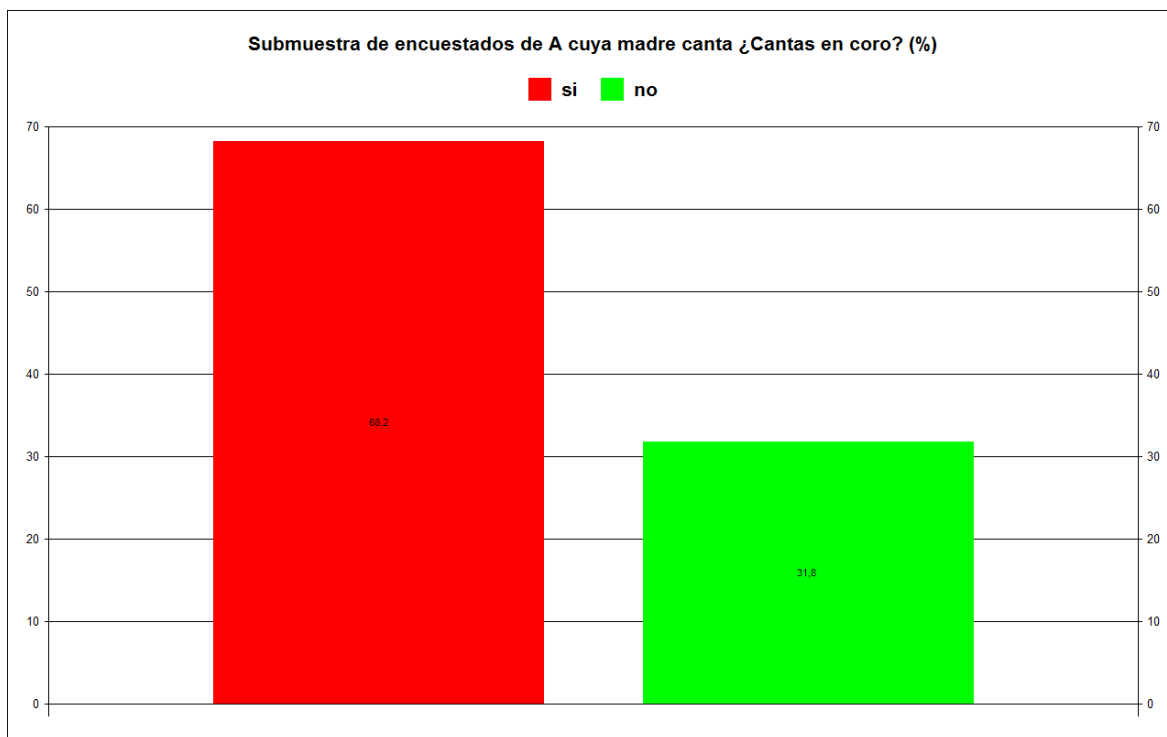


Gráfico 027

Del mismo modo, al definir la submuestra de aquellos encuestados cuyas madres cantan con cierta frecuencia, se observa que el porcentaje de los que participan en coro se eleva alcanzando un 68,16% superando significativamente el tanto por ciento de participación en el coro obtenido en la muestra de los que no tienen a nadie que cante en casa, de los cuales hemos señalado que sólo un 48% participa en coro. En este punto concreto de nuestro análisis hubiera sido muy interesante disponer de una muestra grande de alumnos de primaria y secundaria tomada al azar, de la que pudiéramos extraer qué parte del total de alumnos participan en coro sin haber establecido la paridad aproximada de los dos grupos tal y como hemos hecho en nuestro caso, por resultar conveniente a la hora de estudiar la submuestra de los participantes en coro con suficiente representatividad.

También podemos definir la submuestra de los 285 encuestados que han señalado que tienen hermanos que cantan.

Submuestra de A con hermanos que cantan
Variable 52: ¿Cantas en coro?

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	Sí	159	55,79	55,79
2	No	126	44,21	44,21
Total frecuencias		285	100,00	100,00
Total muestra		285		

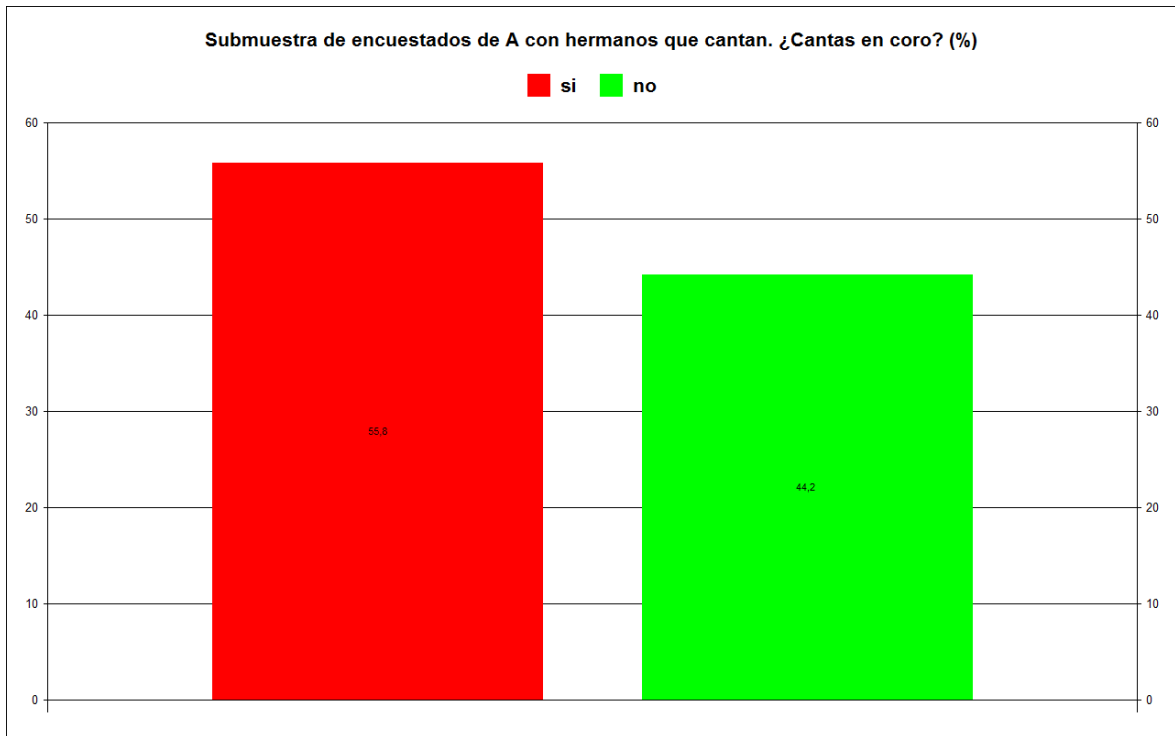


Gráfico 028

Los valores obtenidos al definir la submuestra de 285 encuestados que reciben la influencia de sus hermanos al cantar con cierta frecuencia en sus casas son equiparables a los de aquellos cuya madre suele cantar. En este grupo el porcentaje de los que participan en coro es cercano al 55%, por lo que parece confirmarse la influencia del entorno familiar en la adquisición de modelos de refuerzo positivo hacia el hábito de cantar y en la participación en coro. Más adelante se podrán contrastar estos datos a partir del análisis de datos de las relaciones entre variables.

En la tradición española, el gusto por cantar en las generaciones de más edad se asociaba a géneros como la copla, la canción española, o a estilos como el flamenco o las canciones tradicionales del folclore. Este repertorio de tradición oral en las últimas décadas se ha visto desplazado por la música popular urbana, con los grandes éxitos del pop y el rock que llenan las emisoras de radio fórmula, como *Los cuarenta principales*. Al preguntar por los hábitos al cantar de los modelos familiares encontramos que más del 60% canta en cualquier momento o lugar, y que muchas personas tienen el hábito de cantar en el ámbito personal de descanso y ocio o en el entorno doméstico mientras escuchan las canciones o haciendo otra actividad al mismo tiempo. Los viajes en coche en los que se puede ir escuchando música y cantando a la vez, el momento de cocinar o limpiar, o un rato de escuchar música en la habitación y las celebraciones son ocasiones propicias para que un niño reciba estos modelos que favorecen el aprender a cantar en el entorno familiar.

Muestra A Variable 11: En caso afirmativo, ¿cuándo suele cantar este familiar?

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	Canta en cualquier momento	418	60,49	70,73
2	Canta en su cuarto a solas	111	16,06	18,78
3	Canta con los amigos	80	11,58	13,54
4	Canta en un coro o en un grupo	82	11,87	13,87
Total frecuencias		691	100,00	116,92
Total muestra		591		



Gráfico 029

Este ítem no parece aportar información relevante, pero si observamos las respuestas dadas, el porcentaje de padres o familiares que participa en agrupaciones vocales como coros o grupos de música es bastante reducido. La respuesta más frecuente “canta en cualquier momento” incide en el matiz de emplear la voz como el instrumento musical más cercano y asequible a todos, que ofrece una expresión musical espontánea genuinamente enraizada en la música popular.

Si seleccionamos el grupo de encuestados procedentes de los dos centros de Asturias, comparando sus repuestas con las de la muestra total, observamos cómo se da un mayor porcentaje de participación en coro o en grupo de música de las personas señaladas como modelos familiares, con un valor del 18,75%, frente al 11,87% en la muestra total.



Gráfico 030

Submuestra de Asturias. Variable 11: ¿Cuándo canta quien suele cantar en casa?

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	Canta en cualquier momento	21	65,63	77,78
2	Canta en su cuarto a solas	3	9,38	11,11
3	Canta con los amigos	2	6,25	7,41
4	Canta en un coro o en un grupo	6	18,75	22,22
Total frecuencias		32	100,00	118,52
Total muestra		27		

Aunque la muestra de estos dos centros asturianos es pequeña y no tenemos datos de muchas otras comunidades, que serían necesarios para hacer un estudio comparativo por su tradición coral, la diferencia de valores entre el 11,87% de familiares miembros de grupos vocales o coros de la muestra general y el de 18,75% para Asturias apunta hacia un mayor peso de la tradición coral arraigada en Asturias. Como en ocasiones anteriores, se puede explicar el que aparezca un valor total de frecuencias superior al número de la muestra para esta pregunta, al darse la posibilidad de elegir varias respuestas a la vez. Esto hace que al sumar los valores de tanto por ciento para cada respuesta obtengamos un número mayor de 100.

Muestras B1 y B2

En principio, los datos de la muestras B1 y B2 del grupo de 4º de ESO deberían variar muy poco y hacerlo sólo en función de los alumnos ausentes.

Filas: 9. ¿Hay en tu casa alguien que suele cantar?
 Columnas: 46. Resultados comparados de la muestra de 4° ESO desde principio hasta final de curso

		fecha			
		Octubre 08		Mayo 09	
casacan		Frec	%	Frec	%
1	Si	11	36,67	17	60,71
2	No	19	63,33	11	39,29
TOTAL		30	(30)	28	(28)

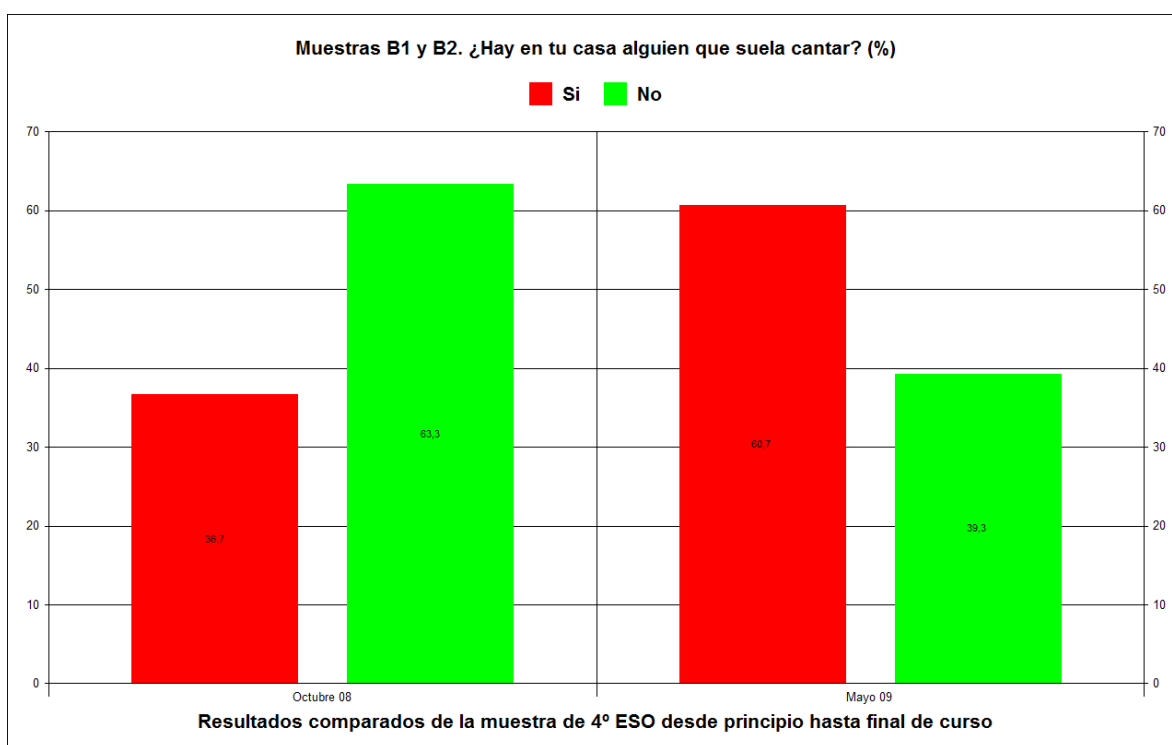


Gráfico 031

En vez de eso, las respuestas de junio recogen la percepción de un porcentaje mayor de personas aficionadas a cantar en las familias. Podría explicarse considerando que los propios alumnos se sienten más identificados con la experiencia de cantar. Aunque no se presentan los datos en tablas, en sus respuestas se distingue por orden de frecuencia a los hermanos, las madres y los padres y sólo uno de los alumnos de 4° de ESO ha respondido que un familiar suyo canta en un coro.

Muestra C

En la muestra C esperamos que se mantenga una proporción parecida a la obtenida en la muestra A, aunque parece apropiado estudiar las diferencias entre los centros según su país de procedencia.

Comparando con los valores obtenidos en la muestra A, 61% de encuestados que dicen que hay alguien en casa que canta y 38% que responden que no, se aprecia que los valores actuales con un 62% de respuestas afirmativas frente a un 37% de negativas apuntan hacia la generalización de que los encuestados perciben en más de la mitad de las familias que hay alguien que suele cantar.

Variable 9: Muestra C. ¿Hay en tu casa alguien que suele cantar?

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Si	97	62,58
2	No	58	37,42
Total frecuencias		155	100,00

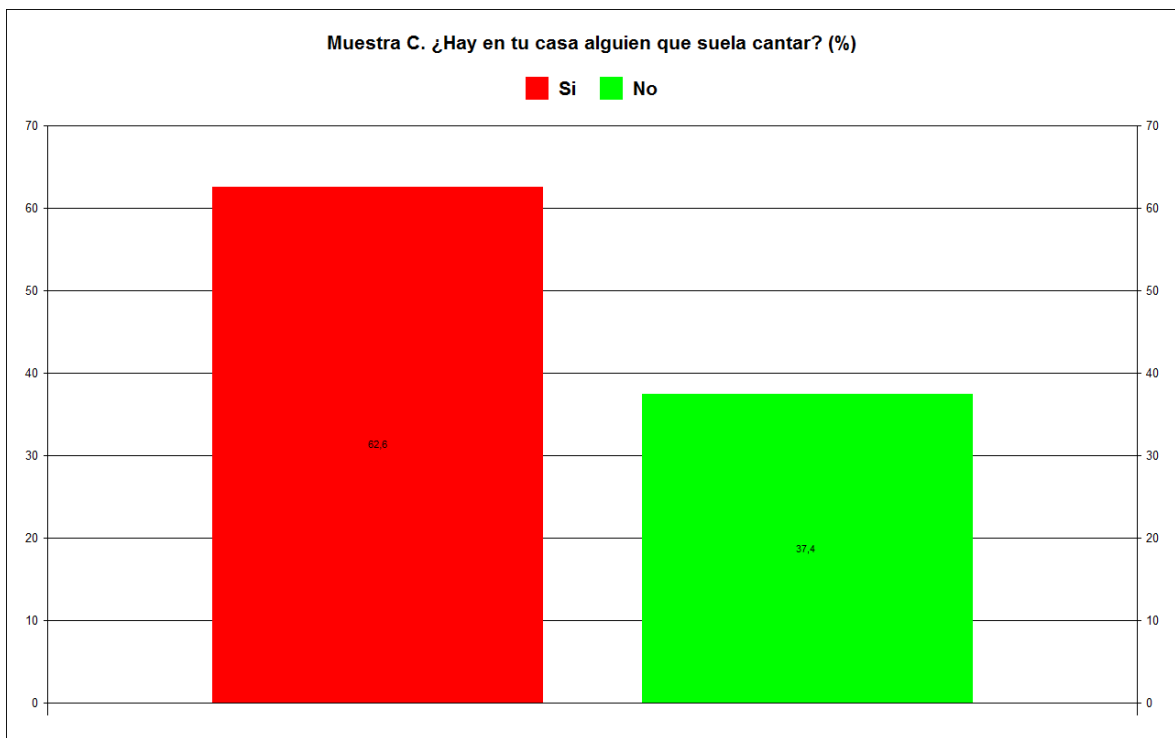


Gráfico 032

Además, ante la pregunta de quién canta en casa se mantiene el mismo orden con una mayoría de respuestas referidas a los hermanos, seguidos de las madres y padres.

Variable 10: En caso afirmativo, ¿quién suele hacerlo?

Código	Significado	% s/ (respuestas múltiples)	Frecuencia	Total	Muestra
1	Padre		18	13,14	17,65
2	Madre		39	28,47	38,24
3	Hermano/a		68	49,64	66,67
4	Otros		12	8,76	11,76
Total frecuencias			137	100,00	134,31
Total muestra			102		

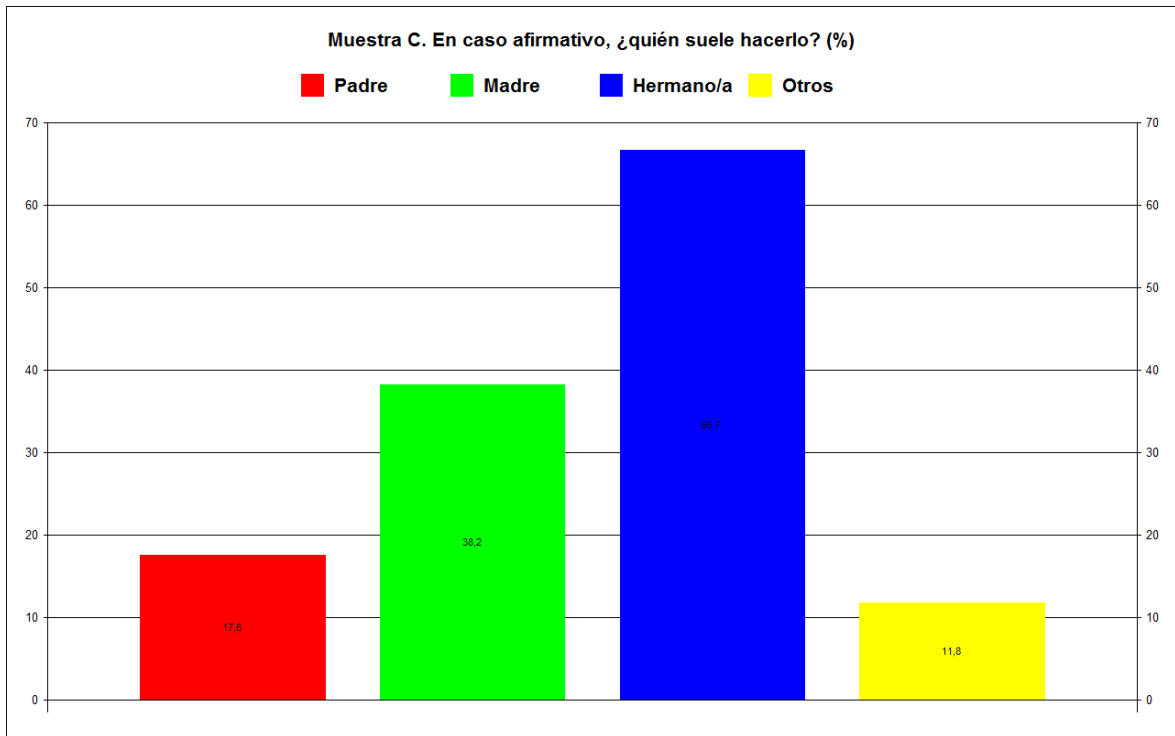


Gráfico 033

Al estudiar en qué contextos cantan los familiares en relación a la procedencia de los centros encontramos estos datos:

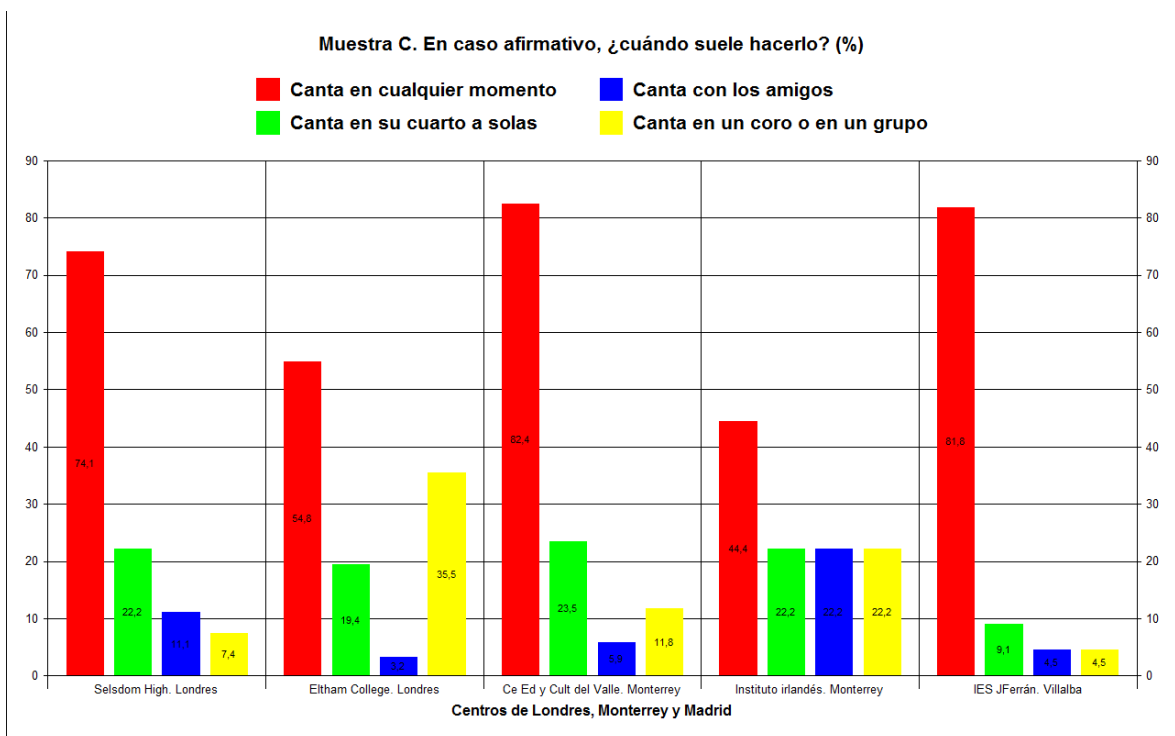


Gráfico 034

Filas: 11. En caso afirmativo, ¿cuándo suele cantar ese familiar?
 Columnas: 51. Centros de Londres, Monterrey y Madrid

cuancasa	Muest C											
	TOTAL MUESTRA		Selsdom High School		Eltham College		Ce Ed y Cul del Valle		Instituto Irlandés		IES J Ferrán Villalba	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 En cualquier	73	68,87	20	74,07	17	54,84	14	82,35	4	44,44	18	81,82
2 Canta a solas	20	18,87	6	22,22	6	19,35	4	23,53	2	22,22	2	9,09
3 Canta con amigos	8	7,55	3	11,11	1	3,23	1	5,88	2	22,22	1	4,55
4 Canta en un coro	18	16,98	2	7,41	11	35,48	2	11,76	2	22,22	1	4,55
TOTAL	119	(106)	31	(27)	35	(31)	21	(17)	10	(9)	22	(22)

Se puede observar que el centro con mayor número de familiares que canta en un grupo o en un coro es el Eltham College de Londres.

7.2.1.2 Recuerdos infantiles

La experiencia de una madre que canta a su hijo y con su hijo abre un canal de estimulación sobre el que se construyen diversas imágenes y se van dando pasos en el desarrollo psicomotor y emocional del niño, sentando las bases de su educación musical como parte integrante de su desarrollo personal y social.

Muestra A

Variable 12: ¿Recuerdas haber cantado de pequeño en casa con tus familiares?

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Sí	590	71,52
2	No	235	28,48
Total frecuencias		825	100,00

Los datos reflejan que más del 70% de los encuestados tienen recuerdos de su infancia relacionados con momentos en los que las canciones estaban presentes en su entorno, de manera que han podido tener algún significado para ellos vinculado a experiencias agradables o haber dejado huella de algún sentimiento asociado a ellas.

Muestras B1 y B2

De nuevo, ante una pregunta relativa al pasado, formulada a un grupo de alumnos una primera vez y unos meses más tarde al mismo grupo con algunos alumnos ausentes, se esperaba obtener un resultado muy similar entre los datos de octubre y mayo, pero la variación en el número de respuestas y el porcentaje final de los resultados indica que algunas

valoraciones han cambiado tal vez en el sentido de que los alumnos se ven más identificados con cantar y lo relacionan en mayor grado con su historia personal.

Filas: 12. ¿Recuerdas haber cantado de pequeño en casa con tus familiares?
Columnas: 46. Resultados comparados de la muestra de 4º ESO, desde principio hasta final de curso.

		Fecha			
		Octubre 08		Mayo 09	
recpeque		Frec	%	Frec	%
1	Sí	15	51,72	19	67,86
2	No	14	48,28	9	32,14
		29	(29)	28	(28)

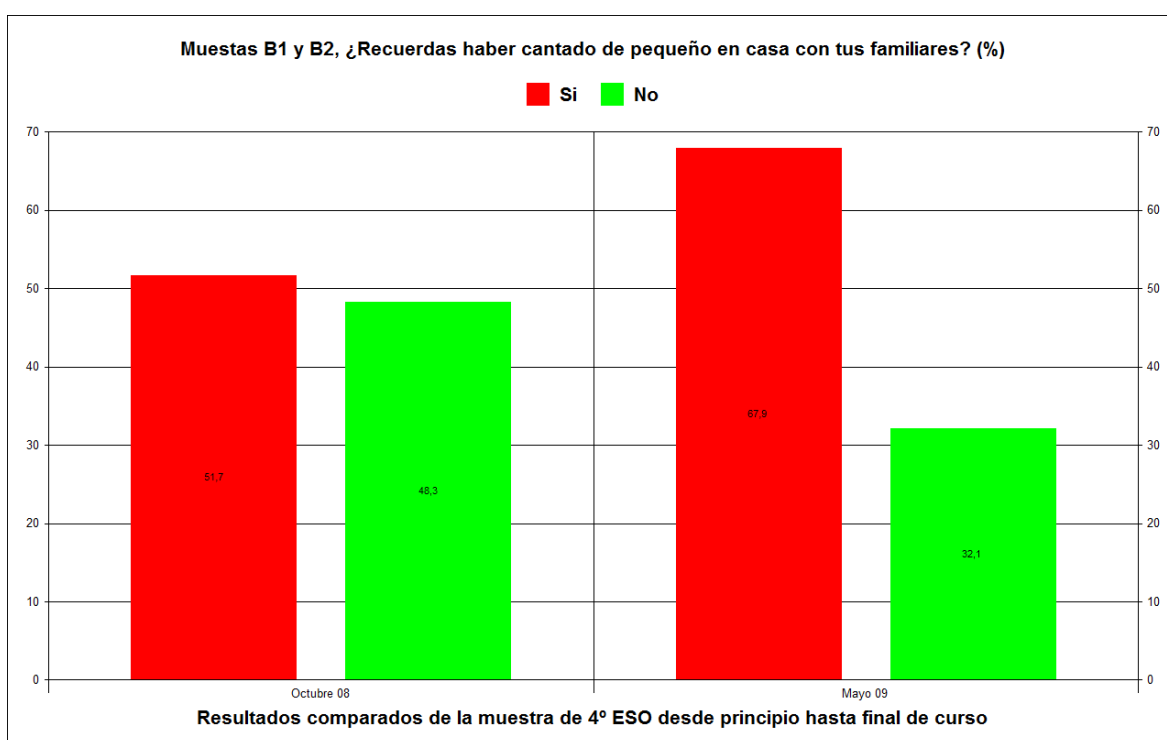


Gráfico 035

Por otro lado, esta situación nos induce a mirar con más detalle los gráficos que elabora el programa *Dyane 3*, en los que al partir de unas marcas que señalan valores de los resultados expresados en tantos por ciento, las columnas de colores que se refieren a porcentajes de valores totales distintos, en este caso 29 respuestas totales de octubre y 28 de mayo, pueden interpretarse equívocamente.

Muestra C

En la muestra C, de nuevo esperamos que se mantengan proporciones similares a las de la muestra A, pero los resultados sorprendentemente muestran un número algo mayor entre los que responden que no conservan recuerdos de haber cantado de pequeños.

Variable 12: ¿Recuerdas haber cantado de pequeño en casa con tus familiares?

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Sí	71	46,71
2	No	81	53,29
Total frecuencias		152	100,00

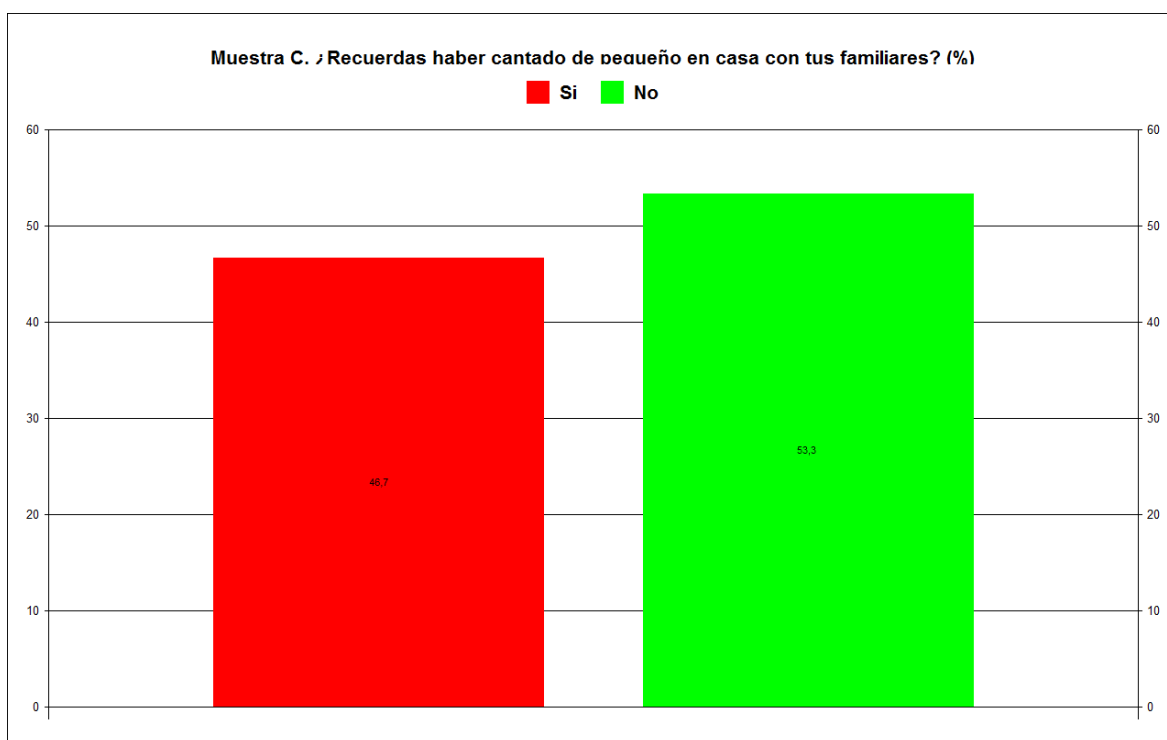


Gráfico 036

Tratando de analizar más a fondo estos resultados, se propone el desglose de las respuestas a esta pregunta en los centros que forman la muestra C. Se trata de comparar los resultados según el país de procedencia, a pesar de que la muestra no es homogénea en cuanto a las edades de los encuestados ni en cuanto a la distribución de la variable sexo. Entre los centros contamos con dos masculinos (Eltham e Instituto Irlandés), uno femenino (Centro de Educación y Cultura del Valle) y otros dos de coeducación (Selsdom School e IES Jaime Ferrán).

Muestra C distribuida por centros Filas: 12 ¿Recuerdas haber cantado de pequeño en casa con tus familiares?

Columnas: 51. Centros de Londres, Monterrey y Madrid

Recpeque	Muest C											
	TOTAL MUESTRA		Selsdom Londres		Eltham College		Ce Ed y Cul del Valle		Instituto irlandés		IES J. Ferrán Villalba	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Sí	71	46,71	15	38,46	15	31,91	11	57,89	8	80,00	22	59,46
2 No	81	53,29	24	61,54	32	68,09	8	42,11	2	20,00	15	40,54
TOTAL	152	(152)	39	(39)	47	(47)	19	(19)	10	(10)	37	(37)

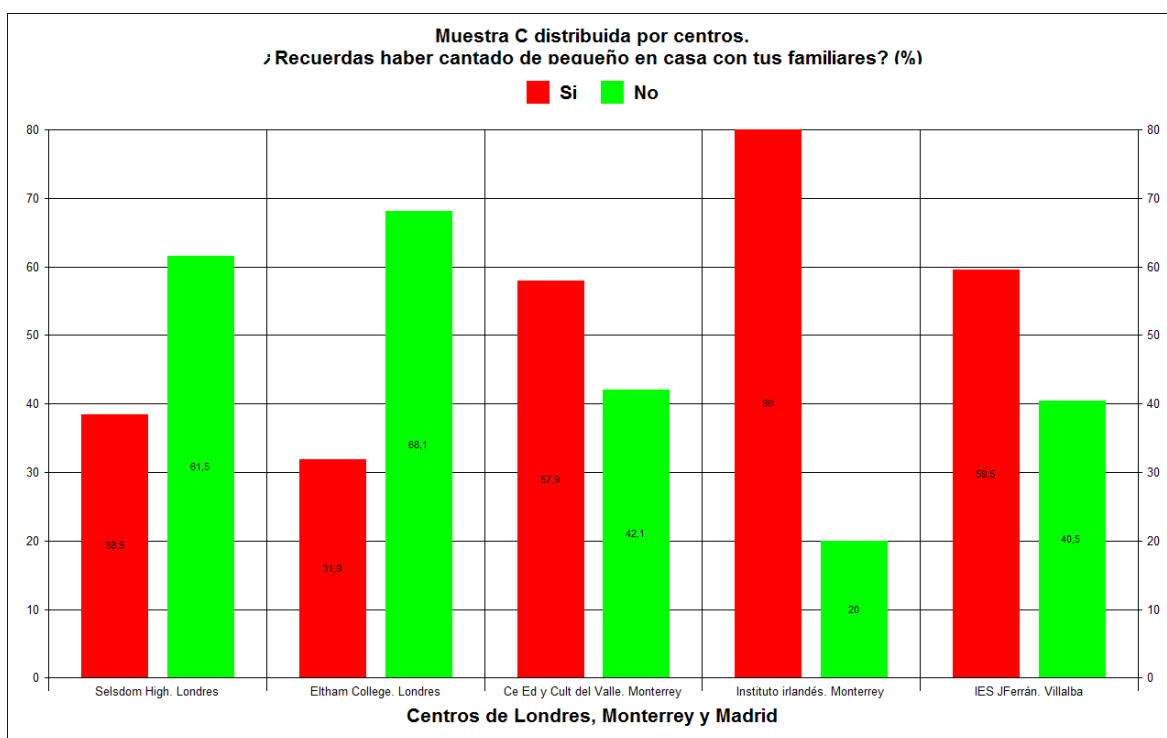


Gráfico 037

Observamos que mientras los colegios mexicanos y el IES Jaime Ferrán de Villalba siguen el patrón de la muestra A con un mayor porcentaje de alumnos que recuerdan haber cantado de pequeños en casa, han sido los dos colegios de Londres los que acumulan mayor número de respuestas negativas en esta pregunta. A partir de ese dato destacamos la conveniencia de tomar con cautela este resultado y considerar las posibles causas de esta diferencia, para lo que habría que hacer un estudio comparado controlando otras variables y no extraer conclusiones precipitadas de nuestros resultados a partir de una muestra tan pequeña de alumnos ingleses.

7.2.2 Ocio

Entre los factores ambientales que influyen en la motivación para cantar, las compañías de amigos y las actividades de ocio determinan en gran parte los gustos musicales. En este sentido hay que destacar el cambio de hábitos que, de forma exponencial, está llevándose a cabo por la irrupción de internet en la forma de vida de la llamada sociedad tecnológica.

7.2.2.1 Influencias

Partimos de nuevo de un análisis de las figuras que sirven de modelo, ahora en la elaboración de gustos y en la elección de los estilos con los que los encuestados se pueden identificar, en un contexto que se abre desde la familia hacia un entorno cada vez más amplio

en el que los amigos van tendiendo con la edad, a tener mucho más peso que los hermanos, padres y otros familiares.

Muestra A

Variable 13: Señala qué personas de tu entorno han influido en tus gustos musicales.

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	padre/madre	324	27,84	41,49
2	hermanos/hermanas	213	18,30	27,27
3	otros familiares	136	11,68	17,41
4	amigos	294	25,26	37,64
5	profesores	136	11,68	17,41
6	otros: _____	61	5,24	7,81
Total frecuencias		1.164	100,00	149,04
Total muestra		781		

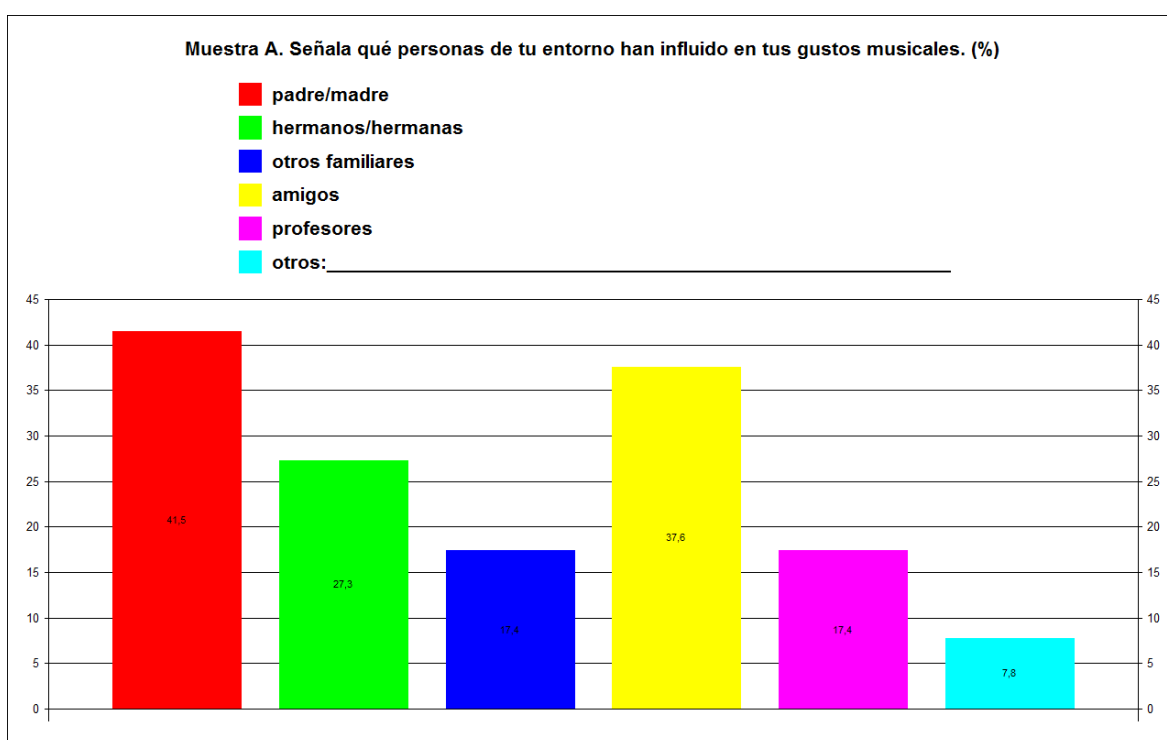


Gráfico 038

Según las respuestas dadas, parece indicarse que, además de los padres, los amigos tienen un peso importante en la definición de los gustos de los encuestados. Los profesores quedan puntuados bastante por debajo de padres, amigos y hermanos, habiendo sido señalados en este ítem de respuestas múltiples sólo por un 11,68% de los encuestados.

Muestras B1 y B2

Al comparar los resultados del grupo de 4º de ESO de principio a fin de curso, se considera que este dato podría mantenerse más o menos estable, pero también puede haberse

dado modificaciones debidas a las influencias producidas en esos meses, para cuyo estudio en profundidad sería necesario haber establecido un grupo experimental y otro de control para evitar el enmascaramiento de variables difíciles de controlar, provenientes del contexto familiar y de ocio.

Al presentar estos datos referidos a una pregunta como ésta de respuesta múltiple en la tabla siguiente que combina los datos de las dos fechas de realización de la encuesta, aparecen los números de frecuencias totales 40 y 41 junto a los números de encuestados que han respondido a este ítem en cada mes, 28 y 28.

Filas: 13. Señala qué personas de tu entorno han influido en tus gustos musicales.

Columnas: 46. Resultados comparados de la muestra de 4º ESO desde principio hasta final de curso

perinfgu	fecha			
	----- Octubre 08		----- Mayo 09	
	Frec	%	Frec	%
1 padre/madre	9	32,14	7	25,00
2 hermanos/hermanas	8	28,57	8	28,57
3 otros familiares	7	25,00	2	7,14
4 amigos	14	50,00	18	64,29
5 profesores	1	3,57	3	10,71
6 otros: _____	1	3,57	3	10,71
TOTAL	40	(28)	41	(28)

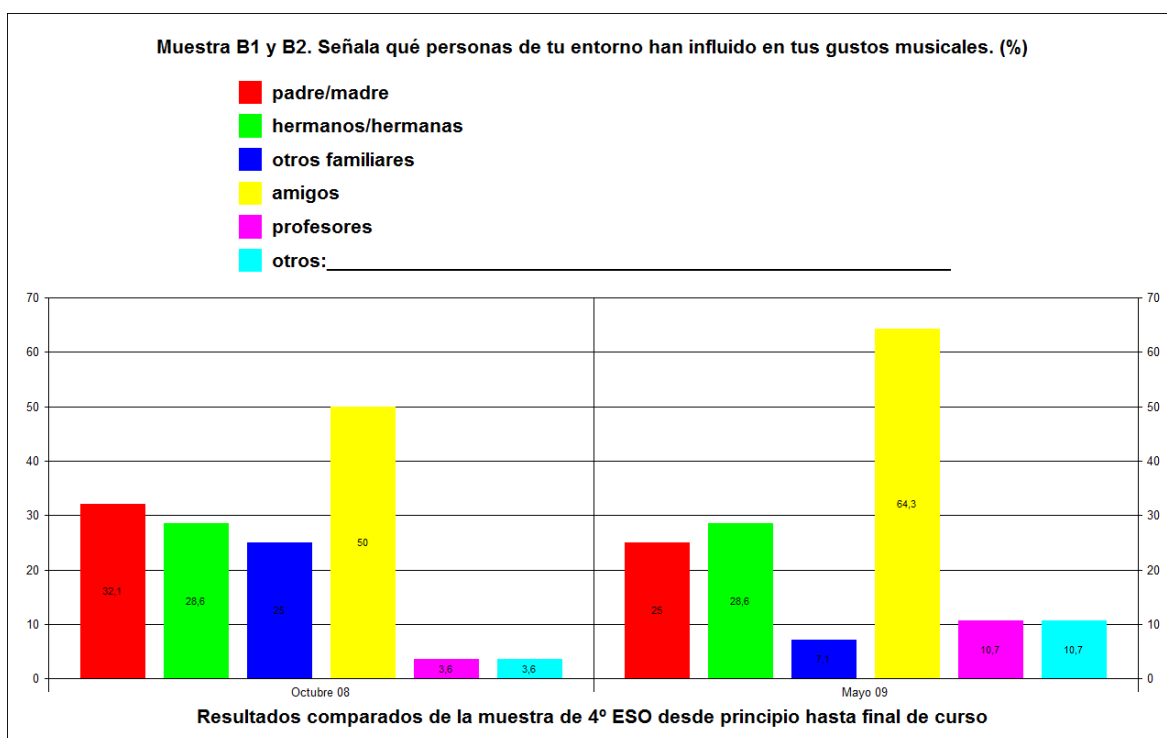


Gráfico 039

Aunque en el gráfico parece que se han dado muchas variaciones, al mirar con detalle los datos numéricos se ve que se han mantenido similares, dado que en una muestra como ésta los porcentajes varían por una sola respuesta. Los valores obtenidos reflejan la tendencia a que los padres vayan perdiendo su influencia y los amigos tengan cada vez más peso en las opiniones y gustos de los adolescentes. Los datos señalan cómo la influencia de los profesores aparece poco reflejada en sus respuestas, aunque ha sido algo mejor valorada a final de curso.

Muestra C

Al procesar los datos tomados de los centros señalados de Londres, Monterrey y del IES Jaime Ferrán de Collado Villalba en Madrid, se obtienen los siguientes datos:

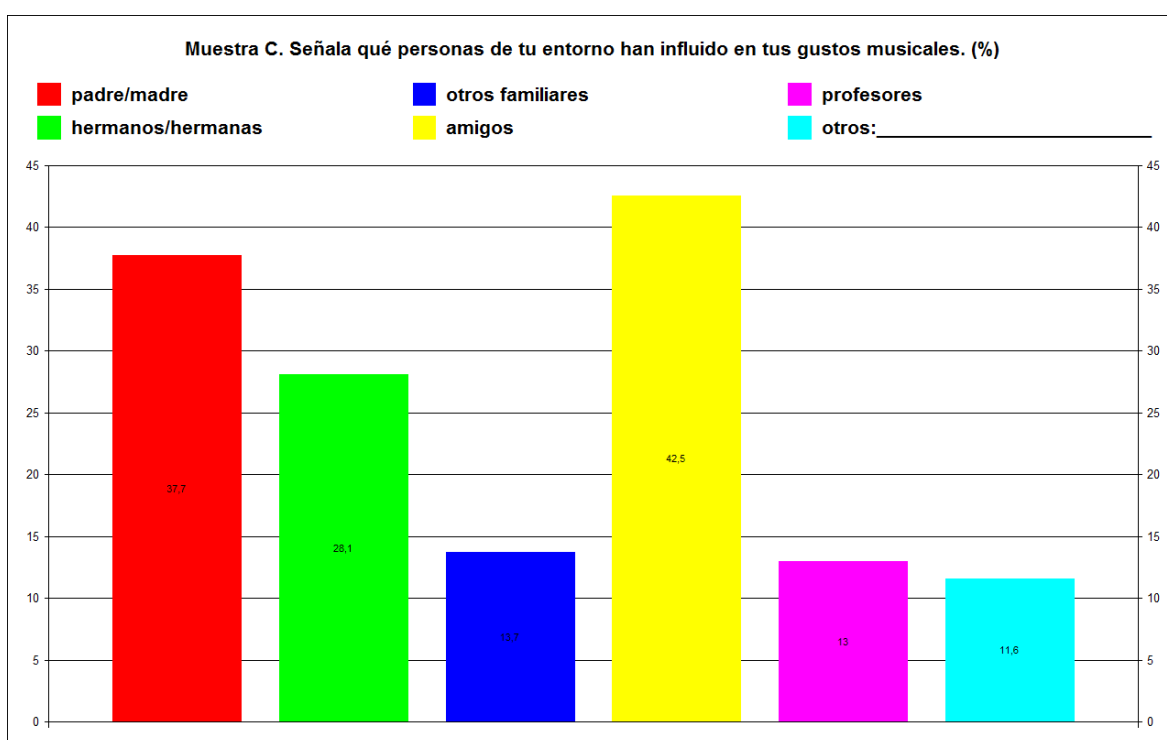


Gráfico 040

Variable 13: Muestra C. Señala qué personas de tu entorno han influido en tus gustos musicales.

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	padre/madre	55	25,70	37,67
2	hermanos/hermanas	41	19,16	28,08
3	otros familiares	20	9,35	13,70
4	amigos	62	28,97	42,47
5	profesores	19	8,88	13,01
6	otros: _____	17	7,94	11,64
Total frecuencias		214	100,00	146,58
Total muestra		146		

Es muy interesante comprobar que las respuestas de esta muestra C confirman los resultados obtenidos en A con un número mucho mayor de encuestados y por otro lado, son similares a los de una muestra B mucho menor como la del grupo de la optativa de 4º de ESO.

7.2.2.2 Hábitos de escucha

Los resultados de la encuesta sobre los hábitos de escucha van a reflejar cómo la música forma parte de la vida diaria de los alumnos y supone un centro de interés claro que puede ser empleado como punto de partida e impulso de la motivación en general y también como motor del deseo de cantar con otros.

Muestra A

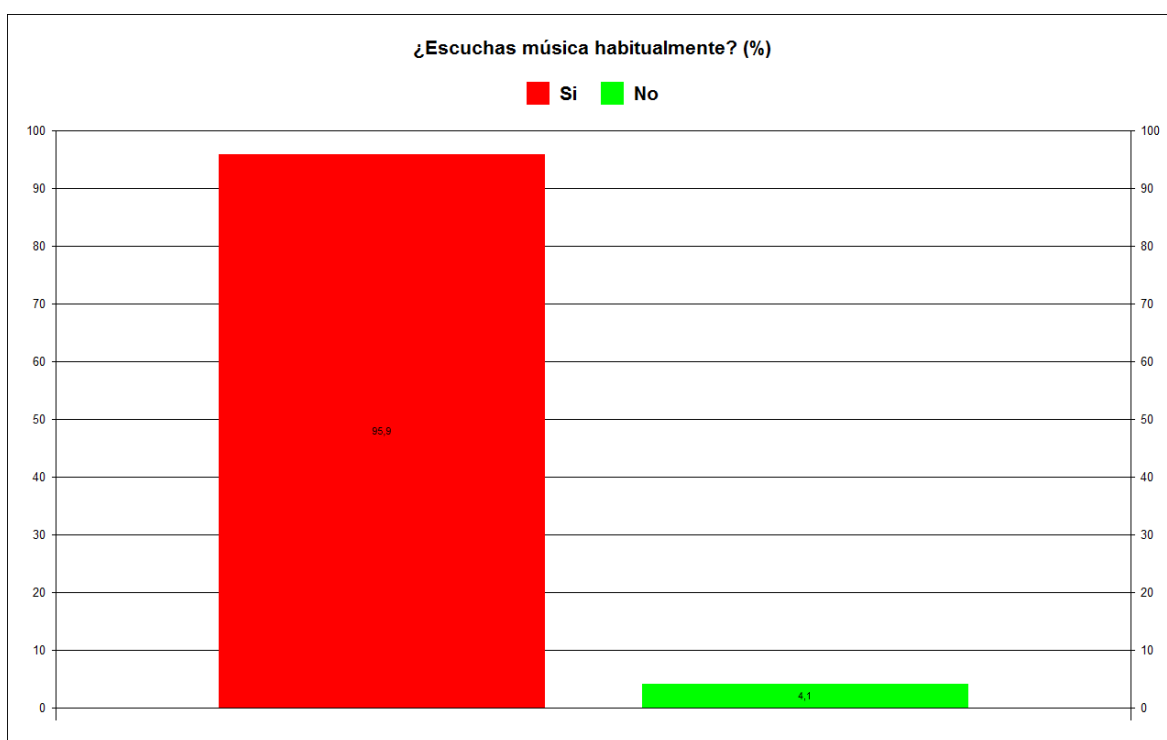


Gráfico 041

Variable 14: ¿Escuchas música habitualmente?

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Si	772	95,90
2	No	33	4,10
Total frecuencias		805	100,00

Se reconoce la enorme incidencia que tiene la música grabada en el empleo del tiempo de los jóvenes y las consecuencias educativas de este dato en relación a la formación de unos hábitos saludables, especialmente en la forma de escuchar música sin excederse en el volumen y también en relación a la adopción de criterios de calidad para su selección y consumo. Es

muy necesario abrir la posibilidad de que los propios alumnos compartan sus gustos musicales y aporten al aula de música las canciones que escuchan o cantan.

Muestras B1y B2

Ya en octubre de 2008, todos los alumnos, excepto dos, respondieron que escuchaban música habitualmente. Al final de curso, en mayo, de entre todos los alumnos del grupo de 4º de ESO sólo uno siguió respondiendo que no había adquirido el hábito de escuchar música.

Filas: 14. ¿Escuchas música habitualmente?

Columnas: 46. Resultados comparados de la muestra de 4º ESO en octubre y mayo

escmushb	Octubre 08		Mayo 09	
	Frec	%	Frec	%
1 Si	29	93,55	26	96,30
2 No	2	6,45	1	3,70
TOTAL	31	(31)	27	(27)

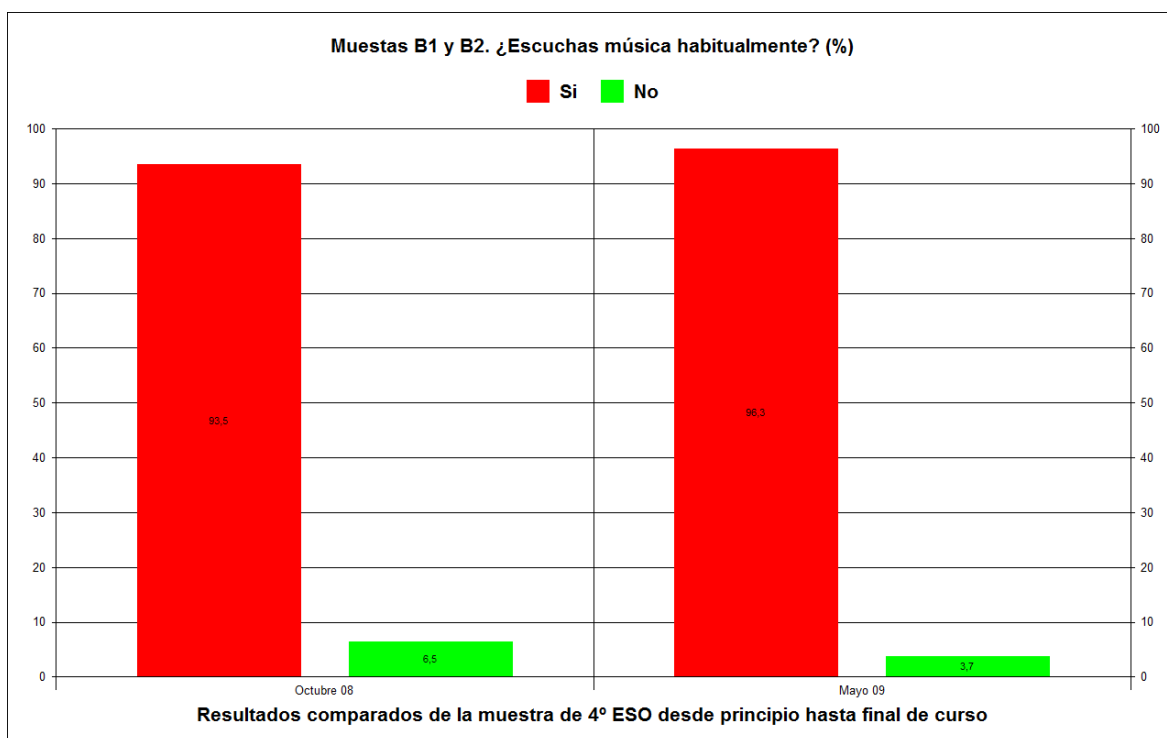


Gráfico 042

Muestra C

Variable 14: ¿Escuchas música habitualmente?

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Si	138	96,50
2	No	5	3,50
Total frecuencias		143	100,00

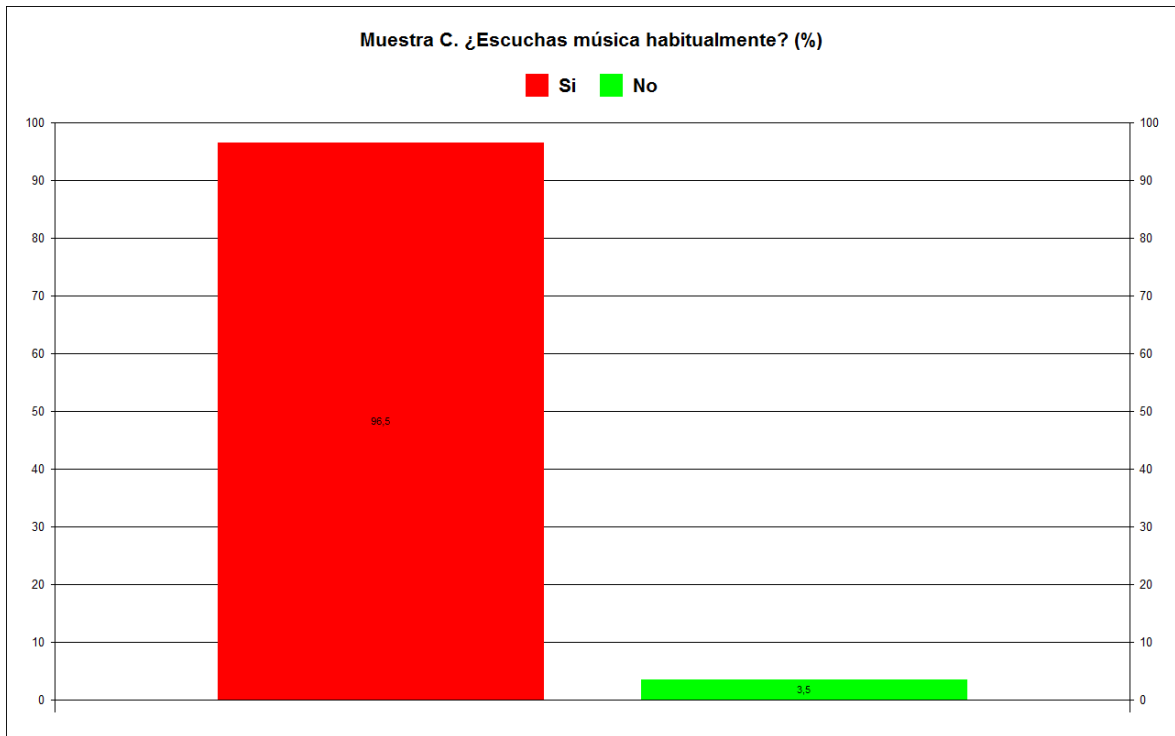


Gráfico 043

También en esta muestra obtenida con datos de encuestados de distintos países la variable sobre la incidencia del hábito de escuchar música se comporta del mismo modo que en A, B1 y B2.

7.2.2.2.1 Cantar al escuchar música

Si la radio fue la protagonista en la difusión de melodías y canciones de las generaciones de nuestros padres y abuelos, que estaban habituados a recordar canciones aprendidas con mucha más frecuencia que hoy por tradición oral, ahora escuchar música en los nuevos soportes digitales y participar en concursos y karaokes en los que se emula a los cantantes y grupos de moda son usos frecuentes respecto a la forma de cantar en el ámbito doméstico y en el del ocio.

Muestra A

Variable 20: ¿Te gusta cantar mientras escuchas música?

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Si	722	91,74
2	No	65	8,26
Total frecuencias		787	100,00

El 91,74% de los encuestados responde que les gusta cantar mientras escuchan música. Este dato señala de nuevo la necesidad de valorar y aprovechar el soporte que da la música grabada como guía para aprender y cantar canciones.

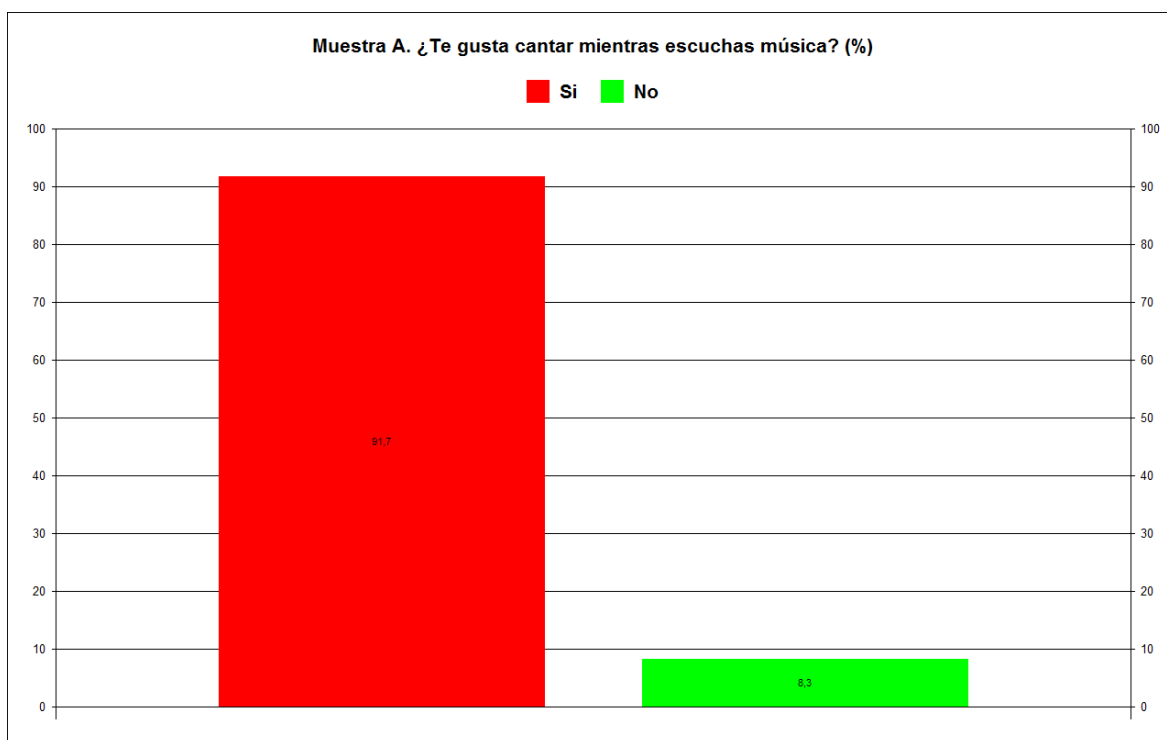


Gráfico 044

Es importante destacar la cantidad de tiempo que, especialmente los adolescentes, dedican a escuchar música, a menudo buscando un espacio propio al margen de los adultos y expresando unas señas de identidad a través de sus gustos musicales. Conviene por lo tanto concienciarles en esta edad sobre el riesgo enorme de pérdidas auditivas a los que muchos jóvenes se exponen escuchando música con auriculares a gran potencia.

Muestras B1 y B2

Filas: 20. ¿Te gusta cantar mientras escuchas música?
 Columnas: 46. Resultados comparados de la muestra de 4º ESO en octubre y mayo
 fecha

tgucaesc	Octubre 08		Mayo 09	
	Frec	%	Frec	%
1 Si	29	93,55	25	96,15
2 No	2	6,45	1	3,85
TOTAL	31	(31)	26	(26)

También en la muestra de los alumnos de 4º de ESO una gran mayoría de los alumnos indica que canta mientras escucha música.

Muestra C

Variable 20: ¿Te gusta cantar mientras escuchas música?

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Si	137	91,33
2	No	13	8,67
Total frecuencias		150	100,00



Gráfico 045

En esta muestra C el porcentaje de los que han respondido que no les gusta cantar mientras escucha música es más elevado, pero se mantiene por debajo del 10%, obteniéndose un gráfico similar a los de las muestras anteriores.

7.2.2.2.2 Estilos preferidos

El estudiar cuáles son los estilos musicales preferidos por los alumnos ofrece información de sus hábitos de consumo y la influencia que estos usos pueden tener según estén orientados hacia una gama reducida de tipos de música, o muestren una actitud de apertura unida a un sentido crítico que permita reconocer y disfrutar la música de calidad de cualquier estilo.

Vamos a comentar conjuntamente esta variable en las muestras A, B1 y B2 y C, con intención de presentar cada tabla completa en una sola página.

Muestra A

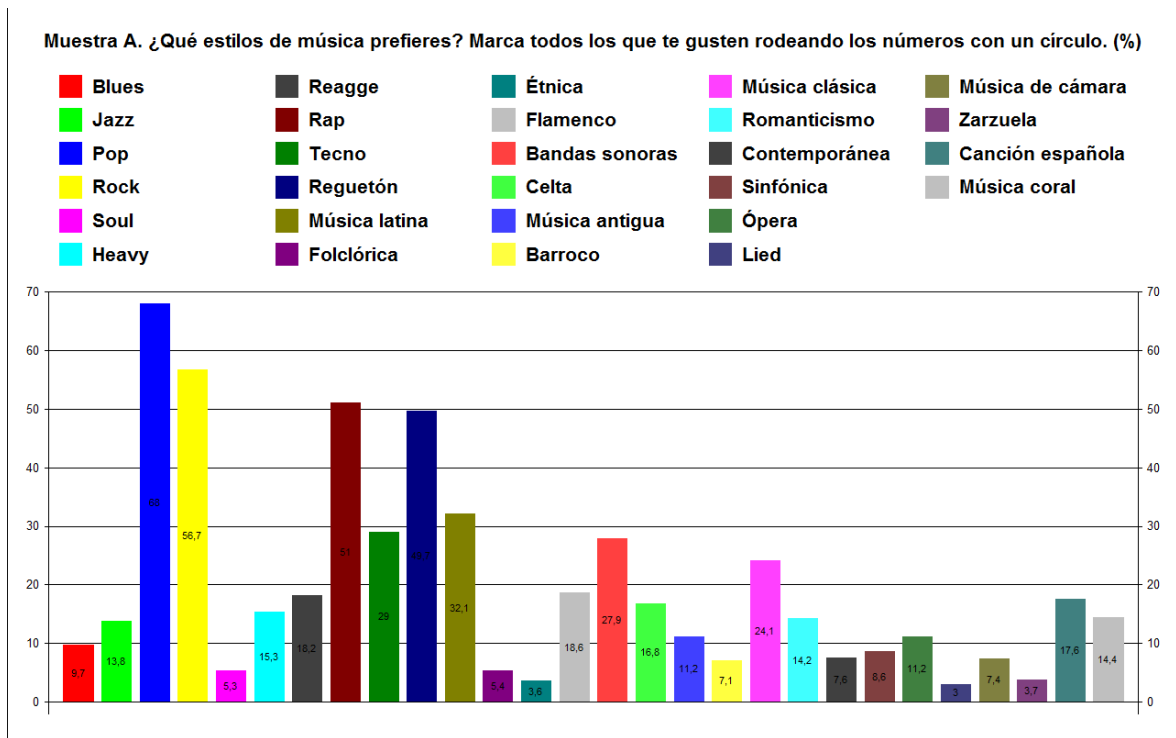


Gráfico 046

Variable 15: ¿Qué estilos de música prefieres? Marca todos los que te gusten rodeando los números con un círculo.

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	Blues	80	1,75	9,65
2	Jazz	114	2,50	13,75
3	Pop	564	12,34	68,03
4	Rock	470	10,29	56,69
5	Soul	44	0,96	5,31
6	Heavy	127	2,78	15,32
7	Reagge	151	3,30	18,21
8	Rap	423	9,26	51,03
9	Tecno	240	5,25	28,95
10	Reguetón	412	9,02	49,70
11	Música latina	266	5,82	32,09
12	Folclórica	45	0,98	5,43
13	Étnica	30	0,66	3,62
14	Flamenco	154	3,37	18,58
15	Bandas sonoras	231	5,06	27,86
16	Celta	139	3,04	16,77
17	Música antigua	93	2,04	11,22
18	Barroco	59	1,29	7,12
19	Música clásica	200	4,38	24,13
20	Romanticismo	118	2,58	14,23
21	Contemporánea	63	1,38	7,60
22	Sinfónica	71	1,55	8,56
23	Ópera	93	2,04	11,22
24	Lied	25	0,55	3,02
25	Música de cámara	61	1,34	7,36
26	Zarzuela	31	0,68	3,74
27	Canción española	146	3,20	17,61
28	Música coral	119	2,60	14,35
Total frecuencias		4.569	100,00	551,15
Total muestra		829		

Muestras B1 y B2

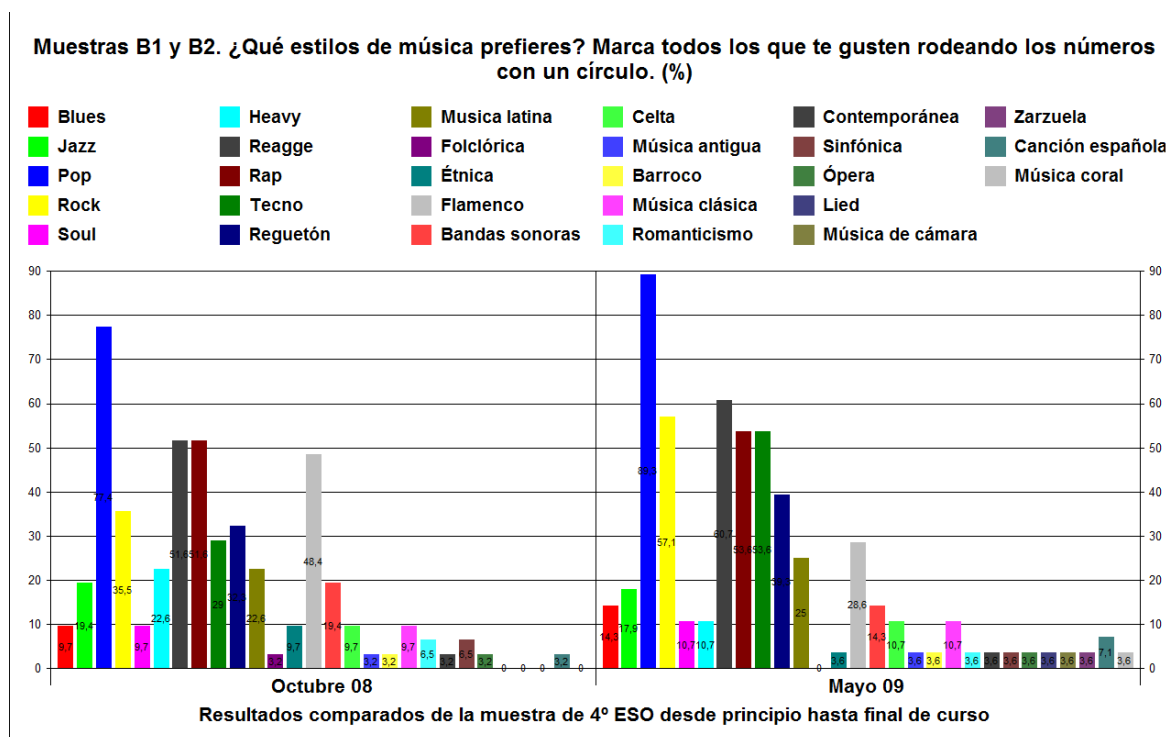


Gráfico 047

Filas: 15. ¿Qué estilos de música prefieres? Marca todos los que te gusten
 Columnas: 46. Resultados comparados de la muestra de 4º ESO, desde principio hasta final de curso

estilpre	Octubre 08		Mayo 09	
	Frec	%	Frec	%
1 Blues	3	9,68	3	11,11
2 Jazz	6	19,35	4	14,81
3 Pop	24	77,42	24	88,89
4 Rock	11	35,48	16	59,26
5 Soul	3	9,68	3	11,11
6 Heavy	7	22,58	3	11,11
7 Reagge	16	51,61	16	59,26
8 Rap	16	51,61	15	55,56
9 Tecno	9	29,03	15	55,56
10 Reguetón	10	32,26	11	40,74
11 Música latina	7	22,58	7	25,93
12 Folclórica	1	3,23	0	0,00
13 Étnica	3	9,68	1	3,70
14 Flamenco	15	48,39	8	29,63
15 Bandas sonoras	6	19,35	4	14,81
16 Celta	3	9,68	3	11,11
17 Música antigua	1	3,23	1	3,70
18 Barroco	1	3,23	1	3,70
19 Música clásica	3	9,68	3	11,11
20 Romanticismo	2	6,45	1	3,70
21 Contemporánea	1	3,23	1	3,70
22 Sinfónica	2	6,45	1	3,70
23 Ópera	1	3,23	1	3,70
24 Lied	0	0,00	1	3,70
25 Música de cámara	0	0,00	1	3,70
26 Zarzuela	0	0,00	1	3,70
27 Canción española	1	3,23	2	7,41
28 Música coral	0	0,00	1	3,70
TOTAL	152	(31)	148	(27)

Muestra C

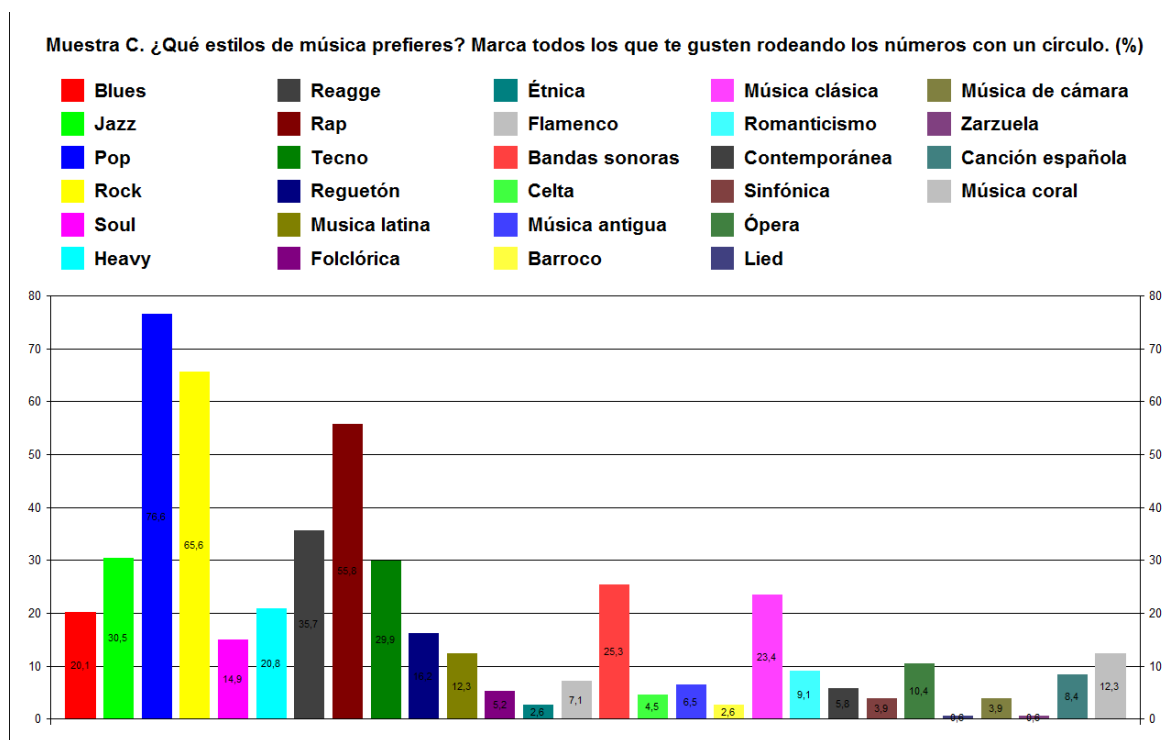


Gráfico 048

Variable 15: ¿Qué estilos de música prefieres? Marca todos los que te gusten rodeando los números con un círculo.

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	Blues	31	3,94	20,13
2	Jazz	47	5,97	30,52
3	Pop	118	14,99	76,62
4	Rock	101	12,83	65,58
5	Soul	23	2,92	14,94
6	Heavy	32	4,07	20,78
7	Reagge	55	6,99	35,71
8	Rap	86	10,93	55,84
9	Tecno	46	5,84	29,87
10	Reguetón	25	3,18	16,23
11	Música latina	19	2,41	12,34
12	Folclórica	8	1,02	5,19
13	Étnica	4	0,51	2,60
14	Flamenco	11	1,40	7,14
15	Bandas sonoras	39	4,96	25,32
16	Celta	7	0,89	4,55
17	Música antigua	10	1,27	6,49
18	Barroco	4	0,51	2,60
19	Música clásica	36	4,57	23,38
20	Romanticismo	14	1,78	9,09
21	Contemporánea	9	1,14	5,84
22	Sinfónica	6	0,76	3,90
23	Ópera	16	2,03	10,39
24	Lied	1	0,13	0,65
25	Música de cámara	6	0,76	3,90
26	Zarzuela	1	0,13	0,65
27	Canción española	13	1,65	8,44
28	Música coral	19	2,41	12,34
Total frecuencias		787	100,00	511,04
Total muestra		154		

En los gráficos de las páginas anteriores aparecen escritos los tantos por ciento de las puntuaciones obtenidas por cada estilo recogidos en la encuesta. Aunque no se han podido editar estos datos con un tamaño de número adecuado dentro de las barras, el perfil que se obtiene ilustra sobre la ventaja de algunos estilos sobre otros en las preferencias de los encuestados.

Comparando las muestras A, B1, B2 y C, las respuestas ofrecen valores en los que se reconoce la identificación de una enorme mayoría de los niños y jóvenes encuestados expresando una preferencia clara por la música popular moderna. Entre los estilos preferidos aparecen de forma coincidente en la muestra más numerosa, A, en B2 y en C el pop, el rock, el rap, el reggae y el tecno. El reguetón y la música latina alcanzan puntuaciones más altas en la muestra A y son menos valorados en la muestra C, compuesta mayoritariamente por alumnos ingleses y mexicanos. Éstos, en cambio, han elegido el jazz como estilo preferido con una aceptación similar al de la música tecno. La bandas sonoras y la música clásica aparecen más reconocidas en A y en C que entre los alumnos de 4º de ESO que forman las muestras de menor tamaño B1 y B2.

Tras estos estilos más votados, aparecen los estilos siguientes: flamenco, canción española, música celta, música coral, romanticismo, jazz, ópera, música antigua, blues, música sinfónica, música de cámara, música contemporánea, barroco, soul, música folclórica, zarzuela, música étnica y lied. Llama la atención la similitud entre los perfiles de los gráficos correspondientes a esta variable de los estilos preferidos en las muestras A y C, entre las cuales discurren entre tres y seis años según los centros, lo que se puede interpretar señalando que en las preferencias de los gustos musicales de los niños y jóvenes se reconocen patrones de preferencias mayoritarias que pueden considerarse en gran parte estables.

En las siguientes páginas presentamos de nuevo tres gráficos referidos a las distintas muestras en torno a la elección de los estilos preferidos de los encuestados, en este caso eligiendo solamente los tres primeros por orden de preferencia. Al acotar de esta manera la variable, la lista de estilos queda más reducida descartándose los menos votados. Con el fin de presentar las tablas de cada muestra de forma completa en una sola página, comentamos la primera de ellas a continuación. Se confirma que los estilos elegidos con más frecuencia en las primeras posiciones son el pop y el rock, seguido por el rap.

Esta consistencia de los datos en el orden de preferencias muestra una cierta jerarquía en los estilos preferidos.

Muestra A

Variable 16: De los que has señalado, elige los tres estilos que más te interesen y escríbelos por orden de preferencia.

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/	
			Total	Muestra
1	Blues	20	0,85	2,48
2	Jazz	44	1,87	5,45
3	Pop	458	19,45	56,68
4	Rock	338	14,35	41,83
5	Soul	8	0,34	0,99
6	Heavy	59	2,51	7,30
7	Reagge	48	2,04	5,94
8	Rap	268	11,38	33,17
9	Tecno	121	5,14	14,98
10	Reguetón	304	12,91	37,62
11	Música latina	133	5,65	16,46
12	Folklórica	12	0,51	1,49
13	Étnica	8	0,34	0,99
14	Flamenco	85	3,61	10,52
15	Bandas sonoras	76	3,23	9,41
16	Celta	62	2,63	7,67
17	Música antigua	22	0,93	2,72
18	Barroco	17	0,72	2,10
19	Música clásica	102	4,33	12,62
20	Romanticismo	27	1,15	3,34
21	Contemporánea	21	0,89	2,60
22	Sinfónica	7	0,30	0,87
23	Ópera	27	1,15	3,34
25	Música de cámara	6	0,25	0,74
26	Zarzuela	3	0,13	0,37
27	Canción española	42	1,78	5,20
28	Música coral	37	1,57	4,58
Total frecuencias		2.355	100,00	291,46
Total muestra		808		

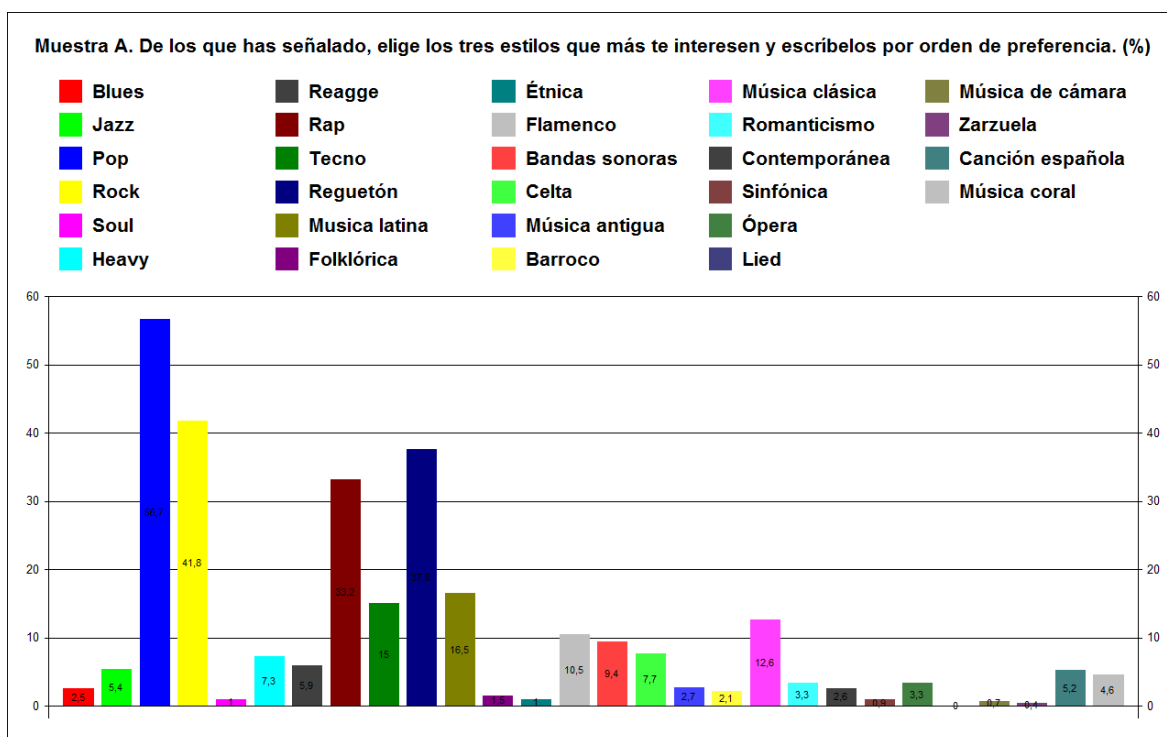


Gráfico 049

En este caso, de los 808 encuestados que han contestado este ítem de respuestas múltiples, ninguno ha señalado como estilo preferido el lied, ya que probablemente muchos no lo conocen. La zarzuela ha recibido sólo 3 votos. Los datos del orden de preferencia no se han transcrito aunque se reflejan en una gradación de frecuencias de votos de los estilos preferidos.

Muestras B1 y B2

Filas: 16. De los que has señalado, elige los tres estilos que más te interesen y escríbelos por orden de preferencia.
Columnas: 46. Resultados comparados de la muestra de 4º ESO desde principio hasta final de curso.

trespref	fecha			
	Octubre 08		Mayo 09	
	Frec	%	Frec	%
1 Blues	1	3,23	1	3,85
3 Pop	22	70,97	20	76,92
4 Rock	9	29,03	11	42,31
5 Soul	0	0,00	1	3,85
6 Heavy	4	12,90	3	11,54
7 Reagge	5	16,13	6	23,08
8 Rap	13	41,94	10	38,46
9 Tecno	7	22,58	8	30,77
10 Reguetón	9	29,03	7	26,92
11 Música latina	2	6,45	2	7,69
14 Flamenco	9	29,03	7	26,92
15 Bandas sonoras	1	3,23	0	0,00
16 Celta	2	6,45	1	3,85
19 Música clásica	1	3,23	0	0,00
27 Canción española	0	0,00	1	3,85
TOTAL	85	(31)	78	(26)

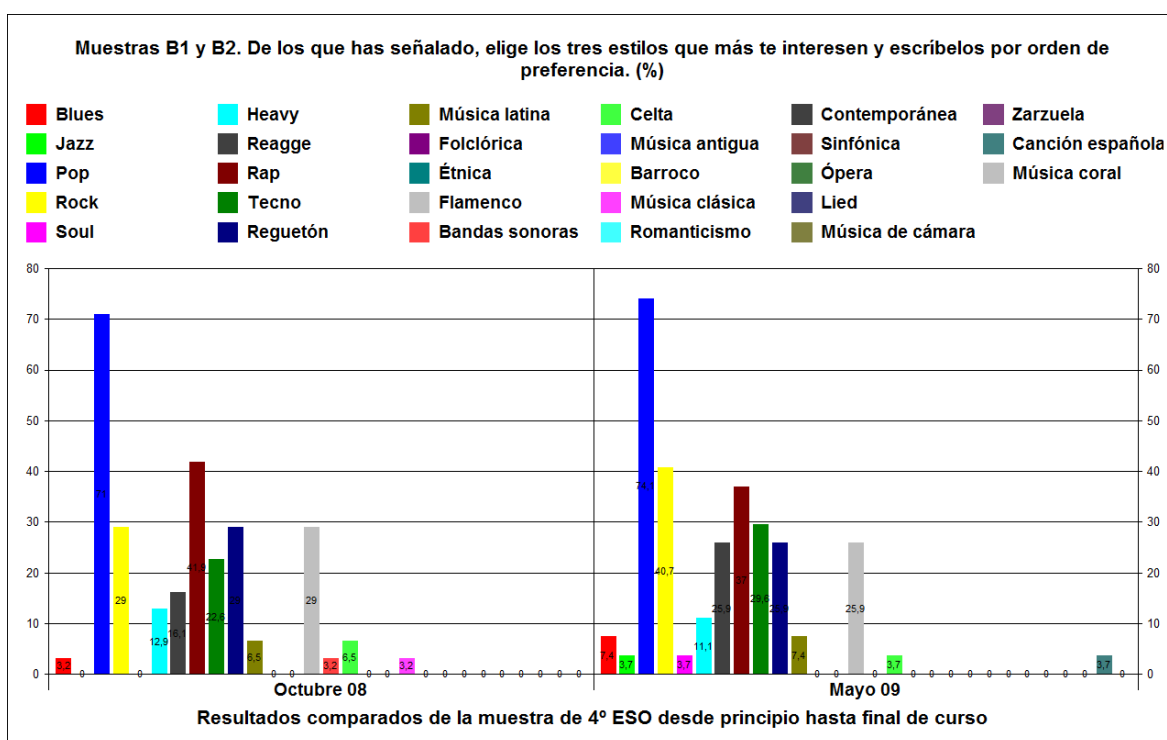


Gráfico 050

Muestra C

Variable 16: De los que has señalado, elige los tres estilos que más te interesen y escríbelos por orden de preferencia.

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	Blues	23	5,48	15,44
2	Jazz	18	4,29	12,08
3	Pop	94	22,38	63,09
4	Rock	90	21,43	60,40
5	Soul	15	3,57	10,07
6	Heavy	8	1,90	5,37
7	Reagge	16	3,81	10,74
8	Rap	60	14,29	40,27
9	Tecno	17	4,05	11,41
10	Reguetón	14	3,33	9,40
11	Música latina	10	2,38	6,71
12	Folclórica	3	0,71	2,01
13	Étnica	2	0,48	1,34
14	Flamenco	6	1,43	4,03
15	Bandas sonoras	10	2,38	6,71
16	Celta	5	1,19	3,36
17	Música antigua	2	0,48	1,34
19	Música clásica	8	1,90	5,37
20	Romanticismo	4	0,95	2,68
21	Contemporánea	2	0,48	1,34
23	Ópera	4	0,95	2,68
25	Música de cámara	1	0,24	0,67
28	Música coral	8	1,90	5,37
Total frecuencias		420	100,00	281,88
Total muestra		149		

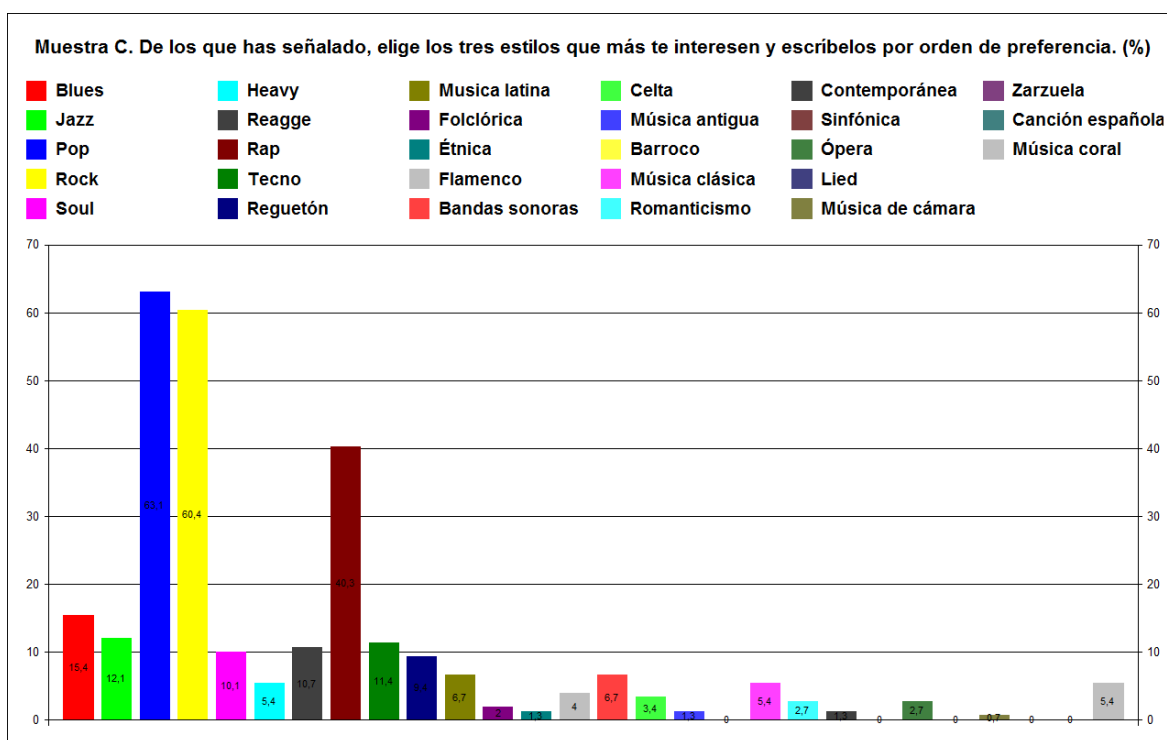


Gráfico 051

Comparando las muestras, se vuelve a apreciar que en esta última C, en la que se da un alto porcentaje de encuestados cuya lengua materna es el inglés, hay una mayor incidencia de las respuestas sobre estilos vinculados a este idioma, como el jazz o el blues. En cambio, en

la muestra A, de 840 encuestados procedentes de una mayoría de centros madrileños y de varios del norte y sur de España, aparecían además de los estilos más votados como el pop, el rock y el rap, otros vinculados con letras en español como señalan en el gráfico de A las barras correspondientes a la música latina y al reguetón.

7.2.2.2.3 Rasgos atractivos de los estilos preferidos

Presentamos sólo las tablas de las muestras A y C por ser mayores. Recordamos que los valores de la columna de la derecha superan el 100% por tratarse de una pregunta de respuestas múltiples.

Muestra A

En la tabla se lee que los encuestados destacan el ritmo como rasgo principal de los estilos que prefieren.

Variable 35: ¿Por qué prefieres el estilo que has elegido el primero?

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	porque es divertido	24	3,19	3,95
2	por las letras	99	13,15	16,28
3	por el ritmo	261	34,66	42,93
4	por la melodía	21	2,79	3,45
5	porque se canta	13	1,73	2,14
6	por cómo se canta	56	7,44	9,21
7	por la variación de sonidos	13	1,73	2,14
8	por el baile	52	6,91	8,55
9	porque es pegadiza	7	0,93	1,15
10	por la variedad de las canciones	6	0,80	0,99
11	por algunos cantantes o grupos	12	1,59	1,97
12	porque es fácil de cantar	1	0,13	0,16
13	porque es buena música	26	3,45	4,28
14	porque expresa sentimientos	13	1,73	2,14
15	por cómo tocan la guitarra	18	2,39	2,96
16	por la forma de entender la vida	7	0,93	1,15
17	por los acordes	2	0,27	0,33
18	porque me relaja	11	1,46	1,81
19	por las rimas	21	2,79	3,45
20	porque viene de mis raíces	3	0,40	0,49
21	por los instrumentos	17	2,26	2,80
22	porque se puede combinar	2	0,27	0,33
23	por la batería	3	0,40	0,49
24	por los teclados	1	0,13	0,16
25	por los dj	1	0,13	0,16
26	porque es muy moderna	5	0,66	0,82
27	por el sonido fuerte	11	1,46	1,81
28	por las palmas	2	0,27	0,33
29	porque es lo más conocido	2	0,27	0,33
30	porque es lo que más escucho	2	0,27	0,33
31	por una canción especial	3	0,40	0,49
32	por los efectos sonoros	1	0,13	0,16
33	porque siempre me ha gustado	5	0,66	0,82
34	no lo sé, pero me encanta	8	1,06	1,32
35	por la música en sí, por todo	21	2,79	3,45
36	porque está en español	1	0,13	0,16
37	porque nunca pasa de moda	1	0,13	0,16
38	por la estructura musical	1	0,13	0,16
Total frecuencias		753	100,00	123,85
Total muestra		608		

Así, el ritmo de la música destaca como rasgo preferido por los encuestados que han contestado esta pregunta. En siguiente lugar, la respuesta más frecuente ha sido las letras de las canciones. Los rasgos más valorados por orden de importancia resultan ser: el ritmo, las letras, la forma de cantar, el baile, el que se trate de buena música, el que sea un estilo divertido, la melodía, los instrumentos y las rimas que se emplean en la letra.

Muestra C

Variable 35: ¿Por qué prefieres el estilo que has elegido el primero?

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	porque es divertido	6	4,32	5,17
2	por las letras	15	10,79	12,93
3	por el ritmo	40	28,78	34,48
4	por la melodía	4	2,88	3,45
6	por cómo se canta	5	3,60	4,31
7	por la variación de sonidos	2	1,44	1,72
8	por el baile	5	3,60	4,31
9	porque es pegadiza	6	4,32	5,17
10	por la variedad de las canciones	3	2,16	2,59
11	por algunos cantantes o grupos	5	3,60	4,31
13	porque es buena música	9	6,47	7,76
14	porque expresa sentimientos	4	2,88	3,45
15	por cómo tocan la guitarra	5	3,60	4,31
17	por los acordes	3	2,16	2,59
18	porque me relaja	1	0,72	0,86
21	por los instrumentos	2	1,44	1,72
23	por la batería	3	2,16	2,59
26	porque es muy moderna	1	0,72	0,86
27	por el sonido fuerte	4	2,88	3,45
30	porque es lo que más escucho	1	0,72	0,86
32	por los efectos sonoros	2	1,44	1,72
33	porque siempre me ha gustado	4	2,88	3,45
34	no lo se, pero me encanta	4	2,88	3,45
35	por la música en si, por todo	1	0,72	0,86
38	por la estructura musical	1	0,72	0,86
40	"because I sing it with friends"	1	0,72	0,86
41	"because it's fun to sing along with"	2	1,44	1,72
Total frecuencias		139	100,00	119,83
Total muestra		116		

Ha sido interesante encontrar entre las respuestas de alumnos ingleses de la muestra C dos muy ilustrativas en este ítem que pretende explorar la relación entre el hábito de escuchar música, los gustos musicales y la motivación para cantar. Para identificar la procedencia de estas respuestas, aparecen en inglés en la tabla y corresponden a haber elegido un estilo porque según la respuesta "canta ese tipo de música con los amigos" y porque "le parece divertido cantarlo mientras lo va escuchando". Es curioso comprobar que los aspectos que resultan atractivos a los jóvenes ingleses se parecen mucho a los de nuestros propios alumnos y han sido recogidos en diferentes ítems de la encuesta coincidiendo con las sugerencias de sus respuestas abiertas.

7.2.2.2.4 Estilos de las canciones más recordadas

En esta pregunta se trata de reflejar la relación entre los gustos musicales, las letras de las canciones y el entrenamiento de la memoria a través de los hábitos de escuchar y de cantar.

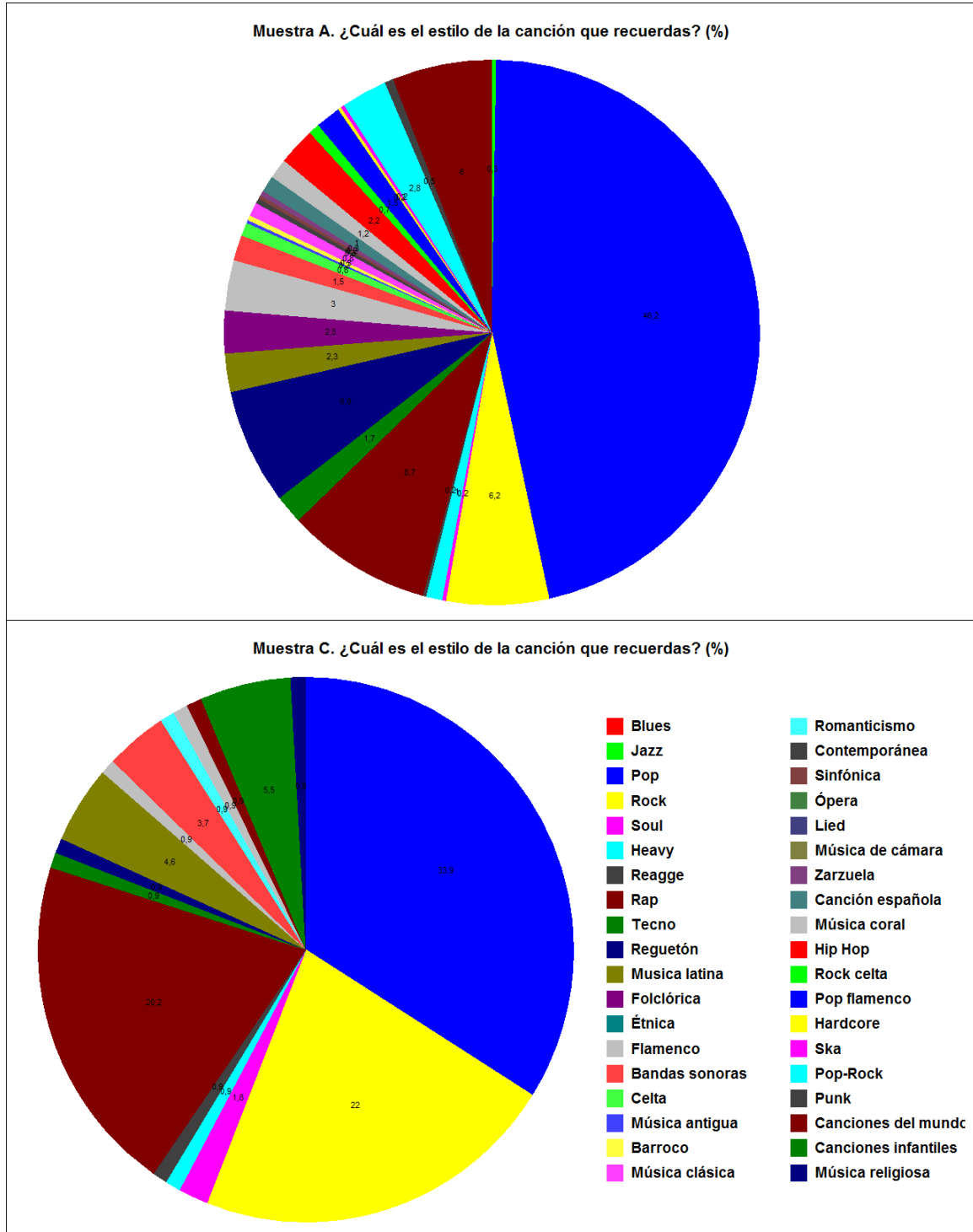


Gráfico 054 y Gráfico 055

Al comparar los gráficos de las dos muestras más numerosas, A y C, se observa que de nuevo el pop aparece como el estilo al que más se refieren los encuestados al evocar las canciones elegidas. En la muestra C, el rock y el rap, que también nacieron como estilos cantados en inglés, compiten en protagonismo con el pop, siendo que en el ámbito anglosajón la diferenciación entre pop y rock puede tener matices distintos a los que se conciben en nuestro entorno, en el que se suele llamar pop a una gran mayoría de los temas que en EEUU podrían ser vinculados al rock. Presentamos la tabla A completa y la C reducida a los estilos que más aparecen.

Muestra A

Variable 36: ¿Cuál es el estilo de la canción que recuerdas?

Código	Significado	Frecuencia	%
2	Jazz	2	0,33
3	Pop	276	46,15
4	Rock	37	6,19
5	Soul	1	0,17
6	Heavy	6	1,00
7	Reagge	1	0,17
8	Rap	52	8,70
9	Tecno	10	1,67
10	Reguetón	41	6,86
11	Música latina	14	2,34
12	Folclórica	15	2,51
14	Flamenco	18	3,01
15	Bandas sonoras	9	1,51
16	Celta	5	0,84
17	Música antigua	1	0,17
18	Barroco	2	0,33
19	Música clásica	5	0,84
21	Contemporánea	2	0,33
22	Sinfónica	1	0,17
26	Zarzuela	2	0,33
27	Canción española	6	1,00
28	Música coral	7	1,17
29	Hip Hop	13	2,17
30	Rock celta	4	0,67
31	Pop flamenco	9	1,51
32	Hardcore	1	0,17
33	Ska	1	0,17
34	Pop-Rock	17	2,84
35	Punk	3	0,50
36	Canciones del mundo	36	6,02
Total frecuencias		598	100,00

Entre los estilos más representados en las canciones elegidas por los encuestados de la muestra A aparecen el pop, rap, reguetón, rock, canciones del mundo y el flamenco. Es curioso detectar que estilos como el flamenco, que no parecían reconocidos entre los preferidos, están presentes entre las letras de canciones evocadas.

Por otro lado, al tratar de identificar el estilo al que corresponde una canción a menudo las etiquetas resultan difíciles de proponer. Por ejemplo, la canción *Cumpleaños feliz* ha sido categorizada en el apartado de canciones del mundo y ha aparecido con cierta frecuencia, especialmente en la muestra A, casi con seguridad porque unos cuantos encuestados de menor edad la eligieron compartiendo la respuesta en bloque en algún grupo.

Muestra C

Variable 36: ¿Cuál es el estilo de la canción que recuerdas?

Código	Significado	Frecuencia	%
3	Pop	37	33,94
4	Rock	24	22,02
8	Rap	22	20,18
37	Canciones infantiles	6	5,50
42	Otros estilos	20	18,36
Total frecuencias		109	100,00

En la muestra C, en cambio, en las encuestas de un grupo de alumnos mexicanos de corta edad aparece repetida una misma canción infantil que probablemente hayan practicado en clase juntos, mientras que los tres estilos mayoritarios, pop, rock y rap, acumulan el 75% de las respuestas dadas.

7.2.2.2.5 Temas de las canciones

La identificación de los temas de las canciones no ha sido realizada por los encuestados, a los que sólo se les pedía que pusieran el título de la canción elegida, su estilo e intérprete si lo conocían y que por detrás de la hoja escribieran todo lo que fueran capaces de recordar de la letra.

En el proceso de categorización de las respuestas abiertas se ha tratado de agrupar los temas de las canciones sin perder de vista su diversidad y riqueza. Esta variable se ha definido con respuestas múltiples de manera que en muchos casos a una misma canción se le han atribuido varios temas, generalmente relacionados. En algunos casos se ha encontrado cierta ambigüedad en el reconocimiento del tema central de una canción, o no se ha podido valorar al encontrarse sólo una parte de la letra.

Los temas que aparecen con más frecuencia en las canciones elegidas por los encuestados de la muestra A son el amor, el desamor, la vida, el deseo, la identidad, la felicidad, la evocación de símbolos o imágenes religiosas, la libertad, la rebeldía, la fantasía, el tiempo y la nostalgia, la naturaleza y el universo.

Muestra A

Variable 37: ¿De qué trata la canción?

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	amor	212	18,01	37,19
2	desamor	119	10,11	20,88
3	deseo	83	7,05	14,56
4	libertad	42	3,57	7,37
5	rebeldía	36	3,06	6,32
6	vida	97	8,24	17,02
7	felicidad	57	4,84	10,00
8	fantasía	34	2,89	5,96
9	realidad	3	0,25	0,53
10	injusticia	9	0,76	1,58
11	sexo	26	2,21	4,56
12	baile	20	1,70	3,51
13	soledad	7	0,59	1,23
14	bandas de barrio	7	0,59	1,23
15	autoafirmación	42	3,57	7,37
16	identidad	81	6,88	14,21
17	denuncia social	16	1,36	2,81
18	suerte	3	0,25	0,53
19	aburrimiento	13	1,10	2,28
20	rutina	13	1,10	2,28
21	gregarismo	5	0,42	0,88
22	religión	43	3,65	7,54
23	negación de Dios	2	0,17	0,35
24	muerte	10	0,85	1,75
25	aborto	2	0,17	0,35
26	drogas	7	0,59	1,23
27	violencia	12	1,02	2,11
28	alusiones satánicas	1	0,08	0,18
29	ironía	7	0,59	1,23
30	idealismo	10	0,85	1,75
31	superación	15	1,27	2,63
32	crítica a la guerra	4	0,34	0,70
33	política	2	0,17	0,35
34	anticlericalismo	2	0,17	0,35
35	xenofobia	2	0,17	0,35
36	violencia verbal	5	0,42	0,88
37	música	11	0,93	1,93
38	naturaleza	26	2,21	4,56
39	patria	8	0,68	1,40
40	maternidad	4	0,34	0,70
41	deporte	13	1,10	2,28
42	trabajo	1	0,08	0,18
43	amistad	10	0,85	1,75
44	belleza	5	0,42	0,88
45	alcohol	4	0,34	0,70
46	dolor	9	0,76	1,58
47	tiempo	28	2,38	4,91
48	insatisfacción	9	0,76	1,58
Total frecuencias		1.177	100,00	206,49
Total muestra		570		

De nuevo por razones de espacio presentamos la tabla de la muestra A y comentamos los resultados obtenidos en comparación con la muestra C a través de sus gráficos.

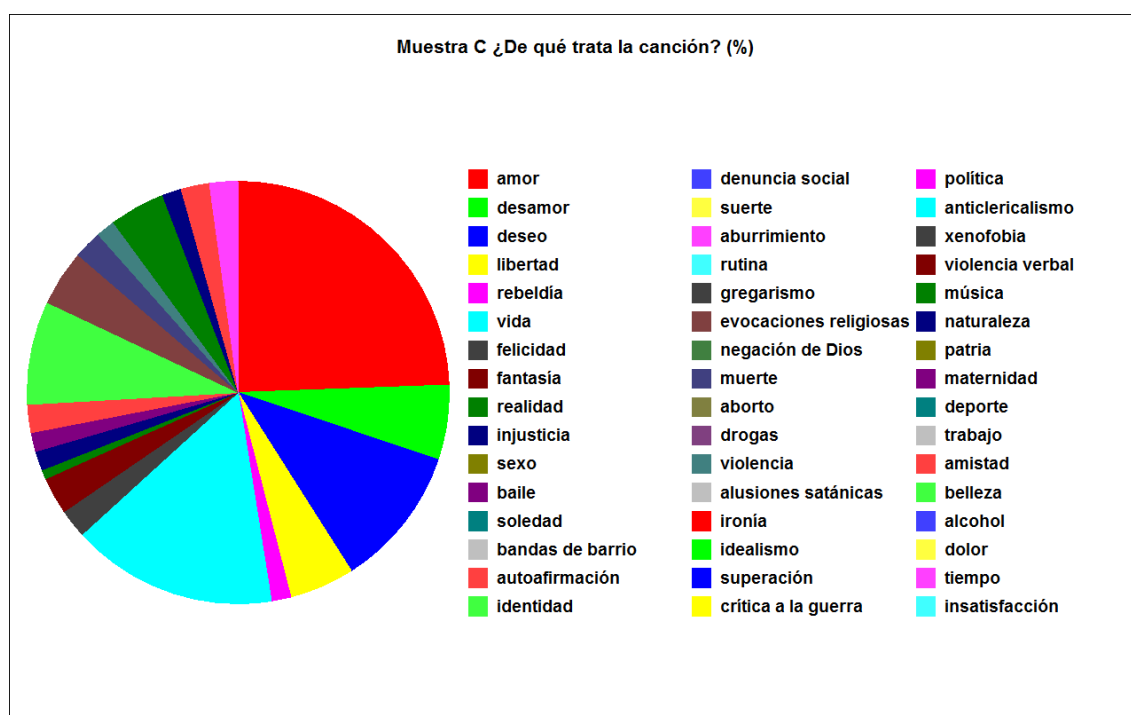
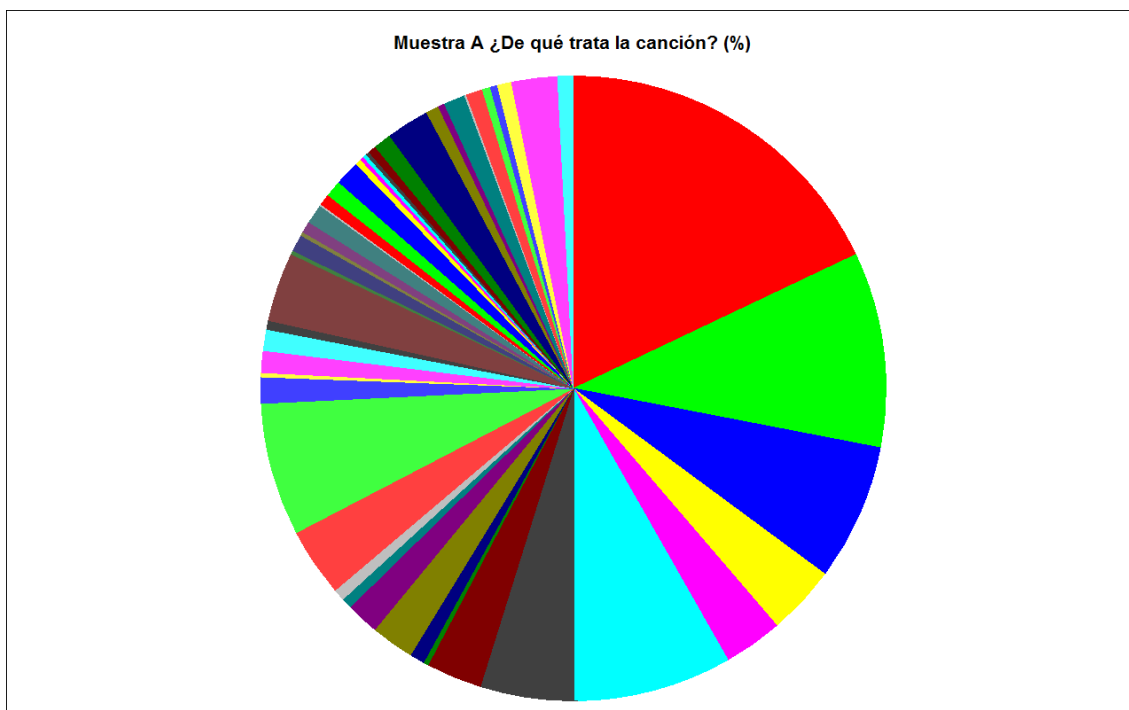


Gráfico 056 y Gráfico 057

Observamos que los resultados mantienen en las dos muestras un predominio del tema universal del amor, con sus variantes de amor no correspondido y de desamor o despecho, y con la connotación del amor como deseo, que aparece en proporción menor de forma más directa en alusiones explícitas al sexo en algunas canciones. En esta ocasión hemos omitido los números en el interior de los gráficos. A continuación, por razones de espacio, se presenta la tabla con intervalos de edad en A.

Muestra A

Filas: 37. ¿De qué trata la canción?
Columnas: 51. Intereda

temacan	TOTAL MUESTRA		intereda							
			de 7 a 9		de 10 a 12		de 13 a 15		16 años o más	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 amor	206	36,92	25	32,05	91	35,69	73	39,04	17	44,74
2 desamor	118	21,15	7	8,97	58	22,75	43	22,99	10	26,32
3 deseo	82	14,70	5	6,41	38	14,90	33	17,65	6	15,79
4 libertad	42	7,53	5	6,41	23	9,02	11	5,88	3	7,89
5 rebeldía	36	6,45	2	2,56	14	5,49	18	9,63	2	5,26
6 vida	95	17,03	25	32,05	40	15,69	21	11,23	9	23,68
7 felicidad	57	10,22	16	20,51	25	9,80	11	5,88	5	13,16
8 fantasía	34	6,09	10	12,82	13	5,10	7	3,74	4	10,53
9 realidad	3	0,54	0	0,00	0	0,00	3	1,60	0	0,00
10 injusticia	9	1,61	0	0,00	1	0,39	7	3,74	1	2,63
11 sexo	25	4,48	1	1,28	6	2,35	16	8,56	2	5,26
12 baile	19	3,41	1	1,28	14	5,49	2	1,07	2	5,26
13 soledad	7	1,25	0	0,00	3	1,18	4	2,14	0	0,00
14 bandas de barrio	6	1,08	0	0,00	2	0,78	3	1,60	1	2,63
15 autoafirmación	42	7,53	3	3,85	23	9,02	13	6,95	3	7,89
16 identidad	79	14,16	9	11,54	44	17,25	24	12,83	2	5,26
17 denuncia social	16	2,87	0	0,00	5	1,96	9	4,81	2	5,26
18 suerte	3	0,54	0	0,00	0	0,00	2	1,07	1	2,63
19 aburrimiento	12	2,15	1	1,28	8	3,14	3	1,60	0	0,00
20 rutina	13	2,33	0	0,00	10	3,92	3	1,60	0	0,00
21 gregarismo	5	0,90	0	0,00	2	0,78	2	1,07	1	2,63
22 evoc religiosas	42	7,53	15	19,23	14	5,49	11	5,88	2	5,26
23 negación de Dios	1	0,18	0	0,00	0	0,00	1	0,53	0	0,00
24 muerte	9	1,61	0	0,00	3	1,18	6	3,21	0	0,00
25 aborto	2	0,36	0	0,00	0	0,00	1	0,53	1	2,63
26 drogas	6	1,08	0	0,00	3	1,18	3	1,60	0	0,00
27 violencia	11	1,97	1	1,28	3	1,18	5	2,67	2	5,26
28 alus satánicas	1	0,18	0	0,00	0	0,00	1	0,53	0	0,00
29 ironía	7	1,25	1	1,28	3	1,18	3	1,60	0	0,00
30 idealismo	10	1,79	0	0,00	4	1,57	5	2,67	1	2,63
31 superación	15	2,69	0	0,00	8	3,14	7	3,74	0	0,00
32 pacifismo	4	0,72	0	0,00	1	0,39	3	1,60	0	0,00
33 política	2	0,36	0	0,00	0	0,00	1	0,53	1	2,63
34 anticlericalismo	2	0,36	0	0,00	0	0,00	2	1,07	0	0,00
35 xenofobia	2	0,36	0	0,00	0	0,00	1	0,53	1	2,63
36 violencia verbal	5	0,90	0	0,00	2	0,78	2	1,07	1	2,63
37 música	11	1,97	0	0,00	8	3,14	3	1,60	0	0,00
38 naturaleza	25	4,48	2	2,56	13	5,10	10	5,35	0	0,00
39 patria	8	1,43	0	0,00	3	1,18	5	2,67	0	0,00
40 maternidad	3	0,54	1	1,28	0	0,00	2	1,07	0	0,00
41 deporte	13	2,33	0	0,00	7	2,75	6	3,21	0	0,00
42 trabajo	1	0,18	0	0,00	0	0,00	1	0,53	0	0,00
43 amistad	9	1,61	1	1,28	8	3,14	0	0,00	0	0,00
44 belleza	5	0,90	1	1,28	3	1,18	1	0,53	0	0,00
45 alcohol	4	0,72	0	0,00	1	0,39	3	1,60	0	0,00
46 dolor	9	1,61	0	0,00	6	2,35	2	1,07	1	2,63
47 tiempo	26	4,66	1	1,28	7	2,75	18	9,63	0	0,00
48 insatisfacción	9	1,61	0	0,00	4	1,57	5	2,67	0	0,00
TOTAL	1151	(558)	133	(78)	521	(255)	416	(187)	81	(38)

Muestra C

Variable 37: ¿De qué trata la canción?

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	amor	34	24,46	33,66
2	desamor	8	5,76	7,92
3	deseo	15	10,79	14,85
4	libertad	7	5,04	6,93
5	rebeldía	2	1,44	1,98
6	vida	22	15,83	21,78
7	felicidad	3	2,16	2,97
8	fantasía	4	2,88	3,96
9	realidad	1	0,72	0,99
10	injusticia	2	1,44	1,98
12	baile	2	1,44	1,98
15	autoafirmación	3	2,16	2,97
16	identidad	11	7,91	10,89
22	evocaciones religiosas	6	4,32	5,94
24	muerte	3	2,16	2,97
27	violencia	2	1,44	1,98
37	música	6	4,32	5,94
38	naturaleza	2	1,44	1,98
43	amistad	3	2,16	2,97
47	tiempo	3	2,16	2,97
Total frecuencias		139	100,00	137,62
Total muestra		101		

Para conocer qué temas han elegido los encuestados, en relación a su edad, presentamos la tabla de contingencia de la página anterior, que cruza los intervalos de edad como variable explicativa con los temas de las canciones como variable a explicar. Se presenta también en C con los temas reagrupados en un número menor de categorías.

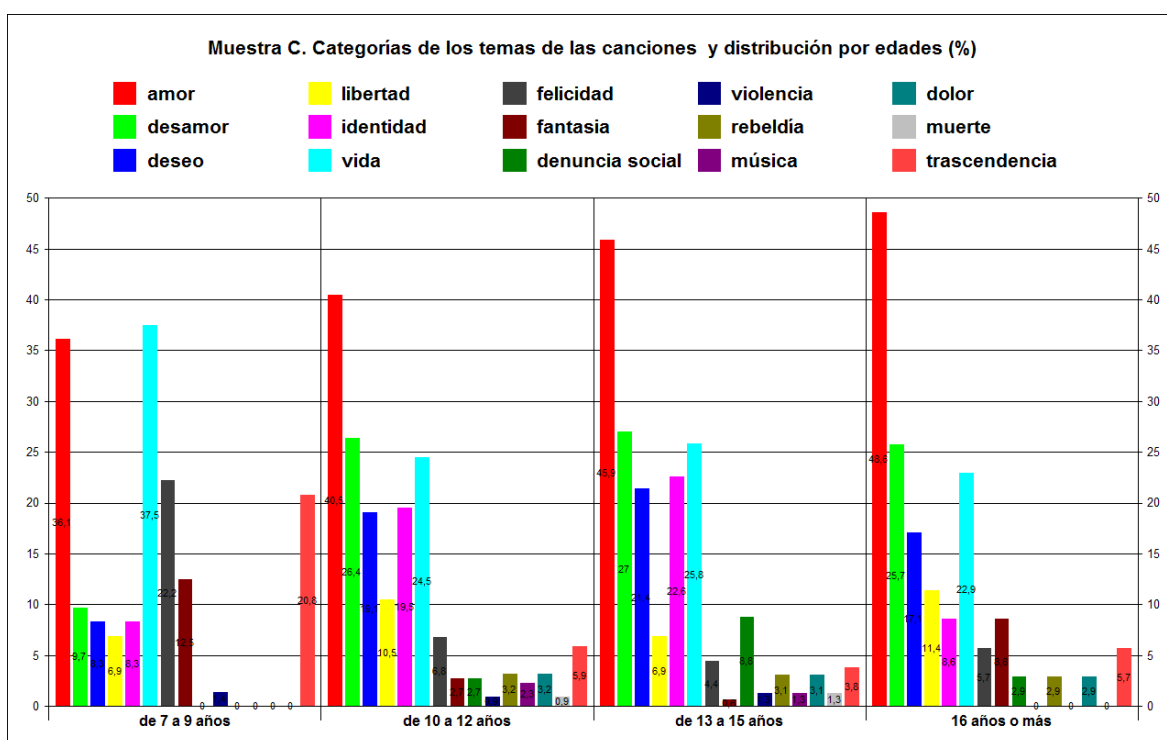


Gráfico 058

Para presentar la tabla de la página anterior con los intervalos de edad, Dyane cruza las dos variables expresando los porcentajes relativos que se han obtenido en vertical. Estos porcentajes son frecuencias relativas al total de elementos que pertenecen a la categoría correspondiente, en este caso al valor que aparece al pie de cada columna en las distintas franjas de edad, a la izquierda de otro número entre paréntesis, que indica el número de registros de esa categoría.

A pesar del prejuicio extendido sobre la superficialidad y la falta de contenido de una gran cantidad de canciones comerciales que consumen los jóvenes, otros temas que aparecen coincidentemente representados en las muestras A y C se corresponden con las cuestiones eternas de la literatura, el arte y la filosofía en general y son una descripción bastante fiable de las inquietudes y deseos propios del hombre, que vienen a estar especialmente despiertos en la adolescencia: vida, identidad, felicidad, evocaciones religiosas, libertad, autoafirmación, amistad, rebeldía, fantasía, naturaleza, injusticia, violencia, muerte y tiempo. Se entiende que la elección de los temas del repertorio en el momento de elegir canciones para cantar en clase o para interpretar en el coro escolar es uno de los factores decisivos para que la propuesta sea atractiva y la motivación para cantar se vea reforzada. La comparación de los temas elegidos por edades refleja que muchos de los más pequeños no han podido contestar a esta pregunta por su dificultad y que la variedad y complejidad de los temas se acrecienta con la edad, destacando cómo el tema de la identidad está muy presente en la adolescencia. Retomando la muestra A por razones de espacio, para una visión más sencilla de los datos reunificamos también las categorías.

Muestra A

Variable 52: Categorías de los temas de las canciones

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	amor	210	24,85	42,34
2	desamor	119	14,08	23,99
3	deseo	89	10,53	17,94
4	libertad	43	5,09	8,67
5	identidad	90	10,65	18,15
6	vida	134	15,86	27,02
7	felicidad	40	4,73	8,06
8	fantasía	19	2,25	3,83
9	denuncia social	21	2,49	4,23
10	violencia	6	0,71	1,21
11	rebeldía	14	1,66	2,82
12	música	7	0,83	1,41
13	dolor	13	1,54	2,62
14	muerte	4	0,47	0,81
15	trascendencia	36	4,26	7,26
Total frecuencias		845	100,00	170,36
Total muestra		496		

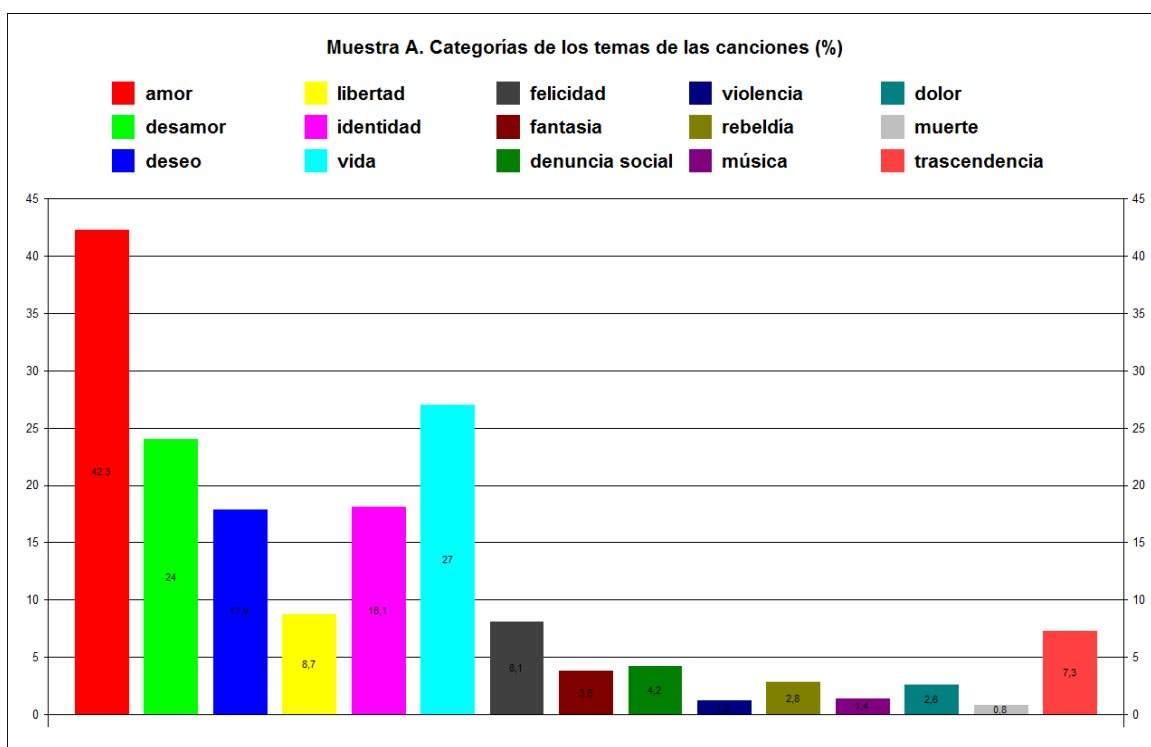


Gráfico 059

7.2.2.2.6 Idioma de las canciones

La importancia de esta variable radica en la potencialidad de las canciones como instrumento para la mejora en el dominio del lenguaje. El énfasis con que el ritmo del texto cantado resalta la prosodia, y la fluidez con que la entonación apoya a la expresión y a la comprensión oral se ponen en juego de nuevo cada vez que cantamos con los alumnos, ya sean niños en edad preescolar cuando empiezan a articular el discurso en su propia lengua y son estimulados en su desarrollo psicomotor, o bien sean alumnos de otra edad que progresan en el dominio de cualquier idioma.

Con esta variable tratamos de contrastar las diferencias o semejanzas que se dan entre las muestras respecto al empleo de distintos idiomas en las canciones elegidas.

Muestra A

Variable 38: ¿En qué idioma está la canción que recuerdas?

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	español	566	87,62	88,02
2	inglés	57	8,82	8,86
3	otros	23	3,56	3,58
Total frecuencias		646	100,00	100,47
Total muestra		643		

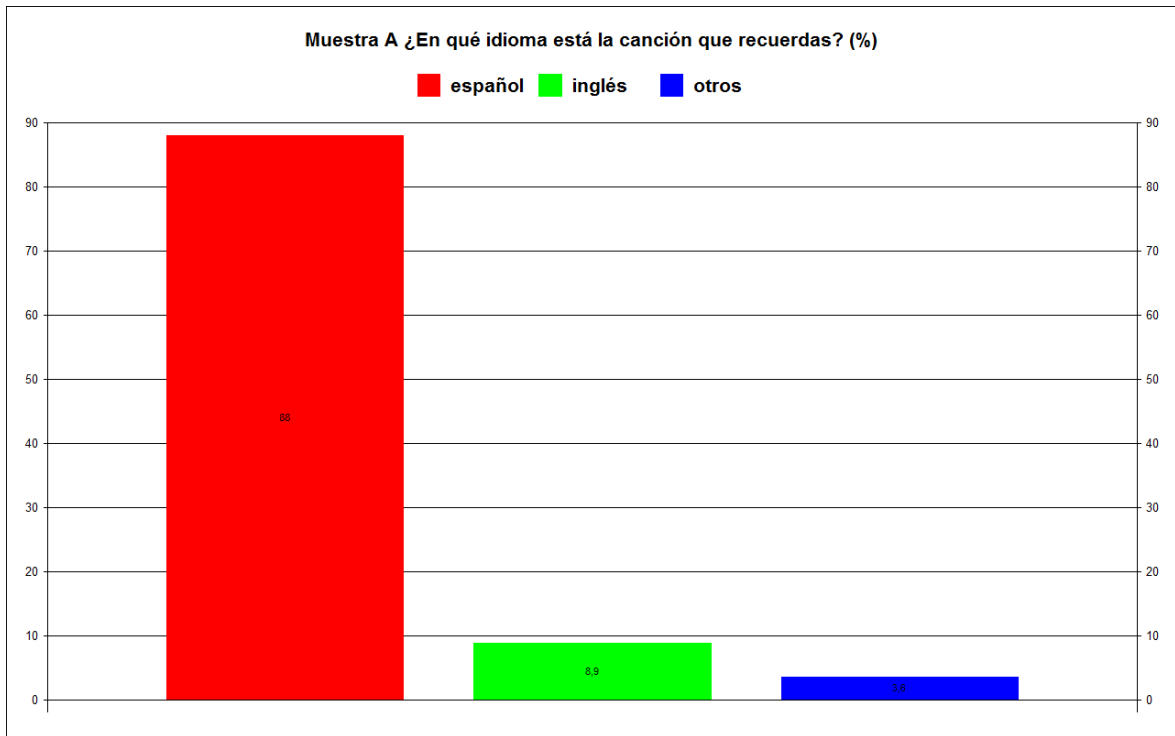


Gráfico 060

Las canciones elegidas por los encuestados de la muestra A están en el 87,62% de los casos en español. Un 8,86% de ellas están en inglés, y un 3,58% en otras lenguas, como latín, alemán o francés. Podemos observar que a pesar de la enorme presencia de música en inglés en nuestro entorno, las canciones propuestas por los encuestados están casi en el 90% de los casos en español. Como curiosidad, al menos en tres casos se ha indicado que una canción pueda tener parte en un idioma y parte en otro.

Definiendo la submuestra de los 23 alumnos que han elegido una canción en un idioma distinto al español o al inglés se puede observar que la mayor parte de ellos participa en coro, lo que es una muestra de cómo la educación coral favorece la familiarización de los coralistas con la sonoridad de distintos idiomas y permite afianzar aspectos fonéticos de pronunciación de las segundas lenguas que tienen más impulso en este tiempo, además del inglés, el francés, o el alemán.

Variable 52: Submuestra de los que recuerdan una canción en otros idiomas distintos al español y al inglés, ¿Cantas en coro?

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	si	19	82,61	82,61
2	no	4	17,39	17,39
Total frecuencias		23	100,00	100,00
Total muestra		23		



Gráfico 061

Este gráfico ayuda a reconocer que la participación en coro ofrece oportunidades claras para tener una mayor familiaridad con otros idiomas, como sucede con el latín en el que se canta gran parte de la música religiosa, el alemán muy empleado en las obras corales de grandes compositores centroeuropeos, el francés, el italiano o el catalán como lenguas romances, cuya proximidad facilita la comprensión de palabras parecidas, el vasco, como expresión de la rica tradición coral que nos enriquece en esa lengua, así como en otros idiomas que poco a poco podemos ir empleando al cantar en coro, como el ruso, el finlandés, el hebreo y muchos otros.

Muestra C

Al referirnos a las respuestas de la muestra C, encontramos que en los centros mexicanos se emplea el inglés con más soltura que en España, y que entre los alumnos españoles parece que, aunque escuchan muchas canciones en inglés, recuerdan más las canciones en español.

Filas: 38. ¿En qué idioma está la canción que recuerdas?
 Columnas: 51. Centros de Londres, Monterrey y Madrid Muest C

idiomcan	TOTAL		Selsdom H. Londres		Eltham Coll Londres		Ce Ed y Cul del Valle		Instituto Irlandés		IES J. Ferrán Villalba	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 español	32	29,36	1	5,88	1	2,27	3	30,00	2	25,00	25	83,33
2 inglés	76	69,72	16	94,12	42	95,45	7	70,00	6	75,00	5	16,67
3 otros	1	0,92	0	0,00	1	2,27	0	0,00	0	0,00	0	0,00
TOTAL	109	(109)	17	(17)	44	(44)	10	(10)	8	(8)	30	(30)

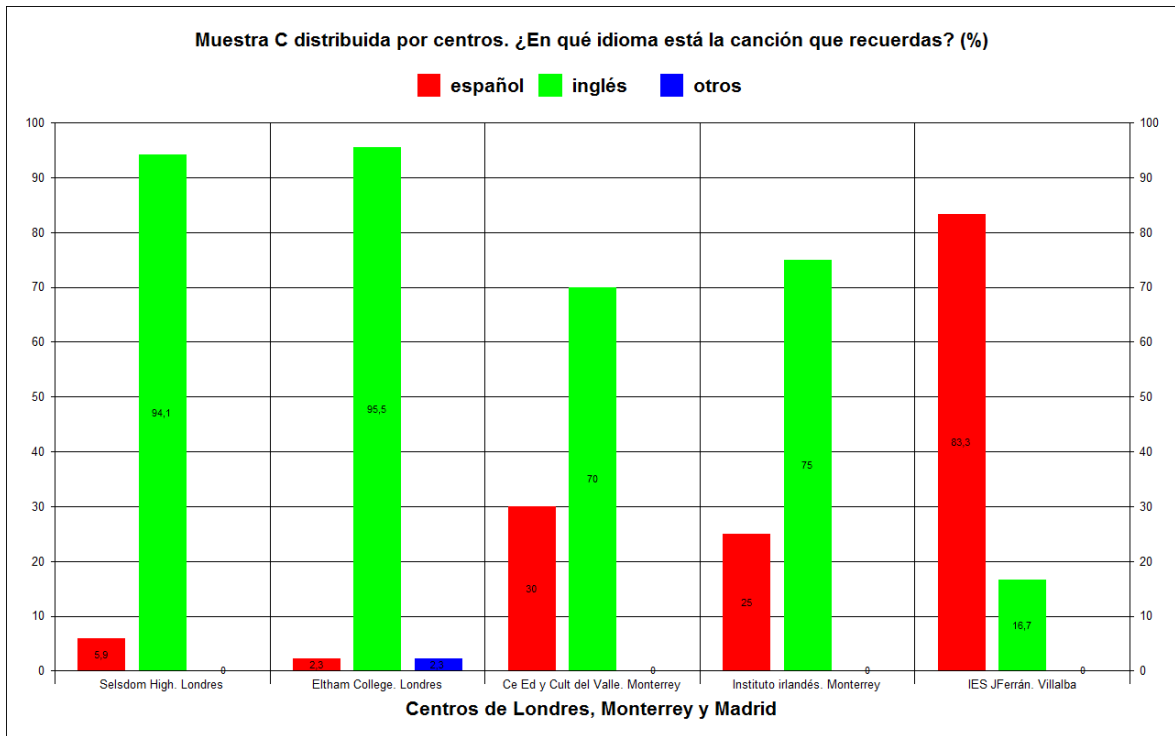


Gráfico 062

Aunque los datos de que disponemos para este ítem en la muestra C son demasiado escasos para extraer conclusiones claras, es interesante observar que mientras los pocos alumnos de centros mexicanos que han escrito letras de canciones presentan un perfil en el que predominan las letras en español, también recuerdan algunas en inglés. Por otro lado, los alumnos españoles parecen tener menos familiaridad con el inglés que los propios mexicanos, aunque más que la de alumnos de centros ingleses tienen con respecto al español. Así se refleja por un lado que los alumnos de la muestra recuerdan en mayor proporción las canciones en su propia lengua y por otro lado que de las tres submuestras, el orden de mayor a menor frecuencia en la propuesta de canciones en otras lenguas es encuestados mexicanos, españoles e ingleses.

7.2.2.2.7 Estilos poco conocidos

Otra de las cuestiones relativas al repertorio es hasta qué punto nuestras clases de música llegan a incidir realmente en el alumnado ayudándoles a fomentar su curiosidad y actitud de apertura hacia cualquier estilo musical con un criterio que les permita reconocer la calidad musical y disfrutar de ella.

Con respecto a este ítem se justifica el hacer un estudio de las submuestras correspondientes a las distintas franjas de edades, pues está claro que los alumnos más

pequeños que hayan contestado de forma coherente deberían haber señalado la mayoría de estos estilos.

En cambio, la ausencia de muchos de estos datos confirma la dificultad de estas preguntas dirigidas a los alumnos de primaria, especialmente a algunos menores de diez años.

También se ha dado el caso contrario de algunos encuestados que han echado en falta en el listado los nombres de sus estilos preferidos, que pueden ser mucho más especializados y referirse a tendencias minoritarias o al menos no conocidas por mí.

En el género de la música popular moderna los alumnos de secundaria y bachillerato pueden aportar una gran variedad de experiencias a veces relacionadas con lo que ellos han descubierto y escuchan por influencia de sus amigos, otras veces por la referencia de hermanos mayores y muy a menudo, encontramos alumnos que conocen muchos grupos y tendencias de los años 80 por influencia de sus padres.

Muestra A

Variable 18: Marca aquellos estilos o géneros musicales que no conoces.

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/	
			Total	Muestra
1	Blues	302	4,67	37,99
2	Jazz	194	3,00	24,40
3	Pop	55	0,85	6,92
4	Rock	41	0,63	5,16
5	Soul	499	7,71	62,77
6	Heavy	260	4,02	32,70
7	Reggae	353	5,46	44,40
8	Rap	67	1,04	8,43
9	Tecno	202	3,12	25,41
10	Reguetón	84	1,30	10,57
11	Música latina	92	1,42	11,57
12	Folclórica	297	4,59	37,36
13	Étnica	550	8,50	69,18
14	Flamenco	85	1,31	10,69
15	Bandas sonoras	93	1,44	11,70
16	Celta	335	5,18	42,14
17	Música antigua	182	2,81	22,89
18	Barroco	428	6,61	53,84
19	Música clásica	76	1,17	9,56
20	Romanticismo	200	3,09	25,16
21	Contemporánea	256	3,96	32,20
22	Sinfónica	206	3,18	25,91
23	Ópera	105	1,62	13,21
24	Lied	597	9,23	75,09
25	Música de cámara	328	5,07	41,26
26	Zarzuela	238	3,68	29,94
27	Canción española	88	1,36	11,07
28	Música coral	258	3,99	32,45
Total frecuencias		6.471	100,00	813,96
Total muestra		795		

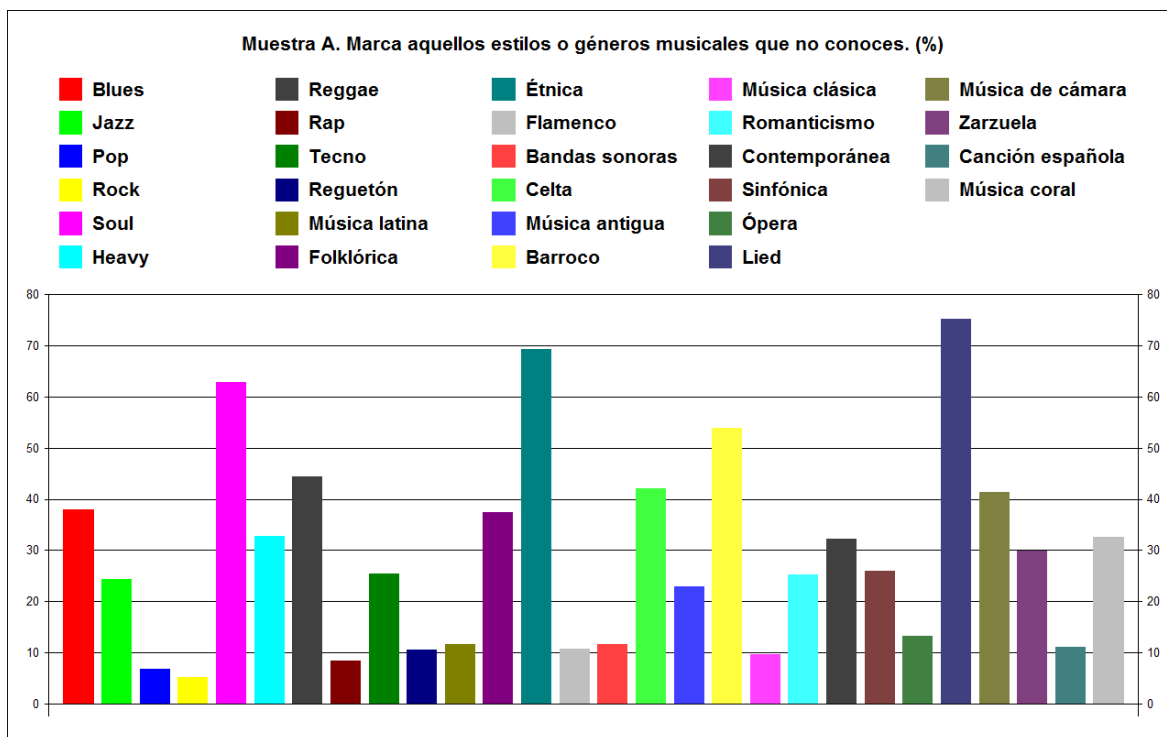


Gráfico 063

Filas: Filas: 18. Marca aquellos estilos o géneros musicales que no conoces.
 Columnas: 52. intereda

estilnoc	TOTAL MUESTRA		niños de 7 a 9 años		adolescentes de 10 a 15		jóvenes de 16 o más	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Blues	220	37,48	10	38,46	30	49,18	180	36,00
2 Jazz	140	23,85	4	15,38	21	34,43	115	23,00
3 Pop	35	5,96	2	7,69	5	8,20	28	5,60
4 Rock	23	3,92	2	7,69	4	6,56	17	3,40
5 Soul	368	62,69	14	53,85	37	60,66	317	63,40
6 Heavy	183	31,18	8	30,77	20	32,79	155	31,00
7 Reggae	265	45,14	11	42,31	31	50,82	223	44,60
8 Rap	43	7,33	3	11,54	8	13,11	32	6,40
9 Tecno	139	23,68	6	23,08	18	29,51	115	23,00
10 Reguetón	62	10,56	3	11,54	12	19,67	47	9,40
11 Música latina	65	11,07	1	3,85	10	16,39	54	10,80
12 Folclórica	219	37,31	6	23,08	29	47,54	184	36,80
13 Étnica	412	70,19	11	42,31	35	57,38	366	73,20
14 Flamenco	55	9,37	3	11,54	12	19,67	40	8,00
15 Bandas sonoras	59	10,05	4	15,38	6	9,84	49	9,80
16 Celta	232	39,52	10	38,46	27	44,26	195	39,00
17 Música antigua	124	21,12	6	23,08	13	21,31	105	21,00
18 Barroco	315	53,66	12	46,15	29	47,54	274	54,80
19 Música clásica	48	8,18	2	7,69	8	13,11	38	7,60
20 Romanticismo	143	24,36	7	26,92	14	22,95	122	24,40
21 Contemporánea	186	31,69	9	34,62	20	32,79	157	31,40
22 Sinfónica	147	25,04	7	26,92	18	29,51	122	24,40
23 Ópera	72	12,27	4	15,38	13	21,31	55	11,00
24 Lied	453	77,17	19	73,08	43	70,49	391	78,20
25 Música d cámara	238	40,55	7	26,92	24	39,34	207	41,40
26 Zarzuela	173	29,47	5	19,23	25	40,98	143	28,60
27 Canción española	57	9,71	3	11,54	8	13,11	46	9,20
28 Música coral	192	32,71	6	23,08	23	37,70	163	32,60
TOTAL	4668	(587)	185	(26)	543	(61)	3940	(500)

Mientras en primer lugar se presenta la tabulación simple de la variable frecuencia que estudiamos en esta pregunta y de ella extraemos que los géneros y estilos menos conocidos son el lied, la música étnica, soul, reggae, música de cámara, celta y el blues, después observamos una segunda gráfica que cruza dos variables y presenta un número elevado de respuestas múltiples, por lo que es necesario ir comparando los resultados de la variable a explicar situada en las filas, es decir los estilos que no se conocen, según la variable explicativa de las columnas, la edad de los encuestados. Los valores llamados *totales* que aparecen en la última fila, indican la suma de frecuencias absolutas de todos los estilos para cada columna, sea en el total de la muestra o en cada franja de edad, y van seguidas del número de elementos de la muestra para cada franja de edad.

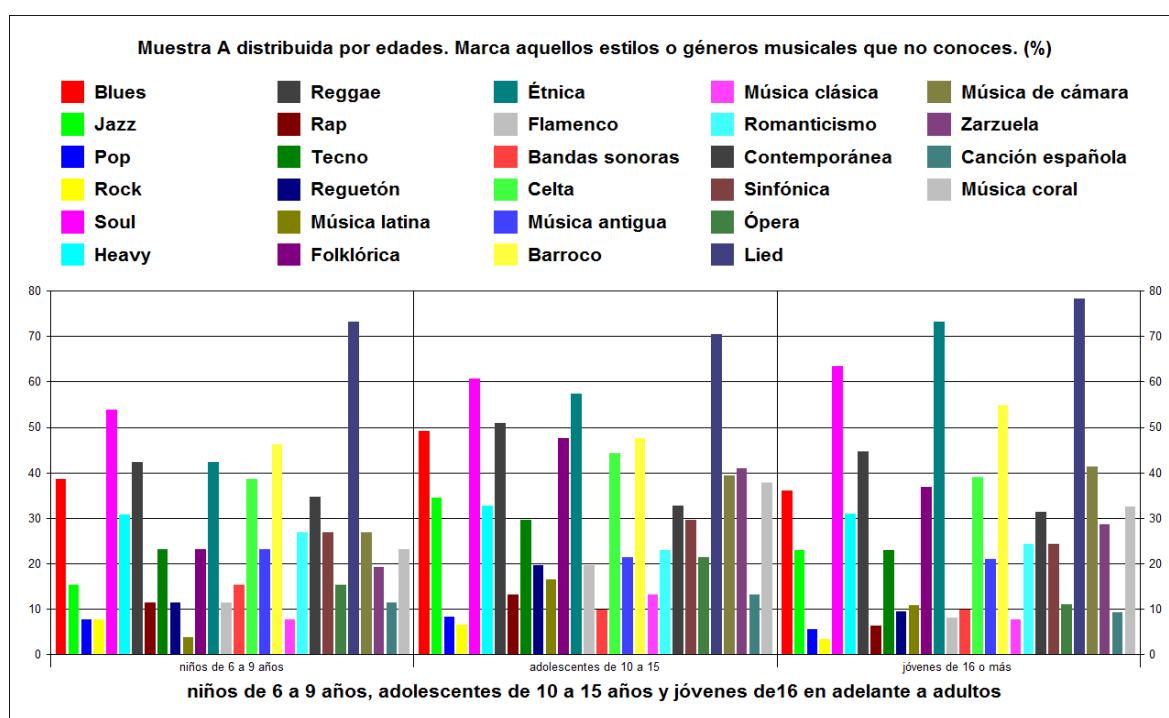


Gráfico 064

Podemos observar que en las tres franjas de edad el perfil del gráfico mantiene similitudes claras con el perfil de la muestra A y que los más pequeños no han sabido contestar por lo que han dado muchas menos respuestas.

Muestras B1 y B2

A lo largo de los meses que separan las dos muestras de 4º de ESO, muchos de los estilos que aparecen en la tabla han sido tratados en clase y aunque no se hayan estudiado a fondo en todos los casos, al menos se han escuchado y se han cantado fragmentos de melodías o canciones para reconocerlos en las audiciones.

Cap. VII. Investigación cuantitativa. Análisis de datos

Filas: 18. Marca aquellos estilos o géneros musicales que no conoces.
 Columnas: 46. Resultados comparados de la muestra de 4° ESO desde principio hasta final de curso.

estilnoc	TOTAL MUESTRA		fecha			
			Octubre 08		Mayo 09	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Blues	2	3,85	2	7,14	0	0,00
2 Jazz	1	1,92	1	3,57	0	0,00
3 Pop	1	1,92	1	3,57	0	0,00
4 Rock	1	1,92	1	3,57	0	0,00
5 Soul	17	32,69	14	50,00	3	12,50
6 Heavy	2	3,85	2	7,14	0	0,00
7 Reggae	5	9,62	5	17,86	0	0,00
8 Rap	1	1,92	1	3,57	0	0,00
9 Tecno	1	1,92	1	3,57	0	0,00
10 Reguetón	1	1,92	1	3,57	0	0,00
11 Música latina	2	3,85	1	3,57	1	4,17
12 Folclórica	8	15,38	3	10,71	5	20,83
13 Étnica	36	69,23	18	64,29	18	75,00
14 Flamenco	2	3,85	2	7,14	0	0,00
15 Bandas sonoras	1	1,92	1	3,57	0	0,00
16 Celta	3	5,77	2	7,14	1	4,17
17 Música antigua	9	17,31	6	21,43	3	12,50
18 Barroco	6	11,54	4	14,29	2	8,33
19 Música clásica	2	3,85	0	0,00	2	8,33
20 Romanticismo	6	11,54	4	14,29	2	8,33
21 Contemporánea	11	21,15	7	25,00	4	16,67
22 Sinfónica	10	19,23	4	14,29	6	25,00
23 Ópera	1	1,92	1	3,57	0	0,00
24 Lied	27	51,92	9	32,14	18	75,00
25 Música de cámara	8	15,38	3	10,71	5	20,83
26 Zarzuela	8	15,38	4	14,29	4	16,67
27 Canción española	4	7,69	2	7,14	2	8,33
28 Música coral	18	34,62	10	35,71	8	33,33
TOTAL	194	(52)	110	(28)	84	(24)

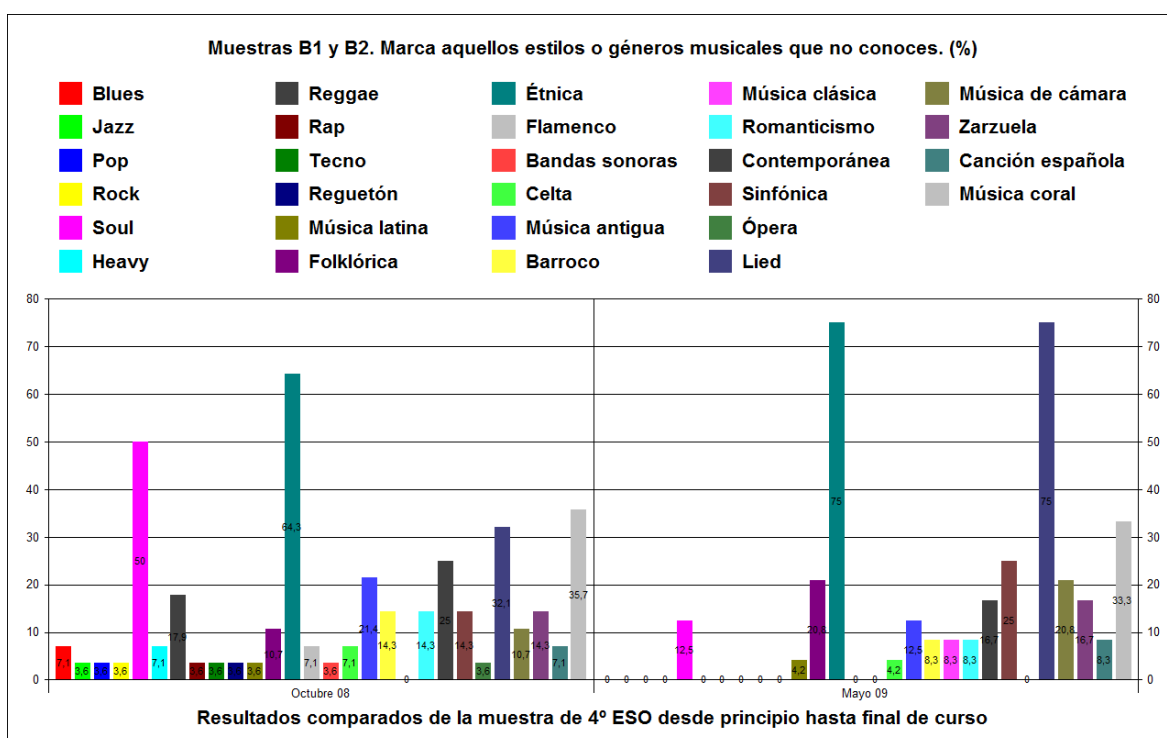


Gráfico 065

Parece que ha habido variaciones en el sentido esperado, de manera que algunos de los estilos que los alumnos señalaron que no conocían al comienzo de curso pasan a ser reconocidos en mayo, si no por completo al menos en parte. Llama la atención que mientras el soul aparece en octubre con una frecuencia de 14 alumnos que señalan no conocerlo, en mayo sólo 3 no lo conocen, en cambio, la música étnica se mantiene como dato de frecuencia elevada, junto al lied, que es uno de los que despuntan como términos más especializados en las distintas gráficas.

Muestra C

Ofrecemos la muestra C para contrastar los datos anteriores con otros recientes del IES Jaime Ferrán en enero de 2013 y con los registros de México e Inglaterra. El tamaño de la letra y de las columnas del gráfico son incómodos pero permiten ajustar las filas completas de la tabla. De nuevo al tratarse de frecuencias relativas en una tabla cruzadas con una variable de respuestas múltiples los datos se han de analizar teniendo en cuenta de qué frecuencias absolutas partimos en cada centro educativo.

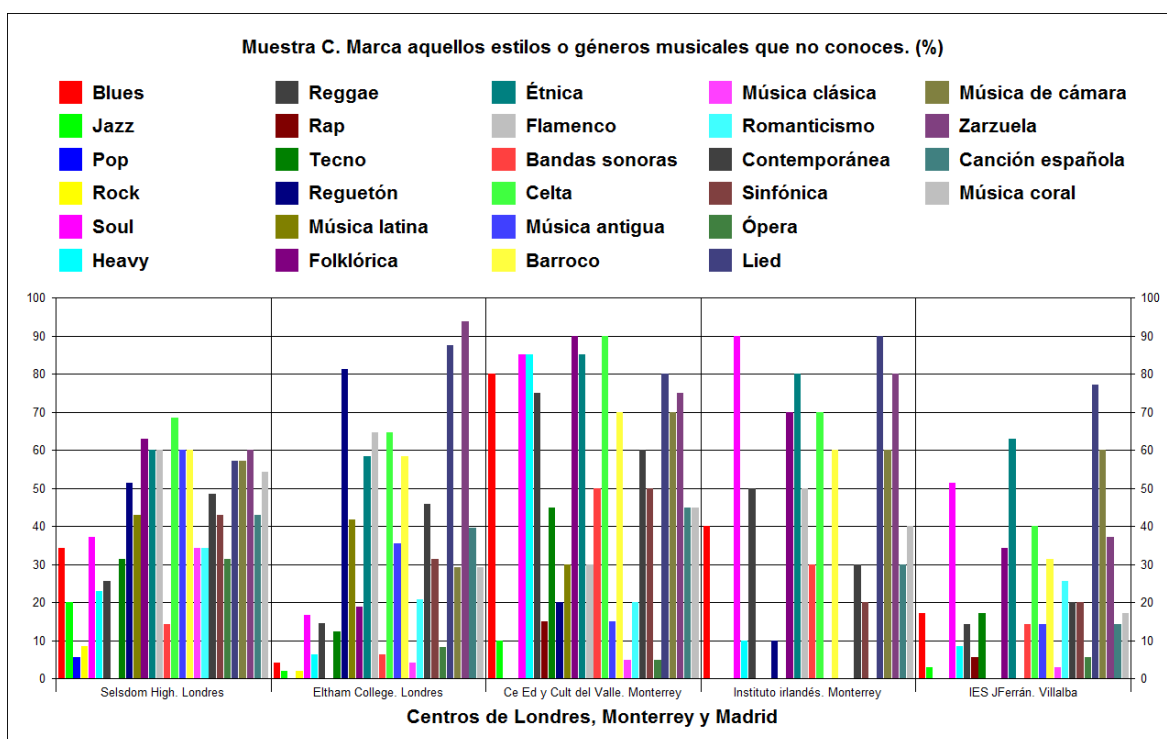


Gráfico 066

En la página siguiente, las frecuencias absolutas que aparecen en la primera columna que suma los valores de todos los centros ofrecen una primera impresión de cuáles son los estilos menos reconocidos.

El lied aparece señalado 114 veces, la zarzuela 102, la música étnica 96, la celta 94, el barroco 80, la música folclórica 68, el soul 65 y el flamenco 63.

Filas: 18. Marca aquellos estilos o géneros musicales que no conoces.
Columnas: 51. Centros de Londres, Monterrey y Madrid

Muest C												
estilnoc	TOTAL MUESTRA		Selsdom Hig h. Londres		Eltham College Londres		Ce.Ed y Cul del Valle		Instituto irlandés		IES JFerrán Villalba	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Blues	40	27,03	12	34,29	2	4,17	16	80,00	4	40,00	6	17,14
2 Jazz	11	7,43	7	20,00	1	2,08	2	10,00	0	0,00	1	2,86
3 Pop	2	1,35	2	5,71	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
4 Rock	4	2,70	3	8,57	1	2,08	0	0,00	0	0,00	0	0,00
5 Soul	65	43,92	13	37,14	8	16,67	17	85,00	9	90,00	18	51,43
6 Heavy	32	21,62	8	22,86	3	6,25	17	85,00	1	10,00	3	8,57
7 Reggae	41	27,70	9	25,71	7	14,58	15	75,00	5	50,00	5	14,29
8 Rap	5	3,38	0	0,00	0	0,00	3	15,00	0	0,00	2	5,71
9 Tecno	32	21,62	11	31,43	6	12,50	9	45,00	0	0,00	6	17,14
10 Reguón	62	41,89	18	51,43	39	81,25	4	20,00	1	10,00	0	0,00
11 Música latina	41	27,70	15	42,86	20	41,67	6	30,00	0	0,00	0	0,00
12 Folclórica	68	45,95	22	62,86	9	18,75	18	90,00	7	70,00	12	34,29
13 Étnica	96	64,86	21	60,00	28	58,33	17	85,00	8	80,00	22	62,86
14 Flamenco	63	42,57	21	60,00	31	64,58	6	30,00	5	50,00	0	0,00
15 Bandas sonoras	26	17,57	5	14,29	3	6,25	10	50,00	3	30,00	5	14,29
16 Celta	94	63,51	24	68,57	31	64,58	18	90,00	7	70,00	14	40,00
17 Música antigua	46	31,08	21	60,00	17	35,42	3	15,00	0	0,00	5	14,29
18 Barroco	80	54,05	21	60,00	28	58,33	14	70,00	6	60,00	11	31,43
19 Música clásica	16	10,81	12	34,29	2	4,17	1	5,00	0	0,00	1	2,86
20 Romanticismo	35	23,65	12	34,29	10	20,83	4	20,00	0	0,00	9	25,71
21 Contemporánea	61	41,22	17	48,57	22	45,83	12	60,00	3	30,00	7	20,00
22 Sinfónica	49	33,11	15	42,86	15	31,25	10	50,00	2	20,00	7	20,00
23 Ópera	18	12,16	11	31,43	4	8,33	1	5,00	0	0,00	2	5,71
24 Lied	114	77,03	20	57,14	42	87,50	16	80,00	9	90,00	27	77,14
25 Música cámara	75	50,68	20	57,14	14	29,17	14	70,00	6	60,00	21	60,00
26 Zarzuela	102	68,92	21	60,00	45	93,75	15	75,00	8	80,00	13	37,14
27 Canción español	51	34,46	15	42,86	19	39,58	9	45,00	3	30,00	5	14,29
28 Música coral	52	35,14	19	54,29	14	29,17	9	45,00	4	40,00	6	17,14
TOTAL	1381	(148)	395	(35)	421	(48)	266	(20)	91	(10)	208	(35)

Para explicar cualquier valor de la tabla, tomemos como ejemplo la primera fila, referida al blues. Ha sido señalado 40 veces entre los 148 encuestados que aparecen entre paréntesis en la columna del total de la muestra, es decir, un 27,03 % del conjunto de encuestados lo ha marcado como estilo no conocido. Esos 40 encuestados están distribuidos en los valores de frecuencias absolutas de esa fila, a lo largo de sus intersecciones con las columnas de los centros: son 12 y 2 de los centros ingleses, 16 y 4 de los mexicanos y 6 alumnos más del IES Jaime Ferrán, es decir, 14, 20 y 6, que suman las señales puestas en el blues en 40 encuestas distintas. Si nos fijamos ahora en el número que aparece entre paréntesis al pie de la columna de cada centro y señalamos que ese número indica cuántos encuestados forman la muestra de ese centro, podemos reconocer que las 12 señales puestas al blues entre los 35 alumnos del primer colegio inglés, Selsdom High School, suponen un 34,29% de esos 35 alumnos, que responden que no conocen ese estilo. Siguiendo así, los 2 alumnos de un total de 48 que aparece entre paréntesis abajo como referencia de los distintos porcentajes para cada estilo en

el Elthan College, corresponden a un 4,17 % de esos 48. Los 16 como frecuencia absoluta del primer centro mexicano, tienen a su derecha el valor que les corresponde como 80% de los 20 encuestados que aparecen entre paréntesis al pie de la columna de ese centro. Los 4 alumnos del Instituto irlandés de Monterrey que han marcado el blues como estilo no conocido suponen un 40% de los 10 que responden de ese centro y aparecen también al pie de los porcentajes de cada estilo para ese instituto y, por último, los 6 alumnos del Jaime Ferrán que han señalado que no conocen el blues son el 17,14% de los 35 que forman la muestra de mis alumnos que han respondido a este ítem sobre estilos no conocidos.

Así, como cada encuestado señala muchas respuestas, los % indicados en los valores correspondientes a cada estilo en relación a cada centro educativo se expresan tomando la frecuencia absoluta que aparece a su izquierda en la fila correspondiente dividiéndola por el número de encuestados (muestra) de ese centro que aparece entre paréntesis al pie de su propia columna. Los valores que figuran como frecuencias totales junto a la muestra de cada centro se obtienen como los votos totales de un centro sumando en vertical las frecuencias de todos los estilos desde el primero al último en cada columna.

En estos valores totales se perciben algunas semejanzas y también diferencias con las muestras anteriores A, B1 y B2 en las que el contexto cultural era más homogéneo. Podemos destacar que también en esta muestra C, algunos de los estilos menos conocidos en A, como el lied, la música étnica, soul, reggae, música de cámara, celta, y el blues, se mantienen en el mismo sentido, pero aparecen también destacados la zarzuela, el barroco, la música folclórica y el flamenco.

No es extraño que los encuestados mexicanos e ingleses tengan dificultades para reconocer algunos de estos términos que se identifican más con la cultura española, como la zarzuela o el flamenco, pero al mismo tiempo llama la atención que más del 60% de los alumnos ingleses que han respondido a la encuesta (68,57 y 64,58) señalen que no conoce la música celta.

7.2.2.2.8 Estilos poco apreciados

Con esta variable tratamos de reconocer cuáles son los estilos que no suelen gustar a los alumnos que forman las distintas muestras. La pregunta se ha formulado como respuesta abierta y trataba de recoger también las razones por las que el estilo señalado no es muy apreciado. Presentaremos las tablas y gráficos de las muestras A y C extrayendo los datos coincidentes.

Muestra A

Variable 33: Indica el estilo que menos te atrae.

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Blues	31	4,49
2	Jazz	32	4,64
3	Pop	1	0,14
4	Rock	23	3,33
5	Soul	15	2,17
6	Heavy	35	5,07
7	Reagge	4	0,58
8	Rap	20	2,90
9	Tecno	26	3,77
10	Reguetón	50	7,25
11	Música latina	7	1,01
12	Folclórica	18	2,61
13	Étnica	5	0,72
14	Flamenco	71	10,29
15	Bandas sonoras	6	0,87
16	Celta	20	2,90
17	Música antigua	23	3,33
18	Barroco	17	2,46
19	Música clásica	72	10,43
20	Romanticismo	24	3,48
21	Contemporánea	1	0,14
22	Sinfónica	1	0,14
23	Ópera	115	16,67
24	Lied	21	3,04
25	Música de cámara	7	1,01
26	Zarzuela	29	4,20
27	Canción española	6	0,87
28	Música coral	10	1,45
Total frecuencias		690	100,00

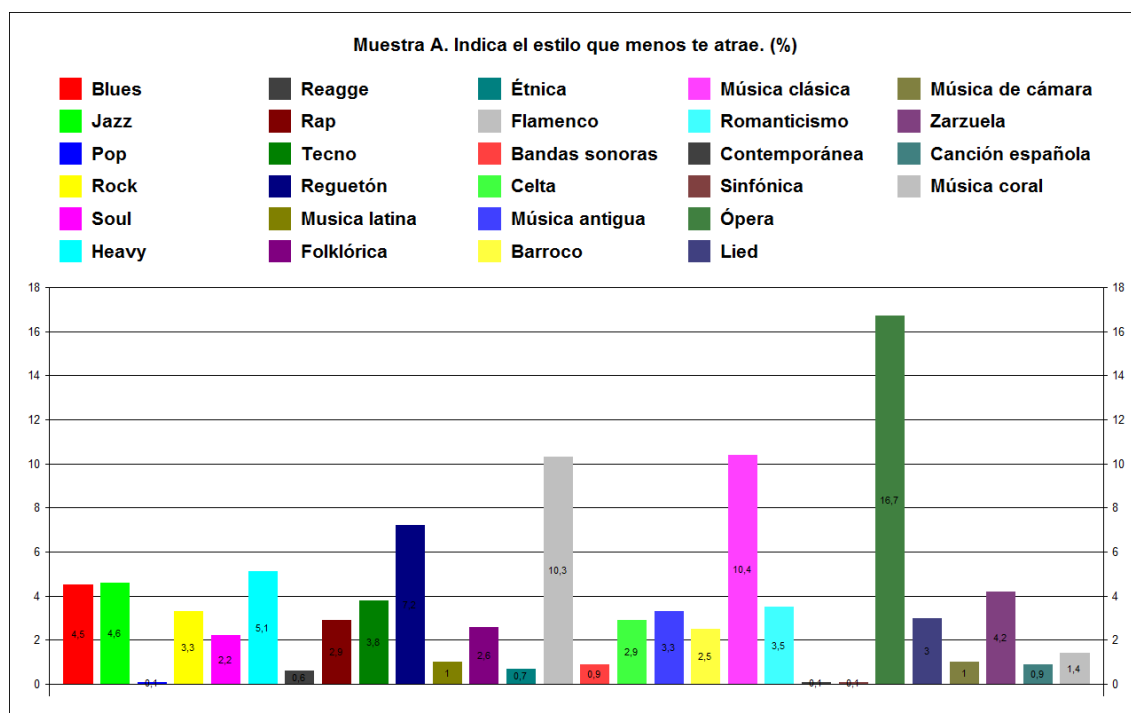
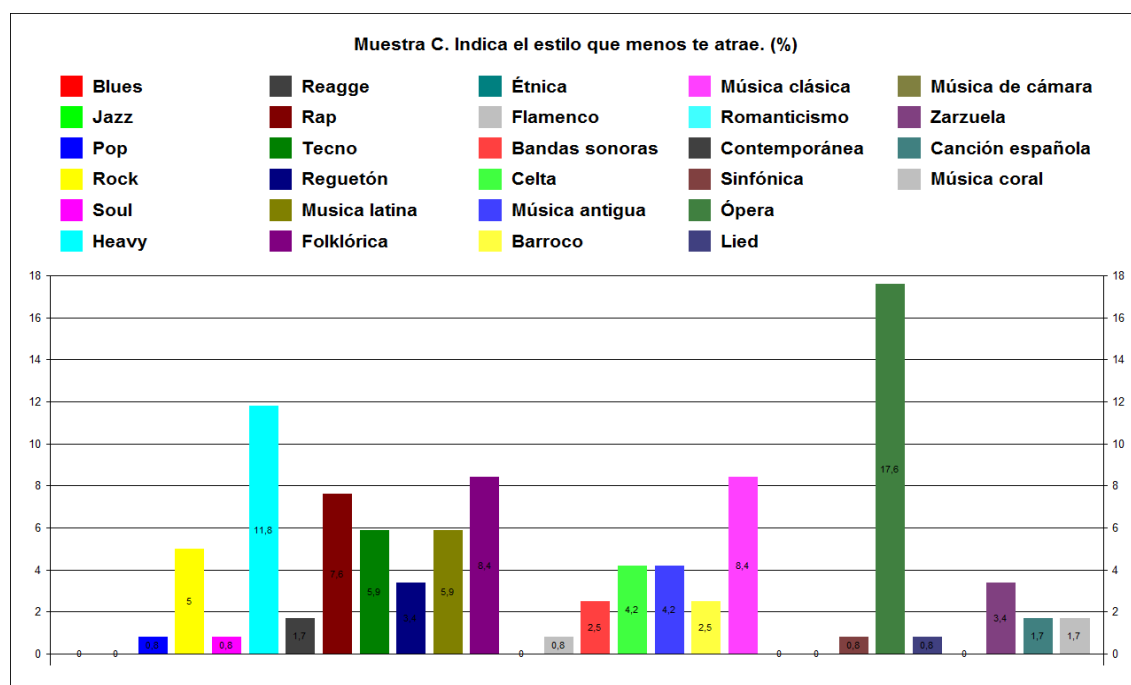


Gráfico 067

Muestra C

Variable 33: Indica el estilo que menos te atrae.

Código	Significado	Frecuencia	%
3	Pop	1	0,84
4	Rock	6	5,04
5	Soul	1	0,84
6	Heavy	14	11,76
7	Reagge	2	1,68
8	Rap	9	7,56
9	Tecno	7	5,88
10	Reguetón	4	3,36
11	Música latina	7	5,88
12	Folclórica	10	8,40
14	Flamenco	1	0,84
15	Bandas sonoras	3	2,52
16	Celta	5	4,20
17	Música antigua	5	4,20
18	Barroco	3	2,52
19	Música clásica	10	8,40
22	Sinfónica	1	0,84
23	Ópera	21	17,65
24	Lied	1	0,84
26	Zarzuela	4	3,36
27	Canción española	2	1,68
28	Música coral	2	1,68
Total frecuencias		119	100,00



Mientras los encuestados de la muestra A responden que la ópera, la música clásica, el flamenco, el reguetón y el heavy son los estilos que menos les atraen, en C de nuevo aparecen señalados la ópera, el heavy, la música folclórica y la música clásica. Considerando que el reguetón estaba entre los estilos preferidos también, los datos reflejan que este estilo despierta simpatías y antipatías marcadas. También la música clásica, el flamenco y la música latina

parecen estar posicionados en mejor lugar según las preferencias de los encuestados que otros estilos y despiertan a la vez más rechazo que otros tipos de música.

7.2.2.2.9 Lo que no gusta de algunos estilos

Muestra A

Variable	Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
34: ¿Por qué no te gusta ese estilo de música?	1	porque es aburrido	170	34,27	36,40
	2	por las letras	17	3,43	3,64
	3	por el ritmo	33	6,65	7,07
	4	porque es muy lenta	27	5,44	5,78
	5	porque no es música	8	1,61	1,71
	6	porque me trae recuerdos	2	0,40	0,43
	7	porque es muy rara	8	1,61	1,71
	8	porque me altera	7	1,41	1,50
	9	por los que la cantan	7	1,41	1,50
	10	porque es siempre igual	25	5,04	5,35
	11	por el tono de voz que emplea	31	6,25	6,64
	12	porque es desagradable	6	1,21	1,28
	13	porque no la entiendo	20	4,03	4,28
	14	porque me aturde	27	5,44	5,78
	15	porque es muy antigua	16	3,23	3,43
	16	porque no lo conozco	51	10,28	10,92
	17	porque es de locos	1	0,20	0,21
	18	porque no se puede bailar	6	1,21	1,28
	19	porque es muy larga	16	3,23	3,43
	20	porque no se canta	4	0,81	0,86
	21	porque es un poco triste	8	1,61	1,71
	22	porque me parece muy pobre	2	0,40	0,43
	24	porque no me va ese estilo	4	0,81	0,86
Total frecuencias			496	100,00	106,21
Total muestra			467		



Gráfico 069

Las razones por las que los encuestados dicen con más frecuencia que estos estilos no les gustan son: el que sean aburridos, el desconocimiento de ellos, el ritmo y el tono de voz que se emplea en ellos. Es destacable que a pesar de que no conocer un estilo parece un motivo poco justificado para afirmar que no guste, para más de 10 de cada 100 de los encuestados que han respondido a esta cuestión, es aplicable la idea de que lo que no se conoce, se desprecia.

Si seleccionamos la submuestra de los que han señalado que la ópera es el estilo que menos les gusta, podemos analizar las rasgos que según ellos describen esa falta de atractivo, y que reflejan la conveniencia de hacer un acercamiento guiado a este género.

Variable 34: ¿Por qué no te gusta ese estilo de música?

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	porque es aburrido	61	58,10	62,24
2	por las letras	2	1,90	2,04
3	por el ritmo	3	2,86	3,06
4	porque es muy lenta	3	2,86	3,06
6	porque me trae recuerdos	1	0,95	1,02
8	porque me altera	2	1,90	2,04
11	por el tono de voz que emplea	16	15,24	16,33
13	porque no la entiendo	5	4,76	5,10
14	porque me aturde	8	7,62	8,16
16	porque no lo conozco	1	0,95	1,02
18	porque no se puede bailar	1	0,95	1,02
19	porque es muy larga	2	1,90	2,04
Total frecuencias		105	100,00	107,14
Total muestra		98		



Gráfico 070

Es interesante constatar que el tipo de canto impostado no resulta atractivo para un gran número de encuestados que han respondido que no les gusta la ópera, ni el tono de voz que emplea, pero como se refleja en la tabla, la causa de esa falta de interés es la consideración de que es música aburrida. Es necesario acercar la ópera a los niños y adolescentes, habituándoles a reconocer los distintos tipos de voces a través de fragmentos seleccionados que les animen a profundizar en su significado y contexto.

Muestra C

Variable	Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
	1	porque es aburrido	19	19,39	20,43
	2	por las letras	5	5,10	5,38
	3	por el ritmo	4	4,08	4,30
	4	porque es muy lenta	5	5,10	5,38
	5	porque no es música	7	7,14	7,53
	7	porque es muy rara	7	7,14	7,53
	8	porque me altera	7	7,14	7,53
	9	por los que la cantan	2	2,04	2,15
	10	porque es siempre igual	3	3,06	3,23
	11	por el tono de voz que emplea	10	10,20	10,75
	13	porque no la entiendo	9	9,18	9,68
	14	porque me aturde	7	7,14	7,53
	15	porque es muy antigua	3	3,06	3,23
	16	porque no lo conozco	7	7,14	7,53
	17	porque es de locos	1	1,02	1,08
	19	porque es muy larga	1	1,02	1,08
	22	porque me parece muy pobre	1	1,02	1,08
Total frecuencias			98	100,00	105,38
Total muestra			93		



Gráfico 071

Los datos obtenidos de la muestra C confirman los resultados de A, destacando que cuando un estilo disgusta a los encuestados entre las razones más frecuentes, señalan que les resulta aburrido, que les disgusta el tono de voz empleado, o que no lo conocen.

7.2.2.2.10 Dónde y cómo escuchan las canciones que les gustan

Esta pregunta explora los hábitos de consumo de los oyentes, que en los últimos años han incorporado avances de las aplicaciones de imagen y sonido en la telefonía móvil y en las tabletas electrónicas o ipads cuyo uso se ha extendido incidiendo enormemente en la manera de escuchar música y de compartirla a través de las redes sociales.

Muestras A y C

Muestra A. Variable 22: ¿Dónde has escuchado la canción que has elegido?

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	En la radio	187	11,21	24,83
2	En la tele	210	12,59	27,89
3	En un disco de vinilo o cinta	105	6,29	13,94
4	CD	323	19,36	42,90
5	MP3, bajándola de internet	345	20,68	45,82
6	En una fiesta o reunión familiar	80	4,80	10,62
7	En un encuentro de amigos	120	7,19	15,94
8	En clase	67	4,02	8,90
9	En un ensayo de un grupo o coro	39	2,34	5,18
10	En una salida al campo	18	1,08	2,39
11	En un encuentro deportivo	33	1,98	4,38
12	En un encuentro político	3	0,18	0,40
13	En un encuentro religioso	8	0,48	1,06
14	En un concierto	99	5,94	13,15
15	No sé	30	1,80	3,98
Total frecuencias		1.668	100,00	221,51
Total muestra		753		

Muestra C. Variable 22: ¿Dónde la has escuchado?

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	En la radio	47	12,74	34,31
2	En la tele	48	13,01	35,04
3	En un disco de vinilo o cinta	8	2,17	5,84
4	CD	48	13,01	35,04
5	MP3, bajándola de Internet	78	21,14	56,93
6	En una fiesta o reunión familiar	25	6,78	18,25
7	En un encuentro de amigos	37	10,03	27,01
8	En clase	16	4,34	11,68
9	En un ensayo de un grupo o coro	10	2,71	7,30
10	En una salida al campo	6	1,63	4,38
11	En un encuentro deportivo	12	3,25	8,76
12	En un encuentro político	5	1,36	3,65
13	En un encuentro religioso	4	1,08	2,92
14	En un concierto	21	5,69	15,33
15	No sé	4	1,08	2,92
Total frecuencias		369	100,00	269,34
Total muestra		137		

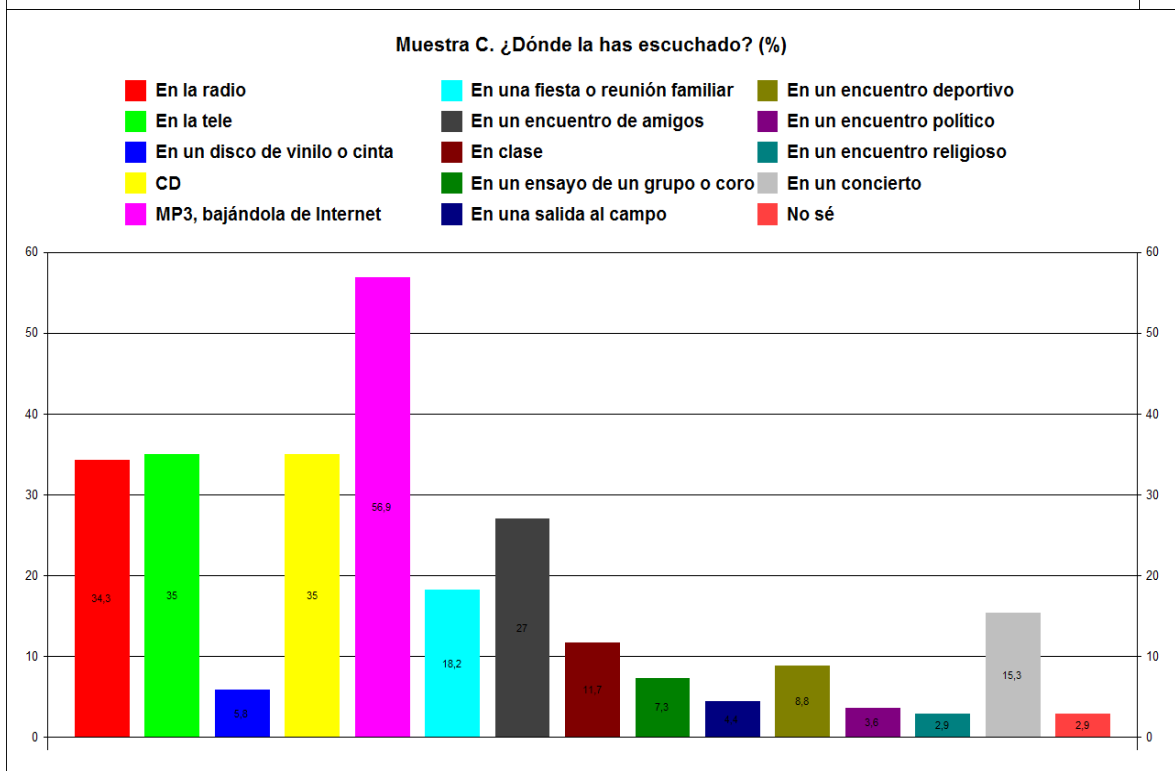
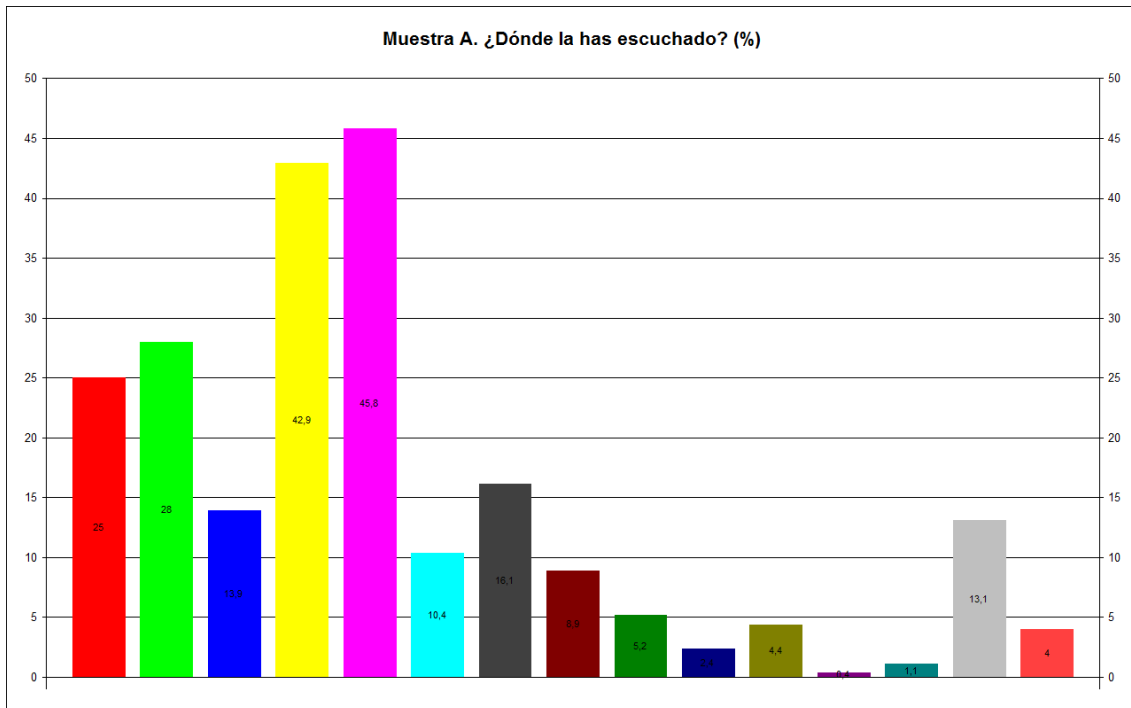


Gráfico 072 y Gráfico 073

Las dos muestras siguen un patrón muy similar en el que el dato más destacado es la caída en desuso de los formatos antiguos como los cds, a cambio del empleo generalizado de archivos mp3 en internet. Las nuevas tecnologías han cambiado el modelo de escuchar y hacer música. Los hábitos de consumo se orientan cada vez más hacia la descarga de canciones y la creación de canales de youtube desde donde se editan y difunden vídeos musicales y de otros

contenidos, en los que la música está también presente. La radio y la televisión están ya muy por detrás del porcentaje de respuestas dadas a los archivos en formato mp3 que se comparten en las redes sociales como facebook, twenty, twitter, en los móviles y tabletas. Los cds que hace 20 años universalizaron el soporte digital han sido ya desplazados y, a la vista de los resultados obtenidos en esta pregunta de respuestas múltiples, el orden de importancia reflejado en los porcentajes sobre el modo en que se accede a las canciones preferidas es a través internet, en cd, en la televisión y en la radio, que también es favorecida en su formato digital al poder escucharse a través de los podcasts en cualquier momento.

Observando los datos de las tablas de A y C y sus gráficos, destaca también cómo las respuestas que se refieren a la frecuencia con que las canciones preferidas se escuchan en clase o en un coro obtienen frecuencias moderadamente bajas, 15,94% y 8,90% respectivamente en A y 11,7% y 7,30% en C. A partir de estos datos se plantea el reto de escuchar a los alumnos, conocer sus gustos musicales e introducirlos en los contenidos de las clases de música y en nuestro repertorio coral, partiendo en la medida de lo posible de ellos, tal y como en realidad proponen las orientaciones de normativa legal sobre el currículum.

7.2.2.2.11 Ocasiones para cantar las canciones preferidas

Esta pregunta sigue la línea de la anterior al referirse a la interpretación.

Muestra A

Recordamos que al tratarse de una pregunta de respuestas múltiples la tabla presenta porcentajes respecto al total de frecuencias (1.322) que sumados dan el 100% y respecto al número de encuestados que han respondido esta pregunta (754), por lo que al sumarse esos valores sale un número mayor que 100, al poder señalarse varias respuestas.

Variable 23: ¿Cuándo la has cantado?				
Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	No la he cantado nunca	49	3,71	6,50
2	Cuando la escucho, a veces	333	25,19	44,16
3	La canto a menudo, yo solo	311	23,52	41,25
4	En casa con mi familia	83	6,28	11,01
5	Cuando estoy con mis amigos	178	13,46	23,61
6	En horario de clase	39	2,95	5,17
7	En tiempo de ensayos	29	2,19	3,85
8	Durante una excursión	59	4,46	7,82
9	Cuando celebraba algo	41	3,10	5,44
10	En un Karaoke	79	5,98	10,48
11	En otras situaciones	121	9,15	16,05
		-----	-----	-----
Total frecuencias		1.322	100,00	175,33
Total muestra		754		

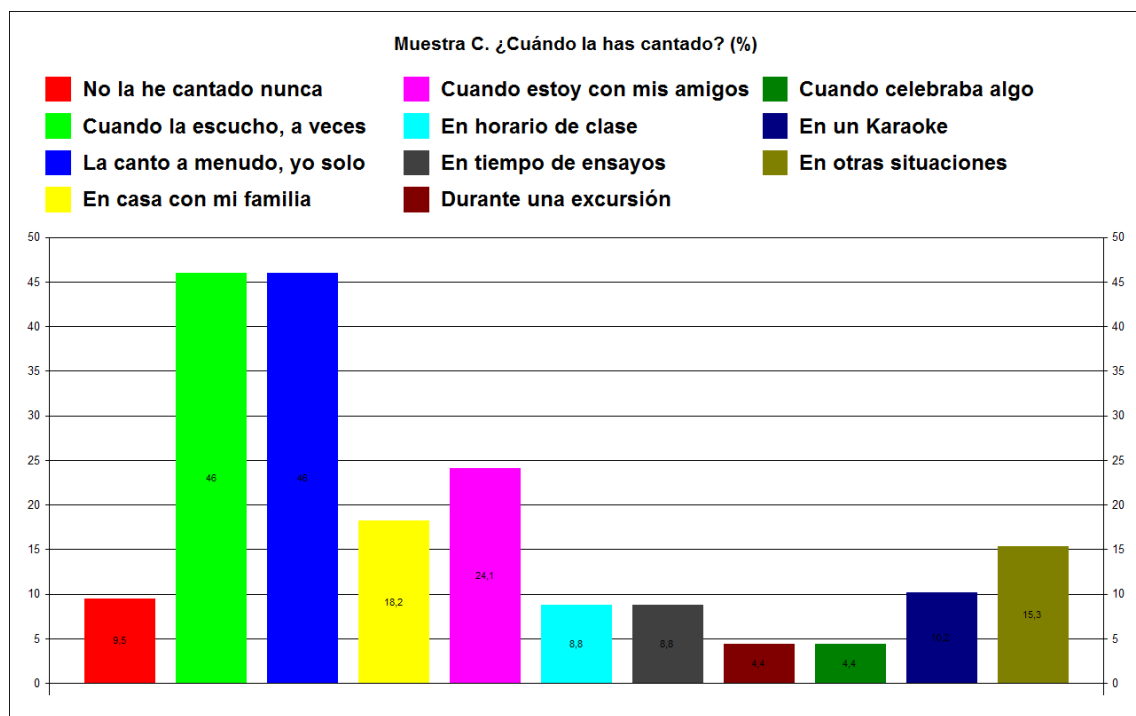
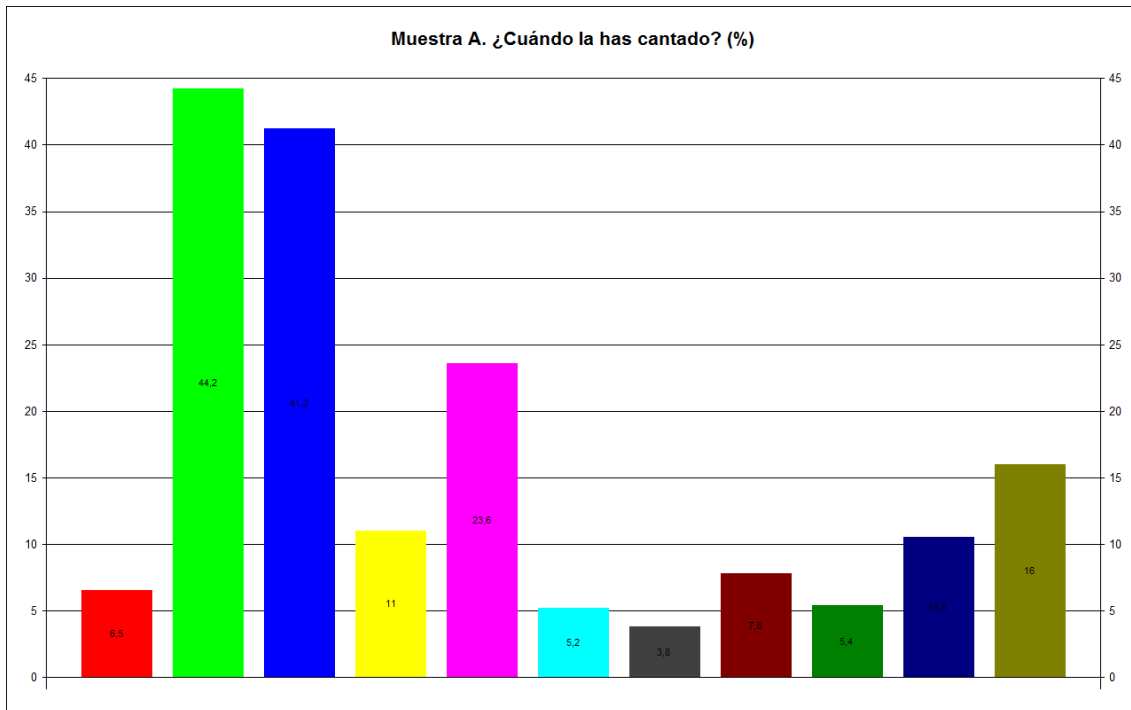


Gráfico 074 y Gráfico 075

Por razones de espacio, para no presentar la tabla de la muestra C dividida en dos páginas, comentamos los resultados a la vista de la comparación de los dos gráficos de las muestras A y C, que corresponden con la tabla anterior y la de la página siguiente, y que comparten la misma leyenda. El perfil de las frecuencias es muy similar en ambos, por lo que podemos afirmar que tanto en la primera muestra A de mayor tamaño, como en la C que aporta datos de otros países y es más pequeña y reciente, los encuestados reconocen cómo a menudo

cantan en privado las canciones que les gustan, muchas veces mientras las escuchan, y también cantan en presencia de amigos. En ocasiones cantan las canciones elegidas con personas de su familia, y ya en menor proporción las han cantado en clase, en ensayos, en karaokes o en otras situaciones. Sólo el 3,71 % en A y el 4,85% en C dicen que no han cantado nunca la canción que han elegido.

Muestra C

Variable 23: ¿Cuándo la has cantado?

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	No la he cantado nunca	13	4,85	9,49
2	Cuando la escucho, a veces	63	23,51	45,99
3	La canto a menudo, yo solo	63	23,51	45,99
4	En casa con mi familia	25	9,33	18,25
5	Cuando estoy con mis amigos	33	12,31	24,09
6	En horario de clase	12	4,48	8,76
7	En tiempo de ensayos	12	4,48	8,76
8	Durante una excursión	6	2,24	4,38
9	Cuando celebraba algo	6	2,24	4,38
10	En un karaoke	14	5,22	10,22
11	En otras situaciones	21	7,84	15,33
Total frecuencias		268	100,00	195,62
Total muestra		137		

Se confirma que la práctica de cantar mientras se escucha música está más extendida de lo que parece. Por otro lado, el porcentaje de personas encuestadas que dicen cantar solos (23,52% en A y 23,51% en C) es considerable. Muchos de los que en clase se resisten a cantar por cierto sentido del ridículo cantan cuando están en confianza con amigos o solos.

Muestras B1 y B2

Filas: 23. ¿Cuándo la has cantado?

Columnas: 46. Resultados comparados de la muestra de 4º ESO desde principio hasta final de curso

cuancant	fecha			
	Octubre 08		Mayo 09	
	Frec	%	Frec	%
1 No la he cantado nunca	0	0,00	4	18,18
2 Cuando la escucho a veces	15	51,72	10	45,45
3 La canto a menudo yo sólo	12	41,38	7	31,82
4 En casa con mi familia	1	3,45	1	4,55
5 Cuando estoy con mis amigos	10	34,48	3	13,64
6 En horario de clase	2	6,90	0	0,00
8 Durante una excursión	0	0,00	1	4,55
9 Cuando celebraba algo	1	3,45	1	4,55
11 En otras situaciones	5	17,24	1	4,55
TOTAL	46	(29)	28	(22)

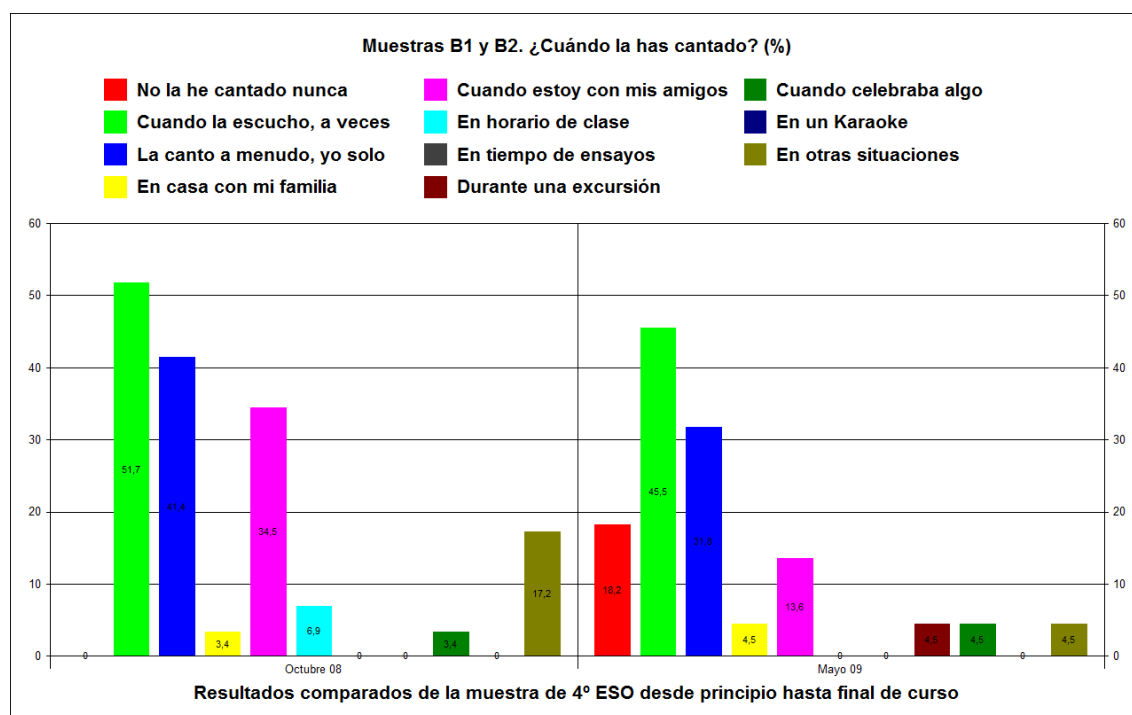


Gráfico 076

Presentamos estos datos, aunque no son muy favorables, como ejemplo de los inconvenientes que surgen al comparar las respuestas de un grupo en dos momentos distintos, sin que los datos estén suficientemente completos en la segunda muestra, pues de 28 encuestados que contestaron esta pregunta en octubre se ha pasado a 22. De ese modo se han perdido las respuestas que señalaban la clase de música como lugar en que se cantan las canciones que les gustan. Al menos, aunque descienden bastante, se mantienen como las frecuencias más altas de todas las respuestas que indican que los encuestados cantan las canciones que les gustan a menudo solos (pasan de 12 a 7) y cuando las escuchan (pasan de 15 a 10), reforzando los resultados obtenidos en las muestras A y C.

7.2.3 Entorno educativo

Las variables consideradas desde el entorno educativo especifican el nivel de estudios de las muestras, los centros que forman las muestras, la frecuencia con que se canta en clase, la valoración de esa experiencia de cantar con los compañeros y las dificultades que tiene esta actividad. Después se entra en un apartado específico referido a la educación coral.

En este apartado consideramos variables que puedan ser factores a tener en cuenta al estudiar la motivación para cantar en el ámbito de las clases de música. Habrá después otro apartado referido al entorno de la educación coral por la participación en el coro.

7.2.3.1 Nivel de estudios de las muestras

Se trata de conocer qué cursos han participado en la realización de la encuesta.

Muestra A

Se observa que la muestra está formada sobre todo por alumnos del último ciclo de primaria, especialmente de 6º curso, y de 2º y 3º de ESO en que la asignatura de música es obligatoria.

Variable 44: curso

Código	Significado	Frecuencia	%
1	2ºPrimaria	33	3,97
2	3ºPrimaria	57	6,86
3	4ºPrimaria	23	2,77
4	5ºPrimaria	97	11,67
5	6ºPrimaria	186	22,38
6	1ºESO	57	6,86
7	2ºESO	155	18,65
8	3ºESO	100	12,03
9	4ºESO	29	3,49
11	2ºBachillerato	4	0,48
12	Escuelas de música	56	6,74
13	Conservatorios	28	3,37
14	Otros	5	0,60
Total frecuencias		831	100,00

Muestra C

La muestra C está menos dispersa, y en su mayoría también se sitúa en torno al 6º curso de primaria. Hay un porcentaje de alumnos de 12 años mayor que en la muestra A, que proceden de una 7 class del colegio Selsdom de Londres.

Variable 44: curso

Código	Significado	Frecuencia	%
3	4ºPrimaria	13	8,90
4	5ºPrimaria	1	0,68
5	6ºPrimaria	41	28,08
6	1ºESO	33	22,60
7	2ºESO	13	8,90
8	3ºESO	20	13,70
9	4ºESO	13	8,90
10	1ºBachillerato	4	2,74
11	2ºBachillerato	6	4,11
12	Escuela de música	1	0,68
14	Otros	1	0,68
Total frecuencias		146	100,00

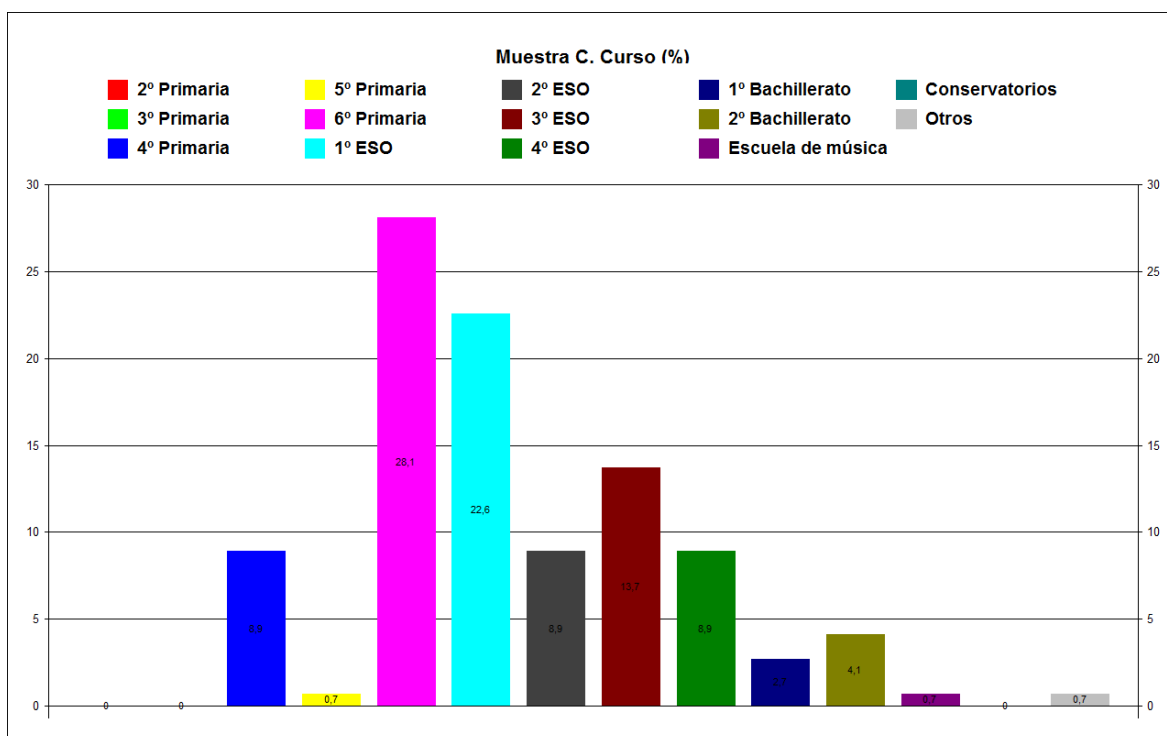
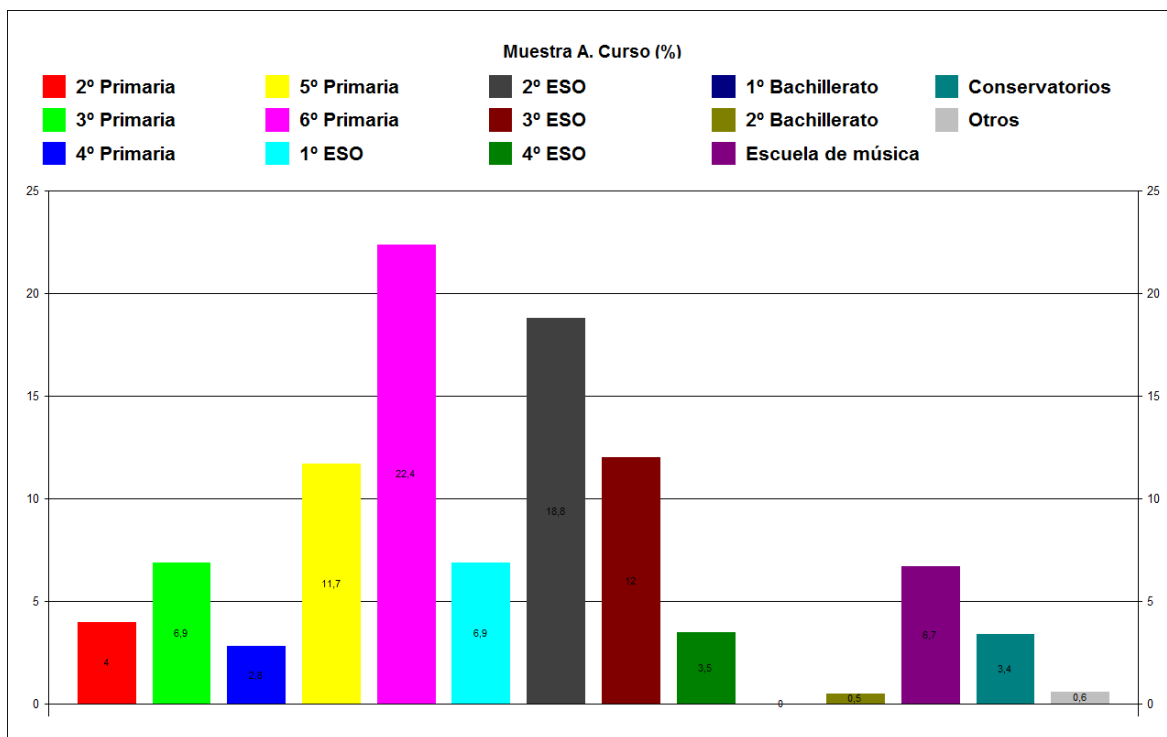


Gráfico 077 y Gráfico 078

7.2.3.2 Centros que forman las muestras

De los centros que han colaborado en la realización de la encuesta, algunos aportan un número reducido de participantes, pero se emplea la muestra de datos completa, porque sin ser homogénea, ofrece un panorama variado de la experiencia coral entre niños y adolescentes.

El estudio aborda la posibilidad de pertenecer al coro en la edad infantil y juvenil, bien sea en el colegio como en los centros de secundaria o paralelamente en las escuelas de música y conservatorios.

Muestras A

Variable 45: Centro

Código	Significado	Frecuencia	%
1	IES Jaime Ferrán. Villalba	66	7,89
2	IES Virgen de la Paz. Alcobendas	59	7,06
3	IES Rosa Chacel.Colmenar Viejo	13	1,56
4	IES Isaac Peral. Alcalá de Henares	31	3,71
5	IES Carmen Martín Gaité. Moralarzal	26	3,11
6	IES Posada de LLanera.Oviedo	22	2,63
7	CEIP Miguel de Unamuno. Madrid	49	5,86
8	CEIP Quinto Centenario. San Sebastián de los Reyes	80	9,57
9	CEIP Claudio Moyano. Madrid	37	4,43
10	CEIP Francisco Ruano Madrid	42	5,02
11	CEIP Antonio Machado. Majadahonda	40	4,78
12	CEIP Tres Olivos. Madrid	43	5,14
13	Colegio Salesiano S. Juan Bautista. Madrid	100	11,96
14	Colegio Europeo Almazán. Madrid	101	12,08
15	Colegio Nuestra Señora de Santa María. Madrid	32	3,83
16	Esc d Música Angel Muñoz Toca. Oviedo	18	2,15
17	Casa de Mús Aniceto Sela Mieres	27	3,23
18	Conservatorio Hipólito Lobato Sevilla	32	3,83
19	Coro de niños de la Univerdidad Carlos III. Madrid	7	0,84
20	Escolanía San Jorge. Madrid	5	0,60
21	Casa de la cultura de Alpedrete	6	0,72
Total frecuencias		836	100,00

Variable 47: Tipo de centro

Código	Significado	Frecuencia	%
1	IES	217	25,96
2	CEIP	291	34,81
3	Centro concertado	251	30,02
4	Escuela de música	33	3,95
5	Conservatorio	32	3,83
6	Coro de niños	12	1,44
Total frecuencias		836	100,00

La muestra A está formada por casi un 90% de alumnos de colegios e institutos de la Comunidad de Madrid. Hay una pequeña representación de alumnos de dos escuelas de música de Asturias y de un conservatorio elemental de Sevilla.

Muestras B1 y B2

Las muestras B1 y B2 están formadas por el grupo de alumnos de la optativa de música de 4º de ESO del curso 2009-2010 encuestado en octubre y en mayo.

Muestra C

Variable 51: Centros de Londres, Monterrey y Madrid

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Selsdom High. Londres	41	26,11
2	Eltham College. Londres	48	30,57
3	Ce Ed y Cult del Valle. Monterrey	20	12,74
4	Instituto irlandés. Monterrey	10	6,37
5	IES Jaime Ferrán. Villalba	38	24,20
Total frecuencias		157	100,00

7.2.3.3 Frecuencia con que se canta en clase de música

Se trata de conocer la visión de los alumnos respecto a la actividad de cantar en clase.

Muestra A

Variable 24: Según tu experiencia, ¿con cuánta frecuencia se canta en las clases de música?

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Habitualmente	175	22,64
2	A menudo	101	13,07
3	Algunas veces	140	18,11
4	Casi nunca	177	22,90
5	Nunca	180	23,29
Total frecuencias		773	100,00

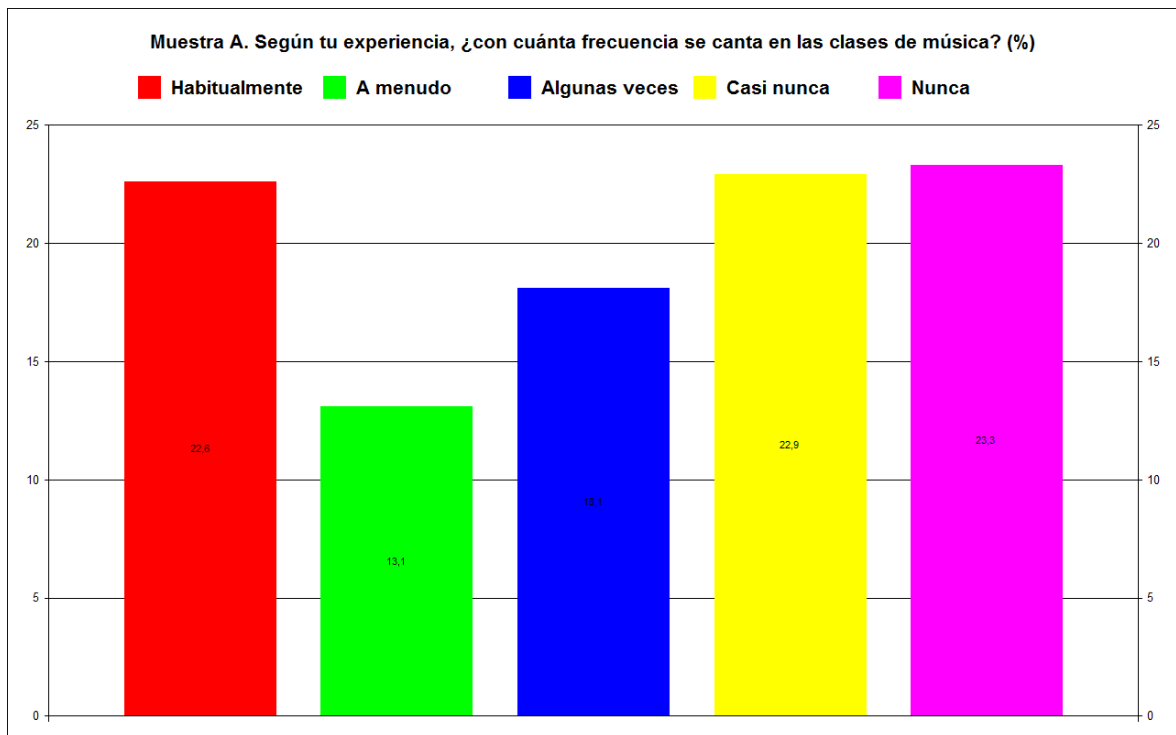


Gráfico 079

Es llamativo que no hay una respuesta que destaque marcadamente sobre las demás. Se observa que más de la mitad de los encuestados (54,3%) responden que en sus clases de música se canta algunas veces, casi nunca o nunca, mientras que un 35,7% responde que canta a menudo o habitualmente. Es posible que la percepción sobre la frecuencia sea distinta en una misma clase, según la actitud de los niños hacia la actividad. También es interesante observar las diferencias en cuanto al gusto por la actividad de cantar, entre la submuestra de los que dicen que en sus clases se canta poco o nada y los que lo hacen a menudo o habitualmente:

Variable 7: Submuestra de los que dicen que en clase de música se canta casi nunca o nunca. ¿Te gusta cantar?

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Me gusta mucho	125	35,11
2	Me gusta bastante	118	33,15
3	Me gusta poco	87	24,44
4	No me gusta nada	26	7,30
Total frecuencias		356	100,00

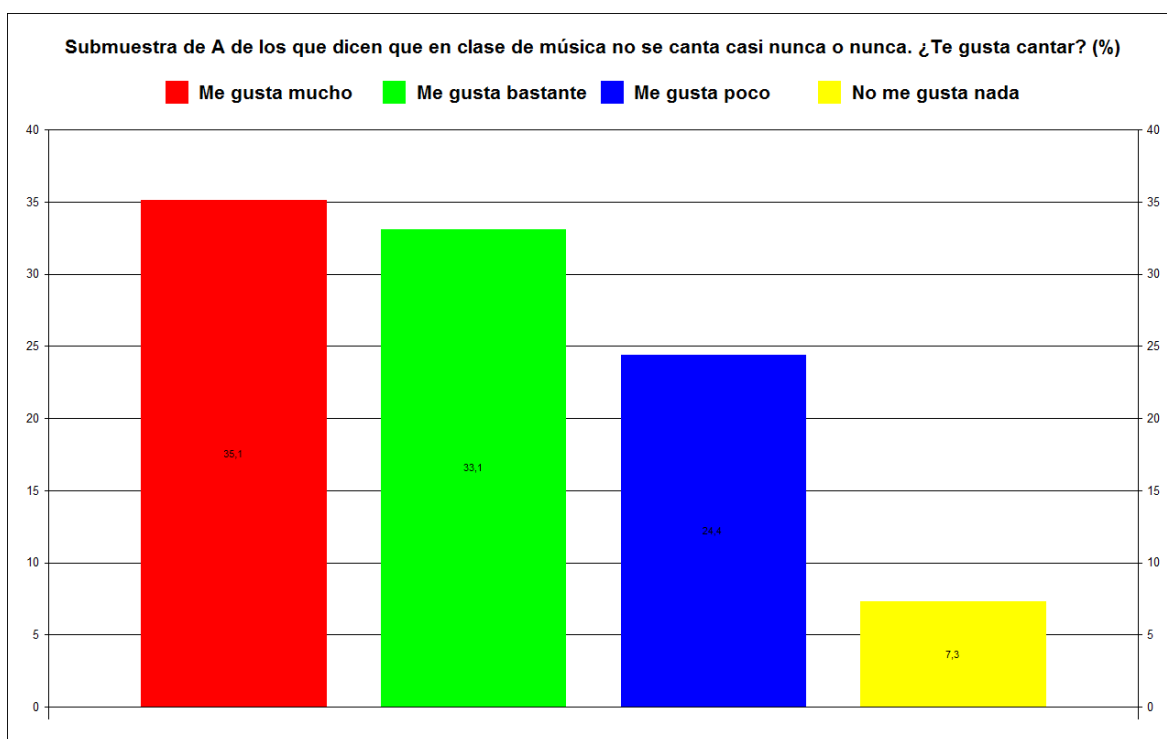


Gráfico 080

Entre los que dicen que en su clase de música no se suele cantar, sólo un 35% manifiesta que le gusta mucho. De 100 encuestados que consideran que apenas se canta en clase de música, casi 8 afirma no disfrutar nada cantando.

Si estudiamos la submuestra inversa, veremos qué percepción tienen sobre la actividad aquellos a los que les parece que se canta habitualmente o a menudo. Creemos que vivir la

experiencia de cantar en clase como algo natural que se hace habitualmente favorecerá el que haya entre ellos una actitud positiva hacia la actividad. Ahora veremos:

Variable 7: Submuestra de A de los que dicen que en clase se canta habitualmente o a menudo. ¿Te gusta cantar?

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Me gusta mucho	168	61,31
2	Me gusta bastante	69	25,18
3	Me gusta poco	32	11,68
4	No me gusta nada	5	1,82
Total frecuencias		274	100,00

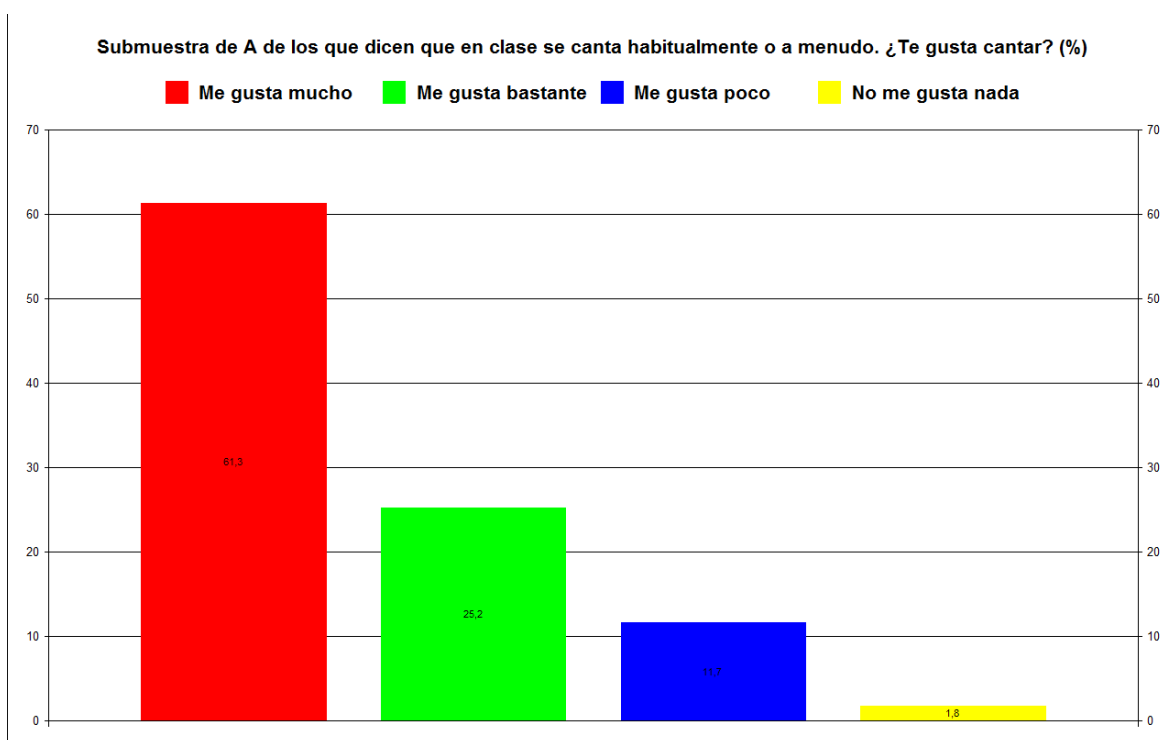


Gráfico 081

Entre los que dicen que en sus clases de música se canta a menudo, el porcentaje de alumnos que responden que no les gusta nada cantar (1,82%) es mucho más reducido que en la submuestra de los que dicen no cantar en clase habitualmente (7,30%). En cambio, en este grupo más del 60% ha contestado que les gusta mucho cantar y otro 25% más dice que le gusta bastante.

Entre estas dos respuestas positivas suman más del 85% de la submuestra de los que señalan cantar habitualmente en clase, por lo que parece que la práctica habitual de esta actividad favorece el gusto por cantar. Estos resultados apoyan la hipótesis formulada en la investigación, apuntando a que el que no censurar a los alumnos por sus dificultades al cantar, sino el proponer a todos como hábito la práctica del canto colectivo, sea cual sea su punto de partida y no ceder a la idea de que porque no se cante bien no convenga practicar

sistemáticamente irá haciendo atractiva la posibilidad de disfrutar cantando con otros y de participar en el coro.

Filas: 24. Según tu experiencia, ¿con cuánta frecuencia se canta en las clases de música?

Columnas: 53. Primaria, secundaria y escuela de música o conservatorio

frcaclmu	TOTAL MUESTRA		priseen					
			primaria		secundaria		escuelas conservatorio	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Habitualmente	174	22,75	106	29,94	34	10,37	34	40,96
2 A menudo	101	13,20	61	17,23	27	8,23	13	15,66
3 Algunas veces	138	18,04	59	16,67	59	17,99	20	24,10
4 Casi nunca	175	22,88	90	25,42	78	23,78	7	8,43
5 Nunca	177	23,14	38	10,73	130	39,63	9	10,84
TOTAL	765	(765)	354	(354)	328	(328)	83	(83)

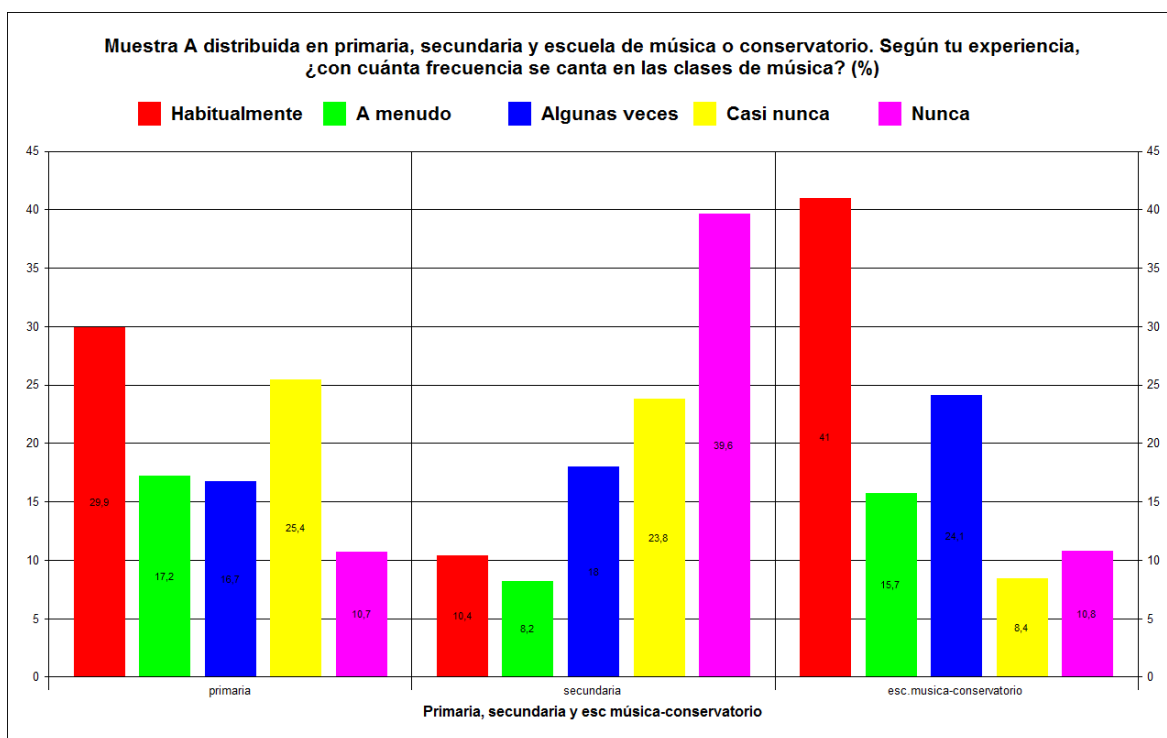


Gráfico 082

Estos resultados muestran que los alumnos de menor edad, en primaria, perciben con mayor frecuencia la actividad de cantar como algo habitual en las clases de música que los alumnos de secundaria. Así, casi un 30% de los alumnos de primaria responden que se canta habitualmente y un 17,23 % responde que se canta a menudo. Los que responden que se canta algunas veces suman un 16,67% y los que responden que no se canta casi nunca o nunca alcanzan el 36%. En la franja de secundaria, las respuestas se orientan hacia una práctica

mucho más escasa de la actividad de cantar en clase y en las frecuencias correspondientes a los alumnos de escuelas de música y del conservatorio sevillano que participó en la encuesta, las respuestas equilibran en parte la orientación de las frecuencias en secundaria, al ser al menos más frecuente cantar en clase de música como corresponde a los estudios especiales de música.

Muestras B1 y B2

Esperamos que los alumnos perciban nuestro interés por cantar en clase.

Filas: 24. Según tu experiencia, ¿con cuánta frecuencia se canta en las clases de música?

Columnas: 46. Resultados comparados de la muestra de 4º ESO desde principio hasta final de curso

frcaclmu	fecha			
	----- Octubre 08		----- Mayo 09	
	Frec	%	Frec	%
1 Habitualmente	7	22,58	7	26,92
2 A menudo	3	9,68	13	50,00
3 Algunas veces	14	45,16	5	19,23
4 Casi nunca	6	19,35	1	3,85
5 Nunca	1	3,23	0	0,00
TOTAL	31	(31)	26	(26)

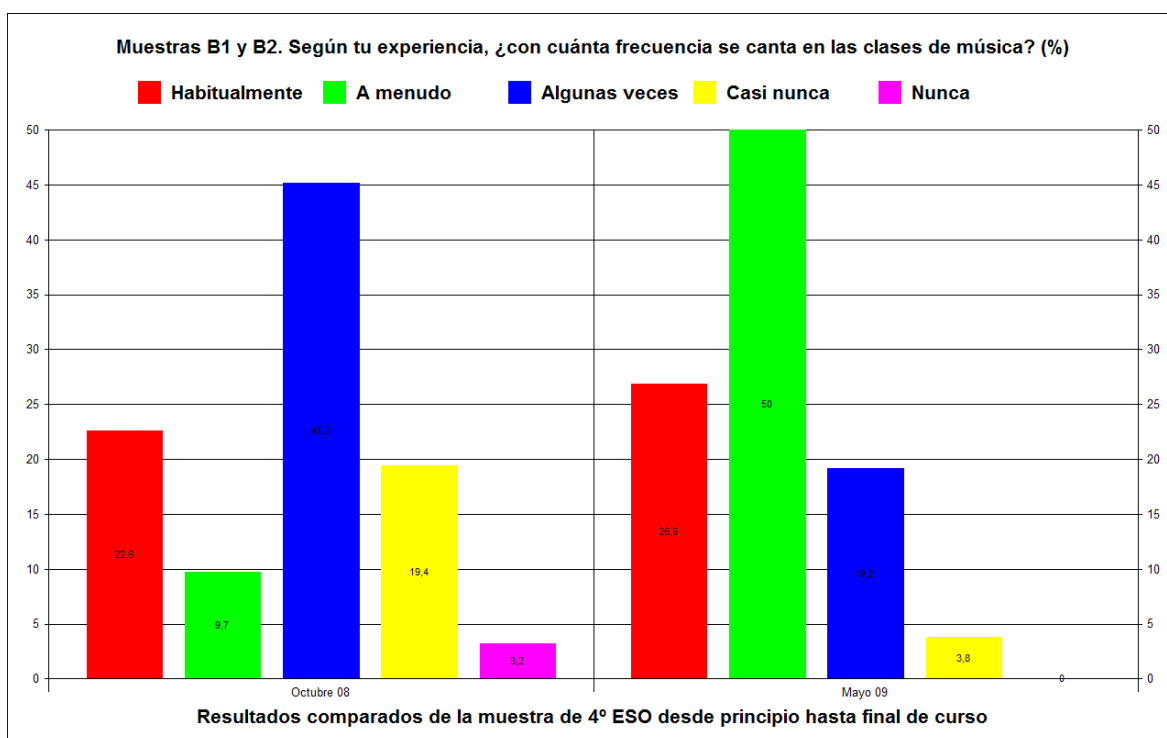


Gráfico 083

Como se ve en el gráfico y en las tablas, la percepción de los alumnos sobre la frecuencia con que se canta en clase ha aumentado a lo largo de los meses. En mayo sólo un

alumno considera que no se canta casi, 13 alumnos responden que se canta a menudo, 7 responden que se hace habitualmente y de los 14 alumnos que respondieron en octubre que se cantaba a veces, ahora sólo quedan 5 que den esa respuesta.

Muestra C

Filas: 24. Según tu experiencia, ¿con cuánta frecuencia se canta en la clase de música?
Columnas: 51. Centros de Londres, Monterrey y Madrid

Muestra C

frcaclmu	TOTAL MUESTRA		Selsdom H Sch. Eltham College Londres		Ce Ed y Cul del Valle		Instituto irlandés		IES J Ferrán Villalba			
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%		
1 Habitualmente	21	15,11	2	6,25	6	13,33	4	21,05	1	10,00	8	24,24
2 A menudo	32	23,02	4	12,50	18	40,00	5	26,32	2	20,00	3	9,09
3 Algunas veces	41	29,50	15	46,88	8	17,78	5	26,32	1	10,00	12	36,36
4 Casi nunca	25	17,99	4	12,50	9	20,00	3	15,79	2	20,00	7	21,21
5 Nunca	20	14,39	7	21,88	4	8,89	2	10,53	4	40,00	3	9,09
TOTAL	139	(139)	32	(32)	45	(45)	19	(19)	10	(10)	33	(33)



Gráfico 084

Los alumnos del IES Jaime Ferrán dan respuestas variadas, a pesar de que desde mi perspectiva como profesora la intención es cantar habitualmente. Parece que hay un centro de Monterrey, el Instituto Irlandés en el que, tal vez por ser la muestra muy pequeña, los resultados aparecen sesgados hacia la impresión de los que consideran que no se canta nada en clase. De los demás centros, el Selsdom High de Londres y el IES Jaime Ferrán, teniendo respuestas desiguales, presentan frecuencias más altas que el resto de centros. Ofrecemos esta tabla C en conjunto para comparar el perfil de los gráficos de A y C.

Variable 24: Según tu experiencia, ¿con cuánta frecuencia se canta en las clases de música:

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Habitualmente	21	15,11
2	A menudo	32	23,02
3	Algunas veces	41	29,50
4	Casi nunca	25	17,99
5	Nunca	20	14,39
Total frecuencias		139	100,00

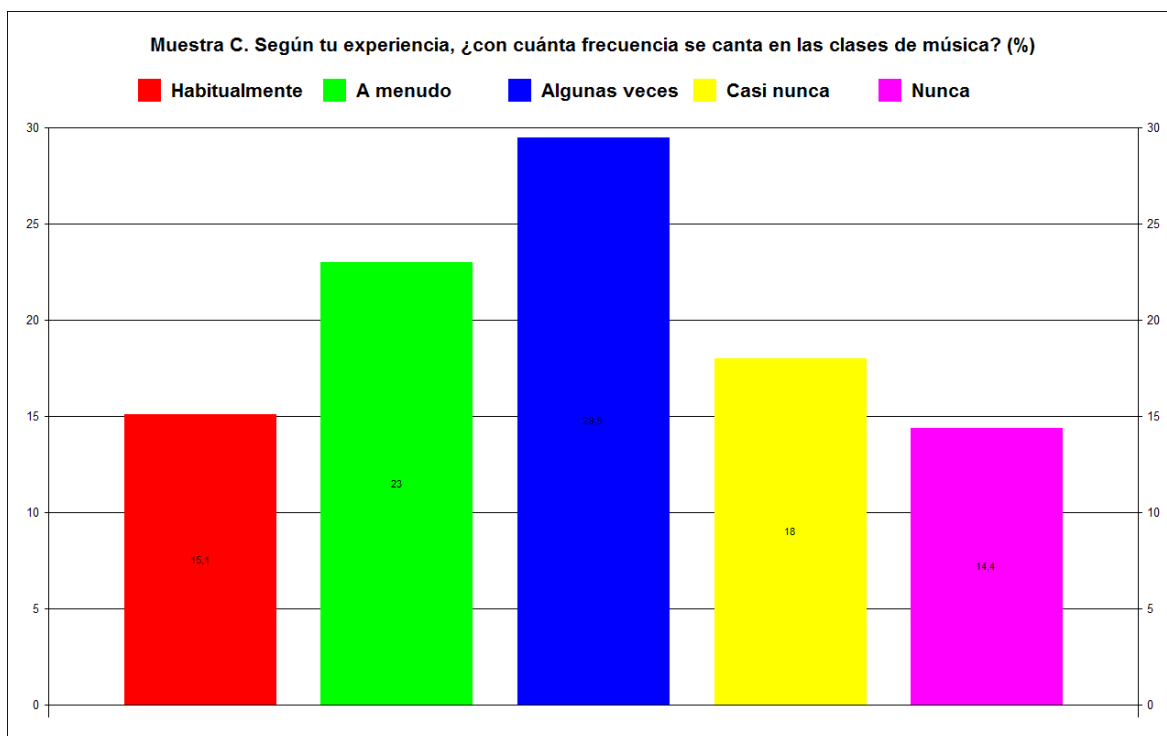


Gráfico 085

Los resultados globales de C tampoco se decantan hacia una valoración positiva o negativa acusada. Las frecuencias se ordenan en torno a puntuaciones centradas con un gráfico de aspecto distinto al de la muestra A, pero también a la vez, ambiguo. Al menos parece poderse afirmar que aunque se canta algo en las clases de música, esta actividad no llega a incidir suficientemente en la experiencia de una mayoría de los alumnos, ya que sumando los valores dados a las respuestas referidas a la frecuencia esporádica, baja o nula se suman en total más del 62% de los encuestados y sólo el 38% está habituado a cantar en clase.

Estos datos son señal de una carencia a lo largo de las últimas décadas en la escuela que a pesar del impulso dado en los 90 a la figura del maestro especialista de música reflejan la pérdida de una tradición que afecta a las nuevas generaciones.

7.2.3.4 Valoración de la experiencia de cantar en clase

Se trata de explorar cómo aprecian los alumnos la actividad de cantar en clase, para tomar conciencia de los aspectos positivos y negativos que puedan darse en el modo de desarrollar la propuesta de cantar con ellos.

Muestra A

Variable 25: Si has tenido la experiencia de cantar con los compañeros en clase, describe qué impresión, en general, te ha dejado esa actividad.

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Muy positiva	243	34,27
2	Buena	212	29,90
3	No lo recuerdo	149	21,02
4	Regular	49	6,91
5	No me ha gustado	56	7,90
Total frecuencias		709	100,00

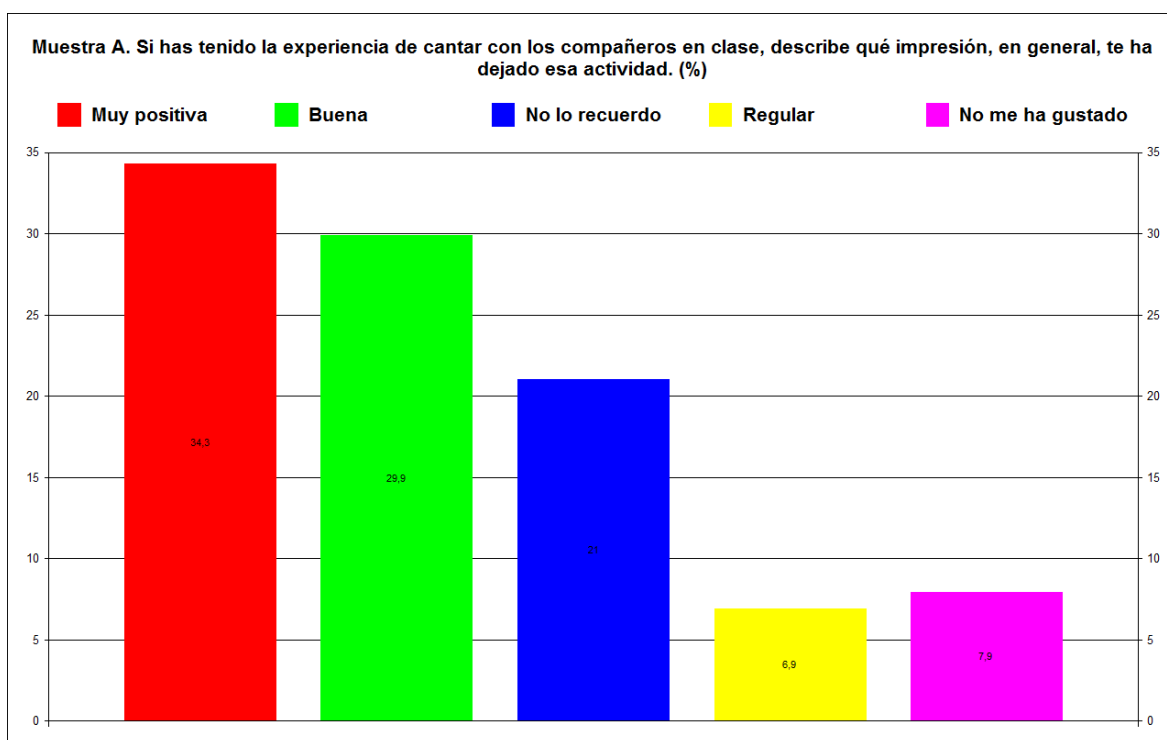


Gráfico 086

El 65% de los que han respondido a esta cuestión lo han hecho positivamente. En cambio, 15 de cada 100 ha tenido una impresión negativa de la experiencia de cantar en clase. Este porcentaje coincide con los que han respondido que les gusta poco o nada cantar en la submuestra de A de los que dicen que en sus clases se canta habitualmente.

Es llamativo que más de un 20% haya señalado que no recuerda si le pareció positiva o negativa la experiencia. Esta respuesta podría reflejar que estos encuestados no se implicaron

mucho al cantar, si es que lo hicieron, pero tampoco se sintieron especialmente incómodos. Si seleccionamos el grupo de los que han contestado que no les ha gustado la experiencia de cantar en clase, y observamos sus respuestas sobre la frecuencia con que se realiza esta propuesta, comprobamos que aparece destacada la respuesta de que opinan que no cantan casi nunca o nunca. De nuevo, los resultados sugieren que quienes dicen no disfrutar cantando parecen no haber tenido muchas ocasiones prácticas que favorecieran el gusto por cantar. Por el contrario, de estas respuestas se extrae que cantar con frecuencia en clase, en ciertas condiciones favorables, probablemente mejora la percepción que se tiene de esta actividad.

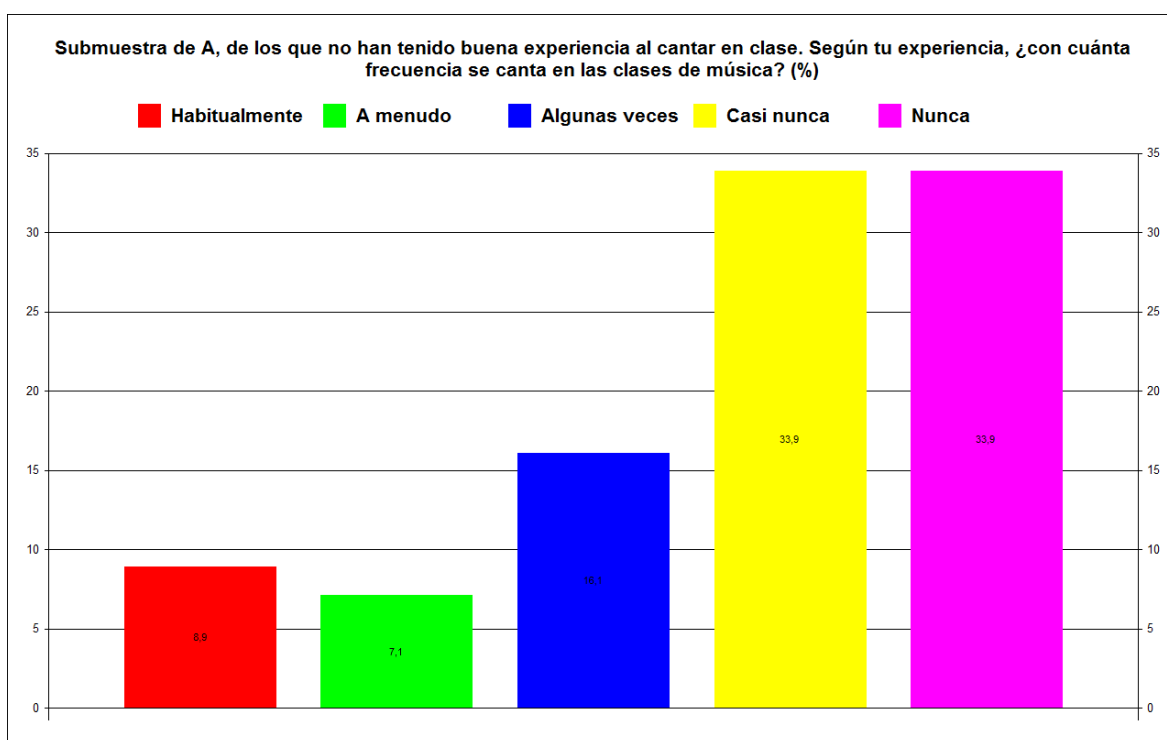


Gráfico 087

Submuestra de A de los que no han tenido buena impresión al cantar en clase.
Variable 24: Según tu experiencia, ¿con cuánta frecuencia se canta en las clases de música?

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Habitualmente	5	8,93
2	A menudo	4	7,14
3	Algunas veces	9	16,07
4	Casi nunca	19	33,93
5	Nunca	19	33,93
Total frecuencias		56	100,00

Los resultados apoyan la idea de que aquéllos que no han tenido muchas ocasiones para cantar tienen con mayor frecuencia la percepción de que cantar no es atractivo, en comparación con los que tienen la experiencia de cantar con cierta frecuencia.

Submuestra de A de los que han tenido una buena o muy buena impresión al cantar en clase. Variable 24: Según tu experiencia, ¿con cuánta frecuencia se canta en las clases de música?

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Habitualmente	150	33,63
2	A menudo	83	18,61
3	Algunas veces	86	19,28
4	Casi nunca	69	15,47
5	Nunca	58	13,00
Total frecuencias		446	100,00

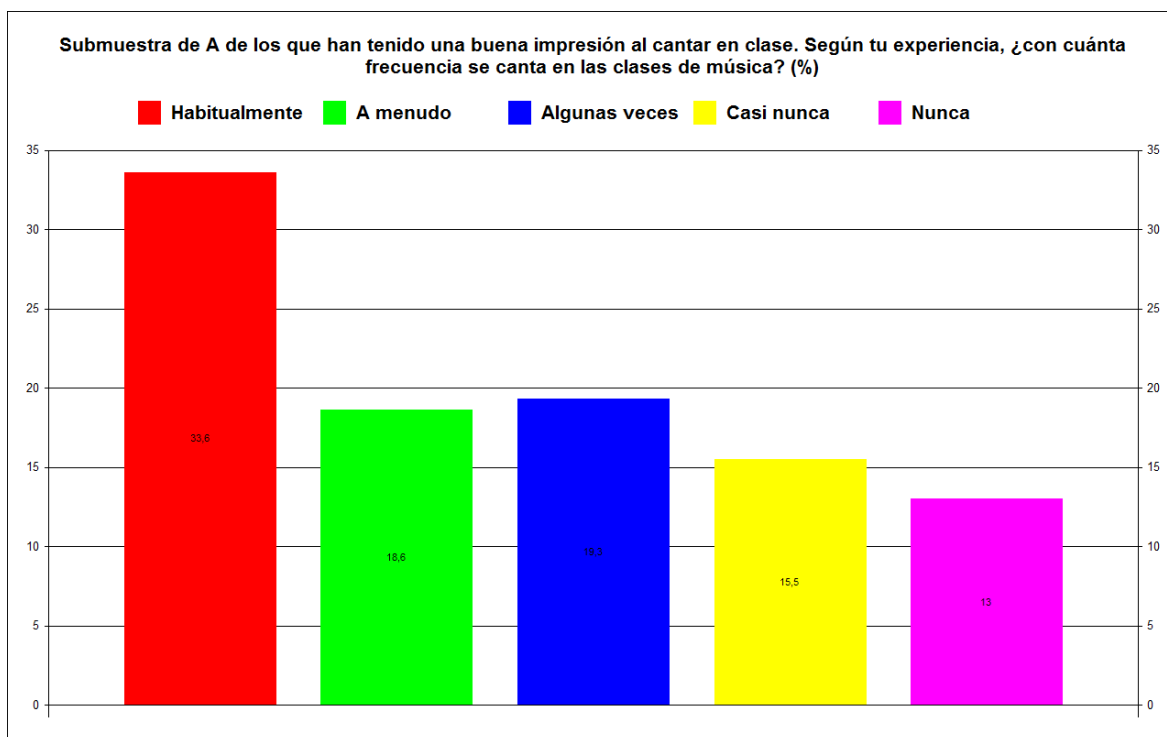


Gráfico 088

En esta misma línea se puede observar cómo los encuestados de la submuestra de A, formada por los que aseguran haber tenido buena o muy buena impresión al cantar en clase, responden en un 72 %, que se canta en la clase de música habitualmente o a menudo.

Muestras B1 y B2

Al hacer la comparación de las respuestas de los alumnos del grupo de 4º cabía esperar que los resultados mostraran una tendencia que confirmara el análisis anterior pero, al menos en parte, no ha sido así.

Después de haber pasado meses cantando con bastante frecuencia en clase, en todas las categorías de la variable que recoge la impresión sobre la experiencia de cantar en clase, la valoración ha mejorado en mayo respecto a octubre, excepto en el caso de los que han respondido que no les ha gustado.

Filas: 25. Si has tenido la experiencia de cantar con los compañeros en clase, describe qué impresión, en general, te ha dejado esa actividad.
 Columnas: 46. Resultados comparados de la muestra de 4º ESO desde principio hasta final de curso

impcancl	fecha			
	Octubre 08		Mayo 09	
	Frec	%	Frec	%
1 Muy positiva	1	3,45	1	3,85
2 Buena	9	31,03	15	57,69
3 No lo recuerdo	9	31,03	0	0,00
4 Regular	8	27,59	6	23,08
5 No me ha gustado	2	6,90	4	15,38
TOTAL	29	(29)	26	(26)

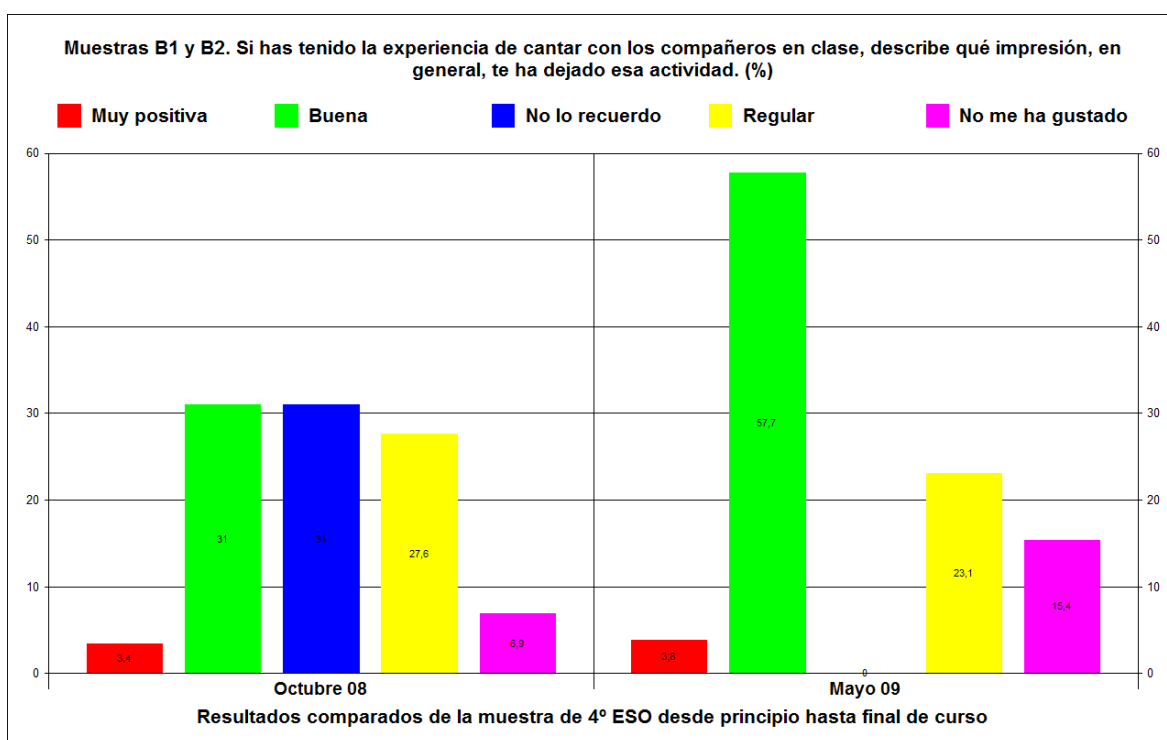


Gráfico 089

La variación de las respuestas dadas por los alumnos de este grupo de 4º de ESO, desde comienzo a final de curso, refleja un aumento de los que consideran como buena la experiencia de cantar en clase, que pasan de 9 a 15, disminuyen de 8 a 6 los que la describen como regular, pero aumentan de 2 a 4 los que responden que no les ha gustado. Aunque se trata de una muestra pequeña y cada voto modifica sustancialmente los porcentajes de los resultados, para poder sostener que la práctica habitual del canto ayuda especialmente a los que inicialmente no se sienten atraídos, este dato no resulta favorable a nuestra hipótesis. En la triangulación de datos completaremos estos datos con la respuesta abierta dada por una alumna que ha respondido negativamente a esta pregunta y aportaremos observaciones que puedan contrastar este análisis. (Ver pp. 533)

Muestra C

Variable 25: Si has tenido la experiencia de cantar con los compañeros en clase, describe qué impresión, en general, te ha dejado esa actividad.

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Muy positiva	36	25,90
2	Buena	49	35,25
3	No lo recuerdo	24	17,27
4	Regular	20	14,39
5	No me ha gustado	10	7,19
Total frecuencias		139	100,00

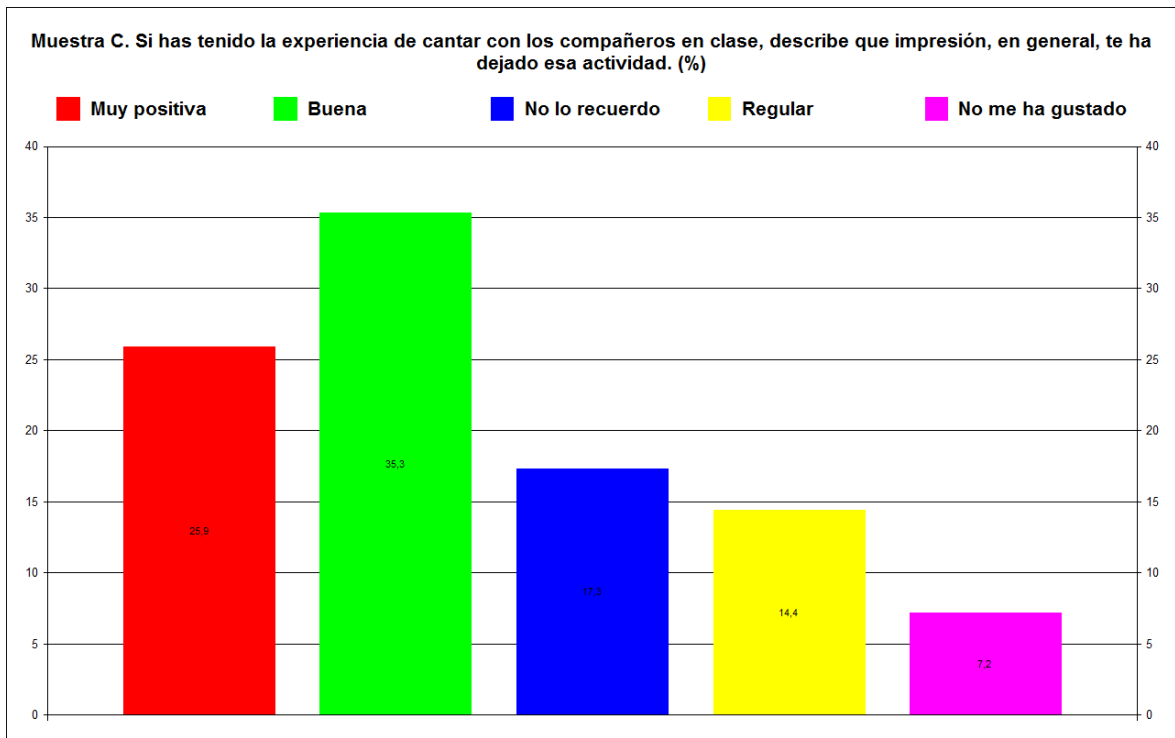


Gráfico 090

El gráfico correspondiente a la muestra C, al compararse con los resultados obtenidos de A, se interpreta también como reflejo de una valoración positiva de la actividad de cantar en las clases de música.

En vez de una gradación en disminución de los porcentajes como en A mostrando un leve ascenso de las frecuencias en la última categoría, (34%, 29%, 21%, 6% y 7%), los datos de C acumulan el mayor porcentaje (35,25%) en la respuesta de los alumnos que han tenido una *impresión buena* de la experiencia de cantar en clase de música, aunque también destaca la primera barra (25,9% de respuestas correspondientes a *muy buena impresión*), de manera que en conjunto los centros de la muestra C, han valorado de forma positiva la actividad de cantar en clase de música.

7.2.3.5 Dificultades para cantar en clase

Se trata de ver qué aspectos reconocen los alumnos como dificultades más graves en la actividad de cantar.

Muestra A

Variable 26: Si has cantado en clase habitualmente puedes opinar sobre las dificultades más frecuentes para que los alumnos participen cantando en clase y en actividades como el coro. Rodea con un círculo el número y anota al lado el orden de importancia de:

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	La indisciplina	317	16,02	57,43
2	El sentido del ridículo	277	14,00	50,18
3	El cantar en tono agudo	204	10,31	36,96
4	Las dificultades de afinación	244	12,33	44,20
5	Los gallos y el cambio de voz	201	10,16	36,41
6	La elección de canciones	143	7,23	25,91
7	Las letras en otros idiomas	168	8,49	30,43
8	La escasa dedicación de tiempo	188	9,50	34,06
9	El desinterés y falta de compromiso	237	11,98	42,93
Total frecuencias		1.979	100,00	358,51
Total muestra		552		

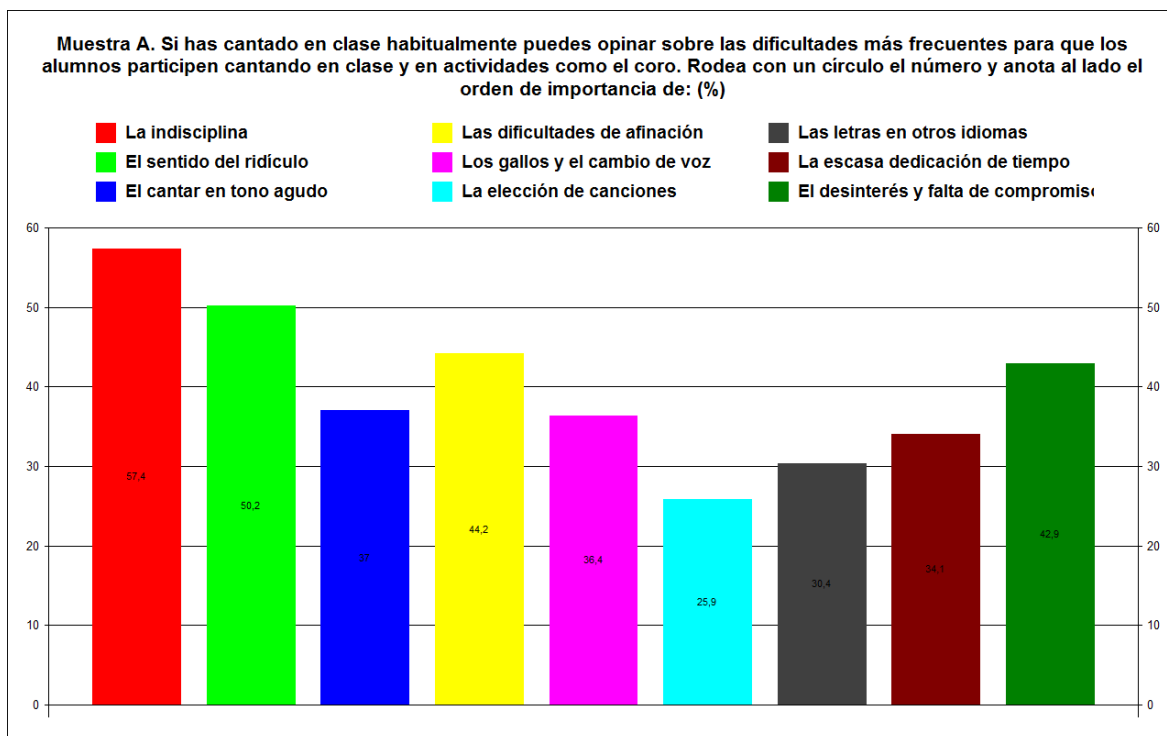


Gráfico 091

Parece ser que, de todas las dificultades propuestas en esta pregunta formulada para ser contestada en forma de respuestas múltiples, hay dos que destacan sobre las demás. Según los

datos obtenidos en la columna de tantos por ciento obtenidos respecto al número de la muestra, de los 552 encuestados que han respondido a esta cuestión, el 57,43% ha señalado la indisciplina y el 50,08%, el sentido del ridículo. En cualquier caso, todas las categorías de la variable han obtenido frecuencias altas, que las señalan como dificultades ampliamente reconocidas por los propios alumnos.

La indisciplina en el contexto del canto escolar manifiesta una actitud negativa de falta de respeto hacia la propia actividad de cantar, de modo que en vez de colaborar con el grupo y superar las dificultades, algunos alumnos pueden hacer burla o despreciar los intentos de cantar de los compañeros. Esto sucede de forma más marcada en el momento de la adolescencia, en la que la propuesta de cantar en clase resulta más costosa de llevar a la práctica especialmente entre los varones, si no están habituados a ello, por la inseguridad que les produce en ciertos momentos la falta de control sobre su propia voz en el periodo más o menos largo de la muda.

El siguiente factor destacado como dificultad para desarrollar el canto escolar entre los encuestados es el sentimiento de vergüenza. El adolescente, en muchos casos, tiene un sentido del ridículo marcado, por el que la experiencia de cantar frente a otros o con otros se convierte en extraña e incómoda, especialmente si se manifiesta con fuerza la inseguridad por falta de hábito y si las expectativas de éxito en la tarea a realizar son bajas.

En orden de importancia, en siguiente lugar, las respuestas reconocidas como dificultades por los encuestados son la falta de afinación y el desinterés por cantar.

Respecto a la falta de aptitudes para afinar, parece alentador que desde el punto de vista de los alumnos no sea ésta una de las cuestiones más marcadas. Esta interpretación se deriva de que considerando de forma conjunta la percepción propia sobre las capacidades en el grupo, los resultados de la encuesta señalan que sólo un 12,33% de la muestra consideran que en su grupo “se desafina” de forma que se dificulta el desarrollo de la actividad de cantar satisfactoriamente.

El desinterés y el escaso compromiso, las dificultades para cantar en tono agudo, la muda de la voz, la falta de hábito, las dificultades con los idiomas de los textos y el desacierto en la selección del repertorio son, ordenados de mayor a menor importancia, otros de los obstáculos para cantar en clase, según los encuestados.

Respecto al desinterés y la falta de compromiso, será conveniente hacer, en el marco del estudio cualitativo, una reflexión sobre las distintas estrategias que el propio profesorado de

música y los directores de coros escolares siguen para hacer la propuesta de la actividad de cantar, bien sea en el marco de clase o en las distintas modalidades de funcionamiento de los coros escolares, con ensayos que pueden desarrollarse en franja horaria de recreo o fuera del horario lectivo. (Ver pp. 487-489)

Muestras B1 y B2

Filas: 26. Si has cantado en clase habitualmente puedes opinar sobre las dificultades más frecuentes para que los alumnos participen cantando en clase y en actividades como el coro. Rodea con un círculo el número y anota al lado el orden de importancia de:

Columnas: 46. Resultados comparados de la muestra de 4º ESO desde principio hasta final de curso

difcancl	fecha			
	Octubre 08		Mayo 09	
	Frec	%	Frec	%
1 La indisciplina	18	85,71	17	80,95
2 El sentido del ridículo	18	85,71	14	66,67
3 Las dificultades para cantar	17	80,95	13	61,90
4 Las dificultades de afinación	17	80,95	11	52,38
5 Los gallos y el cambio de voz	17	80,95	11	52,38
6 El poco acierto en el repertorio	17	80,95	13	61,90
7 Las dificultades con el idioma	14	66,67	11	52,38
8 La falta de hábito	17	80,95	16	76,19
9 La falta de interés	19	90,48	17	80,95
TOTAL	154	(21)	123	(21)

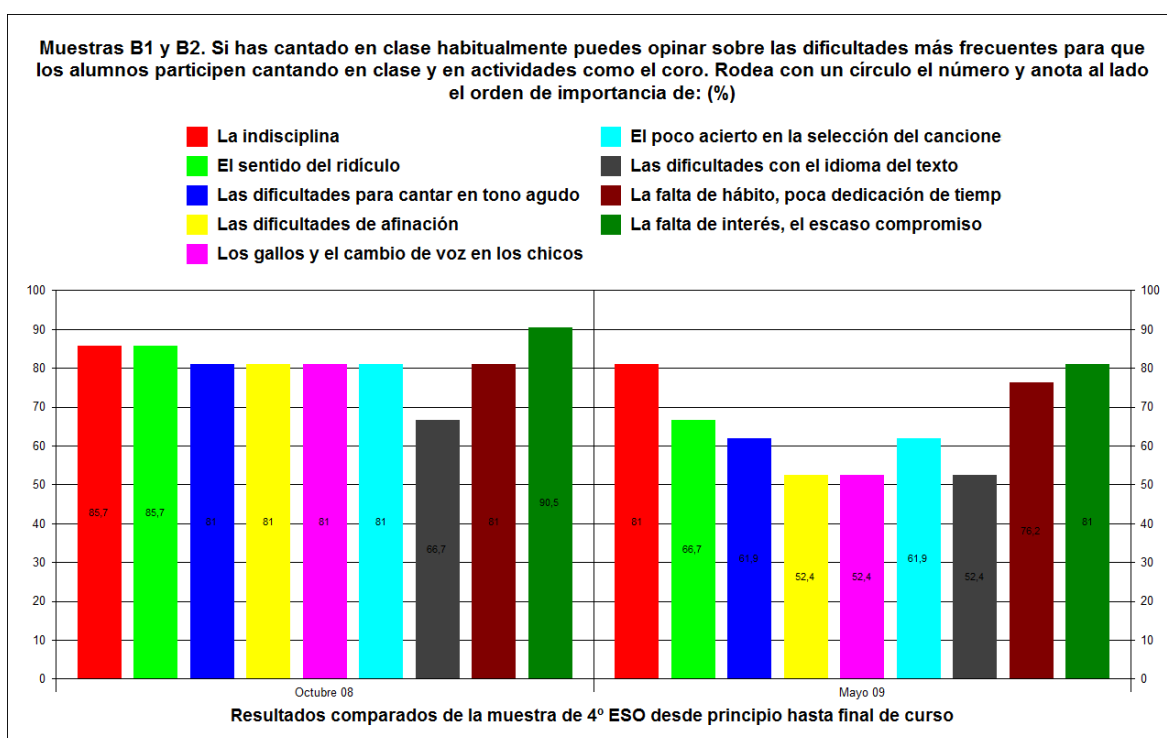


Gráfico 092

Parece ser que se confirma el que todas las respuestas han sido votadas con frecuencias similares por los encuestados, aunque se aprecia el descenso de algunos valores en la segunda recogida de datos, lo que se puede interpretar favorablemente, considerando que algunos factores como el sentido del ridículo, la extensión de la tesitura, la afinación, o la pronunciación de las letras en otros idiomas se han ido resolviendo en parte con la práctica a lo largo del curso.

Muestra C

Variable 26: Si has cantado en clase habitualmente puedes opinar sobre las dificultades más frecuentes para que los alumnos participen cantando en clase y en actividades como el coro. Rodea con un círculo el número y anota al lado el orden de importancia de:

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	La indisciplina	65	11,59	52,85
2	El sentido del ridículo	92	16,40	74,80
3	El cantar en tono agudo	60	10,70	48,78
4	Los dificultades de afinación	68	12,12	55,28
5	Los gallos y el cambio de voz	52	9,27	42,28
6	La elección de canciones	56	9,98	45,53
7	Las letras en otros idiomas	48	8,56	39,02
8	La escasa dedicación de tiempo	49	8,73	39,84
9	El desinterés y falta de compromiso	71	12,66	57,72
Total frecuencias		561	100,00	456,10
Total muestra		123		

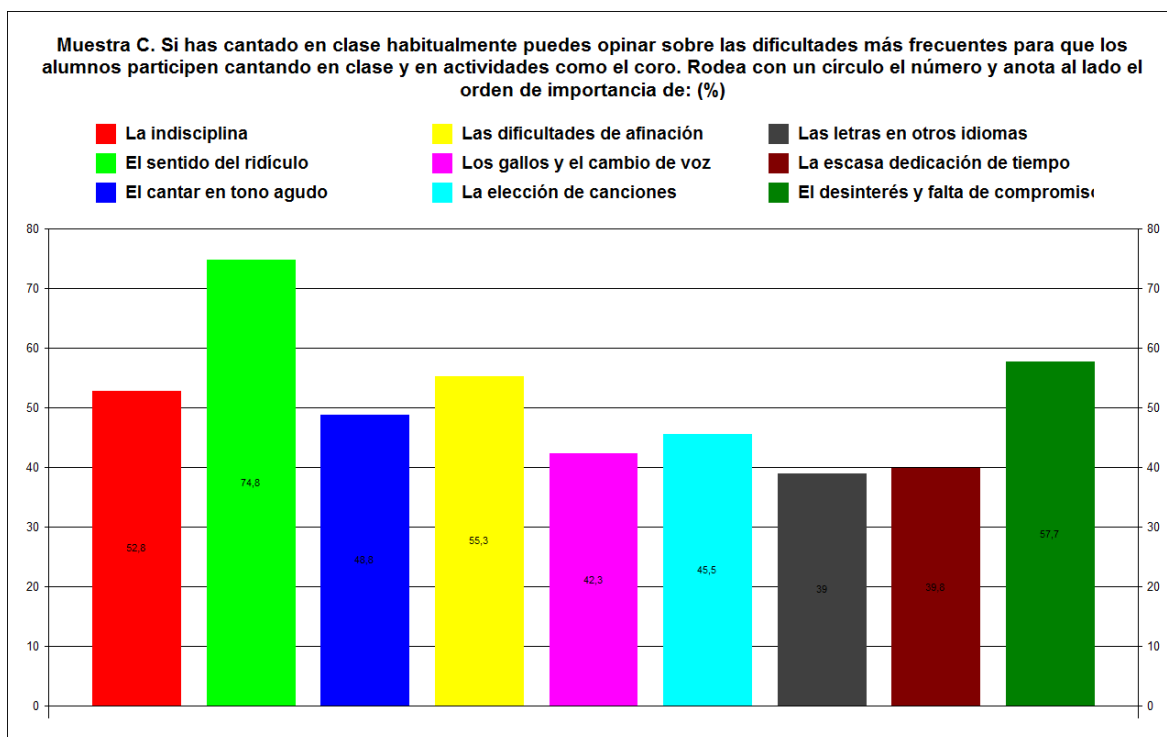


Gráfico 093

En los resultados de la muestra C se aprecia igualmente el reconocimiento de todas las dificultades señaladas en la actividad de cantar en clase.

Destaca especialmente la frecuencia obtenida por la respuesta referida al sentido del ridículo que curiosamente sobresale en esta muestra que incluye alumnos extranjeros, cuando por el contrario se suele atribuir a los españoles un sentido del ridículo especialmente acentuado. Para estudiar estos datos explorando posibles diferencias entre países a pesar de tener muestras no muy numerosas, especialmente en el caso del Colegio Irlandés de Monterrey, obtenemos la tabla y el gráfico que compara esta variable de las dificultades según los centros.

Filas: 26. Si has cantado en clase habitualmente puedes opinar sobre las dificultades más frecuentes para que los alumnos participen cantando en clase y en actividades como el coro. Rodea con un círculo el número y anota al lado el orden de importancia de:
 Columnas: 51. Centros de Londres, Monterrey y Madrid

Muest C

dificancl	TOTAL MUESTRA		Selsdom Hig h. Londres		Eltham Coll ege. Londre		Ce Ed y Cul t del Valle		Instituto i rlandés. Mo		IES JFerrán . Villalba	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 La indisciplina	65	52,85	8	27,59	24	57,14	16	80,00	4	57,14	13	52,00
2 El sent ridiculo	92	74,80	19	65,52	40	95,24	9	45,00	5	71,43	19	76,00
3 El cantar agudo	60	48,78	6	20,69	28	66,67	9	45,00	6	85,71	11	44,00
4 La afinación	68	55,28	8	27,59	31	73,81	13	65,00	5	71,43	11	44,00
5 El cambio de voz	52	42,28	5	17,24	23	54,76	9	45,00	4	57,14	11	44,00
6 El repertorio	56	45,53	8	27,59	26	61,90	8	40,00	5	71,43	9	36,00
7 Los idiomas	48	39,02	2	6,90	23	54,76	7	35,00	5	71,43	11	44,00
8 Falta de tiempo	49	39,84	4	13,79	24	57,14	7	35,00	4	57,14	10	40,00
9 El desinterés	71	57,72	7	24,14	27	64,29	13	65,00	5	71,43	19	76,00
TOTAL	561	(123)	67	(29)	246	(42)	91	(20)	43	(7)	114	(25)

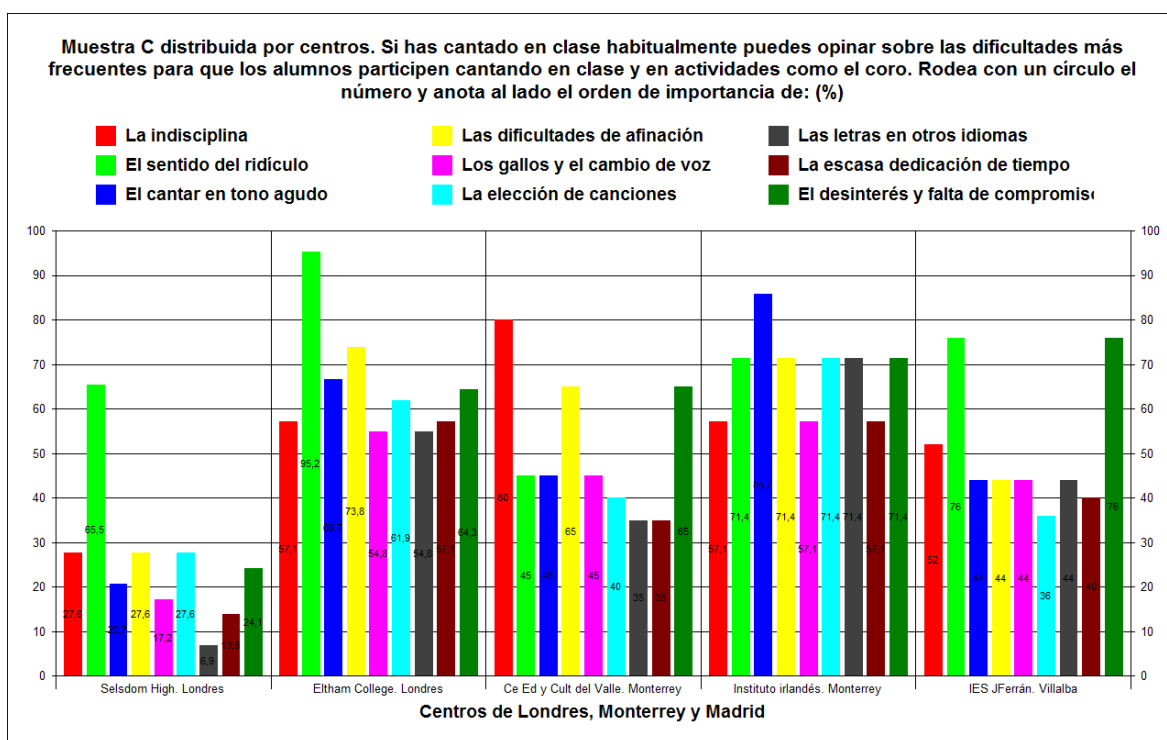


Gráfico 094

Parece que el sentido del ridículo es considerado como dificultad relativa no sólo especialmente por los alumnos españoles. Aunque no ha sido muy señalado por los alumnos del Centro de Educación y Cultura de Monterrey es destacado en las respuestas de uno de los dos centros ingleses. Llama la atención que el otro centro inglés refleja comparativamente menos dificultades al cantar en clase que el resto de centros. Puede leerse con dos traducciones, o bien se trata de datos incompletos o realmente en ese centro los alumnos perciben la actividad de cantar en clase como un hábito que se desarrolla de forma más sencilla que en el resto de la muestra. Recordamos que en la interpretación de los datos, la comparación de la altura de las barras de unos centros y otros se ha de realizar teniendo siempre en cuenta que expresan valores de tanto por ciento de la frecuencia de esa categoría respecto al número total de datos recogido en ese centro, por lo que no se puede extraer la conclusión aislada de que el cantar en tono agudo, por ejemplo, sea un factor que haya obtenido una frecuencia absoluta o número de respuestas mayor en Monterrey que en Londres, al contrario, al sumar en la fila de esa categoría las respuestas de los dos centros de Londres y los dos de Monterrey obtenemos que 34 alumnos ingleses de un total de 71 señalaron que reconocían dificultades con los agudos, mientras que 15 de 27 lo hicieron en Monterrey.

7.2.4 Educación coral

Consideramos la educación coral como constructo que engloba de nuevo diversas variables. En este marco se registran y analizan los datos de variables como la participación en coro, el tipo de coro, la frecuencia de los ensayos, el tiempo de permanencia en el coro y los efectos educativos beneficiosos de cantar en coro. Se trata de estudiar las condiciones que afectan a la motivación para cantar en relación a la participación en un coro, como la frecuencia de los ensayos, el tipo de agrupación y los beneficios atribuibles a la práctica coral.

7.2.4.1 Participación en coro

Describimos esta variable en las muestras A y C, ya que entre los alumnos de B no hay alumnos que vayan al coro.

Muestra A

Variable 52: ¿Cantas en coro?			% s/ Total	% s/ Muestra
Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia		
1	si	460	54,76	54,76
2	no	380	45,24	45,24
Total frecuencias		840	100,00	100,00
Total muestra		840		

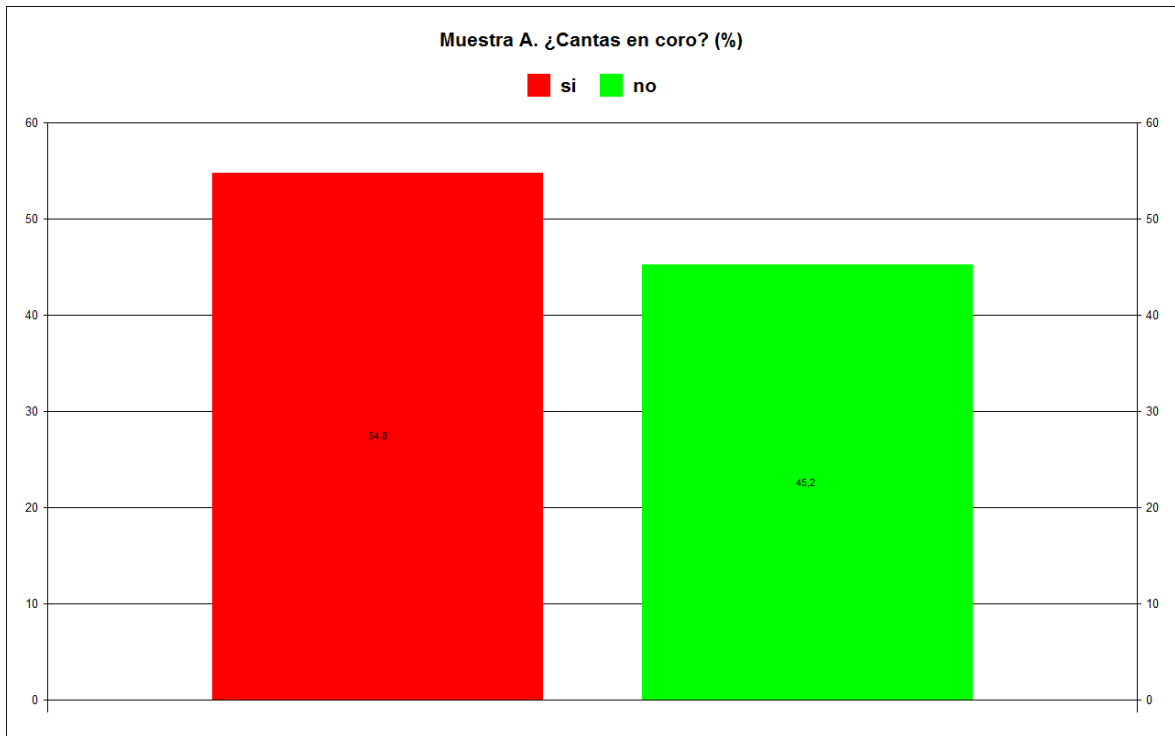


Gráfico 095

Aunque en un principio se esperaba que la muestra hubiera sido más homogénea en cuanto a la distribución de participantes y no participantes en coro, se ha obtenido un 45,2% de encuestados que no cantan en coro, frente al 54,8% que forman parte de un coro.

Muestra C

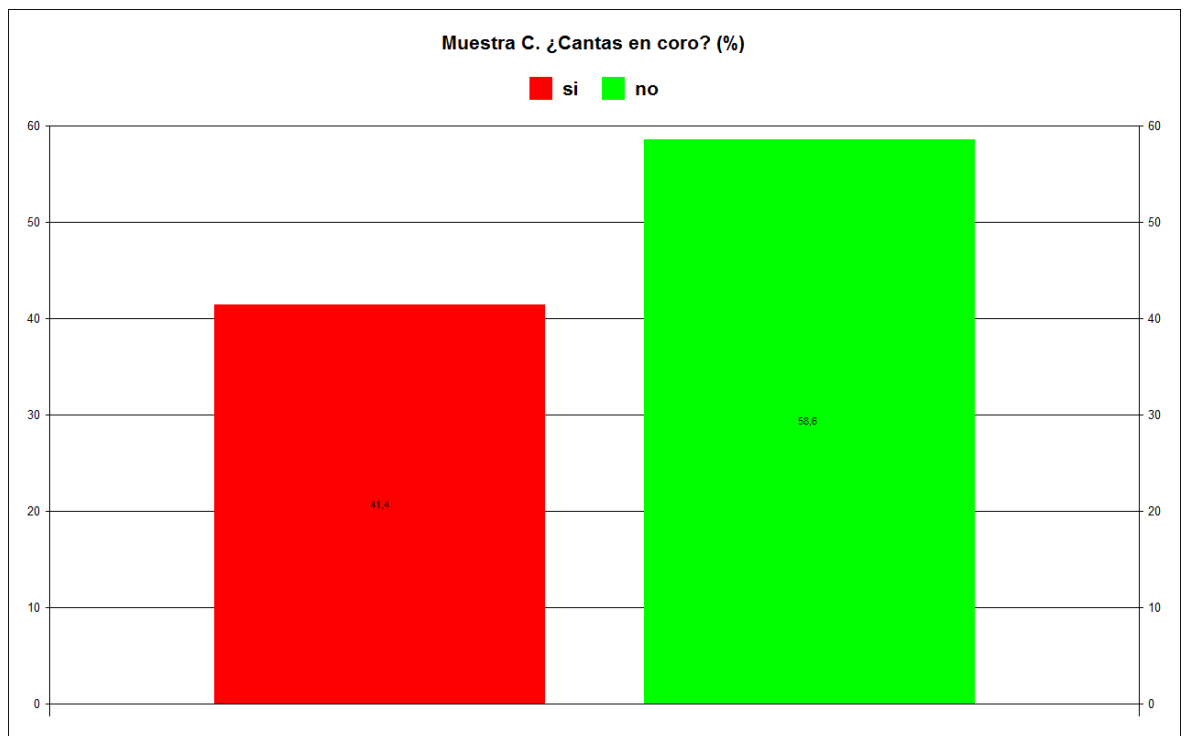


Gráfico 096

Variable 57: ¿Cantas en coro?

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	si	60	41,38	41,38
2	no	85	58,62	58,62
Total frecuencias		145	100,00	100,00
Total muestra		145		

En este caso sucede que el porcentaje de los que cantan en coro es menor que los que no hacen. Estudiando esta proporción por centros obtenemos:

Filas: 57. ¿Cantas en coro?
Columnas: 51. Centros de Londres, Monterrey y Madrid

COROCAN	Centros											
	TOTAL MUESTRA		Selsdom Hig Londres		Eltham Coll Londre		Ce Ed y Cul del Valle		Instituto Irlandés.		IES JFerrán Villalba	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Sí	60	41,38	17	42,50	16	33,33	5	41,67	6	75,00	16	43,24
2 No	85	58,62	23	57,50	32	66,67	7	58,33	2	25,00	21	56,76
TOTAL	145	(145)	40	(40)	48	(48)	12	(12)	8	(8)	37	(37)

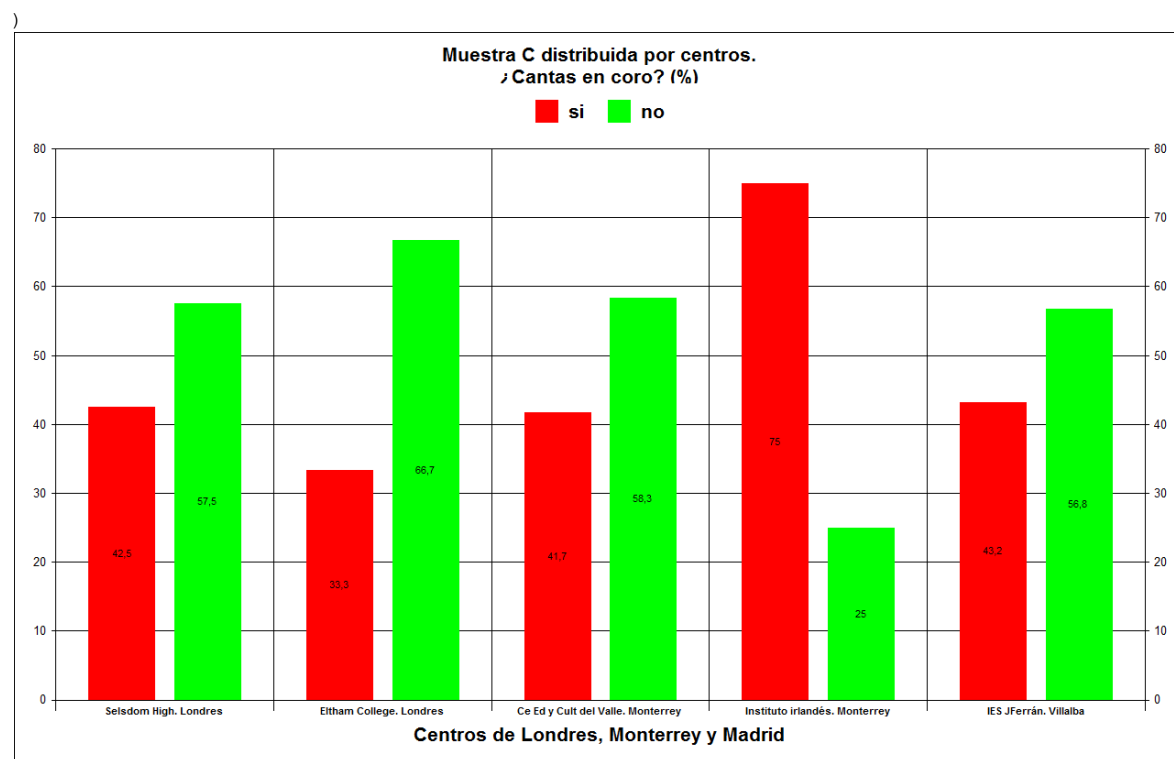


Gráfico 097

Como se puede apreciar en la tabla de la página siguiente, uno de los dos centros mexicanos, el Colegio Irlandés de Monterrey tiene una muestra muy pequeña, así que la barra que expresa el tanto por ciento de alumnos que van a coro en ese centro es más alta que en el resto cuando en realidad se corresponde con una frecuencia absoluta de 6 alumnos.

7.2.4.2 Tipo de coro

Aunque la mayoría de los coros que participan en el estudio son de centros escolares, se cuenta con un pequeño grupo de encuestados de otro tipo de coros.

Muestra A

Variable 27: En el supuesto de que cantes en un coro, señala qué tipo de coro es:

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/	
			Total	Muestra
1	de colegio, con voces de niños	233	26,06	27,74
2	de secundaria, con voces de jóvenes	99	11,07	11,79
3	con alumnos, exalumnos y profesores	43	4,81	5,12
4	de escuelas de música, de niños	50	5,59	5,95
5	de escuelas de música, voces mixtas	50	5,59	5,95
6	de parroquia, con voces de niños	10	1,12	1,19
7	de parroquia, con voces mixtas	12	1,34	1,43
8	otros: _____	16	1,79	1,90
9	ninguno, no canto en coro	381	42,62	45,36
Total frecuencias		894	100,00	106,43
Total muestra		840		

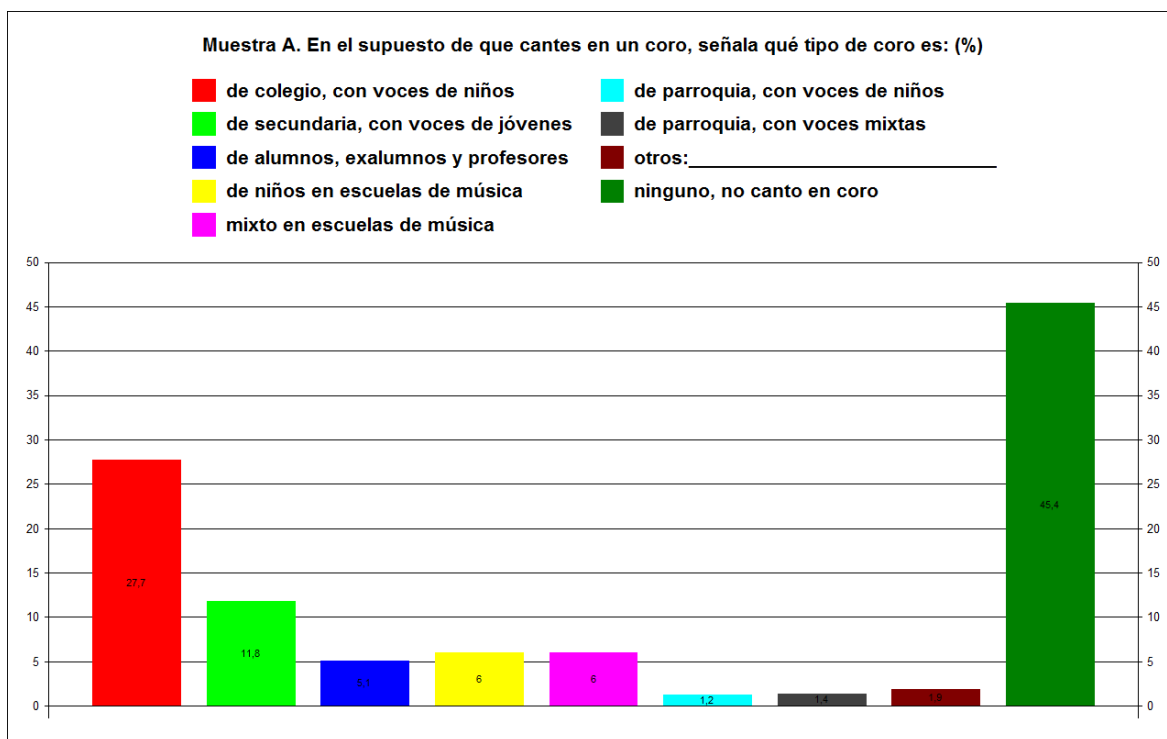


Gráfico 098

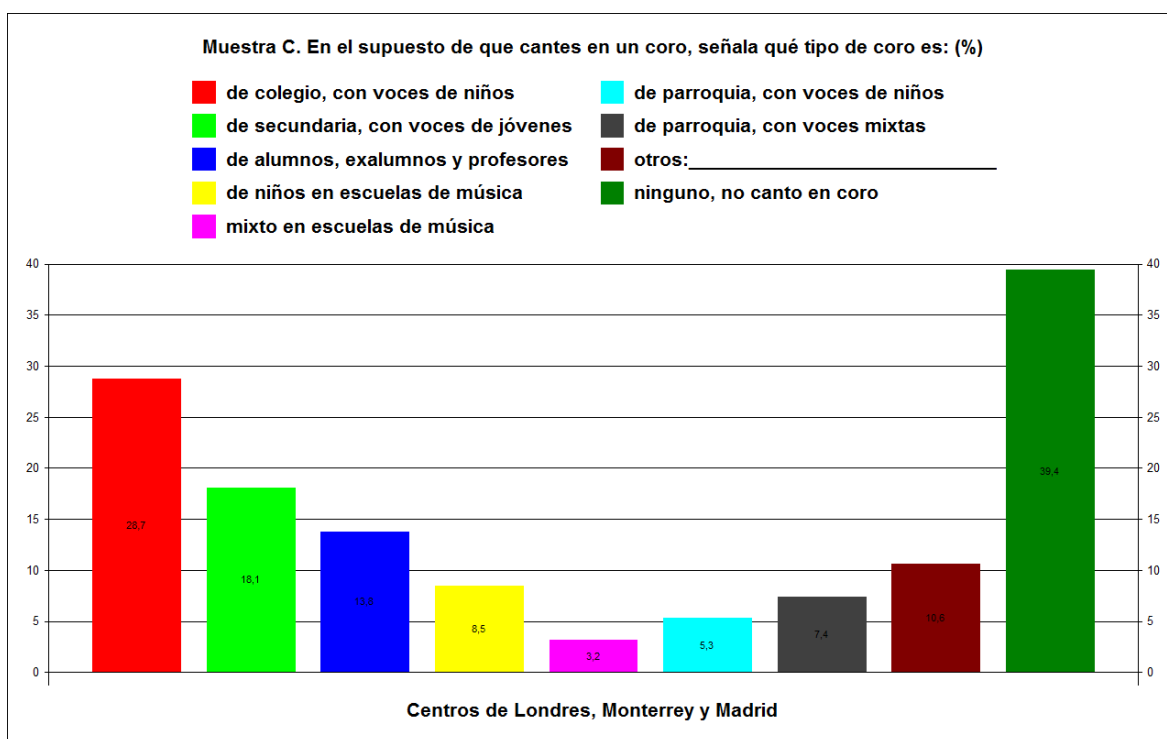
Es de destacar que entre los centros colaboradores se da una mayoría de coros infantiles, seguidos de los coros de jóvenes de secundaria y por agrupaciones de voces mixtas en las que a menudo participan conjuntamente alumnos y profesores. También se refleja que la muestra de 840 participantes es superada por el número de frecuencias, por lo que se deduce que algunos

de los encuestados cantan en dos coros de distinto tipo, como puede ser en el colegio y en la escuela de música.

Muestra C

Variable 27: En el supuesto de que cantes en un coro, señala qué tipo de coro es:

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/	
			Total	Muestra
1	de colegio, con voces de niños	27	21,26	28,72
2	de secundaria, con voces de jóvenes	17	13,39	18,09
3	de alumnos, exalumnos y profesores	13	10,24	13,83
4	de niños en escuelas de música	8	6,30	8,51
5	mixto en escuelas de música	3	2,36	3,19
6	de parroquia, con voces de niños	5	3,94	5,32
7	de parroquia, con voces mixtas	7	5,51	7,45
8	otros: _____	10	7,87	10,64
9	ninguno, no canto en coro	37	29,13	39,36
Total frecuencias		127	100,00	135,11
Total muestra		94		



Del mismo modo en la muestra C, algunos de los 94 encuestados que han respondido esta pregunta han señalado más de una respuesta, supuestamente porque corresponden a casos de alumnos que pueden cantar en dos coros, en el colegio y en una escuela de música o en la iglesia. De ese modo en la columna de la derecha el resultado de sumar los porcentajes supera el valor de 100.

7.2.4.3 Frecuencia de los ensayos

En función de esta variable, dependiendo del equilibrio entre cantidad de tiempo empleado y rendimiento del ensayo, el nivel del coro podrá asentarse para ir asumiendo proyectos que favorezcan su desarrollo. Así, se convertirá en una experiencia atractiva y motivadora para los que ya están, reforzando su satisfacción y sus expectativas de permanecer en el coro y se dará a otras personas del entorno la oportunidad de plantearse la participación en esta experiencia.

En la triangulación de datos se contrastarán estos resultados con otros obtenidos por la observación directa para analizar la relación existente entre tiempo empleado en el ensayo y rendimiento del coro, que no necesariamente se convierte en una función de proporcionalidad directa sino que se ve afectada en términos de eficacia en la consecución de objetivos y de eficiencia en el aprovechamiento de los recursos. (Ver pp. 549-550)

Muestra A

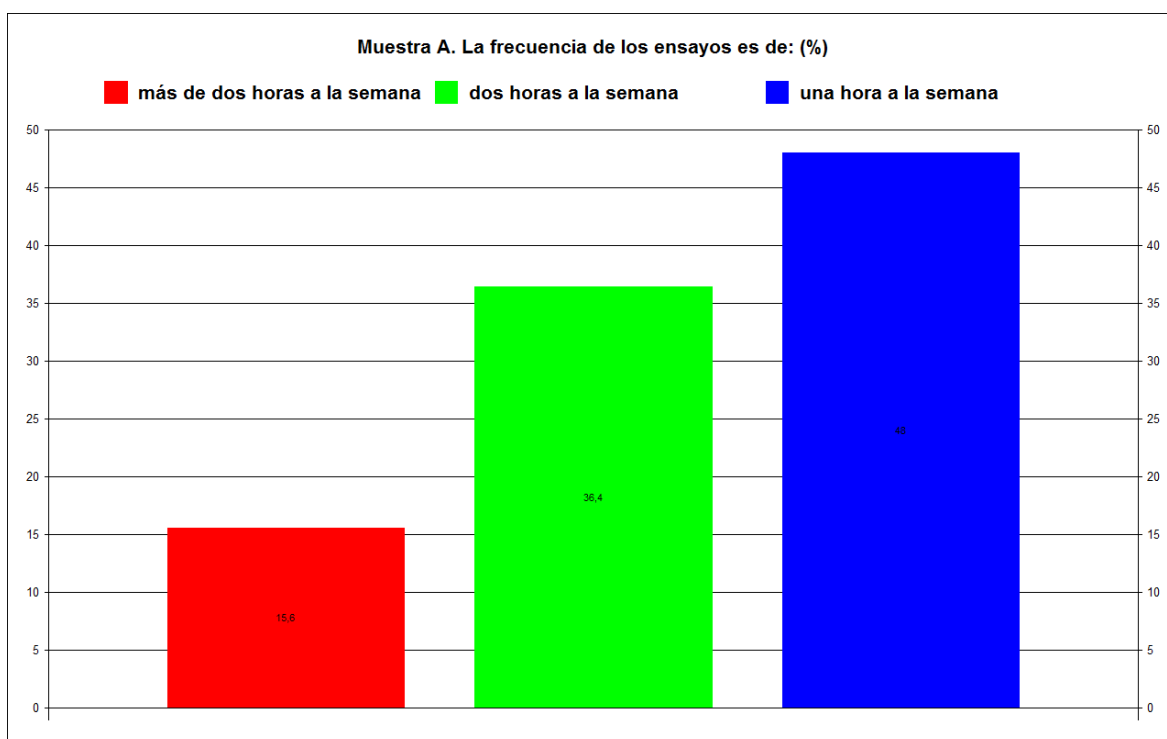


Gráfico 100

Variable 28: La frecuencia de los ensayos es de:

Código	Significado	Frecuencia	%
1	más de dos horas a la semana	67	15,62
2	dos horas a la semana	156	36,36
3	una hora a la semana	206	48,02
Total frecuencias		429	100,00

Se comprueba que la mayoría de los coros participantes sólo dispone de una o dos horas a la semana de ensayo y son pocos los coros escolares que establecen más de dos horas semanales de tiempo de ensayo, aunque el ritmo de trabajo se suele intensificar a lo largo del curso en momentos puntuales ante una actuación próxima.

Muestra C

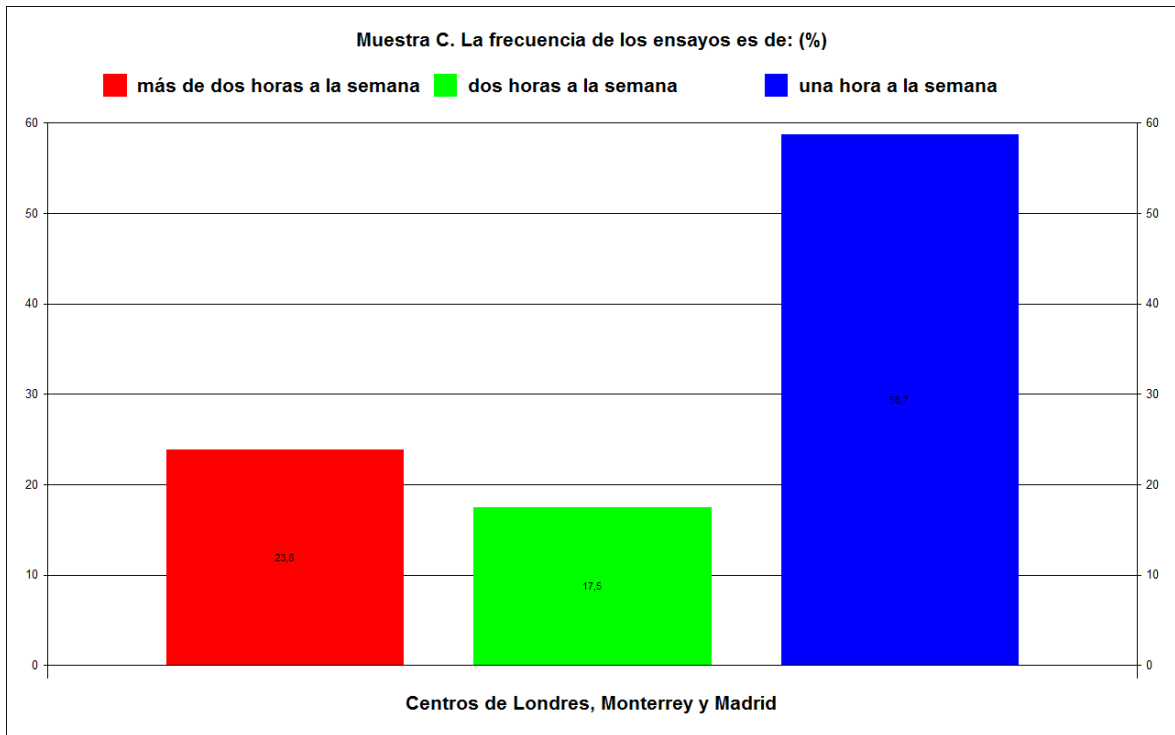


Gráfico 101

Variable 28: La frecuencia de los ensayos es de:		Frecuencia	%
1	más de dos horas a la semana	15	23,81
2	dos horas a la semana	11	17,46
3	una hora a la semana	37	58,73
Total frecuencias		63	100,00

Menos de una hora semanal de ensayo resulta, en cualquier caso, insuficiente. Es importante elegir el momento y el lugar más adecuado para el aprovechamiento de las sesiones de ensayo, para las que a menudo se dispone de muy poco tiempo. La toma de decisiones más oportuna depende del tipo de centro y de la disponibilidad de una pausa mayor a medio día según se disponga de horario partido o continuado. En los institutos de enseñanza secundaria al disponer de un solo recreo bastante breve, en la mayoría de los casos es necesario organizar sesiones de ensayo a mediodía después de las clases o de una breve pausa para comer.

7.2.4.4 Tiempo de permanencia en el coro

Esta variable se comporta en la muestra A ofreciendo frecuencias que van en disminución, a medida que aumenta el número de años de permanencia. La movilidad de los participantes es uno de los rasgos característicos de los coros escolares, con el que los directores han de contar. Se suele decir que un coro no se hace de un día para otro, y cuando se empiezan a ver los frutos de los alumnos que empiezan a rendir bien y se sienten seguros, llega el momento de dejar el colegio o el instituto y es complicado mantener la continuidad por la dificultad de compatibilizar horarios de ensayo.

En la esencia de los coros escolares está el reto que supone cada curso el incorporar a alumnos sin experiencia y hacerlos cantar adaptándose al repertorio que los demás ya conocen.

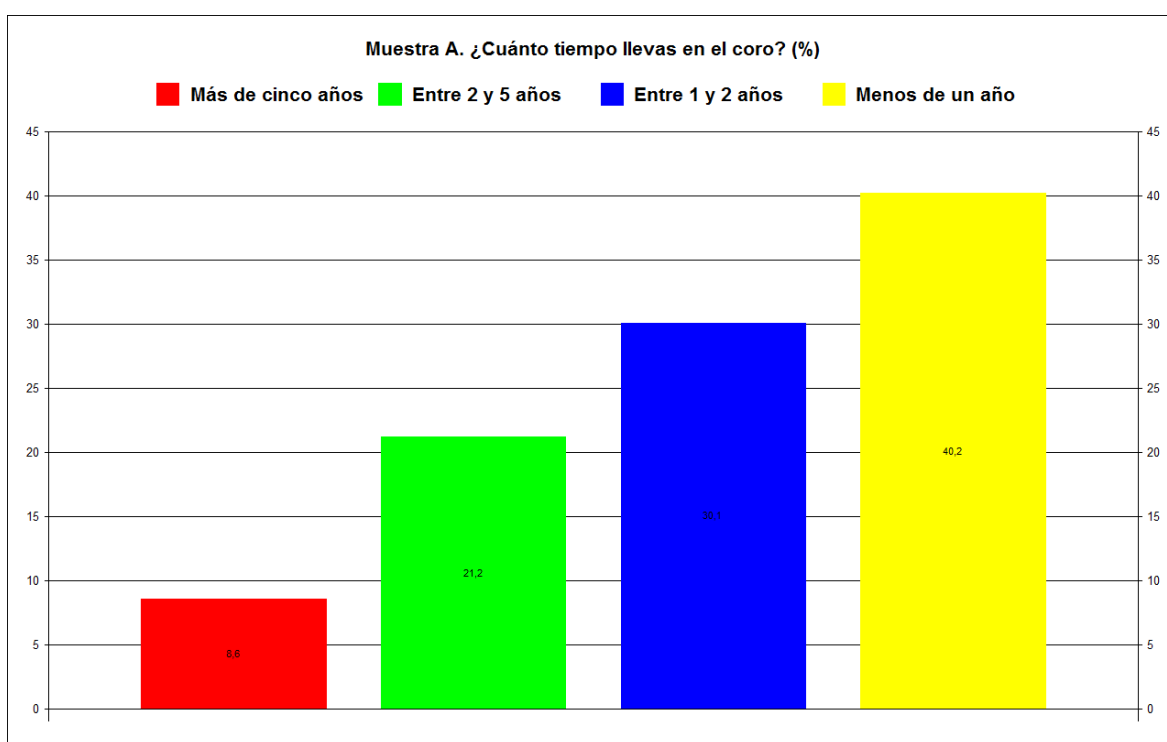


Gráfico 102

Variable 29: ¿Cuánto tiempo llevas en el coro?

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Más de cinco años	34	8,59
2	Entre 2 y 5 años	84	21,21
3	Entre 1 y 2 años	119	30,05
4	Menos de un año	159	40,15
Total frecuencias		396	100,00

Tan sólo 8 de cada 100 encuestados lleva más de 5 años cantando en el coro. La gráfica muestra no sólo la tendencia de los coralistas a ir abandonando la actividad, pasado un tiempo,

sino la evidencia de que los coros escolares están renovándose continuamente. Salvo en el caso de los coros de tradición y trayectoria bien reconocida, que suelen colaborar en conciertos con grandes coros y orquestas con un ritmo de trabajo generalmente intenso y un rendimiento exigente a lo largo de los años, en la mayoría de los casos, los coros escolares renuevan gran parte de su plantilla en cada curso escolar.

Muestra C

Variable 29: ¿Cuánto tiempo llevas en el coro?

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Más de cinco años	18	27,69
2	Entre 2 y 5 años	9	13,85
3	Entre 1 y 2 años	20	30,77
4	Menos de un año	18	27,69
Total frecuencias		65	100,00

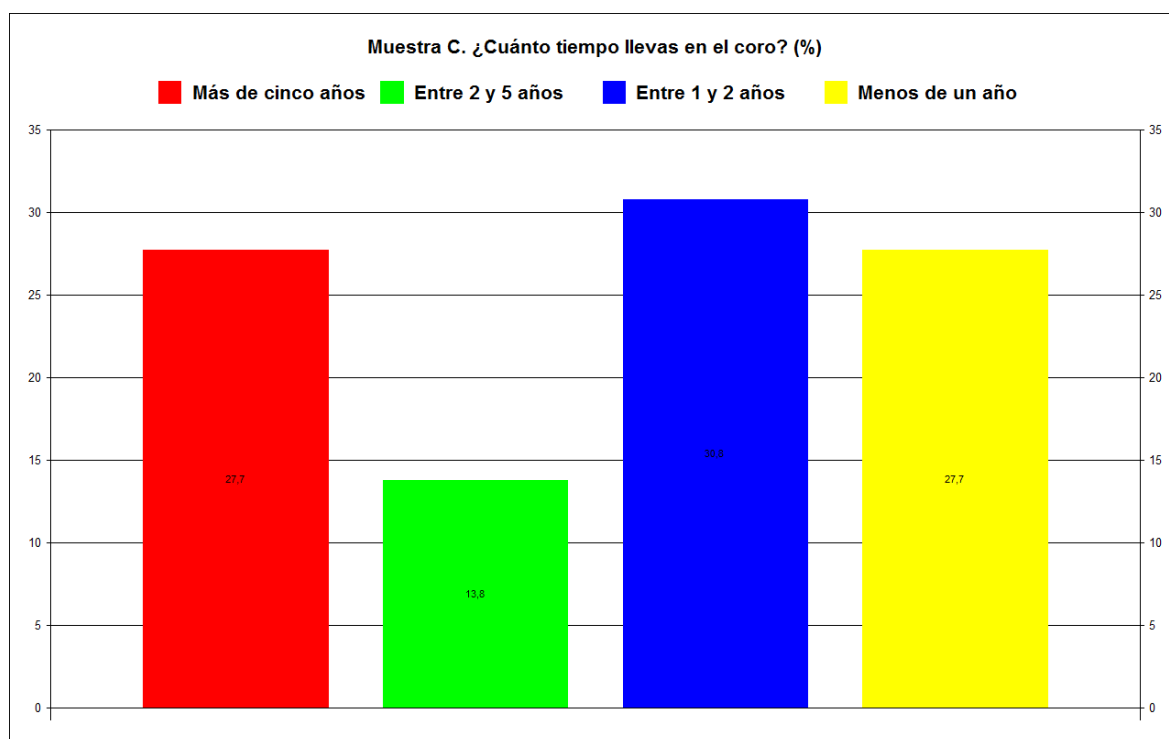


Gráfico 103

Al ser la muestra C mucho menor que la muestra A, podemos indagar en la procedencia de estos datos y aventurar alguna explicación a la forma de la gráfica que no sigue la pauta esperada, y no se parece por lo tanto al perfil ofrecido por la distribución de las frecuencias en la muestra A, en las que se daba un descenso de frecuencias absolutas al aumentar el número de años de permanencia en el coro.

Filas: 29. ¿Cuánto tiempo llevas en el coro?
 Columnas: 51. Centros de Londres, Monterrey y Madrid

tielleco	Muestra C											
	TOTAL MUESTRA		Selsdom High Londres		Eltham Coll Londres		Ce Ed y Cul del Valle		Instituto Irlandés		IES JFerrán Villalba	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Más de 5 años	18	27,69	4	28,57	7	36,84	1	7,69	3	42,86	3	25,00
2 Entre 2 y 5	9	13,85	0	0,00	4	21,05	3	23,08	1	14,29	1	8,33
3 Entre 1 y 2	20	30,77	4	28,57	2	10,53	8	61,54	2	28,57	4	33,33
4 Menos de 1 año	18	27,69	6	42,86	6	31,58	1	7,69	1	14,29	4	33,33
TOTAL	65	(65)	14	(14)	19	(19)	13	(13)	7	(7)	12	(12)

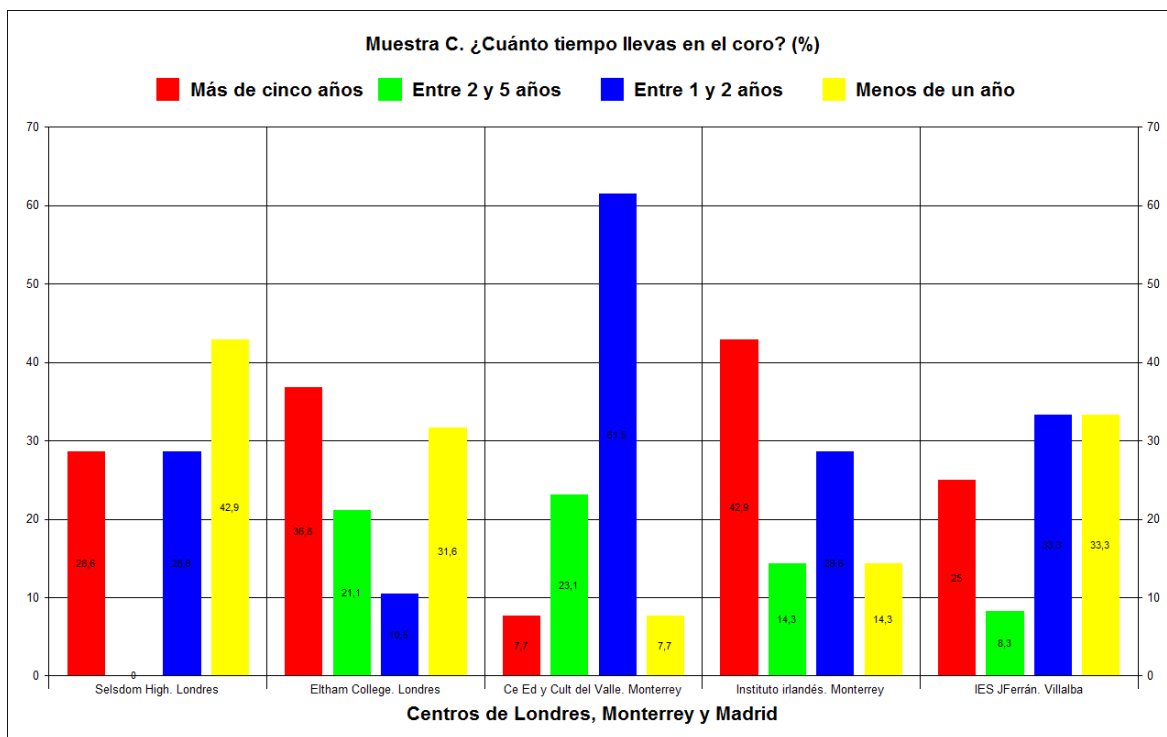


Gráfico 104

Analizando los datos más de cerca, conociendo las respuestas de los alumnos según los centros, se observa que aunque es extraño que no haya ningún miembro del coro del Selsdom High School de Londres que haya respondido que lleva entre dos y cinco años y en cambio haya 4 que respondan que llevan más de cinco años, podemos contrastar las edades de esa pequeña submuestra para confirmar que esos alumnos tengan edad suficiente para poder haber estado cantando en coro durante los años que responden.

Igualmente trataremos de estudiar y describir las submuestras del resto de centros, para relacionar los datos que se extraigan de ello con las respuestas dadas por los encuestados sobre su permanencia en el coro, que a medida que pasa el tiempo podría tal vez considerarse como un potente indicador de la motivación para cantar.

Submuestra de Seldom High School

Filas: 29. ¿Cuánto tiempo llevas en el coro?

Columnas: 53. Intervalos de edad intereda

tielleco	TOTAL MUESTRA		de 7 a 9		de 10 a 12		de 13 a 15		16 años o más	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Más de 5 años	4	28,57	0	0,00	4	33,33	0	0,00	0	0,00
3 Entre 1 y 2	4	28,57	0	0,00	4	33,33	0	0,00	0	0,00
4 Menos de 1 año	6	42,86	0	0,00	4	33,33	2	100,00	0	0,00
TOTAL	14	(14)	0	(0)	12	(12)	2	(2)	0	(0)

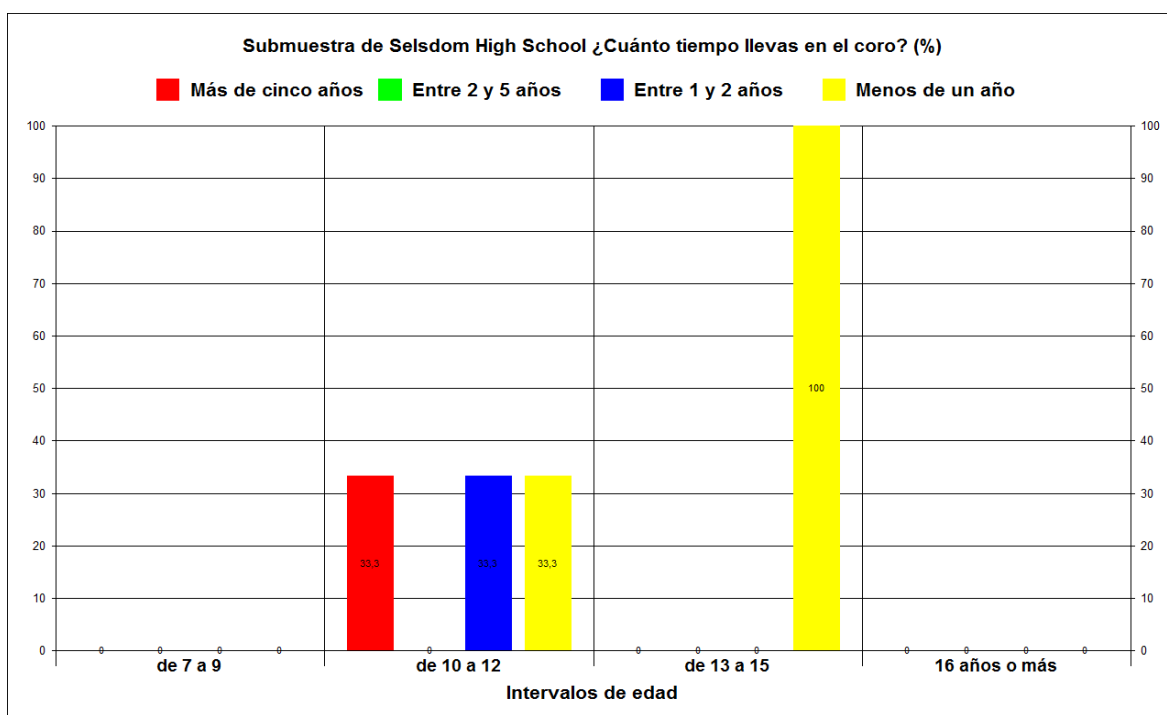


Gráfico 105

Los cuatro alumnos de Seldom que responden que llevan más de cinco años pudieron empezar a cantar en coro a la edad de siete años, del mismo modo que los cinco alumnos de Eltham que aparecen en la tabla y el gráfico siguientes.

Submuestra de C. Eltham College

Filas: 29. ¿Cuánto tiempo llevas en el coro?

Columnas: 53. Intervalos de edad intereda

tielleco	TOTAL MUESTRA		de 7 a 9		de 10 a 12		de 13 a 15		16 años o más	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Más de 5 años	7	36,84	0	0,00	5	35,71	2	40,00	0	0,00
2 Entre 2 y 5	4	21,05	0	0,00	2	14,29	2	40,00	0	0,00
3 Entre 1 y 2	2	10,53	0	0,00	1	7,14	1	20,00	0	0,00
4 Menos de 1 año	6	31,58	0	0,00	6	42,86	0	0,00	0	0,00
TOTAL	19	(19)	0	(0)	14	(14)	5	(5)	0	(0)

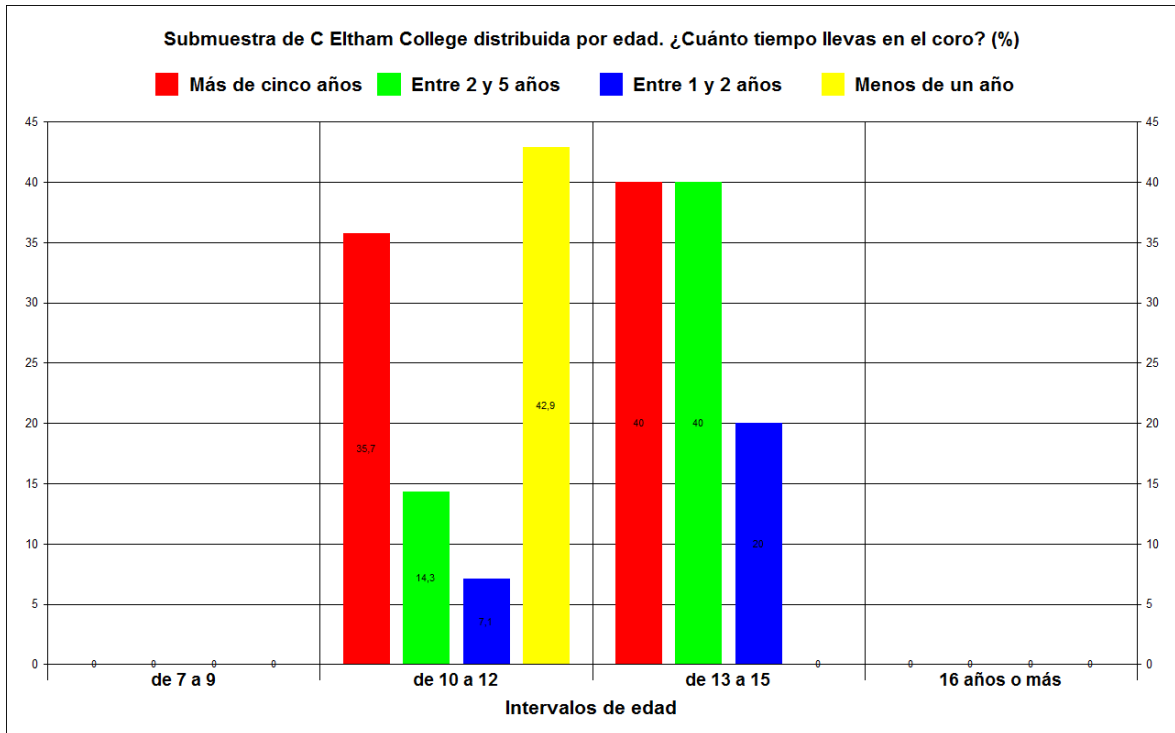


Gráfico 106

Submuestra de C. del IES Jaime Ferrán

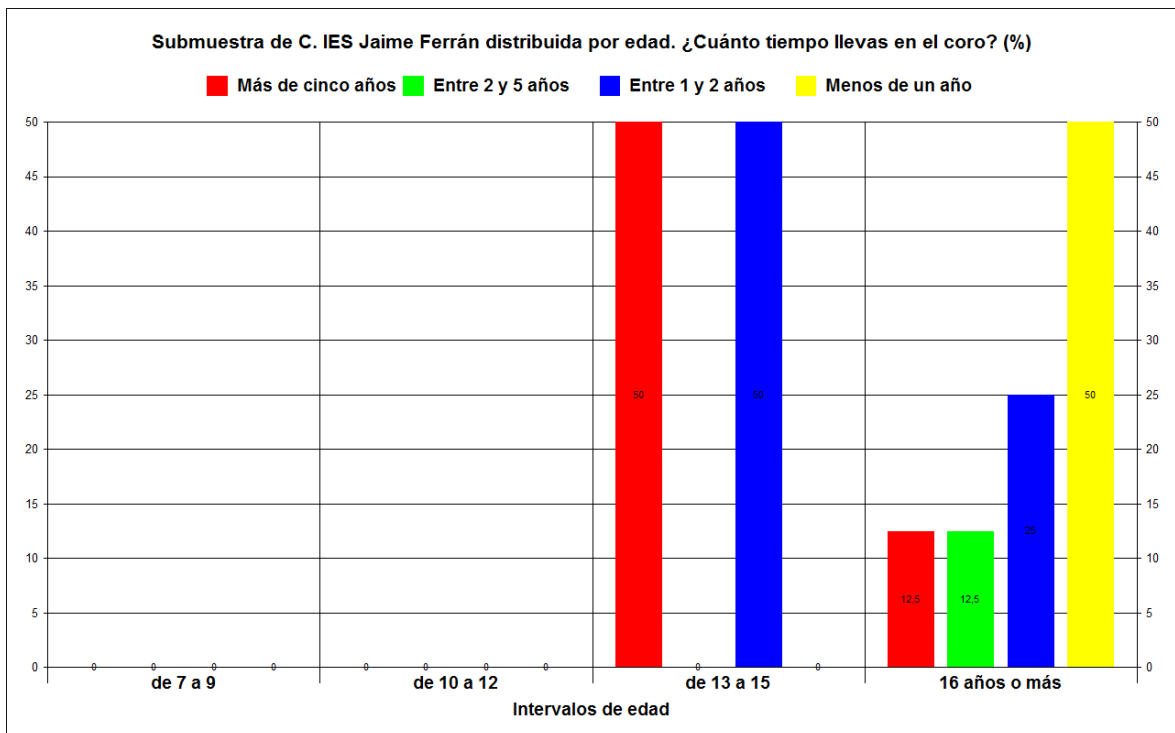


Gráfico 107

Filas: 29. ¿Cuánto tiempo llevas en el coro?
 Columnas: 53. Intervalos de edad

tielleco	intereda									
	TOTAL MUESTRA		de 7 a 9		de 10 a 12		de 13 a 15		16 años o más	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Más de 5 años	3	25,00	0	0,00	0	0,00	2	50,00	1	12,50
2 Entre 2 y 5	1	8,33	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	12,50
3 Entre 1 y 2	4	33,33	0	0,00	0	0,00	2	50,00	2	25,00
4 Menos de 1 año	4	33,33	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	50,00
TOTAL	12	(12)	0	(0)	0	(0)	4	(4)	8	(8)

En estos datos del IES Jaime Ferrán la franja con más casos corresponde a la edad de 16 años o más, y tiene similitudes con el gráfico de la muestra A, ofreciendo frecuencias que van reduciéndose al aumentar el número de años. Además, al menos en los casos de las dos alumnas de 15 años que responden llevar más de cinco años en el coro, probablemente cuenten los años previos al instituto como tiempo en el que supuestamente comenzaron a cantar en otros coros.

7.2.4.5 Efectos educativos de la participación en el coro

Con esta variable se pretende describir algunos aspectos de la práctica del canto coral que los participantes en coro pueden o no haber señalado según se hayan sentido identificados.

Muestra A

Variable 30: Si llevas más de un año cantando en un coro, puede que vayas notando mejoría en tu forma de cantar y que hayas adquirido algunos hábitos beneficiosos para otros aprendizajes. Marca los avances que consideres que se han dado gracias a tu práctica del canto

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	Regularidad en el trabajo	93	10,02	32,29
2	Responsabilidad en la asistencia	126	13,58	43,75
3	Mejora de la concentración	133	14,33	46,18
4	Mejora de la capacidad de escuchar	145	15,63	50,35
5	Progreso en las relaciones e integración	88	9,48	30,56
6	Mejora del sentido del ritmo	120	12,93	41,67
7	Progreso en la pronunciación de idiomas	101	10,88	35,07
8	Conocimiento de estilos y épocas	122	13,15	42,36
Total frecuencias		928	100,00	322,22
Total muestra		288		

De las mejoras sugeridas como efectos posibles de la educación coral que se describen en este ítem, han sido elegidas en mayor proporción la mejora de la capacidad de escuchar y de la concentración, la responsabilidad en la asistencia y el progreso en el conocimiento de

distintos estilos, épocas y culturas a partir del repertorio aprendido. También han sido puntuadas con frecuencias algo menores la mejora del sentido del ritmo, el progreso en las habilidades sociales de cooperación e integración en el grupo y la regularidad en el trabajo. Es necesario señalar que este último ítem aparece formulado como pregunta de respuestas múltiples dirigido solamente a los alumnos que llevaran más de un año cantando en coro, por lo que las 928 respuestas han sido marcadas sólo por una submuestra de 288 encuestados que han respondido a esta pregunta. De ellos, cada uno ha podido señalar como media que reconoce al menos tres de las mejoras.

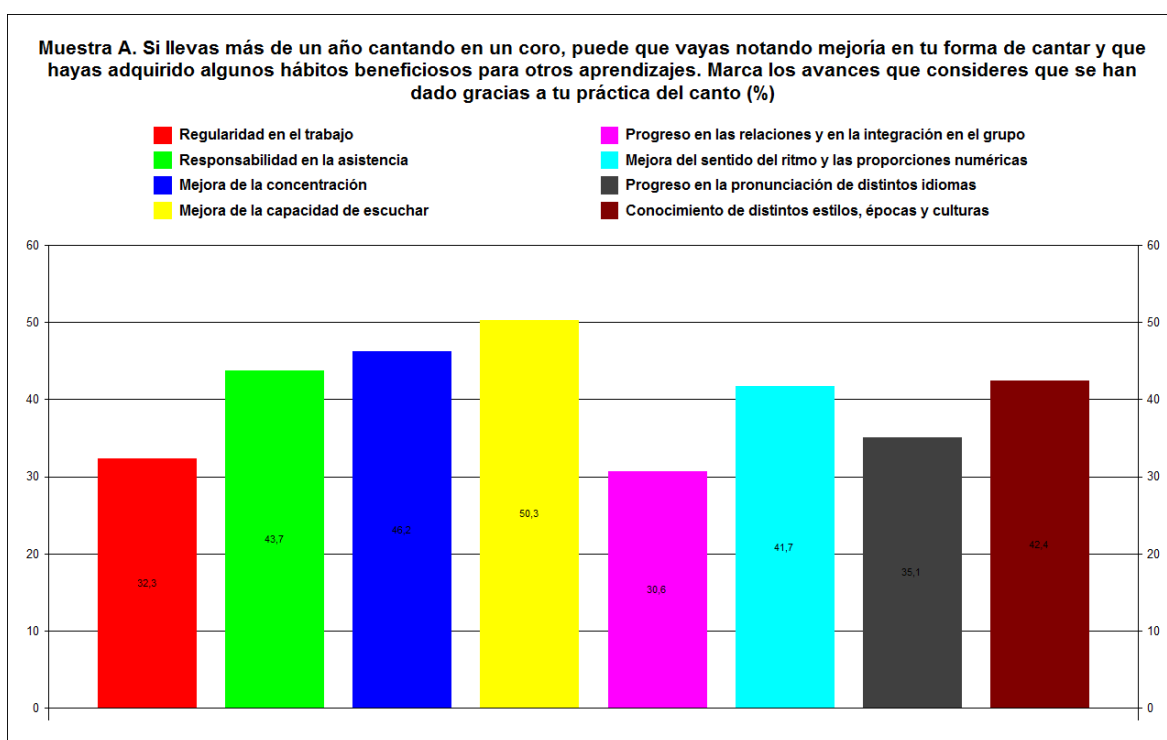


Gráfico 108

Muestra C

Variable 30: Si llevas más de un año cantando en un coro, puede que vayas notando mejoría en tu forma de cantar y que hayas adquirido algunos hábitos beneficiosos para otros aprendizajes. Marca los avances que consideres que se han dado gracias a tu práctica del canto

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	Regularidad en el trabajo	10	6,49	19,61
2	Responsabilidad en la asistencia	20	12,99	39,22
3	Mejora de la concentración	20	12,99	39,22
4	Mejora de la capacidad de escuchar	25	16,23	49,02
5	Progreso en las relaciones e integración	11	7,14	21,57
6	Mejora del sentido del ritmo	25	16,23	49,02
7	Progreso en la pronunciación de idiomas	20	12,99	39,22
8	Conocimiento de estilos y épocas	23	14,94	45,10
Total frecuencias		154	100,00	301,96
Total muestra		51		

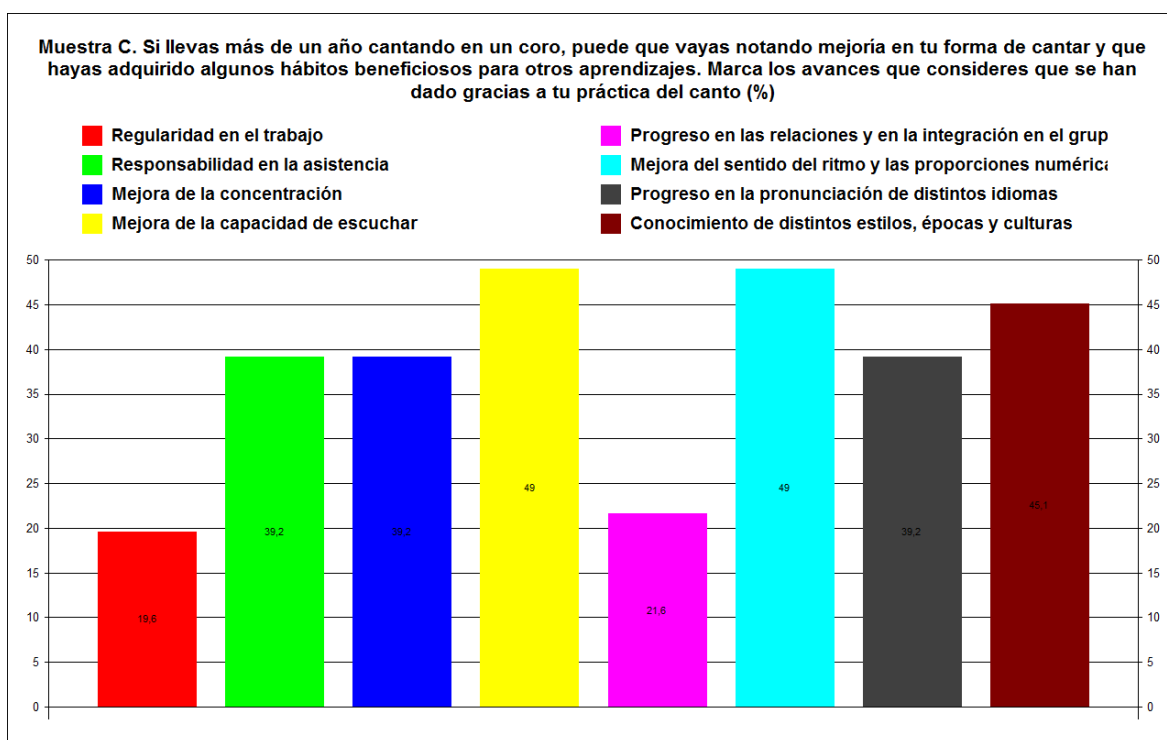


Gráfico 109

Resulta interesante comprobar que en la muestra C, menor en tamaño que A y más reciente, el perfil del gráfico de frecuencias guarda similitud con el de la anterior muestra A, de manera que tanto el reconocimiento de esos progresos como el distinto peso que se atribuye a cada uno de ellos se ve reforzado en el tiempo y con una muestra tomada en un contexto geográfico y cultural más amplio. Aparecen reforzadas como beneficios más destacados por la participación en el coro la mejora de la capacidad de escuchar, la mejora del sentido del ritmo y el conocimiento de diversos estilos y épocas, además de la responsabilidad y el compromiso y la mejora en la concentración además del progreso en la pronunciación de idiomas.

Una vez registrados y analizados los datos, se echa en falta en esta pregunta una referencia a las mejoras de la emisión en cuanto a afinación y calidad vocal. En definitiva, de haber sido propuesta y elegida con cierta representatividad, confirmaría una de las hipótesis que se trata de contrastar: que es posible llegar a cantar mejor, porque cantando se aprende a cantar y se aprenden muchas cosas más.

Así se termina este subepígrafe en el que se han descrito las variables personales y ambientales a través de análisis de su comportamiento en las distintas muestras A, B1, B2 y C mediante la tabulación simple de los porcentajes de respuestas dadas en el ítem correspondiente a cada una de ellas. Pasamos ahora a estudiar las relaciones entre las distintas variables.

7.3 RELACIONES ENTRE VARIABLES

Entre las técnicas estadísticas más sencillas, como explica Miguel Santesmases Mestre (2005), la tabulación cruzada ofrece una tabla de doble entrada o tabla de contingencia, en la que se expresan los valores de las frecuencias conjuntas de dos variables presentando la distribución de frecuencias de una variable para cada una de las categorías o clases en las cuales se divide la otra variable con la que se cruza. Ya hemos empleado tabulaciones cruzadas al analizar los datos de las muestras B1 y B2 tratando el momento de realización de la encuesta como una variable con dos categorías: octubre de 2008 y mayo de 2009.

Los porcentajes en una tabla cruzada indican frecuencias relativas y se pueden calcular en dirección vertical u horizontal. Los porcentajes verticales se calculan sobre el total de elementos de la muestra que pertenecen a la categoría indicada en cada columna. Los porcentajes horizontales se calculan sobre el total de cada fila.

Santesmases recomienda que si se trata de explicar el comportamiento de una variable en función de otra se coloque por un lado, la variable a explicar, en las filas de la tabla, lo que visualmente corresponde a la variable dependiente $f(x)$ que en el gráfico aparece en barras verticales de distintas alturas, y por otro, la variable explicativa a modo de una x o variable independiente, en las columnas de la tabla, que en el gráfico corresponde a los intervalos del eje horizontal.

Para contrastar la hipótesis de independencia entre las variables de una tabla de contingencia, se utiliza el test *Ji cuadrado* de Pearson. Este test permite averiguar si existe una diferencia significativa entre los valores esperados y los valores observados de un conjunto de datos. Aplicado a una tabla de contingencia, permite determinar el grado de relación o asociación existente entre dos variables (...). Los grados de libertad son el número de observaciones en el conjunto de datos de una muestra que pueden variar libremente, una vez calculados los correspondientes estadísticos. En una tabla de m filas por n columnas los grados de libertad son $(m-1).(n-1)$. (Santesmases, 2005, pp. 199-201)

A través de la tabulación cruzada de variables de la encuesta, el programa Dyane calcula el valor de *Ji cuadrado* con los grados de libertad correspondientes y el nivel de significación p de la hipótesis nula contrastada, que significaría la independencia de las variables. “Cuanto más próximo a cero esté el valor de p , menor será la probabilidad de independencia de las variables y mayor, por tanto, la asociación entre ellas. Los niveles de significación normalmente empleados como referencia son el 0,05 y el 0,01” (Santesmases, 2005, p. 201)

Se pretende analizar las relaciones entre variables en la muestra de mayor tamaño A, y también en C, para poder comparar los datos de alumnos de Londres y Monterrey con otros más recientes recogidos en Villalba y con los anteriores de A. Pero en la muestra C, más pequeña, alguna de las frecuencias obtenidas al cruzar dos variables es tan baja que no siempre se va a poder aplicar la prueba estadística Ji cuadrado.

Para que los resultados obtenidos mediante la prueba de la Ji cuadrada puedan ser aceptados, es preciso que las frecuencias esperadas tengan un valor igual o superior a 5. (Spiegel, 1969) En caso de frecuencias inferiores puede aplicarse el test reagrupando categorías aunque ello suponga pérdida de información. (Santesmases, 2005, p. 200)

Por esta razón se presentan las tabulaciones cruzadas y gráficos correspondientes de la muestra A y en los casos en que se pueda por tener datos suficientes, también de C, y no se presentan en cambio de B, aunque especialmente en C por ser una muestra más pequeña, a pesar de no cumplirse esta condición en algunas frecuencias menores que 5 que aparecen resaltados en amarillo, se han analizado los resultados tomándolos con precaución.

7.3.1 Variables a explicar

Hemos elegido las variables siguientes: la afinación, el autoconcepto, los hábitos de escucha, el gusto por cantar y la participación en coro. Queremos tratar cada una de ellas como variable a explicar, es decir como posible variable dependiente de otras como el sexo, la edad, los modelos vocales, los recuerdos de la infancia, el hábito de escuchar música, la valoración dada a la experiencia de cantar en clase o el tiempo de permanencia en el coro. Pero también las propias variables que nos interesan como dependientes serán tratadas de forma inversa considerándolas como influencia de algunas de esas mismas variables, estudiando por ejemplo la relación entre el autoconcepto y la motivación para cantar en ambos sentidos. Queremos averiguar, según los datos que muestre su tabulación cruzada, con qué nivel de significación expresado con el valor de p , podemos describir una relación de dependencia entre las variables cuya relación se estudia en los datos de las muestras A y C.

7.3.1.1 La afinación

Aunque con este estudio sólo sabemos lo que cada encuestado responde sobre su habilidad para afinar, nos interesa observar si las respuestas dadas se distribuyen de alguna manera en función del sexo, edad, autoconcepto, motivación, modelos y hábitos en su casa y en la escuela y participación o no en el coro. La afinación aplicada a la actividad de cantar, puede entenderse en un sentido práctico, como la precisión de la altura en la emisión de los sonidos. Para afinar es preciso escuchar. A la vista de los datos recogidos en la encuesta, se

trata de cruzar los resultados de la pregunta sobre la mayor o menor facilidad para mantener una buena afinación como supuesta variable dependiente con otras variables consideradas hipotéticamente como explicativas.

7.3.1.1.1 Afinación según el sexo

Muestra A

El programa *Dyane 3* ofrece solamente los porcentajes en vertical, calculados sobre el total de la muestra y sobre los subgrupos de la misma que se incluyen en cada categoría de la variable columna, tratada como independiente, en este caso el sexo. No aparecen, por lo tanto, los porcentajes respecto a la variable a explicar, que corresponde aquí a la afinación, pero están a la vista las frecuencias correspondientes a cada respuesta dada sobre esta variable *cómo respondes en cuanto a la afinación al cantar* para cada sexo y para el total de la muestra.

Filas: 4. Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:
Columnas: 1. Sexo:

afina	TOTAL MUESTRA		sexo			
	Frec	%	varón		mujer	
			Frec	%	Frec	%
1 Tengo facilidad y seguridad	334	40,68	134	33,50	200	47,51
2 Me guío de las otras voces	290	35,32	141	35,25	149	35,39
3 Tengo dificultades, me cuesta	197	24,00	125	31,25	72	17,10
TOTAL	821	(821)	400	(400)	421	(421)

χ^2 cuadrado con 2 grados de libertad = 27,0020 (p = 0,0000)

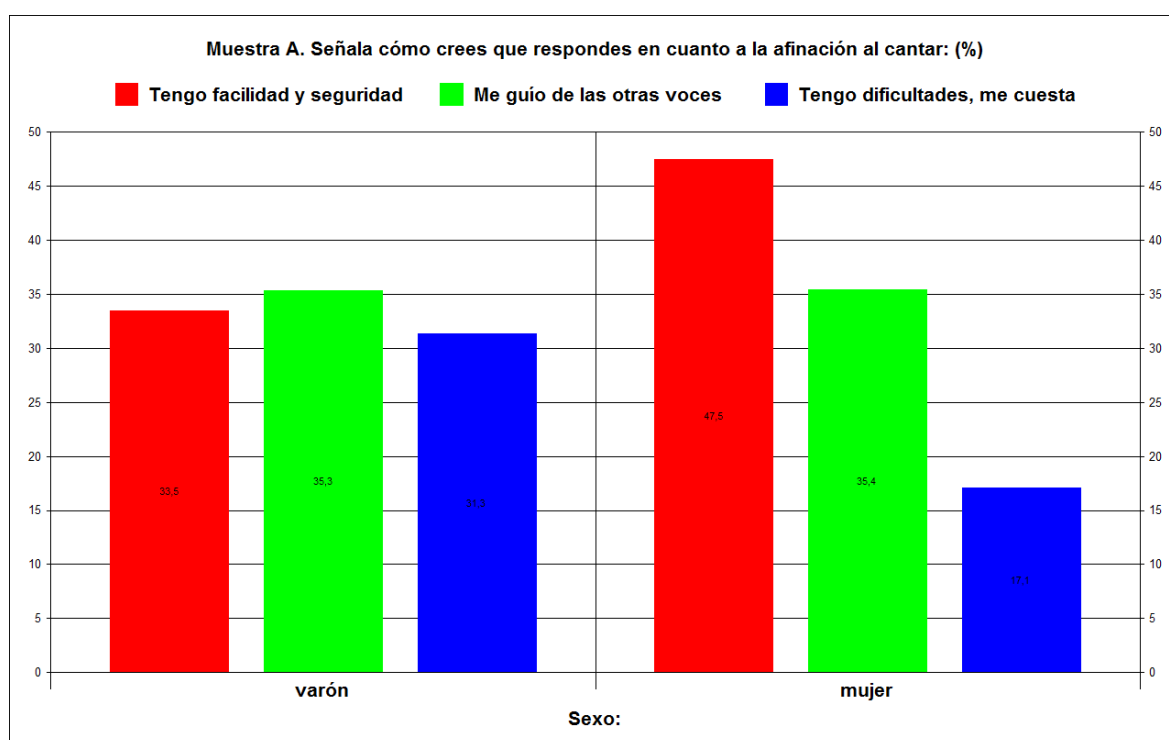


Gráfico 110

Probablemente debido a que en la muestra A hay un 80% de encuestados con edades comprendidas entre los 10 y los 15 años, los resultados de cruzar la variable sexo con la afinación apuntan hacia la idea de que las chicas manifiestan menos dificultades para afinar que los chicos en esas edades en las que tiene lugar el cambio de la voz. La influencia de la muda en los varones se refleja en que sólo el 33,5% de ellos indica que tiene facilidad y afina con seguridad, mientras que el porcentaje de chicas que señala que afina sin problemas es del 47,51%. En los porcentajes de los que responden que se guían de las otras voces, tanto los resultados de chicos y chicas están igualados en torno al 35%. En cambio, son más los varones que reconocen tener dificultades: un 24,00% frente al 17% de las chicas. Para estudiar esta posible atribución de cierta mayor incidencia de dificultades en la afinación en los chicos en la adolescencia al proceso de la muda definimos la submuestra de los varones de A para explorar cómo afecta la edad de los encuestados varones en sus respuestas sobre la afinación:

Submuestra de varones de A. Filas: 4. Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar
Columnas: 51. Intereda

afina	TOTAL		intereda							
	Frec	%	de 7 a 9		de 10 a 12		de 13 a 15		16 años o	
			Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Tengo facilidad	131	33,85	29	47,54	65	36,52	32	24,81	5	26,32
2 Me guío de otros	137	35,40	16	26,23	53	29,78	60	46,51	8	42,11
3 Tengo dificultad	119	30,75	16	26,23	60	33,71	37	28,68	6	31,58
TOTAL	387	(387)	61	(61)	178	(178)	129	(129)	19	(19)
Ji cuadrado con 6 grados de libertad =			16,0633				(p = 0,0134)			

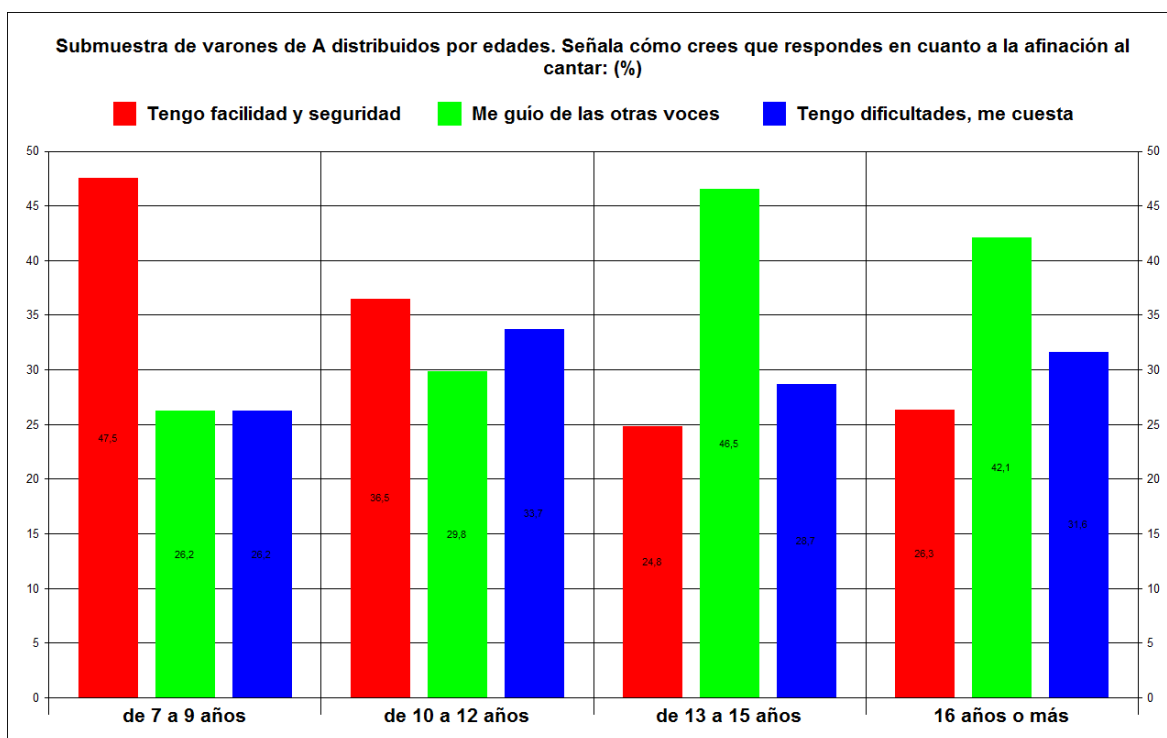


Gráfico 111

Se aprecia cómo mientras entre los niños de menor edad, en la franja de 7 a 9 años, casi la mitad de los encuestados responde que tiene facilidad y seguridad en la afinación, a partir de la adolescencia este porcentaje disminuye y aumentan las dificultades hasta ofrecer un perfil parecido al de la muestra A (ver gráfico 009) a la que pertenecen, en el que tres tipos de respuestas (tengo facilidad, me guío de otros y tengo dificultad) están más igualadas en porcentajes. Después, la barra de los que responden que se guían por las otras voces supera a las otras respuestas en las edades en las que la muda de la voz sigue afectando.

Si definimos la submuestra de chicas de A y observamos sus respuestas sobre la afinación distribuidas por edades, comparándolas con los chicos, se puede reconocer que sólo el 17,19% de chicas opinan que tienen dificultades de afinación en la adolescencia, frente al 30,75% de los varones.

Submuestra de chicas de A.

Filas: 4. Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:

Columnas: 51. intereda

afina	TOTAL MUESTRA		de 7 a 9 años		de 10 a 12 años		de 13 a 15 años		16 años o más	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Tengo facilidad	195	47,22	23	47,92	114	56,72	46	34,59	12	38,71
2 Me guío de otros	147	35,59	14	29,17	62	30,85	56	42,11	15	48,39
3 Tengo dificultad	71	17,19	11	22,92	25	12,44	31	23,31	4	12,90
TOTAL	413	(413)	48	(48)	201	(201)	133	(133)	31	(31)
Ji cuadrado con 6 grados de libertad =	20,4389						(p = 0,0023)			

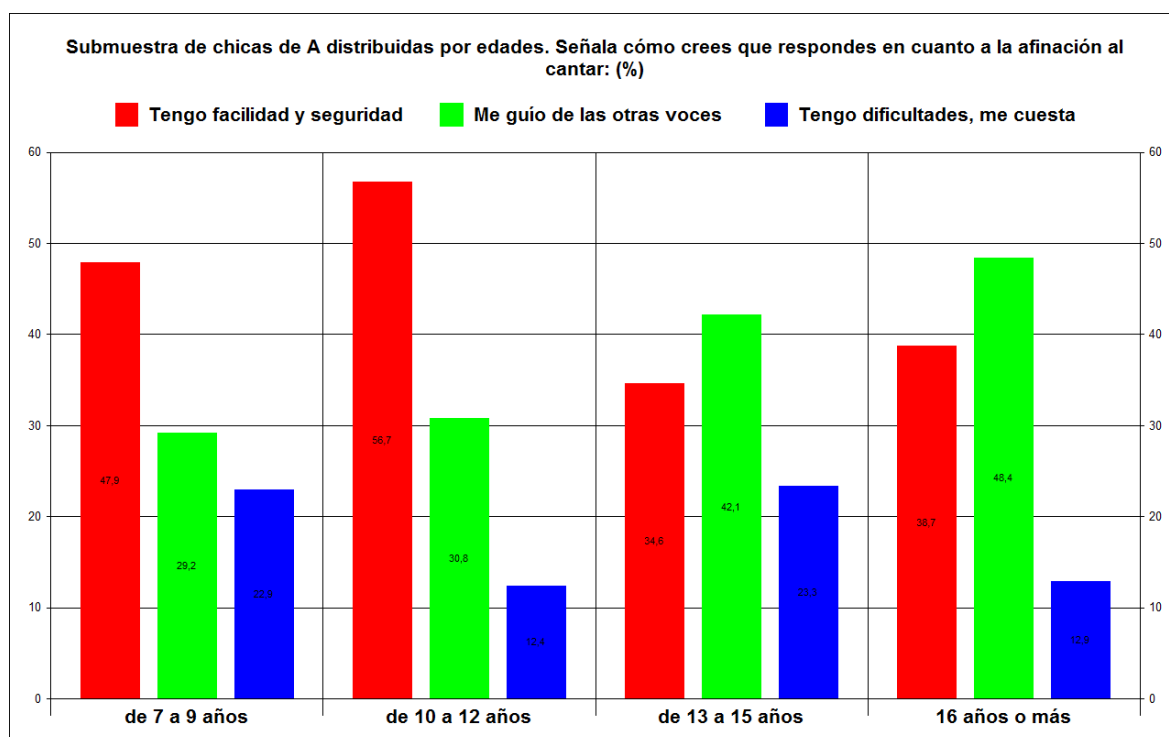


Gráfico 112

Estos resultados muestran la importancia de atender a las necesidades de los alumnos en cuanto a la acomodación a su registro, para ir poco a poco ampliando la gama de sonidos en los que se sientan cómodos, pues lo que ellos mismos han señalado como dificultades de afinación son parte del proceso del desarrollo normal de la voz y no debieran atribuirse a una falta de habilidades musicales, ya que se resuelven con una adecuada elección del ámbito en el que se propongan los modelos melódicos. El repertorio de los chicos en el proceso de la muda, coloquialmente llamados en relación a su voz *cambiata*, puede localizarse entre las notas fa4 y re5 o en algunos casos en un ámbito algo más reducido y después una octava más grave en los barítonos jóvenes. (Elorriaga A. , 2011)

Muestra C

Filas: 4. Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:
Columnas: 1. Sexo:

afina	sexo					
	TOTAL MUESTRA		varón		mujer	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Tengo facilidad	86	56,21	51	56,04	35	56,45
2 Me guío de las otras voces	52	33,99	30	32,97	22	35,48
3 Tengo dificultades, me cuesta	15	9,80	10	10,99	5	8,06
TOTAL	153	(153)	91	(91)	62	(62)

Ji cuadrado con 2 grados de libertad = 0,3915 (p = 0,8222)

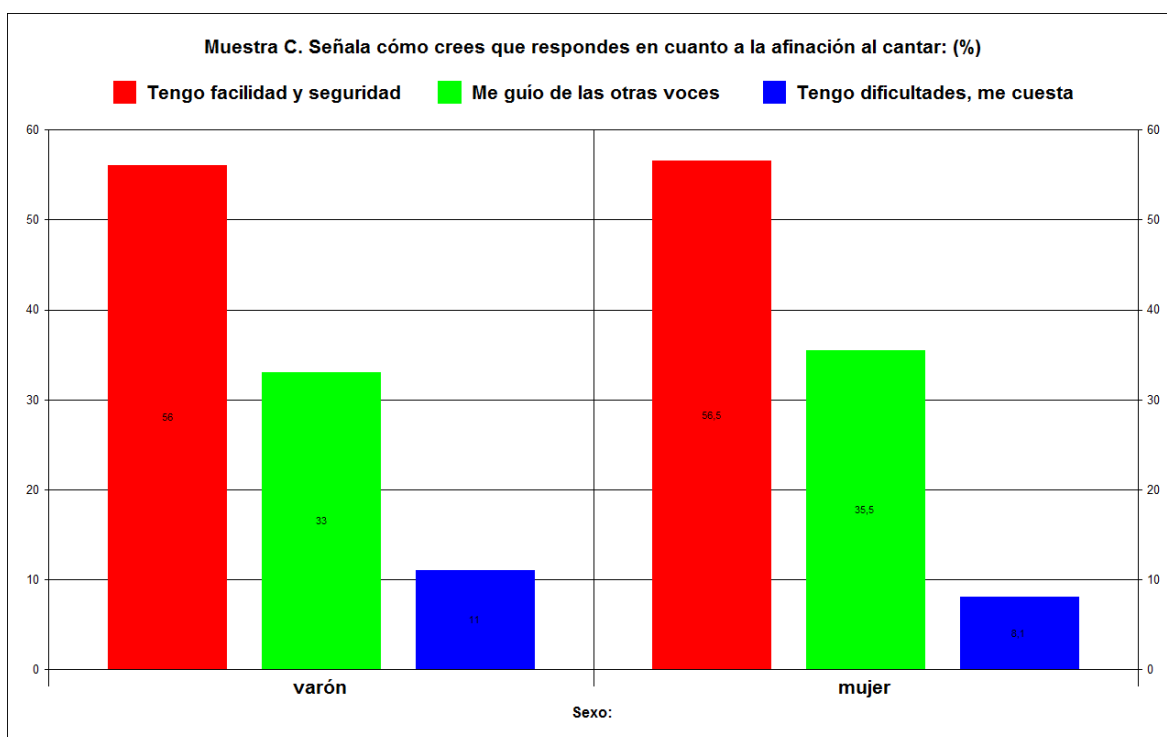


Gráfico 113

Aunque los datos de esta muestra C también señalan un porcentaje mayor de dificultades en los varones que en las chicas, en conjunto la diferencia entre los dos perfiles es mucho menor que en A. Este resultado resulta llamativo e interpela a tratar de buscar alguna posible explicación a la diferencia de resultados entre esta muestra C y la anterior A de mayor tamaño.

Conviene estudiar las edades de la submuestra de varones de C, para tratar de averiguar cómo se distribuyen estos datos no sólo en relación al sexo, sino también a las franjas de edad y a la procedencia de los centros de los encuestados.

Definiendo la submuestra de varones obtenemos estos datos en franjas de edad:

Filas: 4. Submuestra de varones de C. Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:
Columnas: 54. Intervalos de edad en C

afina	intedeC							
	TOTAL MUESTRA		de 9 a 12 años		de 13 a 15 años		de 16 o más años	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Tengo facilidad	50	55,56	33	58,93	14	53,85	3	37,50
2 Me guió de otros	30	33,33	19	33,93	8	30,77	3	37,50
3 Tengo dificultad	10	11,11	4	7,14	4	15,38	2	25,00
TOTAL	90	(90)	56	(56)	26	(26)	8	(8)

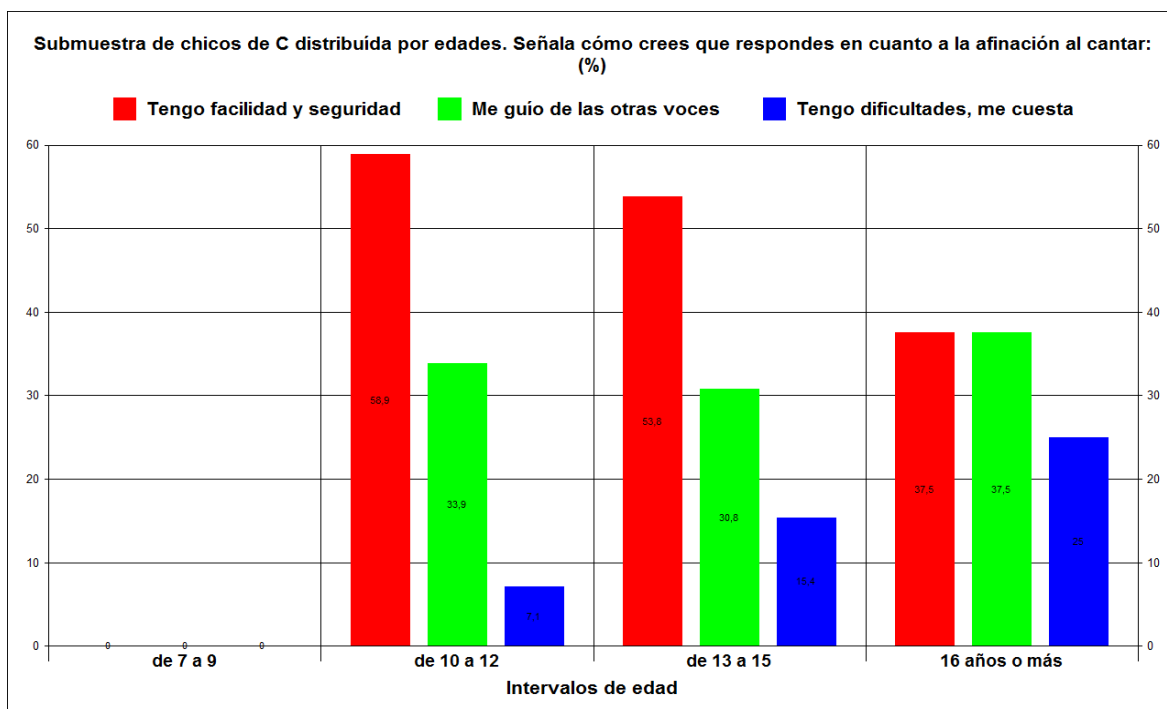


Gráfico 114

En los resultados de 9 a 12 años y de 13 a 15, los valores de los que reconocen dificultades se van elevando del 7,14% al 15,38%, hasta llegar al 25% en la franja de 16 años o

más. Por lo que, como en A, el porcentaje de los que reconocen dificultades se eleva, aunque en esta franja de edad de 16 años o más la submuestra correspondiente de C es muy pequeña. Exploremos ahora de qué centros proceden los datos de la muestra completa de C, cruzando la variable de procedencia de los centros con la habilidad en la afinación:

Filas: 4. Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:
Columnas: 51. Centros de Londres, Monterrey y Madrid

afina	Centros											
	TOTAL MUESTRA		Selsdom H Londres		Eltham C Londres		Ce Ed y Cul del Valle		Instituto Irlandés		IES JFerrán Villalba	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Tengo facilidad	86	56,21	23	57,50	27	57,45	16	80,00	8	80,00	12	33,33
2 Me guió de otros	52	33,99	12	30,00	18	38,30	3	15,00	2	20,00	17	47,22
3 Tengo dificultad	15	9,80	5	12,50	2	4,26	1	5,00	0	0,00	7	19,44
TOTAL	153	(153)	40	(40)	47	(47)	20	(20)	10	(10)	36	(36)

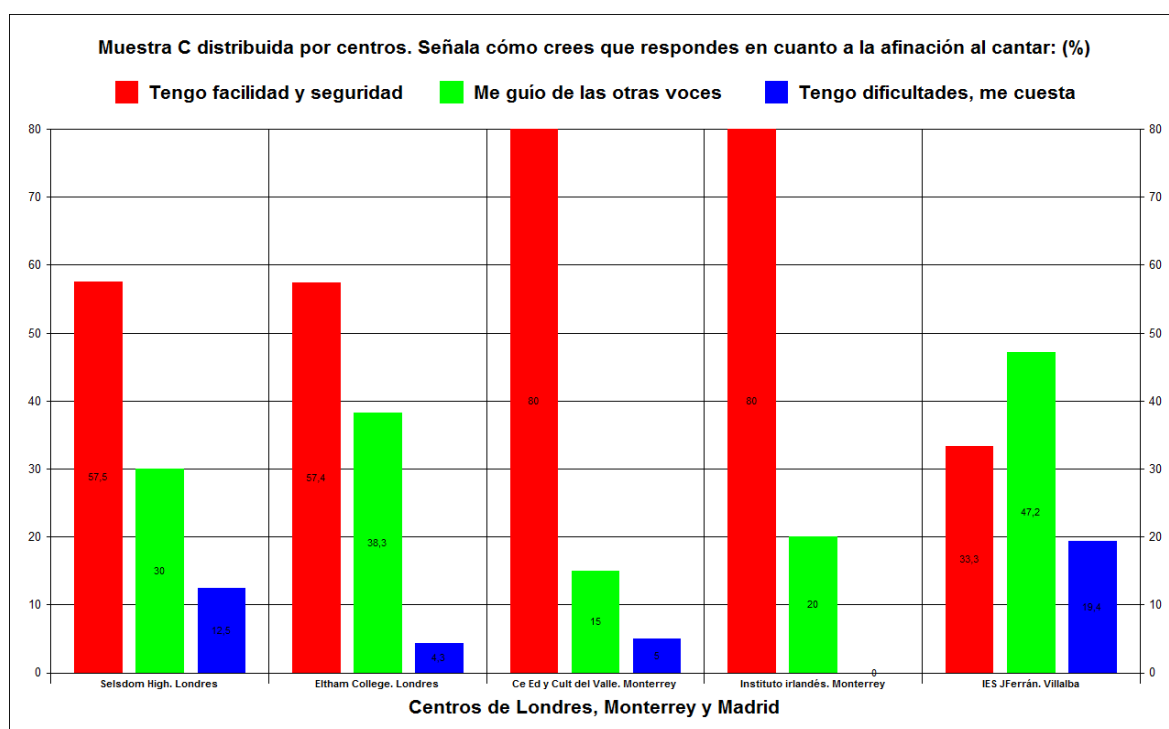


Gráfico 115

Aparecen diferencias entre los centros mexicanos que son los que dan valores más altos en seguridad en la afinación, otros intermedios, de los colegios ingleses y un perfil en el IES Jaime Ferrán, parecido al perfil de la muestra A en las franjas de la adolescencia, apuntando al dato de que en los centros extranjeros la seguridad al cantar ha obtenido valores más altos.

Señalamos que al estudiar la muestra C, al tratarse de una muestra relativamente pequeña y establecer franjas de edad, el número de datos de cada una de ellas se reduce y las proporciones pueden variar mucho por un margen pequeño de diferencia en las frecuencias absolutas de cada respuesta. Además algunas frecuencias obtenidas son muy bajas.

Tomando la submuestra de chicas de C, de 59 encuestadas sólo 4, que corresponden al 6,78% reconocen dificultades de afinación y están en las franjas de edad de 13 a 15 o de 16 en adelante.

Filas: 4. Submuestra de chicas de C. Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:
 Columnas: 54. Intervalos de edad en C

afina	intedeC							
	TOTAL MUESTRA		de 9 a 12 años		de 13 a 15 años		de 16 o más años	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Tengo facilidad	34	57,63	24	77,42	6	40,00	4	30,77
2 Me guió de otros	21	35,59	7	22,58	7	46,67	7	53,85
3 Tengo dificultad	4	6,78	0	0,00	2	13,33	2	15,38
TOTAL	59	(59)	31	(31)	15	(15)	13	(13)

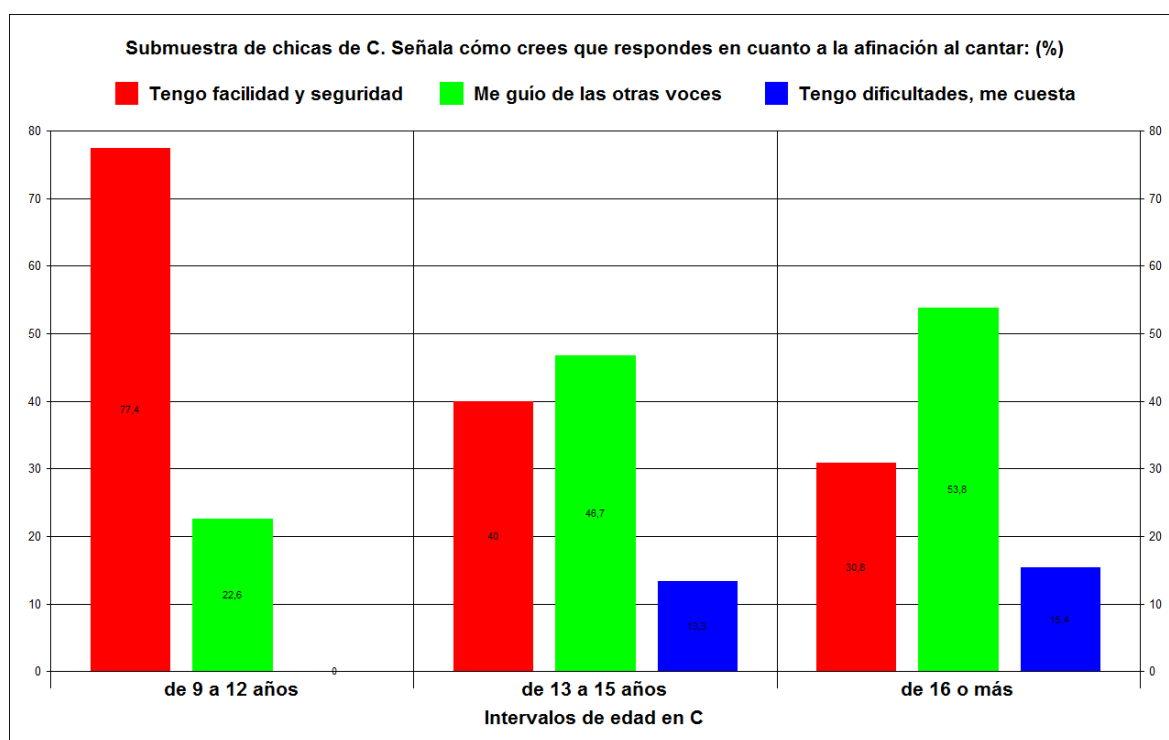


Gráfico 116

El perfil obtenido refuerza la idea de que la seguridad en cuanto a la afinación es también mayor en las niñas que entre las adolescentes y jóvenes. En conjunto, en la muestra C las diferencias en la afinación entre chicas y chicos no resultan tan evidentes como en la muestra A, aunque se han encontrado algunas que se ven menguadas por una valoración en general más positiva de la afinación al cantar que en la muestra A.

7.3.1.1.2 Afinación según la edad

Comparamos los resultados obtenidos en las distintas muestras.

Muestra A

Aunque al tratar las franjas de edad de la muestra A establecimos cuatro categorías con intervalos más pequeños para describirla con más detalle, ahora redefinimos la variable numérica *edad* en sólo tres categorías en las que los intervalos de edad quedan comprendidos de 7 a 11 años en la categoría de niños, de 12 a 16 como adolescentes y de más de 17 como jóvenes y una minoría de adultos que son alumnos de escuelas de música. Al considerar la afinación como variable a explicar en las filas de la tabla, en el gráfico se corresponde con barras de colores asignados con distintos niveles de altura $f(x)$ obtenidos según el porcentaje dado correspondiente a cada una de las respuestas.

Filas: 4. Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:
Columnas: 47. Intervalos de edad

afina	intedad							
	TOTAL MUESTRA		niños		adolescentes		jóvenes y adultos	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Tengo facilidad	334	40,68	199	50,13	126	31,50	9	37,50
2 Me guío de otros	290	35,32	111	27,96	167	41,75	12	50,00
3 Tengo dificultades	197	24,00	87	21,91	107	26,75	3	12,50
TOTAL	821	(821)	397	(397)	400	(400)	24	(24)

Ji cuadrado con 4 grados de libertad = 32,5908 (p = 0,0000)

Entre los niños, la respuesta más frecuente es que tienen facilidad, entre los adolescentes los tres grupos están más igualados, siendo el de los que se guían de otros el más numeroso. En el grupo de jóvenes se reduce el número de los que responden que tienen dificultades, y vuelve a ascender el de los que cantan con facilidad, pudiendo reflejarse que el llegar a un estadio de la voz más estable se traduce en una mayor seguridad para afinar.

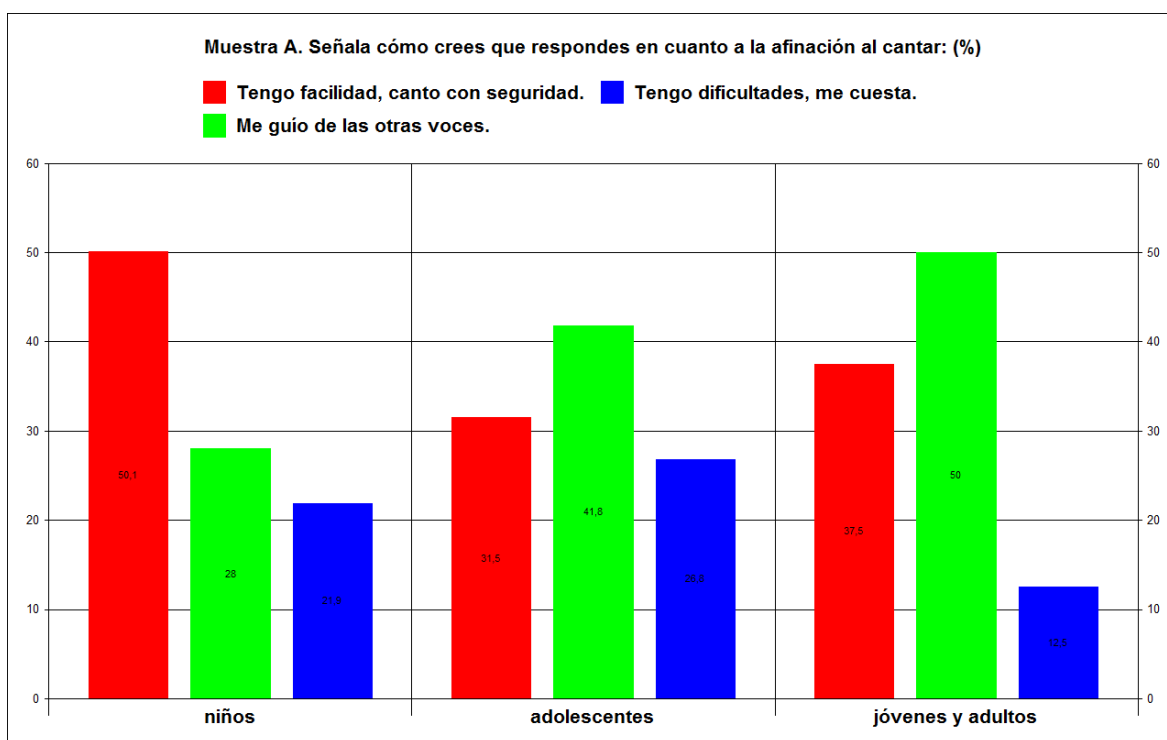


Gráfico 117

Es interesante comparar la diferencia de respuestas entre los niños y los otros dos grupos de adolescentes y jóvenes, al guardar estos últimos un perfil en el que predominan los que cantan guiándose de los otros. Aunque la muestra de edades por encima de 17 años es bastante reducida, con sólo 24 encuestados, el porcentaje de ellos que responde cantar guiándose de otras voces es del 50%, de modo similar a los que en el grupo de niños respondieron que cantaban con facilidad y se sentían seguros. Esto puede indicar que la espontaneidad y frescura con la que se canta en la niñez deja paso tras la adolescencia a una forma de cantar más discreta en la que al cantar con otros los adultos suelen participar adaptándose al nivel sonoro del entorno.

El que el porcentaje de jóvenes y adultos que responde que tiene dificultades para afinar sea menor que en el grupo de los niños, puede valorarse como un dato positivo, aunque no tenemos garantía de que el resultado hubiera sido así en una muestra tomada al azar entre la población, ya que estos jóvenes y adultos de escuelas de música pertenecen a un medio seleccionado vinculado a la música.

El valor obtenido de la p , que indica la probabilidad de hipótesis nula, es decir la probabilidad de que el factor de la edad no ejerza efecto alguno sobre el comportamiento de la variable afinación, es $p = 0,0000$ lo que señala con claridad una relación de dependencia entre la edad y la afinación.

Muestra C

Filas: 4. Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:
Columnas: 54. Intervalos de edad en C

afina	TOTAL MUESTRA		intedeC					
	Frec	%	de 9 a 12 años		de 13 a 15 años		16 o más años	
1 Tengo facilidad	83	56,08	57	65,52	20	48,78	6	30,00
2 Me guío de otros	51	34,46	26	29,89	15	36,59	10	50,00
3 Tengo dificultad	14	9,46	4	4,60	6	14,63	4	20,00
TOTAL	148	(148)	87	(87)	41	(41)	20	(20)

Ji cuadrado con 4 grados de libertad = 11,8641 (p = 0,0184)

El perfil obtenido en los gráficos que tratan la afinación en relación a las franjas de edad en la muestra C apoya las observaciones realizadas al estudiar las respuestas sobre la percepción de la afinación propia según las franjas de edad de los chicos y chicas de la muestra A, destacando que una mayoría de niños hasta los 12 años (65,52%) afina con facilidad. Después, este porcentaje se reduce hasta hacerse menor que el de los que siguen a otras voces, como también sucede en la muestra A.

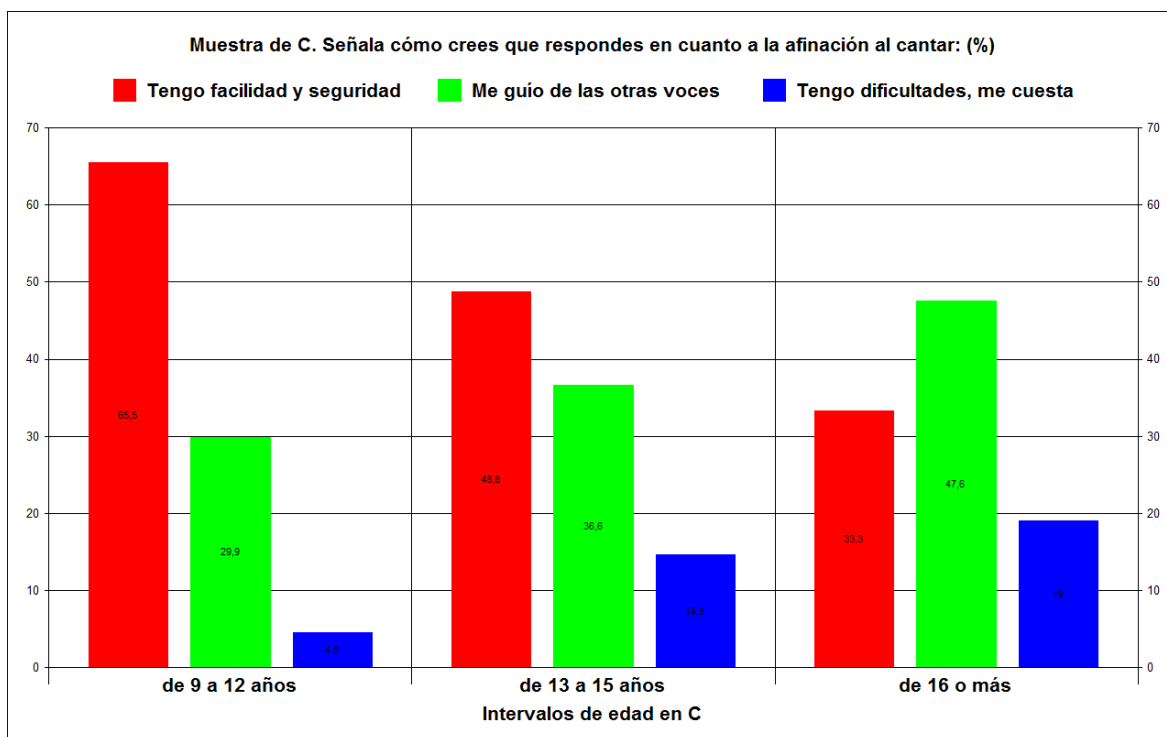


Gráfico 118

Aunque de nuevo el tamaño de la muestra C arroja resultados con frecuencias cuyos porcentajes varían mucho por pequeñas diferencias en las frecuencias absolutas de las tres respuestas posibles y que presentan algunos valores menores que 5, se propone la variable de

la edad en intervalos que permiten obtener la evolución del perfil y se pueden apreciar similitudes con la distribución de las respuestas en la muestra A, reafirmando la idea de que los niños se perciben a sí mismos cantando con más seguridad en la afinación que los adolescentes y que los mayores están habituados en una mayoría de los casos a escuchar, dejándose guiar por las demás voces.

7.3.1.1.3 Afinación según el autoconcepto vocal

El autoconcepto es una de las variables que más interesa estudiar en este trabajo, ya que las personas no motivadas a cantar pueden partir de un autoconcepto que les inhiba, bien sea por falta de experiencias previas positivas o porque realmente estas experiencias se hayan dado sin resultar atractivas para ellos.

Filas: 4. Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:
Columnas: 6. ¿Cómo te parece que cantas?

afina	TOTAL MUESTRA		cóm cant?									
			Muy bien		Bien		Regular		Mal		Muy mal	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Tengo facilidad	333	40,86	90	76,92	189	54,94	45	19,40	7	7,14	2	8,33
2 Me guió de otros	286	35,09	19	16,24	114	33,14	112	48,28	34	34,69	7	29,17
3 Tengo dificultad	196	24,05	8	6,84	41	11,92	75	32,33	57	58,16	15	62,5
TOTAL	815	(815)	117	(117)	344	(344)	232	(232)	98	(98)	24	(24)

Ji cuadrado con 8 grados de libertad = 241,7856 (p = 0,0000)

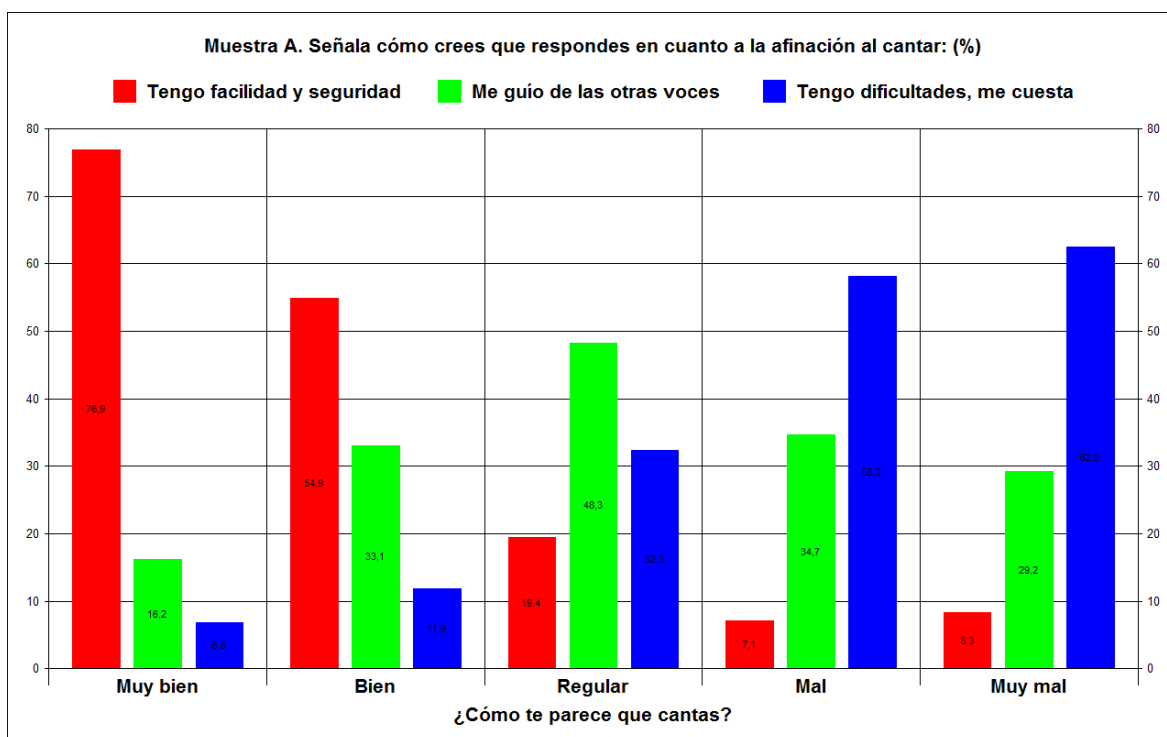


Gráfico 119

Se aprecia que la percepción respecto a la propia habilidad para cantar se relaciona directamente con la consideración que cada uno tiene sobre su seguridad en la afinación. Así el perfil del gráfico obtenido muestra una distribución de las respuestas con una disposición claramente ordenada de forma decreciente y creciente en torno a los valores centrales de los encuestados que, habiendo respondido que cantan regular, muestran un porcentaje más alto de respuestas en que señalan que se guían de otras voces (48,3%). Esta distribución pone en evidencia la consistencia de las respuestas dadas a los dos ítems: los que responden que cantan muy bien ofrecen un 76,92% de respuestas en las que indican que tienen facilidad y seguridad en la afinación, mientras que en el otro extremo, el 62,5% de los que dicen cantar muy mal, reconocen tener dificultades para afinar. Estos son sólo 15 encuestados de los 840 de la muestra de mayor tamaño A. Al estudiar esta submuestra y preguntarnos si les gustará cantar obtenemos este gráfico:

Submuestra de los que dicen que cantan muy mal y afinan con dificultad.
Variable 7: ¿Te gusta cantar?

Código	Significado	Frecuencia	%
2	Me gusta bastante	1	6,67
3	Me gusta poco	6	40,00
4	No me gusta nada	8	53,33
Total frecuencias		15	100,00

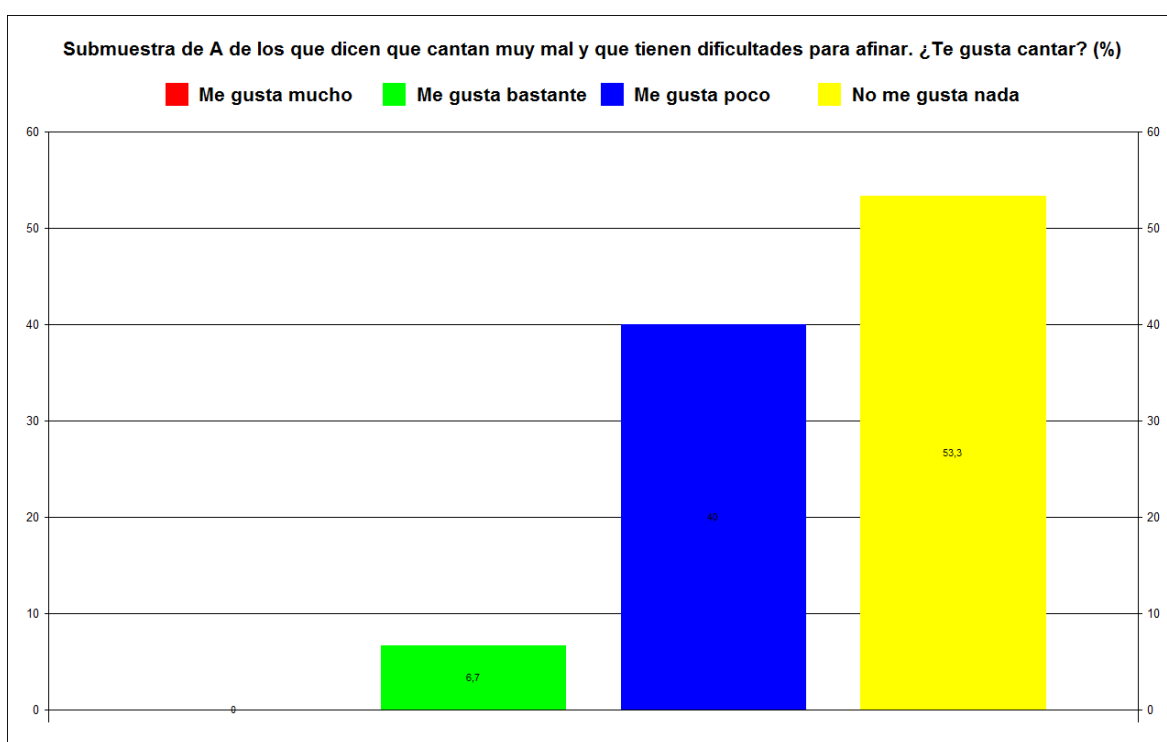


Gráfico 120

Hay un único encuestado entre los 840 que, teniendo dificultades y señalando que canta muy mal, ha respondido que le gusta bastante cantar. Los otros 14 responden que les gusta poco o nada. Si definimos la submuestra de estos 14 para saber qué han respondido a la cuestión de por qué no te gusta cantar, encontramos que la respuesta más señalada es la percepción de su propia dificultad, junto al sentimiento de vergüenza.

Variable 8: Si has respondido que te gusta poco o nada, ¿cuál crees que es la razón?

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total
1	Porque me da vergüenza	2	14,29
2	Porque no se me da bien	9	64,29
3	Porque (respuesta abierta)	3	21,43
Total frecuencias		14	100,00
Total muestra		14	



Gráfico 121

Volviendo al gráfico 119, entre aquellos encuestados que afirman que cantan muy bien, un 76,92% dice tener facilidad para afinar, el 16,24% se guía de otras voces y el 6,84% afirma tener dificultades, lo cual hace suponer de estos últimos que tal vez se trate de personas que tengan la impresión de poseer una bonita voz a pesar de tener algunas dificultades de oído.

Aunque no mostremos las tablas correspondientes a esta submuestra, al consultar los datos de sus respuestas en sus ocho cuestionarios para conocer las características, se aprecia

que ofrecen un perfil muy interesante desde el punto de vista educativo. En el análisis de datos cualitativo se presentará una categorización de estos alumnos como los que *no pueden cantar*, en un sentido relativo, ya que se trata de ver cómo facilitar que resuelvan su dificultad.

Es un grupo de 6 chicos y 2 chicas. De ellos nos interesan especialmente aquéllos que respondan que les guste cantar. Así quedan de nuevo seleccionados 3 encuestados. Son dos chicas de 13 y 7 años y un chico de 8. Una de las chicas dice que le da vergüenza cantar. Los tres tienen entorno familiar favorable a la música y recuerdos sobre canciones infantiles. Escuchan música habitualmente y cantan en coro. A la chica de 13 años le gusta mucho cantar, participa en el coro del colegio y en el de la escuela de música desde hace al menos dos años. Es de Oviedo y ha elegido una canción que le gusta porque dice que “viene de sus raíces”. Aunque señala muchas mejoras por su participación en coro, no sabemos si reconoce mejoría en su afinación.

Muestra C

Filas: 4. Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:
Columnas: 6. ¿Cómo te parece que cantas?

afina	TOTAL MUESTRA		cómcant?									
	Frec	%	Muy bien		Bien		Regular		Mal		Muy mal	
			Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Tengo facilidad	86	56,95	30	88,24	34	79,07	17	32,08	3	23,08	2	25,00
2 Me guío otros	51	33,77	3	8,82	8	18,60	34	64,15	5	38,46	1	12,50
3 Tengo dificultad	14	9,27	1	2,94	1	2,33	2	3,77	5	38,46	5	62,50
TOTAL	151	(151)	34	(34)	43	(43)	53	(53)	13	(13)	8	(8)

Ji cuadrado con 8 grados de libertad = 86,0101 (p = 0,0000)

Al igual que en la muestra A, la distribución de las respuestas en la muestra C al relacionar la variable de cómo creen que cantan los encuestados con la variable de su seguridad en la entonación apunta a que se da una relación estrecha entre ambas, de manera que en los casos en los que por alguna dificultad al cantar, se tiende a elaborar un autoconcepto negativo de las propias habilidades, no se confía lo suficiente en que un entrenamiento adecuado favorezca una acomodación de la voz para llegar a cantar afinadamente a través de la escucha. Aunque el tamaño de C arroja valores por debajo de 5 en varias frecuencias, lo que incumple las condiciones para aplicar el Test de Pearson asegurando la validez de la prueba, tomamos el resultado, considerándolo con precaución, pero en línea con el de la muestra A. Se trata de fomentar que aquellas personas a las que les gusta cantar y que se puedan sentir inseguras dispongan del apoyo necesario para que perciban su mejora con la práctica.

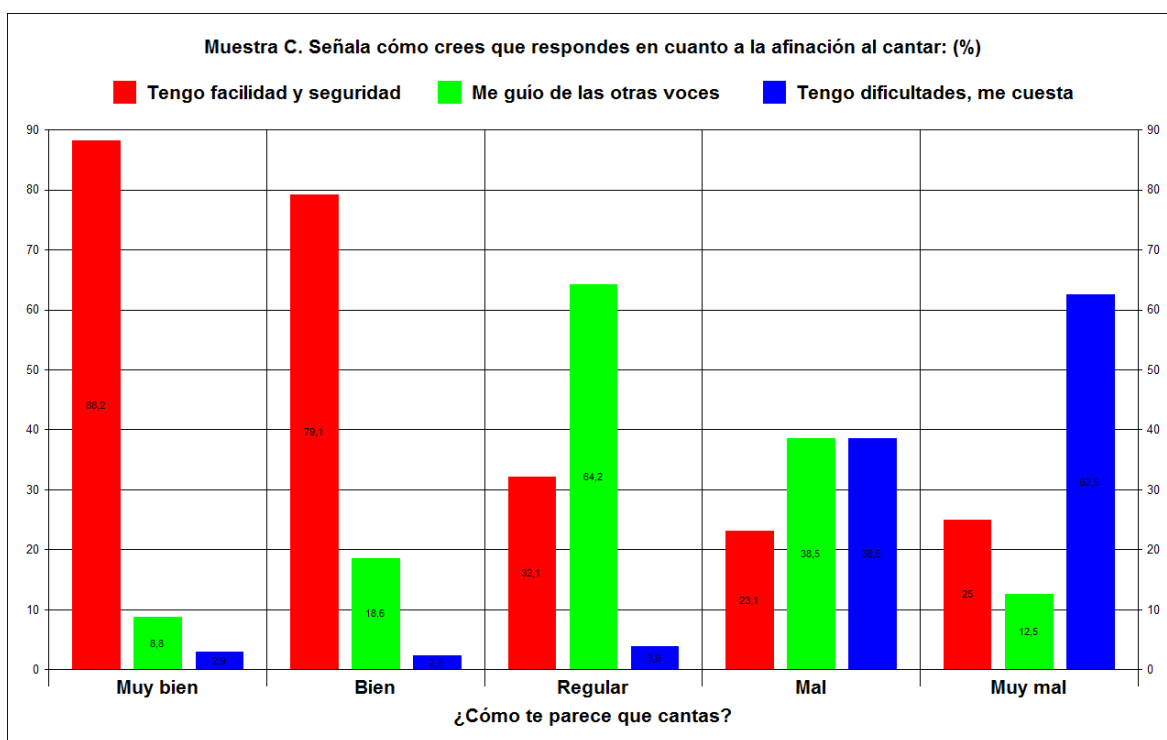


Gráfico 122

7.3.1.1.4 Afinación según el gusto por cantar

Interesa definir la capacidad de disfrutar al cantar, considerándola como un índice de la propia motivación y plantearla especialmente como variable a explicar para estudiar los factores que la potencian, pero aquí se propone como variable explicativa cuya relación con la afinación se tiene también en cuenta.

Muestra A

Filas: 4. Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:
Columnas: 7. ¿Te gusta cantar?

afina	TOTAL MUESTRA		gustcan?							
	Frec	%	Me gusta mucho		Me gusta bastante		Me gusta poco		No me gusta nada	
			Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Tengo facilidad	331	40,61	230	58,82	82	34,31	16	10,53	3	9,09
2 Me guió de otros	288	35,34	106	27,11	108	45,19	62	40,79	12	36,36
3 Tengo dificultad	196	24,05	55	14,07	49	20,50	74	48,68	18	54,55
TOTAL	815	(815)	391	(391)	239	(239)	152	(152)	33	(33)

Ji cuadrado con 6 grados de libertad = 160,1300 (p = 0,0000)

La probabilidad de que la relación entre estas dos variables sea de independencia (hipótesis nula) es cero. El valor de $p = 0,0000$ indica que se da una relación significativa entre el gusto por cantar y las habilidades para afinar, de manera que las expectativas de afinar serán mayores cuando la actividad de cantar se realice con gusto. No obstante, se ha de recordar que hay un porcentaje del 14,07% de las personas a las que les gusta mucho cantar que se reconocen con dificultades de afinación.

Este grupo es pedagógicamente uno de los más importantes: ofrecen el perfil de los que quieren y no pueden cantar bien, pero muchas veces su grado de compromiso y su implicación es muestra de que aunque tarden más tiempo que otros, tienen la posibilidad de hacer un recorrido de aprendizaje interesante por el que también pueden llegar a afinar mejor y a cantar muy bien. Cuando los coros se plantean comenzar con un cierto nivel y una prueba de voz como requisito, se dan casos de candidatos que pueden haber rendido por debajo de sus posibilidades reales por nervios o simplemente por falta de práctica de los ejercicios concretos que se les haya propuesto. La desilusión de muchos niños cuando no son seleccionados para participar en el coro escolar es un dato que ha de ser sopesado y tenido muy en cuenta al hacer un proyecto coral en el entorno educativo.

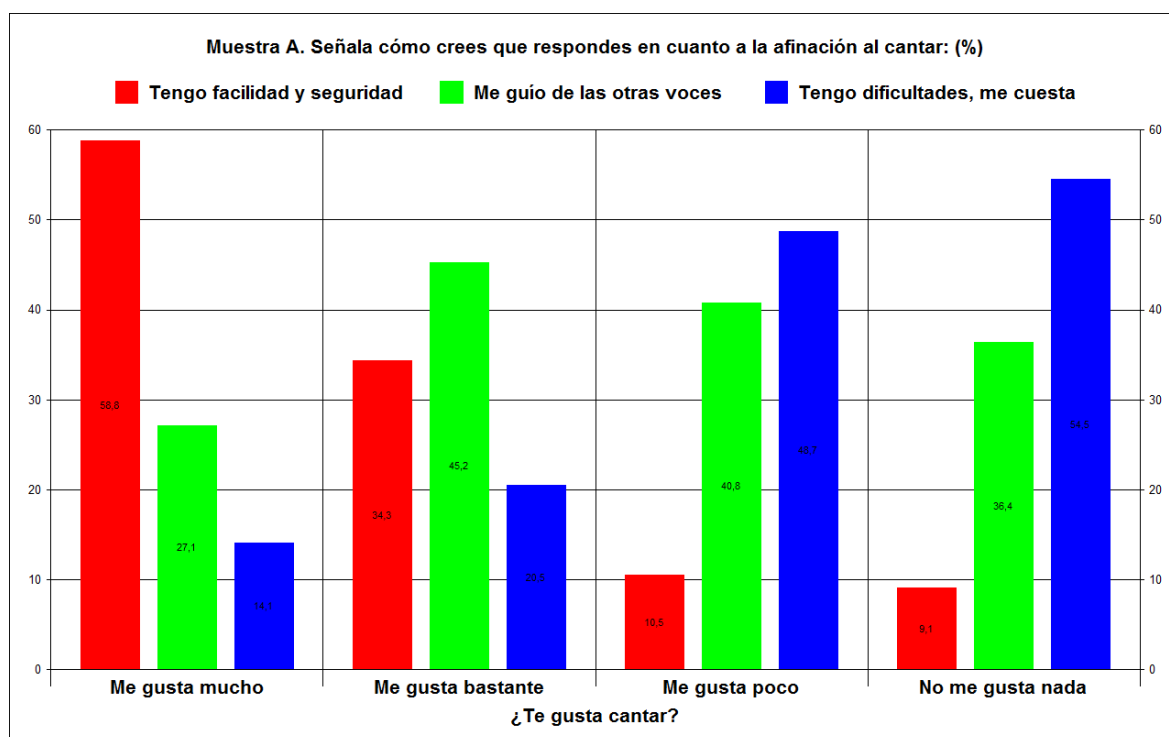


Gráfico 123

En este gráfico las dos variables se muestran estrechamente relacionadas: de nuevo señalamos que la atención al grupo de los que se reconocen con dificultades para afinar pero en

cambio disfrutaban cantando, necesita tenerse muy en cuenta desde el punto de vista educativo. En el capítulo del análisis cualitativo aparecen categorizados en la tipología de *querer y no poder cantar*, entendiendo el no poder cantar, como se ha señalado, desde un punto de vista relativo a sus dificultades, que son planteadas como subsanables en la mayoría de los casos.

Si definimos la submuestra de los que responden que tienen dificultades para afinar, aunque les gusta mucho cantar, de la muestra total de 840 pasamos a una de 55, con estas características: 24 chicos y 31 chicas que, aunque tienen dificultades para afinar, consideran que cantan bien o regular en su mayoría.

Submuestra de los que tienen dificultades para afinar y les gusta mucho cantar. Variable 25: Si has tenido la experiencia de cantar con los compañeros en clase, describe qué impresión, en general, te ha dejado esa actividad.

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Muy positiva	28	57,14
2	Buena	10	20,41
3	No lo recuerdo	7	14,29
4	Regular	2	4,08
5	No me ha gustado	2	4,08
Total frecuencias		49	100,00

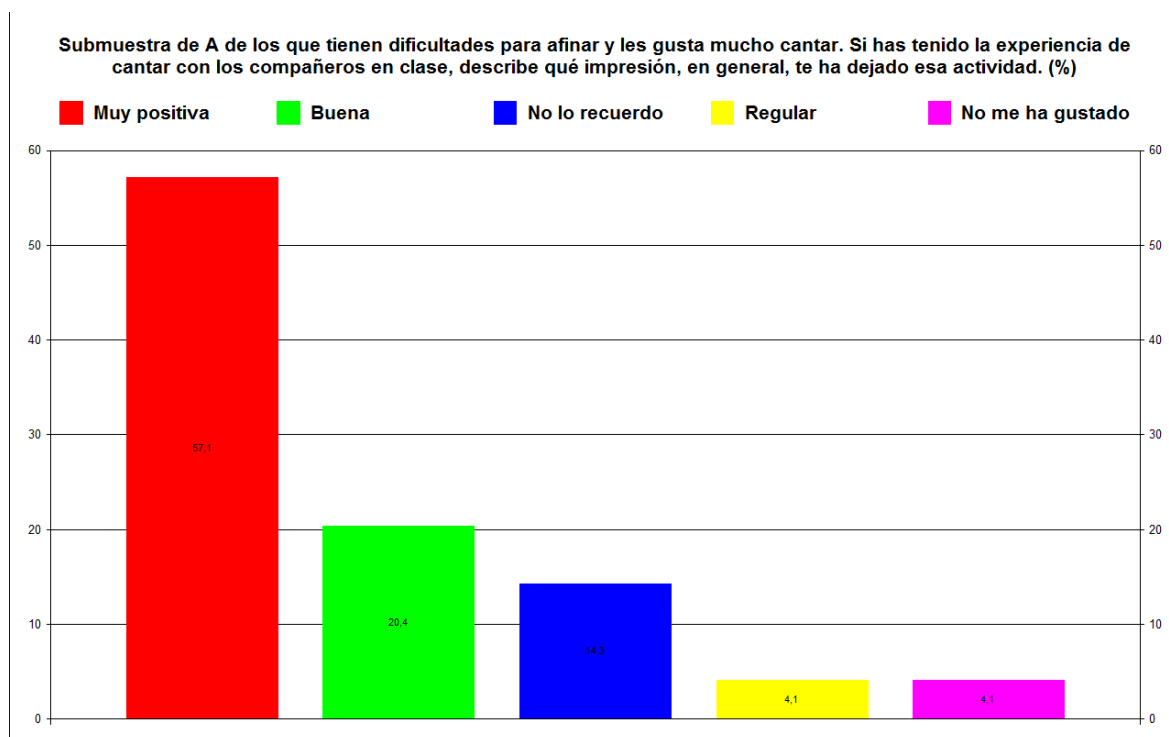


Gráfico 124

Analizando esta submuestra, encontramos que en su mayoría tienen recuerdos familiares relacionados con canciones, escuchan música habitualmente, les gusta cantar mientras escuchan música y se ven influidos por hermanos y amigos en sus gustos musicales. El 61% considera que en clase de música se canta habitualmente o a menudo, el 77% tiene muy buena

o buena impresión de la actividad de cantar en clase, y el 69% canta en coro. En la triangulación de datos contrastaremos con la observación cuál es la evolución en el tiempo de aquellos participantes en coro que a pesar de mostrar dificultades en los primeros ensayos, responden con un grado elevado de interés y compromiso a través del trabajo de autoescucha y de empaste con las voces de compañeros que puedan cantar a su lado afinando con seguridad. (Ver pp. 543, 544)

Muestra C

Filas: 4. Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:

Columnas: 7. ¿Te gusta cantar?

		gustcan?									
		Me gusta mucho		Me gusta bastante		Me gusta poco		No me gusta nada			
afina		Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1	Tengo facilidad	86	56,21	41	77,36	39	55,71	5	23,81	1	11,11
2	Me guió de otros	52	33,99	12	22,64	27	38,57	9	42,86	4	44,44
3	Tengo dificultad	15	9,80	0	0,00	4	5,71	7	33,33	4	44,44
TOTAL		153	(153)	53	(53)	70	(70)	21	(21)	9	(9)

Ji cuadrado con 6 grados de libertad = 43,8796 (p = 0,0000)

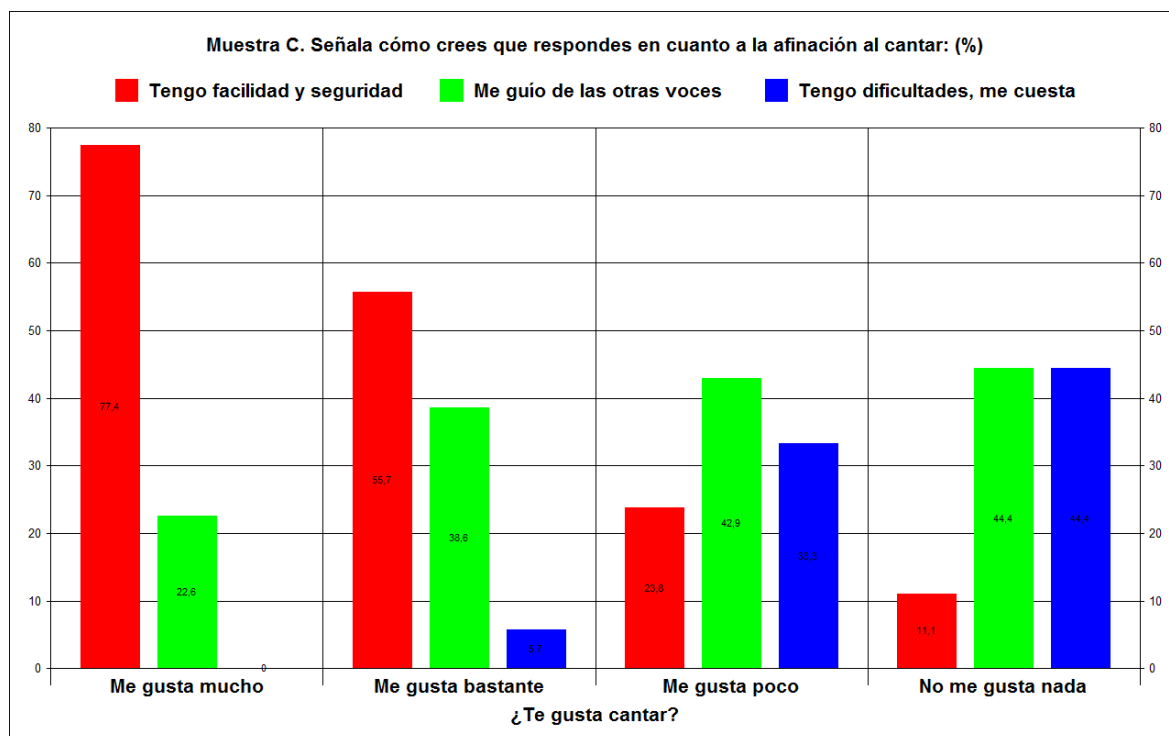


Gráfico 125

En la muestra C la relación entre las variables gusto por cantar e impresión sobre la afinación parece confirmada como en A, aunque en algunos datos se han obtenido frecuencias demasiado bajas por lo que se toma con precaución el valor obtenido de $p = 0,0000$, que significa que la probabilidad de que no se dé relación entre estas dos variables es nula.

7.3.1.1.5 Afinación según los modelos familiares

Ya se ha descrito la importancia de los modelos familiares en relación a una buena disposición hacia el canto. Veamos si los datos recogidos en las dos muestras A y C confirman esa influencia en relación a la afinación.

Muestra A

En la tabla que precede al gráfico observamos que la variable a explicar, definida como la percepción sobre la propia afinación, está en las filas y la variable tratada como explicativa que es la presencia de familiares que canten habitualmente se ordena en las columnas. Los tantos por ciento obtenidos muestran que entre los encuestados que tienen modelos familiares para cantar se da un 46,48% que afina con seguridad, un 34% que se guía de otros y sólo un 19,52% que tiene dificultades. Entre los que no tienen esos modelos familiares, se da un porcentaje menor: sólo el 32,25% dice tener facilidad, mientras que el 31,6% responde que le cuesta afinar. Parece claro que en esta muestra quienes tienen en su entorno alguien que suela cantar tienen más probabilidad de sentirse seguros de su afinación. De nuevo, como en todas las relaciones entre variables estudiadas hasta ahora, se obtiene que al ser p , la probabilidad de independencia de las dos variables igual a cero ($p = 0,0000$), se confirma la relación de dependencia significativa entre el entorno familiar musical y la capacidad de cantar afinadamente.

Filas: 4. Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:
Columnas: 9. ¿Hay en tu casa alguien que suela cantar?

afina	TOTAL MUESTRA		casacan			
			Si		No	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Tengo facilidad	330	41,04	231	46,48	99	32,25
2 Me guío de otros	280	34,83	169	34,00	111	36,16
3 Tengo dificultad	194	24,13	97	19,52	97	31,60
TOTAL	804	(804)	497	(497)	307	(307)

Ji cuadrado con 2 grados de libertad = 21,0917 ($p = 0,0000$)

Es de notar que mientras la frecuencia de los encuestados de la muestra A que han respondido que tienen dificultad y tienen modelos musicales familiares es de 97%, el mismo número corresponde a los que tienen dificultades sin tener modelos musicales, pero se obtienen tantos por ciento muy distintos: mientras el 31,6% de los que no tienen modelos para cantar en casa dicen que afinan con dificultad, sólo responden así el 19,52% de los que sí los tienen.

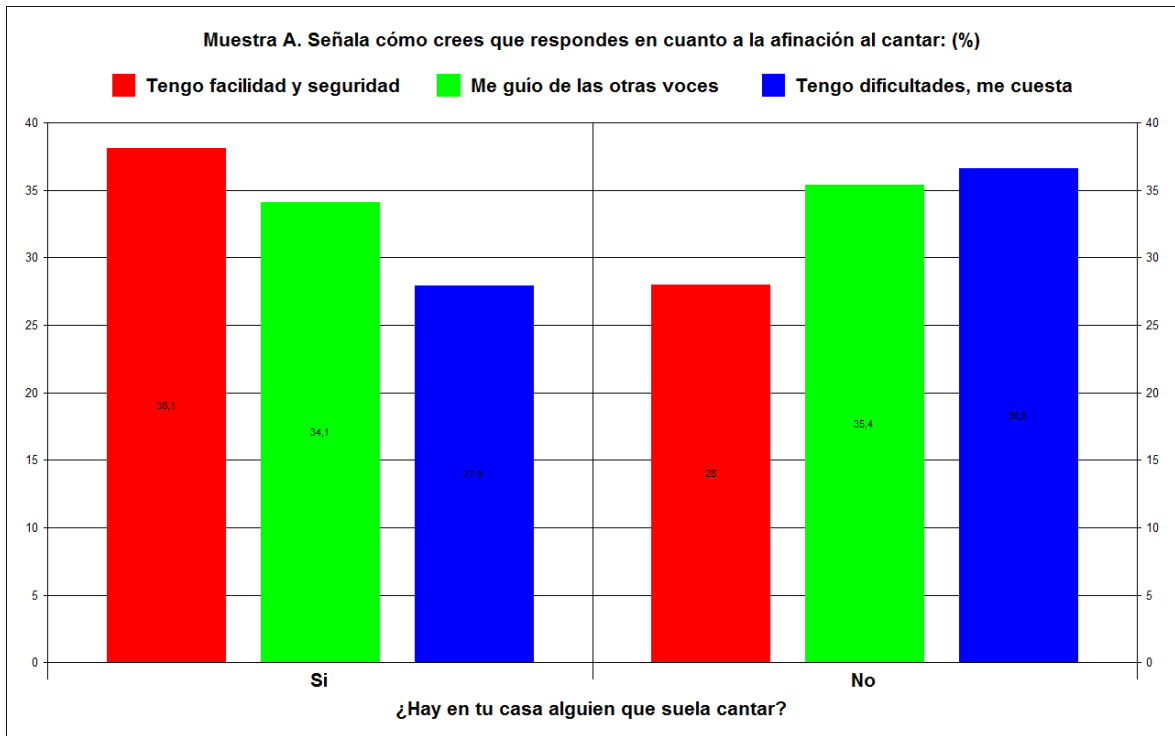


Gráfico 126

Muestra C

Filas: 4. Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:
 Columnas: 9. ¿Hay en tu casa alguien que suele cantar?

afina	TOTAL MUESTRA		casacan			
	Frec	%	Si		No	
			Frec	%	Frec	%
1 Tengo facilidad y seguridad	85	56,29	54	55,67	31	57,41
2 Me guío de las otras voces	51	33,77	31	31,96	20	37,04
3 Tengo dificultad me cuesta	15	9,93	12	12,37	3	5,56
TOTAL	151	(151)	97	(97)	54	(54)

Ji cuadrado con 2 grados de libertad = 1,9056 (p = 0,3857)

Como se aprecia por el valor de $p = 0,0357$ en C no se ha obtenido que se dé una relación de dependencia entre la presencia de modelos vocales familiares y la seguridad en la afinación.

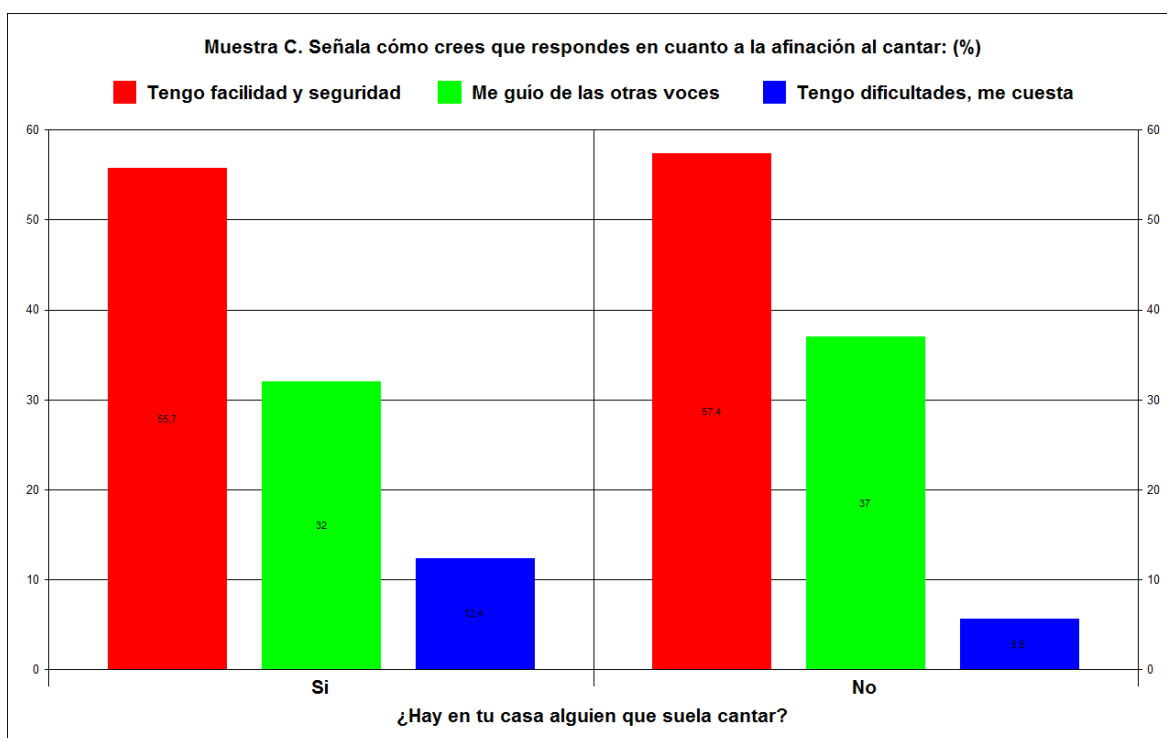


Gráfico 127

Debido tal vez al manejo de una muestra relativamente pequeña o a factores desconocidos no controlados, siguiendo la tabla, los resultados son extrañamente inversos a lo esperado: a pesar de tener modelos familiares que cantan se ha obtenido en ese grupo un porcentaje de dificultades en la afinación, 12,37%, mayor que entre los que no lo tienen, 5,56%.

7.3.1.1.6 Afinación según los recuerdos infantiles

Un aspecto concreto de la influencia de esos modelos familiares se refiere a la memoria de experiencias relacionadas con canciones cantadas en los primeros años. Se trata de ver si los encuestados que han respondido afirmativamente a esta cuestión podrían afinar mejor.

Muestra A

Filas: 4. Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:
Columnas: 12. ¿Recuerdas haber cantado de pequeño en casa con tus familiares?

afina	TOTAL MUESTRA		Recpeque			
	Frec	%	Sí		No	
			Frec	%	Frec	%
1 Tengo facilidad	331	41,07	264	45,52	67	29,65
2 Me guío de otro	284	35,24	199	34,31	85	37,61
3 Tengo dificultad	191	23,70	117	20,17	74	32,74
TOTAL	806	(806)	580	(580)	226	(226)

Ji cuadrado con 2 grados de libertad = 21,3233 (p = 0,0000)

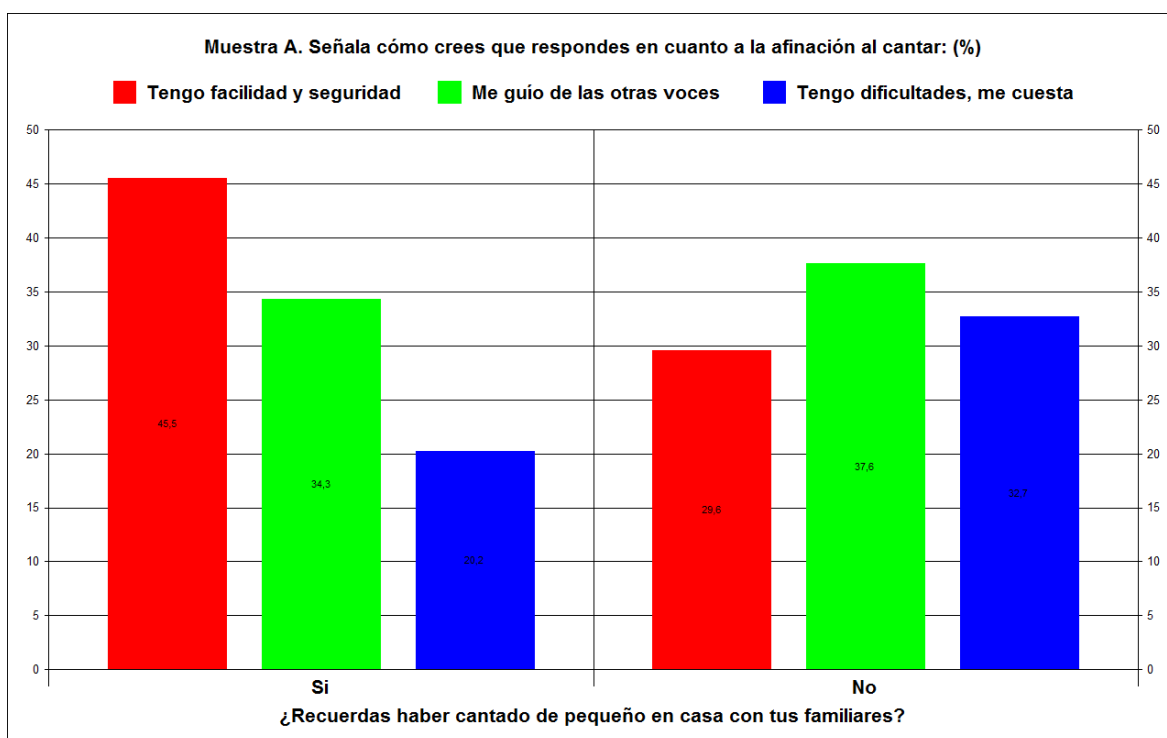


Gráfico 128

Entre los que recuerdan haber cantado de pequeños con sus familiares, el número de los que se sienten seguros en su afinación (45,52%) supera en más del doble al de los que dicen tener dificultades (20,17%). En cambio, los que afinan con seguridad (29,65%) son el grupo más reducido en la categoría de los que no tienen recuerdos de cantar en su infancia aunque en ese grupo la diferencia de los porcentajes sobre la afinación es menos pronunciada. Estos resultados señalan la importancia de un entorno estimulante que favorezca la educación musical temprana de los niños, aunque se reconoce que es posible aprender y disfrutar cantando siguiendo otros modelos a lo largo de las distintas etapas de la vida. Las escuelas de música, en las que muchos adultos reciben una formación musical atendiendo una motivación que no pudo satisfacerse en su infancia, son un ejemplo claro de ello.

Muestra C

Filas: 4. Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:

Columnas: 12. ¿Recuerdas haber cantado de pequeño en casa con tus familiares?
recpeque

afina	TOTAL MUESTRA		Sí		No	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Tengo facilidad	85	57,43	45	65,22	40	50,63
2 Me guió de otros	48	32,43	17	24,64	31	39,24
3 Tengo dificultad	15	10,14	7	10,14	8	10,13
TOTAL	148	(148)	69	(69)	79	(79)

Ji cuadrado con 2 grados de libertad = 3,7857 (p = 0,1506)

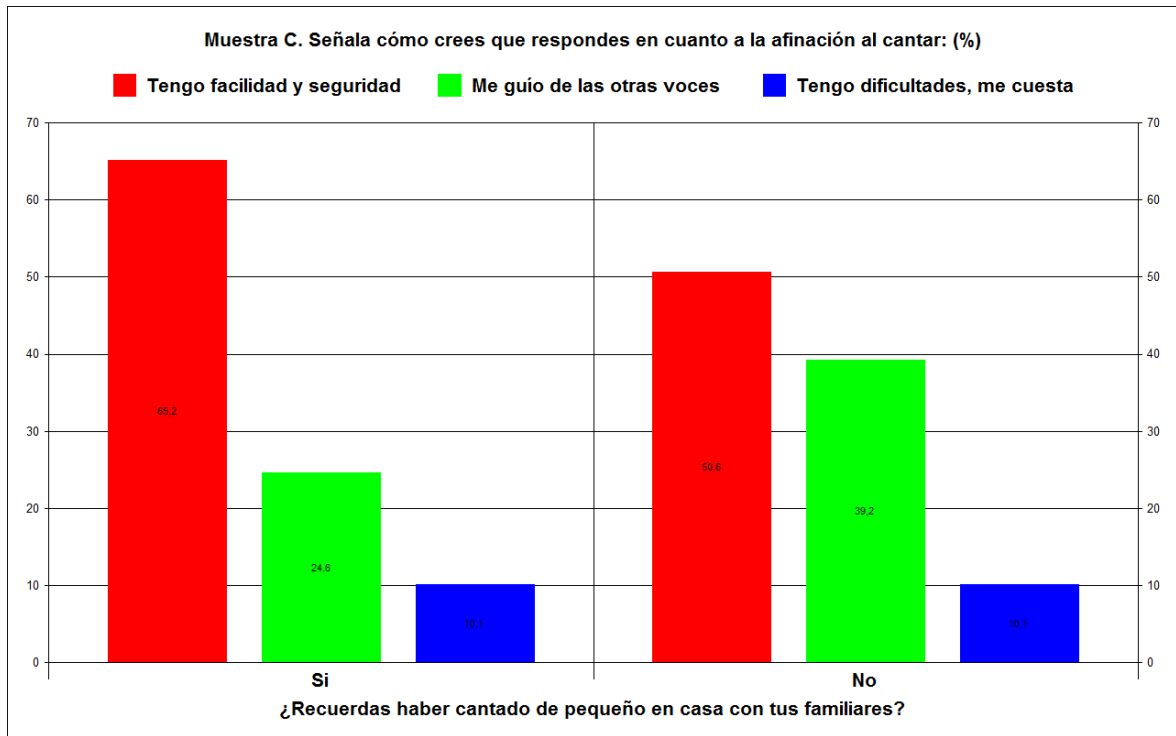


Gráfico 129

Los resultados obtenidos en C no confirman que se de una incidencia tan clara de los recuerdos infantiles sobre la habilidad para afinar, aunque los encuestados del grupo con recuerdos relacionados con cantar obtienen mejores resultados que los que no.

7.3.1.1.7 Afinación según el hábito de escuchar música

Es frecuente escuchar a algunas personas que se excusan por no cantar y dan explicaciones precisas de cómo son buenos oyentes y amantes de la música mientras en cambio se sienten incapaces de reproducir afinadamente las melodías con su propia voz. Interesa relacionar estas dos variables y analizar los datos.

Muestra A

Filas: 4. Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:
Columnas: 14. ¿Escuchas música habitualmente?

afina	TOTAL MUESTRA		escmushb			
	Frec	%	Sí		No	
			Frec	%	Frec	%
1 Tengo facilidad	318	40,41	308	40,85	10	30,30
2 Me guío de otro	278	35,32	268	35,54	10	30,30
3 Tengo dificultad	191	24,27	178	23,61	13	39,39
TOTAL	787	(787)	754	(754)	33	(33)
Ji cuadrado con 2 grados de libertad	= 4,3626					(p = 0,1129)

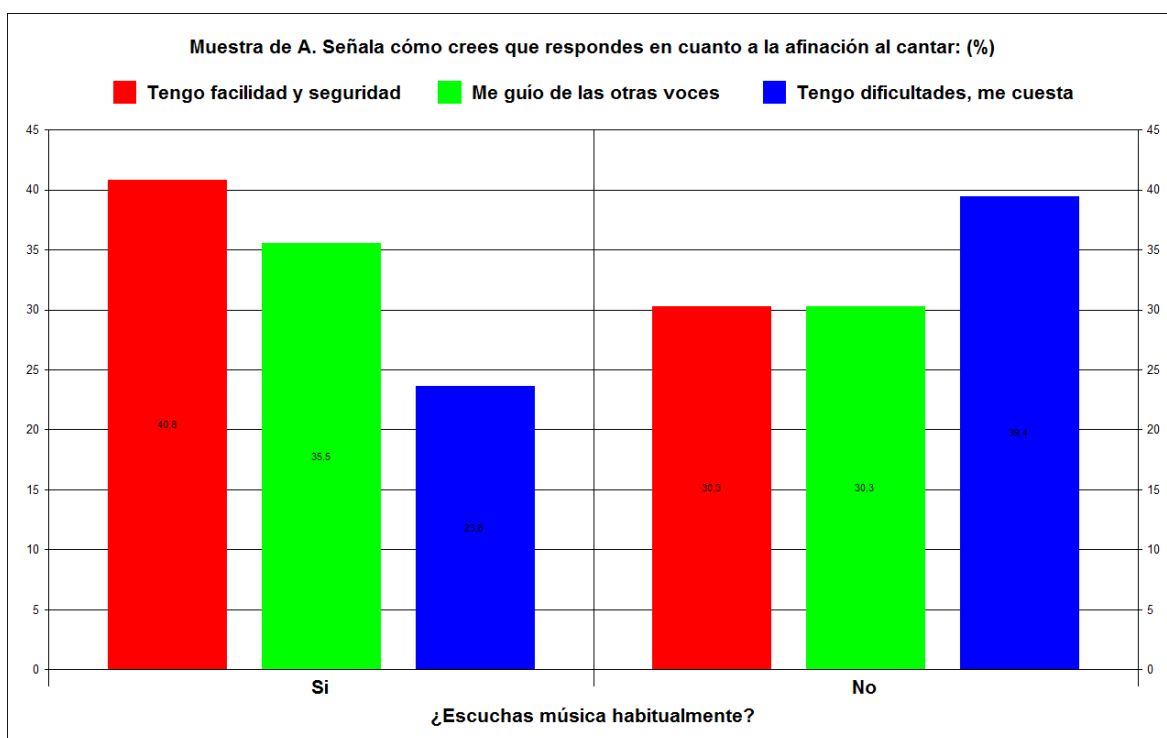


Gráfico 130

En una muestra de 787 encuestados que han respondido a la pregunta ¿escuchas música habitualmente? sólo 33 han respondido que no. De los 754 restantes que dicen que escuchan música con frecuencia, un 40% dice tener facilidad para cantar afinadamente, mientras que de los 33 que no escuchan música, sólo 10 (30%) contestan que afinan con facilidad. Sin embargo, la p obtenida ($p = 0,1129$) no es suficientemente próxima a cero como para poder sostener una relación de dependencia estrecha entre las dos variables, ya que los niveles de significación normalmente empleados como referencia son el 0,05 y el 0,01.

7.3.1.1.8 Afinación según el gusto por cantar escuchando música

Con esta variable se da un paso más claro en relación al entrenamiento de la afinación.

Filas: 4. Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:
 Columnas: 20. ¿Te gusta cantar mientras escuchas música?
 tgucaesc

Afina	TOTAL MUESTRA		Sí		No	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Tengo facilidad	304	39,58	294	41,58	10	16,39
2 Me guió de otro	277	36,07	252	35,64	25	40,98
3 Tengo dificultad	187	24,35	161	22,77	26	42,62
TOTAL	768	(768)	707	(707)	61	(61)

Ji cuadrado con 2 grados de libertad = 18,5341 (p = 0,0001)

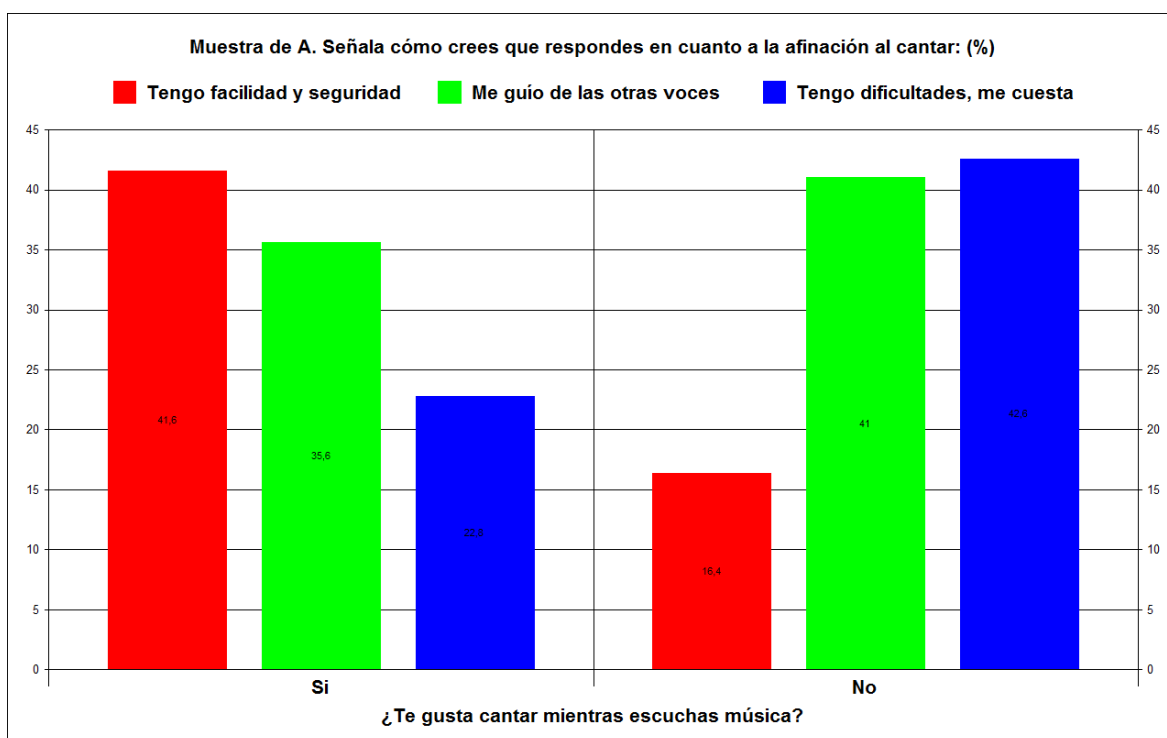


Gráfico 131

En este caso, el valor de la probabilidad de independencia de las variables es suficientemente bajo, por lo que para esta muestra A, puede afirmarse que disfrutar cantando mientras se escucha música aumenta la probabilidad de cantar afinadamente. Como hemos visto en el epígrafe correspondiente a la tabulación simple, esta práctica está extendida entre más del 90% de los jóvenes, que a menudo reconocen sentir vergüenza delante de otros y en cambio se sienten identificados con algunos cantantes o grupos a través de los cuales encuentran una vía de expresión, llegando en ocasiones a imitarles y conocer perfectamente el repertorio y el modelo de emisión de algunas estrellas del pop y el rock, que ejercen una fuerte influencia sobre ellos.

Muestra C

Filas: 4. Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:
Columnas: 20. ¿Te gusta cantar mientras escuchas música?

afina	TOTAL MUESTRA		tgucaesc			
			Sí		No	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Tengo facilidad	83	56,85	81	60,45	2	16,67
2 Me guió de otros	48	32,88	41	30,60	7	58,33
3 Tengo dificultad	15	10,27	12	8,96	3	25,0
TOTAL	146	(146)	134	(134)	12	(12)

Ji cuadrado con 2 grados de libertad = 9,0503 (p = 0,0108)

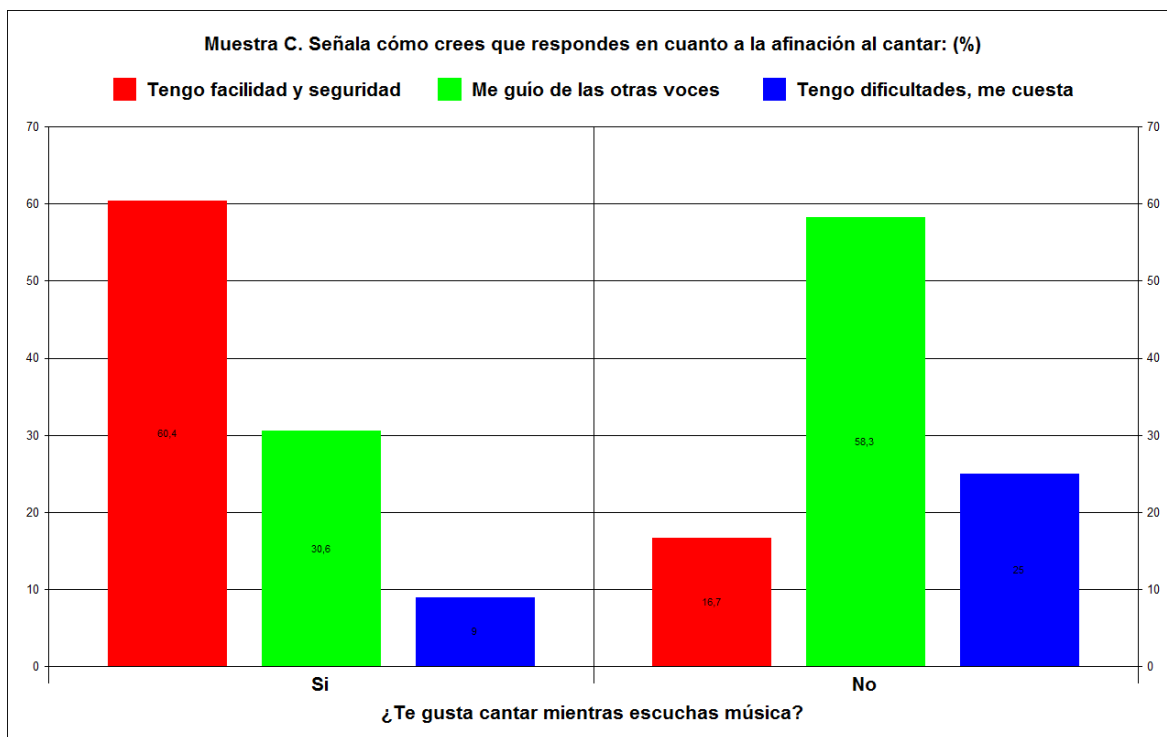


Gráfico 132

Como se ve, aparecen dos frecuencias menores que 5 que reducen la validez en la aplicación del Test de Pearson en C. Pero el resultado de $p = 0,0108$ es una probabilidad suficientemente baja de que las variables cruzadas no estén conectadas, así que, aunque tomado con precauciones apuntaría como en A, a que se da una relación estrecha entre ellas. De ahí se extrae la conclusión de que la probabilidad de cantar afinadamente con seguridad se acrecienta en los casos en que los encuestados cantan mientras escuchan música, desarrollando el hábito de prestar atención al escuchar para cantar siguiendo la referencia de lo que oyen al mismo tiempo que disfrutan. Las dificultades para afinar son mucho más acusadas en el grupo que responde que no suele cantar al escuchar música.

7.3.1.1.9 Afinación según la valoración de la experiencia de cantar en clase

Vamos a analizar la variable de la habilidad para afinar respecto a la valoración que dan los encuestados de lo que ha sido para ellos la experiencia de cantar en clase.

Muestra A

Aunque ninguna de las dos variables esté definida con criterios de medición objetiva, de modo que pueda asegurarse que la experiencia de cantar en clase haya sido realmente satisfactoria desde el punto de vista musical y educativo, o que el encuestado sea capaz de cantar afinadamente, aunque responda en ese sentido, los datos arrojan una serie de evidencias:

Filas: 4. Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:
 Columnas: 25. Si has tenido la experiencia de cantar con los compañeros en clase, describe que impresión, en general, te ha dejado esa actividad.

		----- TOTAL MUESTRA											
		Muy positiva		Buena		No recuerdo		Regular		No me ha gustado			
afina		Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%		
1 Tengo fácil		289	41,64	136	56,67	87	42,03	35	23,97	10	20,83	21	39,62
2 Me guío		243	35,01	64	26,67	83	40,10	59	40,41	22	45,83	15	28,30
3 Tengo dif.		162	23,34	40	16,67	37	17,87	52	35,62	16	33,33	17	32,08
TOTAL		694	(694)	240	(240)	207	(207)	146	(146)	48	(48)	53	(53)

Ji cuadrado con 8 grados de libertad = 59,2511 (p = 0,0000)

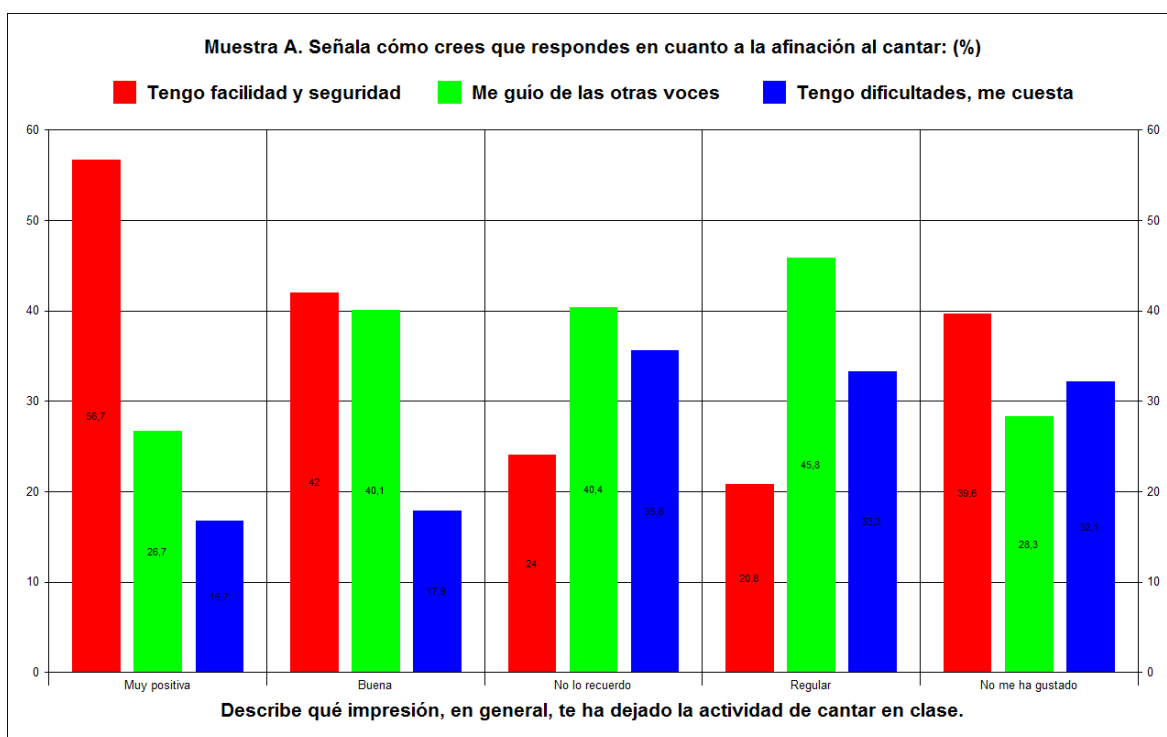


Gráfico 133

De aquellos que recuerdan la experiencia de cantar en clase como muy positiva, más de la mitad asegura cantar y afinar con facilidad. Entre los 694 que han respondido a los dos ítems, hay un grupo de 40 encuestados que a pesar de tener dificultades para afinar, tuvieron una experiencia muy positiva al cantar en clase. Entre los alumnos que dicen no recordar esa ocasión en la que se pudo haber cantado en clase, el subgrupo menos representado es el de los que responden que no tienen dificultades para afinar, sólo el 23,97%. Por otro lado, destaca que entre aquellos que recuerdan la experiencia de cantar en clase como algo que no les ha gustado, el porcentaje mayor es el de los alumnos que afinan con facilidad, lo cual hace pensar que a veces, no cumplimos las expectativas mínimas de nuestros alumnos por una selección inadecuada del repertorio, una forma de propuesta intimidatoria o artificial a la hora de cantar u otras condiciones desmotivadoras que deberían ser evitadas.

Muestra C

Filas: 4. Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:
Columnas: 25. Si has tenido la experiencia de cantar con los compañeros en clase, describe que impresión, en general, te ha dejado esa actividad.

afina	TOTAL MUESTRA		impcancl									
	Frec	%	Muy posit		Buena		No lo recuerdo		Regular		No me ha gus	
1 Tengo facilidad	78	57,35	21	60,00	33	68,75	10	41,67	11	57,89	3	30,00
2 Me guió de otros	45	33,09	9	25,71	13	27,08	13	54,17	7	36,84	3	30,00
3 Tengo dificultad	13	9,56	5	14,29	2	4,17	1	4,17	1	5,26	4	40,00
TOTAL	136	(136)	35	(35)	48	(48)	24	(24)	19	(19)	10	(10)
Ji cuadrado con 8 grados de libertad = 20,9650 (p = 0,0072)												

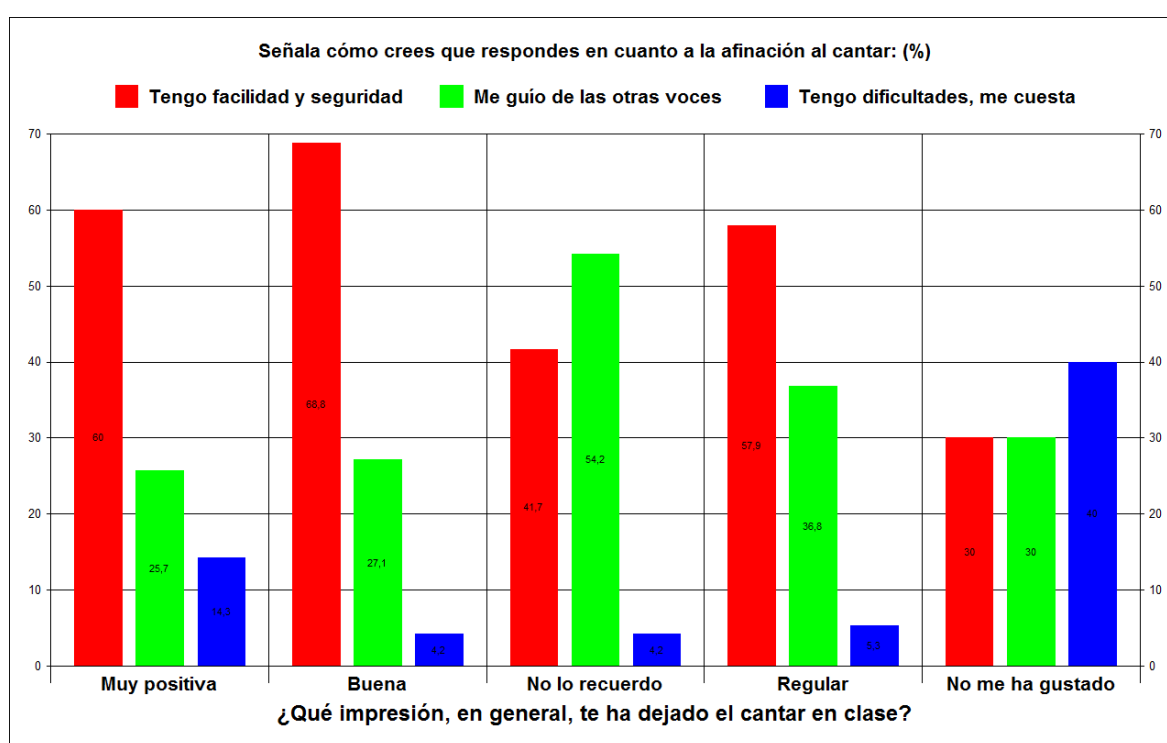


Gráfico 134

Los resultados en la muestra C señalan también que estas variables están relacionadas, de modo que las experiencias positivas en la actividad de cantar en clase se reflejan en una mayor seguridad en la afinación entre los encuestados.

7.3.1.1.10 Afinación según el tiempo de permanencia en el coro

Muestra A

Esta tabulación cruzada suple en parte la ausencia de un ítem referido a las mejoras en la afinación como un posible efecto de la educación coral. Los datos de la tabla se comportan de un modo curioso:

Filas: 4. Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:
 Columnas: 29. ¿Cuánto tiempo llevas en el coro?

afina	tielleco									
	TOTAL MUESTRA		Más de 5 años		Entre 2 y 5 años		Entre 1 y 2 años		Menos de 1 año	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Tengo facilidad	195	50,00	19	57,58	53	63,10	60	51,72	63	40,13
2 Me guió de otros	143	36,67	8	24,24	20	23,81	43	37,07	72	45,86
3 Tengo dificultad	52	13,33	6	18,18	11	13,10	13	11,21	22	14,01
TOTAL	390	(390)	33	(33)	84	(84)	116	(116)	157	(157)

Ji cuadrado con 6 grados de libertad = 16,2225 (p = 0,0126)

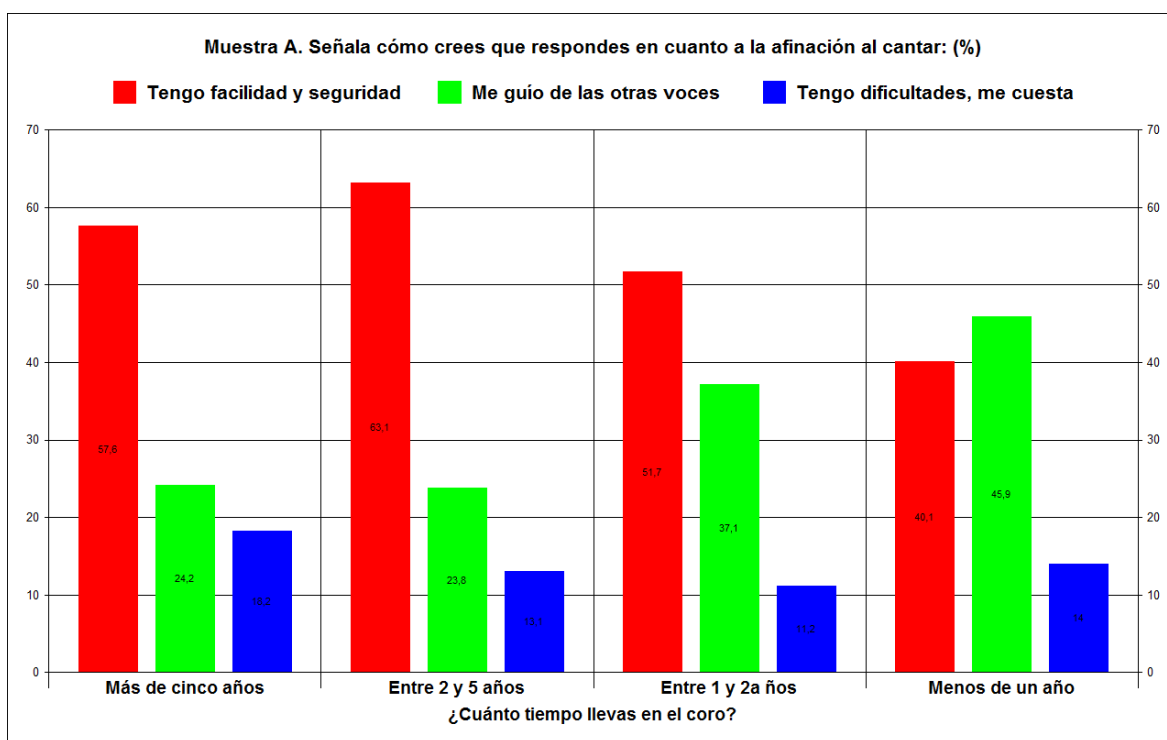


Gráfico 135

Los porcentajes de seguridad en la afinación van creciendo con el tiempo de permanencia en el coro hasta un máximo en que han vuelto a descender un poco. De nuevo obtenemos un valor de p distinto de cero ($p = 0,0126$), pero suficientemente bajo para poder afirmar una relación de dependencia entre las dos variables: cuando es mayor el tiempo de permanencia en el coro, aumenta la probabilidad de cantar con seguridad en la afinación. Esta afirmación no podrá extenderse a todos los casos, puesto que como explica Tomatis (2010) algunas personas con dificultades de audición en ciertas frecuencias necesitarán ser atendidos con tratamientos específicos para corregir y entrenar su “oído musical” pero, en general, según observamos por los datos del gráfico, la práctica coral tenderá a favorecer la percepción de una mayor seguridad en la propia afinación.

En la muestra C, el número de datos recogidos al distribuirlos en franjas de tiempo de permanencia en el coro es demasiado bajo para poder cruzar estas dos variables.

Aunque este aspecto crucial de la afinación en los coros es estudiado de cerca en la parte de nuestra investigación que se aborda desde el punto de vista cualitativo, se puede comentar que en el caso de coros con graves deficiencias de partida que no sean subsanadas, si no se da una dirección adecuada que corrija los problemas, se podrá obtener un efecto paradójicamente contrario a la precisión en la afinación: los cantantes pueden sentirse más seguros de su afinación, aunque progresivamente cada vez sean menos conscientes de su falta de afinación, por su propia tolerancia a un canto calante y desafinado.

Por lo tanto, la propuesta para ayudar a mejorar la afinación de un coralista con dificultades, será recomendarle escuchar con atención y rodearle de otros que respondan con precisión y seguridad, contando con que el propio director tenga recursos para ello.

7.3.1.2 El autoconcepto vocal

Cantar es una forma de expresión personal, en la que cada individuo se concibe a sí mismo en relación con sus propias vivencias y con los demás. La imagen que tenemos de cómo cantamos se forma desde la referencia que nos dan los demás y, a partir de estas experiencias gratificantes o poco satisfactorias, cada persona va tomando decisiones para exponerse más e identificarse con esta forma de expresión o confirmar su posición de indiferencia y extrañeza hacia este modo de manifestarnos y ser nosotros mismos con un “rostro de sonido” propio.

7.3.1.2.1 Autoconcepto vocal según el sexo

Se trata de explorar cómo se perciben chicos y chicas a sí mismos al cantar.

Muestra A

Como muestra la tabla de la página siguiente al cruzar las variables del sexo y la percepción propia de cómo cantamos, de nuevo se encuentran diferencias significativas entre chicos y chicas. Los chicos responden con más frecuencia que cantan muy mal (4,9% de los chicos frente al 1,6% de las chicas) y con menor frecuencia, responden que cantan muy bien (11% frente al 17% de las chicas). Esta dificultad se debe en parte, como sabemos, al proceso de la muda, que produce a lo largo de un periodo de duración variable una cierta falta de control en la emisión, voz más apagada y la aparición imprevisible de los gallos, que son cambios bruscos de registro entre la voz grave inmadura aún y la anterior voz infantil.

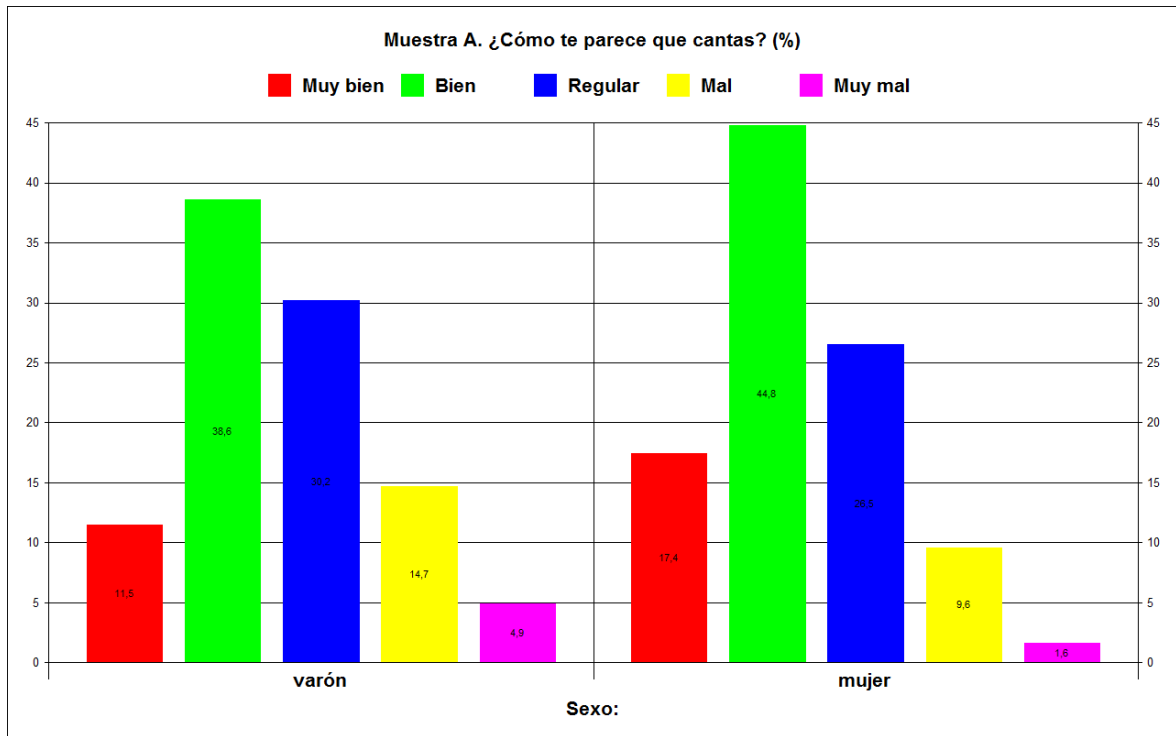


Gráfico 136

Filas: 6. ¿Cómo te parece que cantas?
Columnas: 1. Sexo:

cóm cant?	sexo					
	TOTAL MUESTRA		varón		mujer	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Muy bien	121	14,53	47	11,55	74	17,37
2 Bien	348	41,78	157	38,57	191	44,84
3 Regular	236	28,33	123	30,22	113	26,53
4 Mal	101	12,12	60	14,74	41	9,62
5 Muy mal	27	3,24	20	4,91	7	1,64
TOTAL	833	(833)	407	(407)	426	(426)

Ji cuadrado con 4 grados de libertad = 19,1805 (p = 0,0007)

Los gallos suelen asociarse a otros factores de tipo social y psicológico como sentimientos de vergüenza y sentido del ridículo, que también se dan a menudo entre las chicas adolescentes, aunque no tanto relacionadas con el cambio de la voz, sino con su imagen corporal en el desarrollo físico y sus emociones. Es necesario estar atentos a las diferencias en la maduración de los chicos y chicas en el momento de la adolescencia que, como explica Patrick Freer (2006), se traducen en distintos intereses y ritmos en la manera de relacionarse, de aprender y de concebirse a sí mismos.

Muestra C

Filas: 6. ¿Cómo te parece que cantas?
 Columnas: 1. Sexo:

cóm cant?	TOTAL MUESTRA		sexo			
			varón		mujer	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Muy bien	34	21,94	18	20,00	16	24,62
2 Bien	43	27,74	29	32,22	14	21,54
3 Regular	56	36,13	28	31,11	28	43,08
4 Mal	13	8,39	8	8,89	5	7,69
5 Muy mal	9	5,81	7	7,78	2	3,08
TOTAL	155	(155)	90	(90)	65	(65)

Ji cuadrado con 4 grados de libertad = 4,9159 (p = 0,2960)

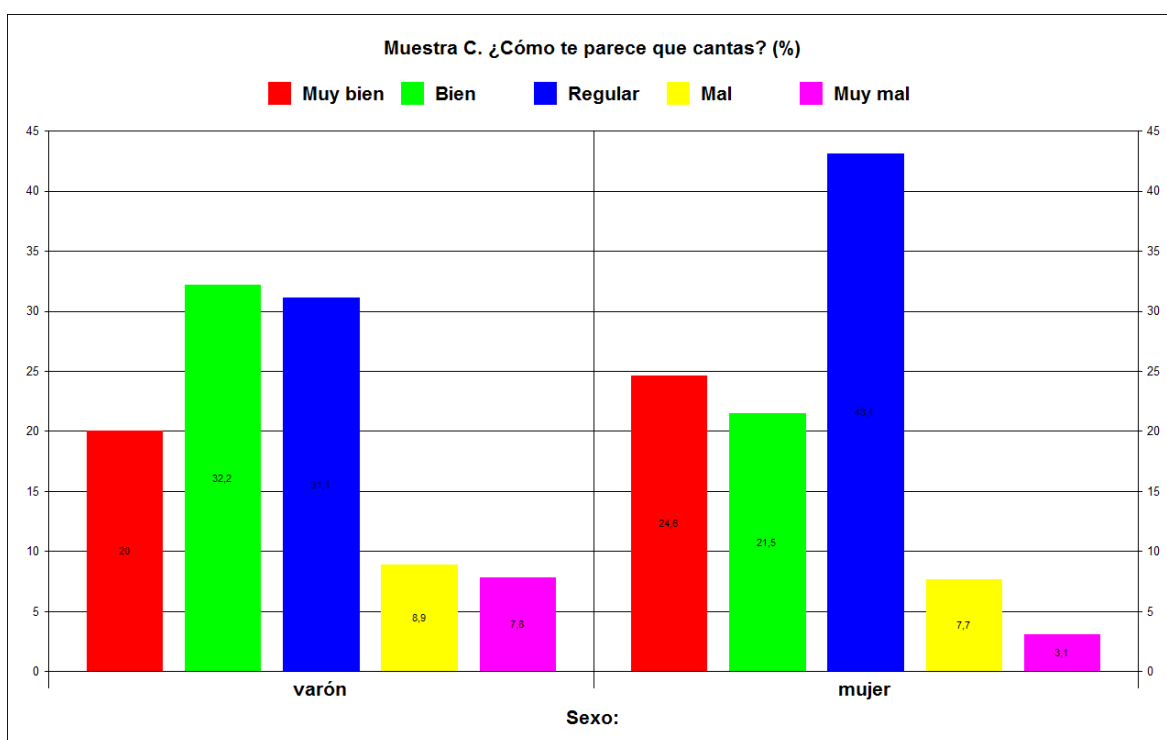


Gráfico 137

En C, la $p = 0,2960$ obtenida no indica significatividad de la relación entre las variables, pero se observa que aunque hay en números reales más chicos que chicas que hayan respondido que cantan bien, el porcentaje de las chicas que responden que cantan muy bien es del 18%, algo mayor que el 16% en los chicos, y al contrario, sólo un 3,08% de chicas responde que canta muy mal, frente al 7,78% de los chicos.

7.3.1.2.2 Autoconcepto vocal según la habilidad para afinar

Estas dos variables han de estar estrechamente unidas. Veamos los resultados en las dos muestras A y C.

Muestra A

Filas: 6. ¿Cómo te parece que cantas?

Columnas: 4. Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:

¿cómo cantas?	TOTAL MUESTRA		afina					
			Tengo facilidad		Me guío de los otros		Tengo dificultades	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Muy bien	117	14,36	90	27,03	19	6,64	8	4,08
2 Bien	344	42,21	189	56,76	114	39,86	41	20,92
3 Regular	232	28,47	45	13,51	112	39,16	75	38,27
4 Mal	98	12,02	7	2,10	34	11,89	57	29,08
5 Muy mal	24	2,94	2	0,60	7	2,45	15	7,65
TOTAL	815	(815)	333	(333)	286	(286)	196	(196)

χ^2 cuadrado con 8 grados de libertad = 241,7856 (p = 0,0000)

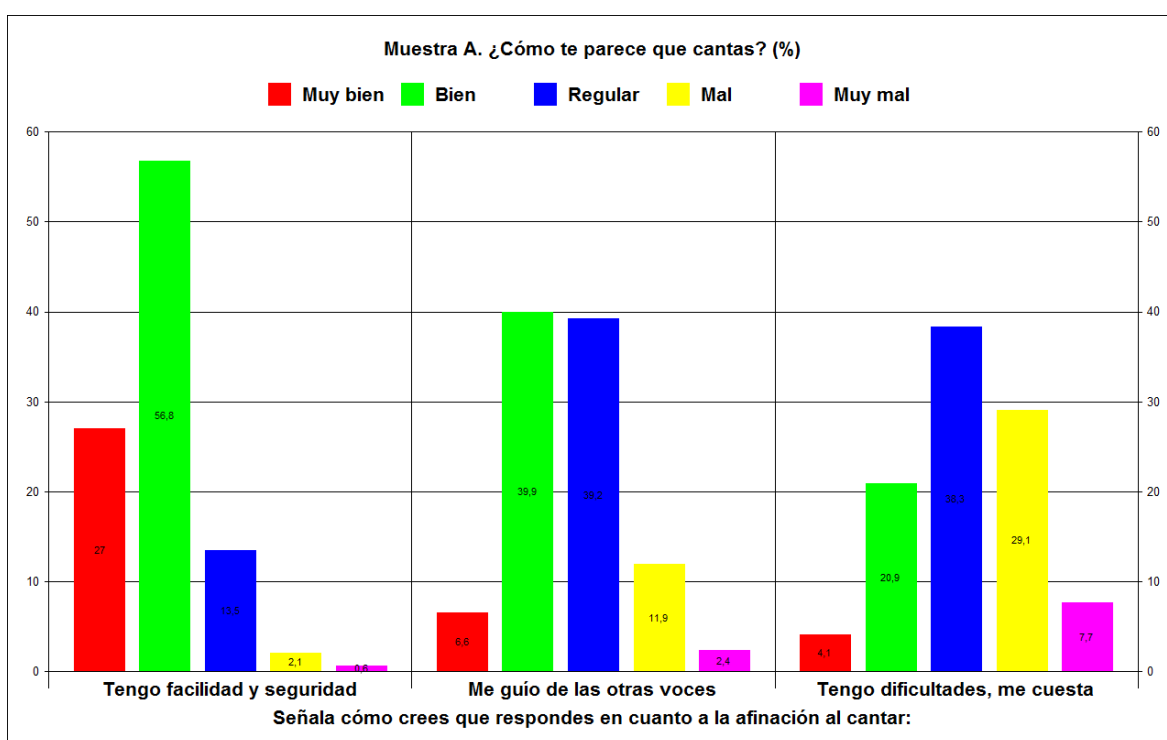


Gráfico 138

La variable de la percepción sobre la propia precisión en la afinación forma parte del autoconcepto que cada persona tiene sobre su habilidad para cantar, aunque la afinación no es el único aspecto requerido para cantar bien. La propia concepción de lo que significa cantar bien varía si usamos los parámetros de distintas culturas, y tiene un margen enorme de definición y valoración subjetiva en el marco de los gustos personales.

Aunque todos reconocemos algunas voces que, de partida, cuentan con precioso timbre, una potencia excepcional o una flexibilidad y extensión de registro admirables, a modo de

consenso y desde un punto de vista que abarca tanto elementos expresivos como técnicos, se puede aprender a cantar bien y esto supone, entre otros aspectos, hacer un buen uso de la respiración y aprender a utilizar recursos propios como un empleo adecuado de los resonadores.

En el gráfico, conviene hacer notar que dos encuestados han caído en la contradicción de responder que tienen facilidad para afinar y señalar a la vez que cantan mal, mientras que en el grupo de los que dicen tener dificultades para afinar, ocho encuestados a los que nos hemos referido anteriormente responden a pesar de ello, que cantan muy bien.

Esta falta de consistencia en sus respuestas pudiera deberse a que algunas de ellas se hayan marcado de forma irreflexiva... o tal vez alguno de los alumnos que han respondido así considere que se pueda tener una voz preciosa y cantar bien, aún cuando se tengan ciertas dificultades de afinación. También puede tratarse de un error.

La experiencia confirma que estos casos de falta de relación entre la calidad tímbrica de una voz y su precisión en la afinación se dan con cierta frecuencia. Además, como hemos visto, curiosamente, algunas personas con dificultades para afinar y convencimiento sobre otras cualidades vocales propias, pueden tener especial deseo y gusto por cantar.

Muestra C

Filas: 6. ¿Cómo te parece que cantas?

Columnas: 4. Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:

cómo cantas?	afina							
	TOTAL MUESTRA		Tengo facilidad		Me guío de los otros		Tengo dificultades	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Muy bien	34	22,52	30	34,88	3	5,88	1	7,14
2 Bien	43	28,48	34	39,53	8	15,69	1	7,14
3 Regular	53	35,10	17	19,77	34	66,67	2	14,29
4 Mal	13	8,61	3	3,49	5	9,80	5	35,71
5 Muy mal	8	5,30	2	2,33	1	1,96	5	35,71
TOTAL	151	(151)	86	(86)	51	(51)	14	(14)

Ji cuadrado con 8 grados de libertad = 86,0101 (p = 0,0000)

Al presentar a continuación el gráfico correspondiente a esta tabla, que cruza la variable de la afinación como explicativa del autoconcepto al cantar, se ha de prevenir que lo que visualmente se presenta como un valor elevado de respuestas en C que sobresale llegando casi al 70% correspondiendo a encuestados que piensan que cantan regular, está tomado entre las respuestas de los que se guían de otras voces. Si analizamos el gráfico respecto a los

valores ofrecidos en la tabla, vemos que en realidad, de un total de 151 encuestados que responden a estas dos preguntas, sólo el 35% dicen que cantan regular y más del 50% responden que cantan bien o muy bien, como corresponde a lo que se extraía en el análisis de la percepción sobre la seguridad al afinar en la que la muestra C, daba valores más altos que A (p. 237). Vemos también la limitación para aplicar el Test de Pearson con frecuencias bajas.

Aún así, tanto en la muestra A como en C las dos variables, percepción de seguridad al afinar y autoconcepto de las habilidades para cantar, se muestran estrechamente relacionadas, como indican los dos valores obtenidos de $p = 0,0000$, que expresan la probabilidad de que no estén vinculadas. Más adelante se tratará de reconocer cómo se relacionan con la variable central que interesa potenciar, la motivación para cantar.

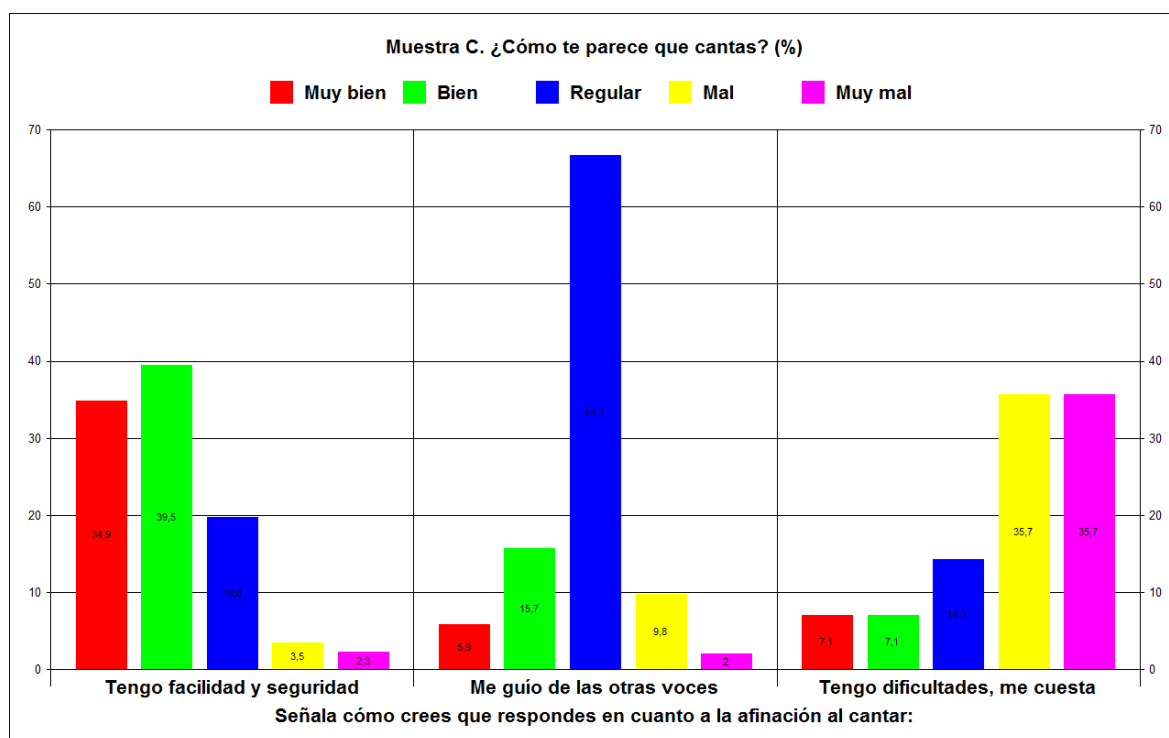


Gráfico 139

7.3.1.2.3 Autoconcepto vocal según el gusto por cantar

Se trata de ver si las respuestas dadas en relación al gusto por cantar se reflejan en algo en el modo en que los encuestados consideran que cantan, es decir, en su autoconcepto vocal.

Muestra A

La tabla cruzada de estas dos variables puede dar pistas clave sobre la motivación, y refleja la relación entre la motivación para cantar y el autoconcepto vocal incidiendo en uno de los puntos fundamentales de la hipótesis planteada en esta investigación.

Filas: 6. ¿Cómo te parece que cantas?
 Columnas: 7. ¿Te gusta cantar?

¿Cómo cantas?	gustcan?									
	TOTAL MUESTRA		Me gusta mucho		Me gusta bastante		Me gusta poco		No me gusta nada	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Muy bien	119	14,37	85	21,41	28	11,43	6	3,95	0	0,00
2 Bien	347	41,91	222	55,92	101	41,22	21	13,82	3	8,82
3 Regular	235	28,38	76	19,14	83	33,88	69	45,39	7	20,59
4 Mal	100	12,08	13	3,27	30	12,24	45	29,61	12	35,29
5 Muy mal	27	3,26	1	0,25	3	1,22	11	7,24	12	35,29
TOTAL	828	(828)	397	(397)	245	(245)	152	(152)	34	(34)
Ji cuadrado con 12 grados de libertad = 326,2609 (p = 0,0000)										

En la muestra A la mayor parte de respuestas se concentran en la categoría de un autoconcepto positivo correspondiendo con valores que indican gusto por cantar.

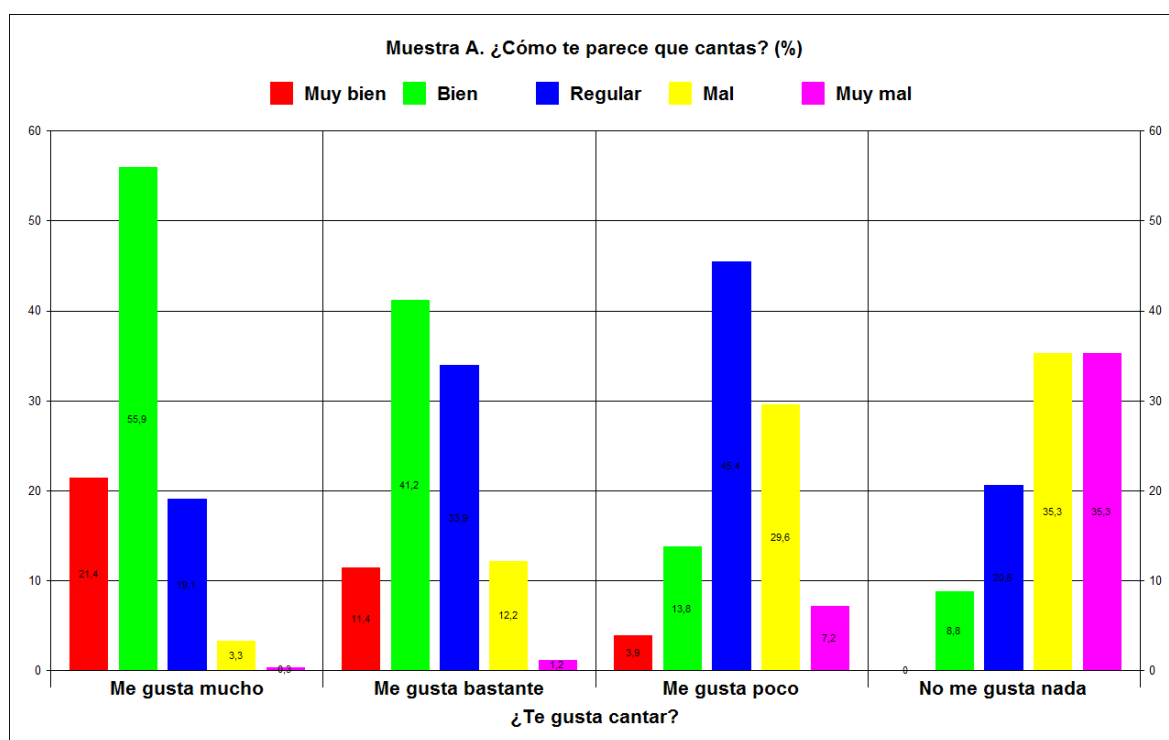


Gráfico 140

A la vista de este gráfico parece destacar que en la categoría de los que responden que le gusta mucho cantar suelen considerar que cantan bien o muy bien y, en sentido inverso, aquéllos que disfrutan poco cantando parten a su vez de tener poca experiencia de disfrutar a través de la voz. Estas dos variables por lo tanto están estrechamente relacionadas, como indica el valor de probabilidad de la hipótesis nula ($p = 0,0000$). Por otro lado, sumando el número de casos que ha respondido que les gusta mucho o bastante cantar, a pesar de creer que cantan regular, mal o muy mal, obtenemos 216 encuestados de una muestra total de 828, es decir más

de un 25% del total. Esto significa que una de cada cuatro personas de la muestra A disfruta cantando y desea hacerlo, pero considera que no lo hace bien del todo.

Muestra C

Filas: 6. ¿Cómo te parece que cantas?

Columnas: 7. ¿Te gusta cantar?

cóm cant?	MUESTRA TOTAL		mucho		bastante		poco		nada	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Muy bien	34	21,94	20	36,36	13	18,31	0	0,00	1	11,11
2 Bien	43	27,74	22	40,00	20	28,17	1	5,00	0	0,00
3 Regular	56	36,13	13	23,64	32	45,07	10	50,00	1	11,11
4 Mal	13	8,39	0	0,00	4	5,63	6	30,00	3	33,33
5 Muy mal	9	5,81	0	0,00	2	2,82	3	15,00	4	44,44
TOTAL	155	(155)	55	(55)	71	(71)	20	(20)	9	(9)

Ji cuadrado con 12 grados de libertad = 79,7022 (p = 0,0000)

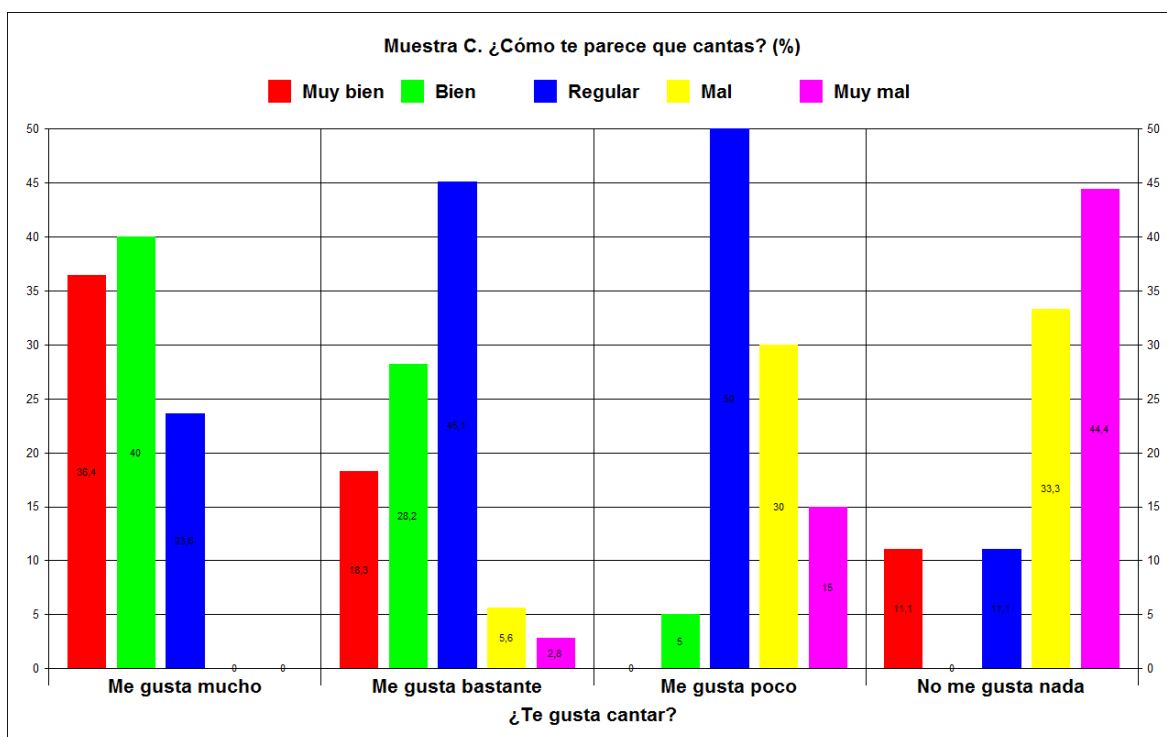


Gráfico 141

Acudiendo a las encuestas para consultar las respuestas de los casos que de alguna manera llaman la atención, encontramos que el único registro correspondiente a cantar muy bien y no disfrutar nada cantando corresponde a una chica del centro inglés Selsdom School, que ha contestado que se le da muy bien cantar aunque lo odia. En realidad había marcado primero que se le daba mal y corrigió su respuesta, para después responder que no le gusta cantar porque le fastidia que la molesten. Con esa única respuesta a todas luces codificada erróneamente, le corresponde toda la columna de color rojo del gráfico que supone un 11,11%

de los encuestados de C que responden que no le gusta nada cantar, y supuestamente canta muy bien, cuando en realidad tiene sus respuestas poco claras, o algo de mal genio...

Mientras en la muestra A aparecía un único caso de un encuestado que responde que le gusta mucho cantar y se le da muy mal, en la muestra C, no se dan. En cualquier caso, si nos encontramos en un grupo algunas personas que manifiestan un deseo grande de cantar y ciertas dificultades, no conviene hacer un juicio apresurado sobre sus posibilidades de evolución, especialmente si son niños. Más bien, se puede alentar el ejercicio de una autoescucha activa y una emisión de la voz en intensidad suave para acomodarla lo mejor posible a la referencia externa de las otras voces, que si son más seguras y experimentadas, servirán de apoyo y guía.

Es decisivo el punto de ubicación de estos niños con dificultades en la escucha, para que sean arropados por voces de mayor experiencia. Se trata de seguir de cerca su evolución cuidando el modo de hacer las indicaciones en un contexto asertivo. No significa que se vaya a engañar a los niños que muestran menos aptitudes inicialmente, creando falsas expectativas sobre lo que son capaces de hacer. Es más importante centrar la atención sobre los logros que sobre la dificultad en sí y proponer distintas formas de llegar a los sonidos que cuesta encontrar. En ocasiones el recorrido del primer contacto en una prueba de voz puede hacerse acomodando el ejercicio a la altura propuesta en la respuesta del niño y desde su propia referencia proponer modelos para que llegue a imitarlos cómodamente en su tesitura. Se trata de no negar de antemano la posibilidad de participar en el coro a los niños que están auditiva y vocalmente poco entrenados y presentan signos claves de dificultad al cantar como el mostrarse tensos, bloqueados, desprovistos de concentración para la autoescucha o simplemente por ser aparentemente más tímidos que otros. Seguramente podrán realizar progresos adaptados a su propio ritmo y a su vez se debe procurar que la marcha del grupo no se ralentice demasiado sino que se beneficie por la toma de conciencia de estas dificultades.

7.3.1.2.4 Autoconcepto vocal según los modelos familiares

Al cruzar estas dos variables se indaga sobre la influencia de modelos familiares para llegar a tener una imagen propia de habilidad en el canto.

Muestra A

A partir de los datos de la tabla y el gráfico observamos que entre los que tienen modelos familiares para cantar, el porcentaje de los que dicen que cantan muy bien (19,2%) o bien (46,1%) es más alto que entre los que no lo tienen (7,05% y 35% respectivamente).

Filas: 6. ¿Cómo te parece que cantas?
 Columnas: 9. ¿Hay en tu casa alguien que suele cantar?

¿cómo cantas?	casacan					
	TOTAL MUESTRA		Si		No	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Muy bien	119	14,57	97	19,21	22	7,05
2 Bien	343	41,98	233	46,14	110	35,26
3 Regular	231	28,27	117	23,17	114	36,54
4 Mal	98	12,00	51	10,10	47	15,06
5 Muy mal	26	3,18	7	1,39	19	6,09
TOTAL	817	(817)	505	(505)	312	(312)

Ji cuadrado con 4 grados de libertad = 54,5703 (p = 0,0000)

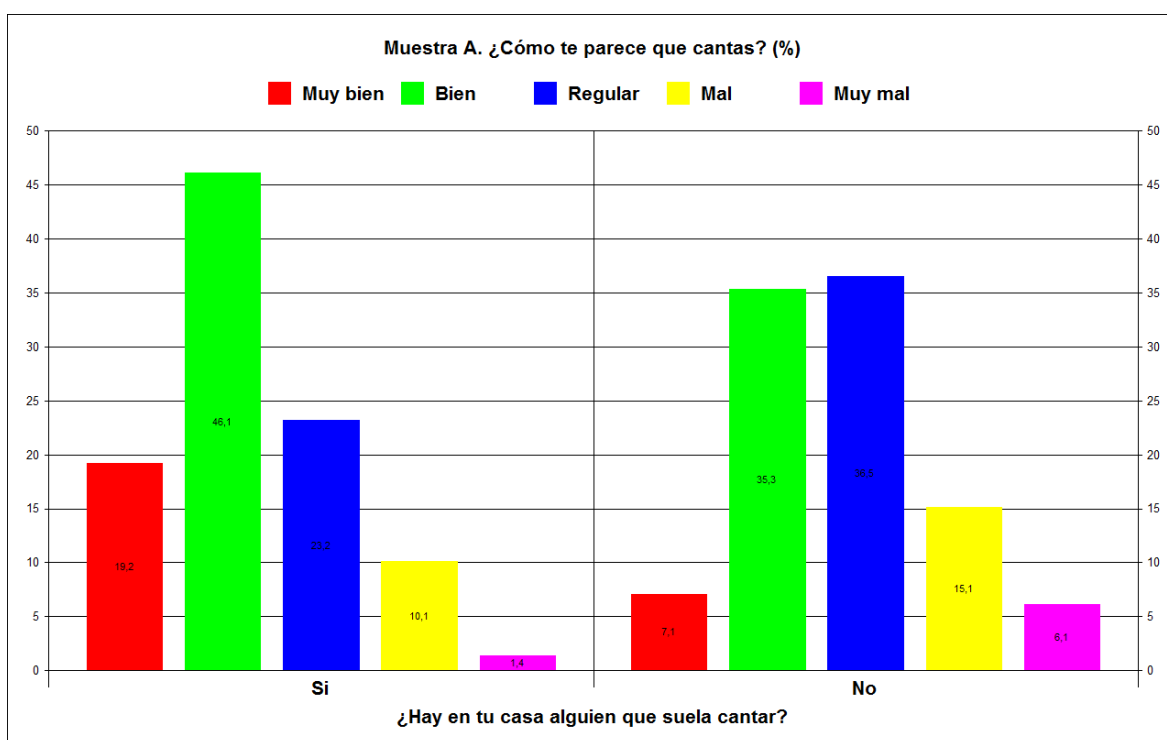


Gráfico 142

Al contrario, los que dicen que cantan mal o muy mal suman un porcentaje del 11,5% entre los que tiene modelos familiares positivos, frente al 21,2% de los que no tienen en casa a nadie al que le guste cantar.

La probabilidad obtenida según estos datos de que estas dos variables sean independientes es cero. Los que han respondido que no hay en su casa nadie que cante tienen menos probabilidad de pensar de sí mismos que cantan muy bien, tal vez porque ni siquiera saben cómo cantar.

Muestra C

Filas: 6. ¿Cómo te parece que cantas?
 Columnas: 9. ¿Hay en tu casa alguien que suele cantar?

cómcant?	TOTAL MUESTRA		casacan			
			Si		No	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Muy bien	33	21,57	22	23,16	11	18,97
2 Bien	43	28,10	31	32,63	12	20,69
3 Regular	56	36,60	30	31,58	26	44,83
4 Mal	13	8,50	8	8,42	5	8,62
5 Muy mal	8	5,23	4	4,21	4	6,90
TOTAL	153	(153)	95	(95)	58	(58)

Ji cuadrado con 4 grados de libertad = 4,3465 (p = 0,3611)

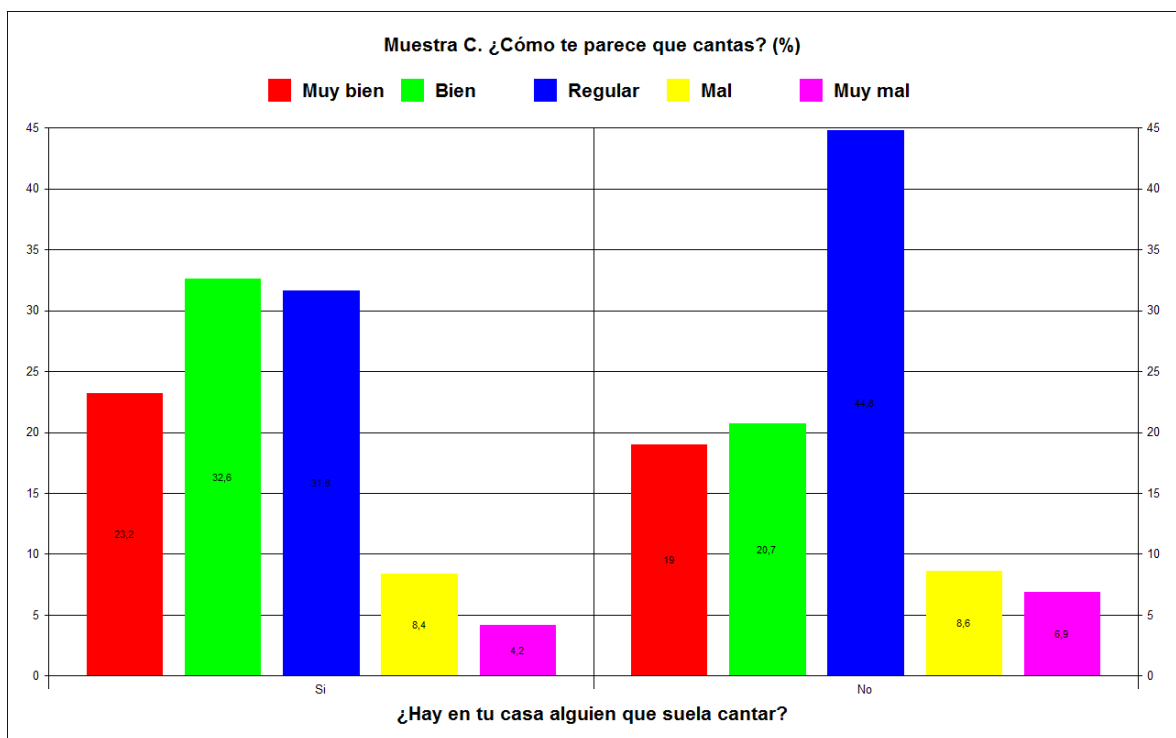


Gráfico 143

Aunque de los datos no se obtenga una probabilidad de independencia entre estas dos variables suficientemente baja para afirmar que en la muestra C los modelos vocales familiares favorecen un autoconcepto positivo al cantar, la distribución de los datos en el gráfico ayuda a reconocer que se da cierta conexión entre esas dos variables de manera que el porcentaje de los que dicen que cantan bien es menor entre los que no tienen a nadie que cante en casa como modelo.

7.3.1.2.5 Autoconcepto vocal según los recuerdos infantiles

Muestra A

Filas: 6. ¿Cómo te parece que cantas?

Columnas: 12. ¿Recuerdas haber cantado de pequeño en casa con tus familiares?
Recpeque

¿cómo cantas?	TOTAL MUESTRA		Si		No	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Muy bien	119	14,53	103	17,55	16	6,90
2 Bien	345	42,12	264	44,97	81	34,91
3 Regular	229	27,96	151	25,72	78	33,62
4 Mal	100	12,21	61	10,39	39	16,81
5 Muy mal	26	3,17	8	1,36	18	7,76
TOTAL	819	(819)	587	(587)	232	(232)
Ji cuadrado con 4 grados de libertad = 47,7208 (p = 0,0000)						

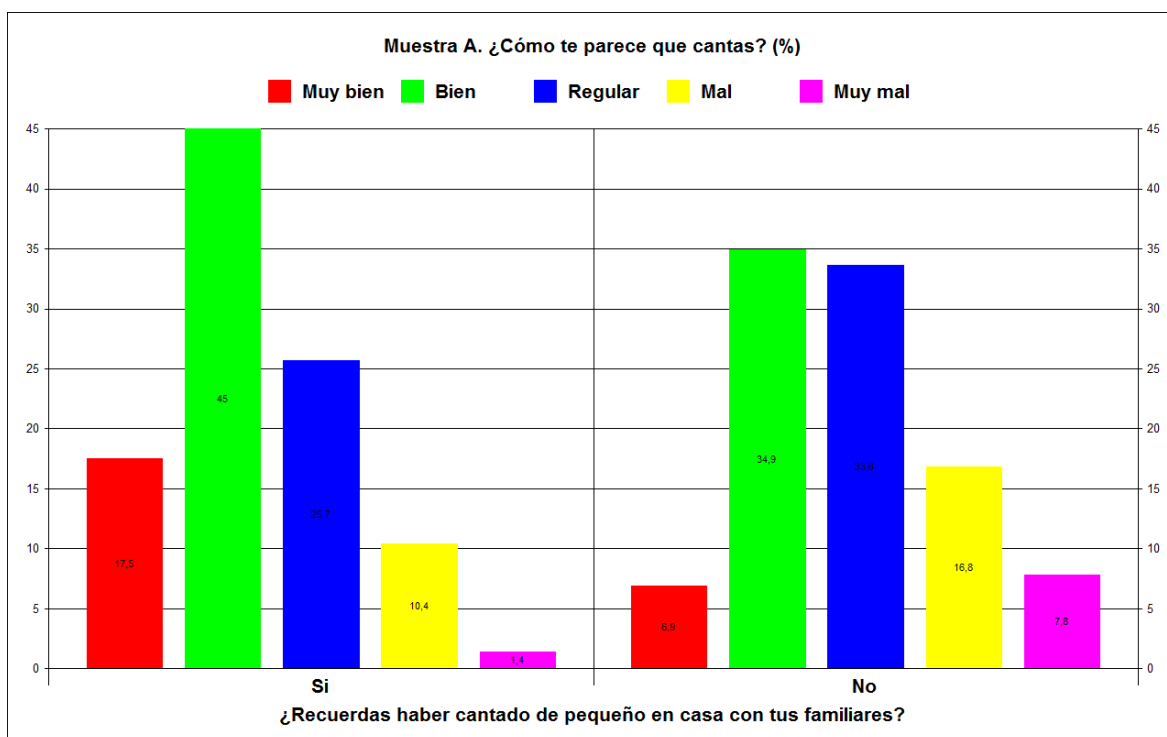


Gráfico 144

Del mismo modo, se da una relación de dependencia entre estas dos variables, que queda a la vista en el valor obtenido de $p = 0,0000$. Es interesante que la submuestra de los que recuerdan haber cantado de pequeños es mayor que la de los que han respondido que no.

Muestra C

En la muestra C los resultados apuntan en la misma dirección que en A, pero no aportan frecuencias suficientes para sostener que haya una relación significativa entre ambas variables. A pesar de ello, los que dicen que no tienen recuerdos infantiles relacionados con

canciones han respondido en mayor proporción que cantan regular, mal o muy mal. Además, llama la atención que la submuestra de los que no tienen esos recuerdos infantiles supera en frecuencia a la de los que sí los tienen, aunque sea por un pequeño margen.

Filas: 6. ¿Cómo te parece que cantas?

Columnas: 12. ¿Recuerdas haber cantado de pequeño en casa con tus familiares?

¿Cómo te parece que cantas?	TOTAL MUESTRA		Si		No	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Muy bien	31	20,53	15	21,13	16	20,00
2 Bien	43	28,48	25	35,21	18	22,50
3 Regular	55	36,42	24	33,80	31	38,75
4 Mal	13	8,61	4	5,63	9	11,25
5 Muy mal	9	5,96	3	4,23	6	7,50
TOTAL	151	(151)	71	(71)	80	(80)

Ji cuadrado con 4 grados de libertad = 4,4652 (p = 0,3467)

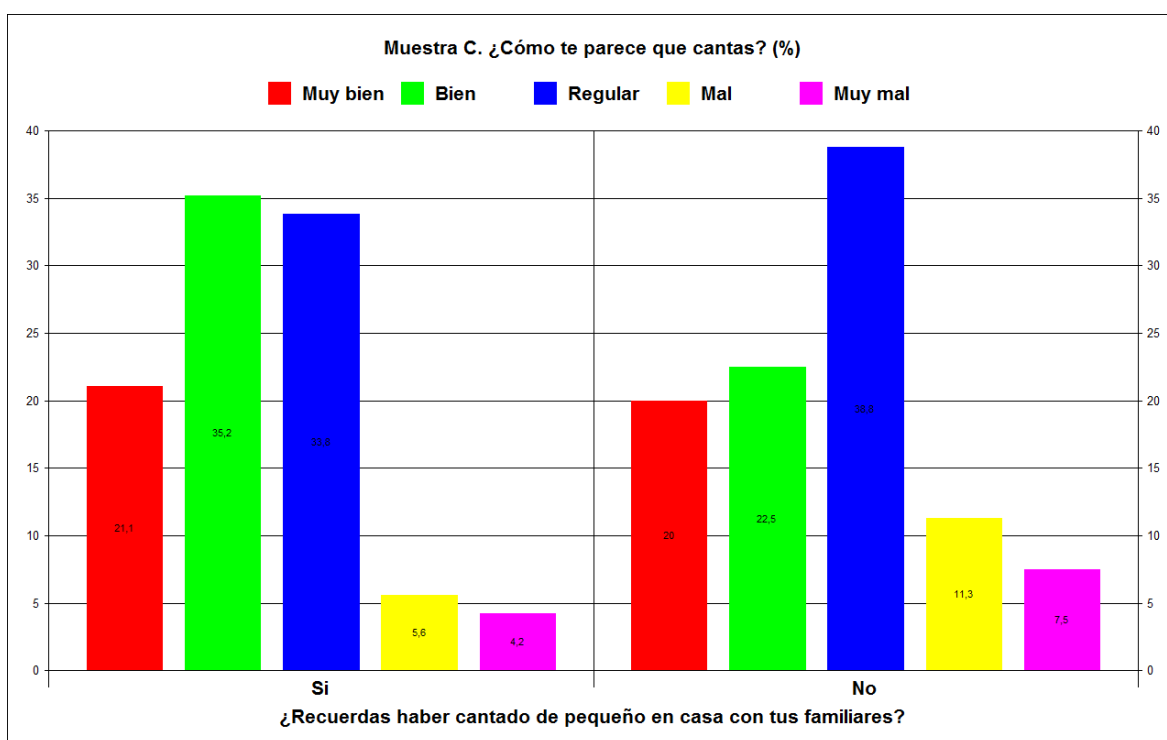


Gráfico 145

Aunque los recuerdos a los que los encuestados se refieren pueden remontarse a edades en general no inferiores a los tres años, podemos asegurar que cantar a los bebés y cantar con los niños es una tradición arraigada en todas las culturas, con una enorme carga emocional en la configuración de la identidad personal y la imbricación social y lingüística de la persona en los primeros años de vida. Las nanas, retahílas y cuentos cantados se usan como modo de juego y relación con los niños y favorecen de forma natural el sentido de pertenencia y la autoestima. El empleo de canciones en la educación infantil como segundo ámbito de referencia para el niño después del entorno familiar tiene efectos beneficiosos y determinantes en el desarrollo del lenguaje y las habilidades sociales. Conviene cuidar y conservar este

repertorio, más aún desde que la irrupción de la música grabada en la vida doméstica ha sustituido gran parte de los usos propios de la canción infantil tradicional cantada en vivo.

7.3.1.2.6 Autoconcepto vocal según el hábito de escuchar música

Continuando con el análisis de la relación de distintas variables con el autoconcepto vocal, estudiamos ahora cómo influye el escuchar música en lo que pensamos sobre nuestra habilidad para cantar. Esta costumbre por la que hoy se puede vivir siempre acompañado de canciones, ya dio un vuelco con el sonido grabado en el XX y recientemente ha dado otro salto cualitativo con la incorporación masiva de soportes digitales que difunden los contenidos de internet.

Muestra A

Filas: 6. ¿Cómo te parece que cantas?

Columnas: 14. ¿Escuchas música habitualmente?

cómcant?	TOTAL MUESTRA		Escmushb			
	Frec	%	Si		No	
1 Muy bien	112	14,02	111	14,49	1	3,03
2 Bien	335	41,93	321	41,91	14	42,42
3 Regular	229	28,66	218	28,46	11	33,33
4 Mal	97	12,14	94	12,27	3	9,09
5 Muy mal	26	3,25	22	2,87	4	12,12
TOTAL	799	(799)	766	(766)	33	(33)

χ^2 cuadrado con 4 grados de libertad = 11,8094 (p = 0,0188)

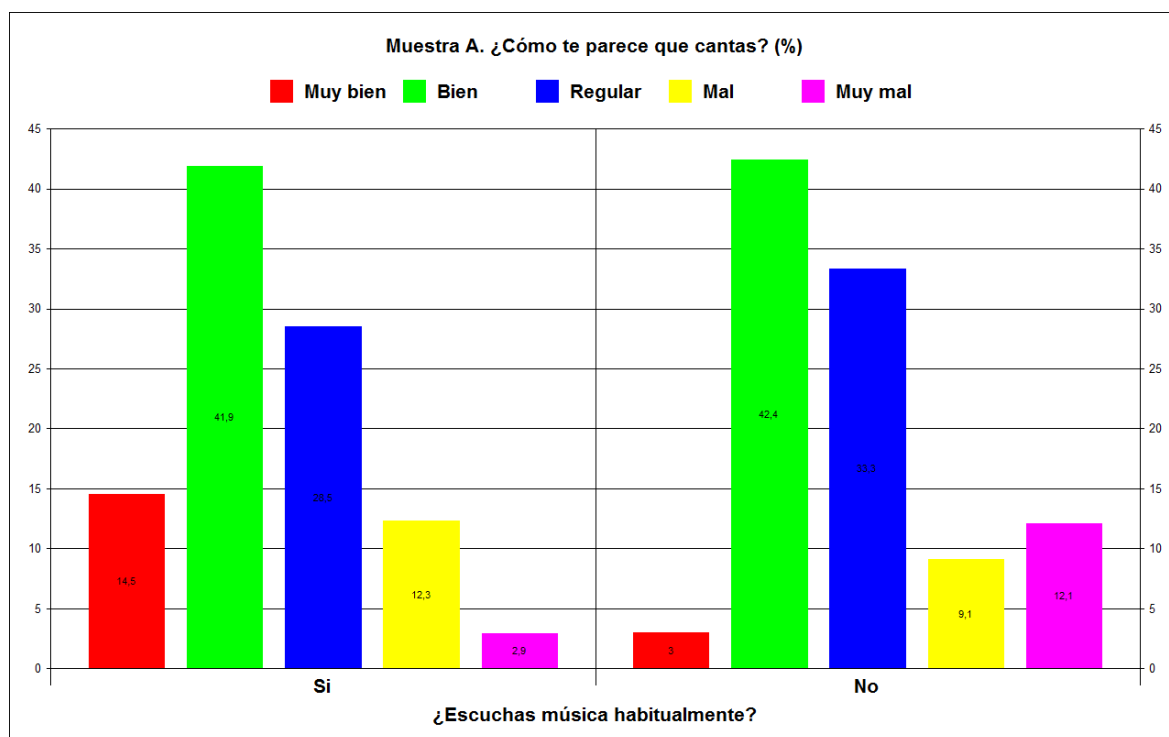


Gráfico 146

El valor de $p = 0,0188$ está entre los niveles de significatividad de la dependencia entre las dos variables, que como ya señalamos suelen ser entre 0,05 y 0,01. (Santesmases, 2005, pp. 199-201) de manera que se puede sostener una relación de dependencia entre el hábito de escuchar música y la percepción propia de habilidad para cantar. Los que han señalado que no suelen escuchar música habitualmente son sólo 33 encuestados del total de 799 que han respondido esta cuestión, es decir, un 4% del total de la muestra. En ese pequeño grupo se da proporcionalmente un mayor número de respuestas negativas respecto al autoconcepto vocal.

Muestra C

Filas:6 ¿Cómo te parece que cantas?
Columnas: 14. ¿Escuchas música habitualmente?

cómcant?	TOTAL MUESTRA		escmushb			
			Si		No	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Muy bien	32	22,70	32	23,53	0	0,00
2 Bien	42	29,79	41	30,15	1	20,00
3 Regular	46	32,62	44	32,35	2	40,00
4 Mal	12	8,51	10	7,35	2	40,00
5 Muy mal	9	6,38	9	6,62	0	0,00
TOTAL	141	(141)	136	(136)	5	(5)

χ^2 cuadrado con 4 grados de libertad = 7,8002 (p = 0,0992)

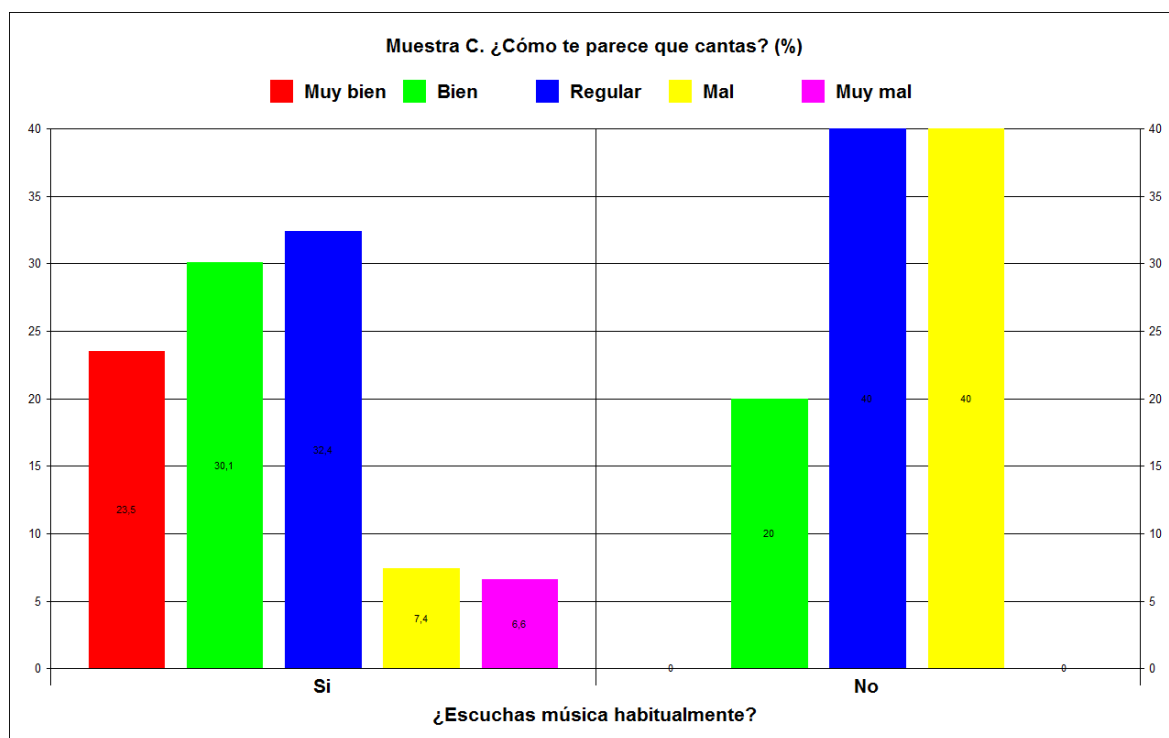


Gráfico 147

La submuestra de los que no escuchan música habitualmente es sólo de 5 encuestados así que no tenemos suficientes datos para analizar y los porcentajes que se obtienen podrían variar

mucho con un número mayor de datos. Además, en este punto es importante recordar la presencia de música grabada que se consume inconscientemente y por otro lado conviene conocer la existencia de programas para el entrenamiento auditivo. A través de ellos se ofrecen medios para mejorar la afinación y la escucha armónica y se puede progresar a su vez en la lectura musical, a través del reconocimiento de intervalos y acordes. Youtube ofrece tutoriales de canto que remiten a distintas orientaciones de técnica vocal sobre escuelas de diversas tendencias y géneros vocales.

7.3.1.2.7 Autoconcepto vocal según el gusto por cantar escuchando música

El hábito de cantar mientras se escucha música supone un entrenamiento valioso.

Muestra A

En la muestra A se aprecia cómo el disfrutar cantando mientras se escucha música está relacionado con tener un buen autoconcepto de la habilidad para cantar. Mientras que el 58% (14,66 % y 43,73%) de los encuestados que disfrutaban cantando al escuchar música consideran que cantan bien o muy bien, sólo el 21% de los que no suelen escuchar y cantar a la vez creen que cantan bien.

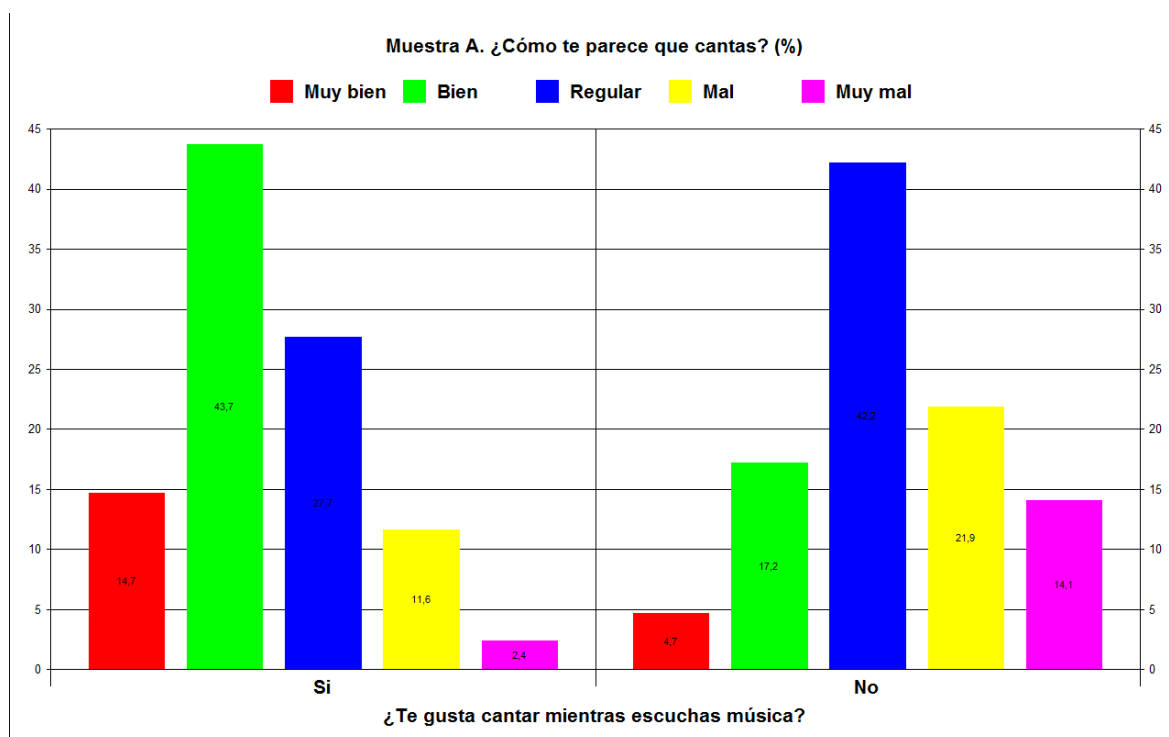


Gráfico 148

Filas: 6. ¿Cómo te parece que cantas?
 Columnas: 20. ¿Te gusta cantar mientras escuchas música?

cómcant?	TOTAL MUESTRA		tgucaesc			
			Si		No	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Muy bien	108	13,85	105	14,66	3	4,69
2 Bien	324	41,54	313	43,72	11	17,19
3 Regular	225	28,85	198	27,65	27	42,19
4 Mal	97	12,44	83	11,59	14	21,88
5 Muy mal	26	3,33	17	2,37	9	14,06
TOTAL	780	(780)	716	(716)	64	(64)

Ji cuadrado con 4 grados de libertad = 47,5513 (p = 0,0000)

El resultado confirma la relación de dependencia entre el hábito de cantar al escuchar música y un autoconcepto vocal positivo.

Muestra C

Filas: 6. ¿Cómo te parece que cantas?
 Columnas: 20. ¿Te gusta cantar mientras escuchas música? tgucaesc

cómcant?	TOTAL MUESTRA		tgucaesc			
			Si		No	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Muy bien	34	22,97	34	25,19	0	0,00
2 Bien	41	27,70	39	28,89	2	15,38
3 Regular	51	34,46	46	34,07	5	38,46
4 Mal	13	8,78	10	7,41	3	23,08
5 Muy mal	9	6,08	6	4,44	3	23,08
TOTAL	148	(148)	135	(135)	13	(13)

Ji cuadrado con 4 grados de libertad = 14,2054 (p = 0,0067)

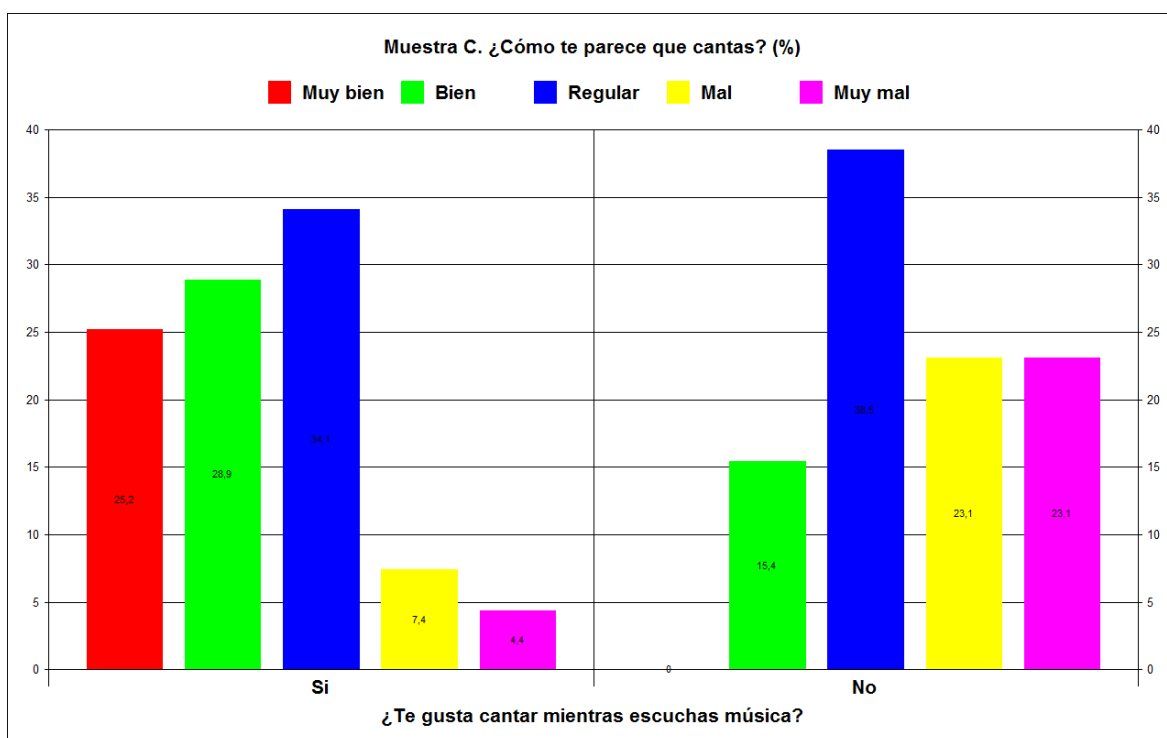


Gráfico 149

El valor obtenido de $p = 0,0067$ es suficientemente bajo como para asegurar también que en la muestra C los resultados muestran una relación estrecha entre estas dos variables.

7.3.1.3 Los hábitos de escucha

Como acabamos de ver los encuestados que han respondido que disfrutan cantando las canciones que escuchan tienen mayor probabilidad de concebirse a sí mismos como capaces de cantar bien. Dependiendo del tipo de canciones que escuchen y de su calidad irán elaborando un repertorio propio de estilos conocidos y apreciados que pueden interpretar.

7.3.1.3.1 Hábitos de escucha según el sexo

Muestra A

Filas: 14. ¿Escuchas música habitualmente?
Columnas: 1. sexo:

escmushb	TOTAL MUESTRA		sexo			
	Frec	%	varón		mujer	
1 Sí	772	95,90	362	93,06	410	98,56
2 No	33	4,10	27	6,94	6	1,44
TOTAL	805	(805)	389	(389)	416	(416)

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 15,4599 (p = 0,0001)

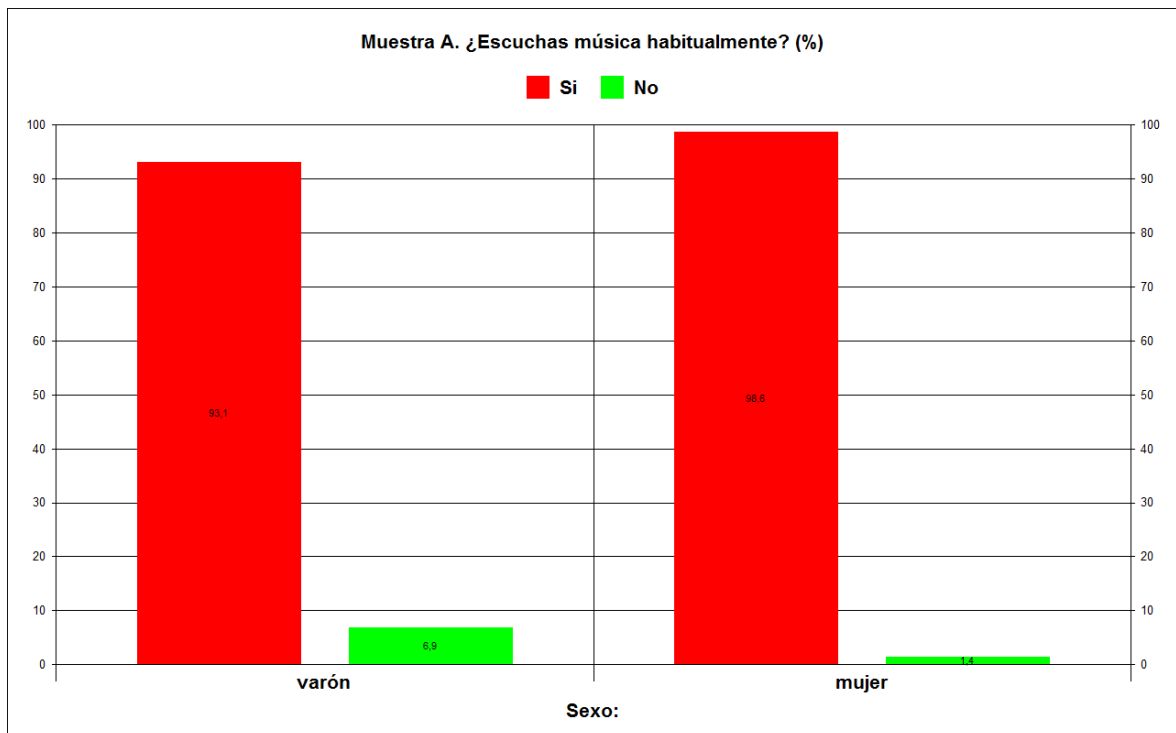


Gráfico 150

Entre los alumnos que escuchan música habitualmente, las chicas han respondido con mayor frecuencia que los chicos. Más adelante podrá valorarse si las preferencias sobre estilos varían significativamente entre chicos y chicas, y si puede haber, o no, una vinculación mayor de las chicas a estilos más comerciales y frecuentes en la radio, televisión e internet.

Muestra C

Filas: 20. ¿Te gusta cantar mientras escuchas música?
 Columnas: 1. Sexo:

tgucaesc	TOTAL MUESTRA		varón		mujer	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Si	137	91,33	77	87,50	60	96,77
2 No	13	8,67	11	12,50	2	3,23
TOTAL	150	(150)	88	(88)	62	(62)

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 3,9523 (p = 0,0468)

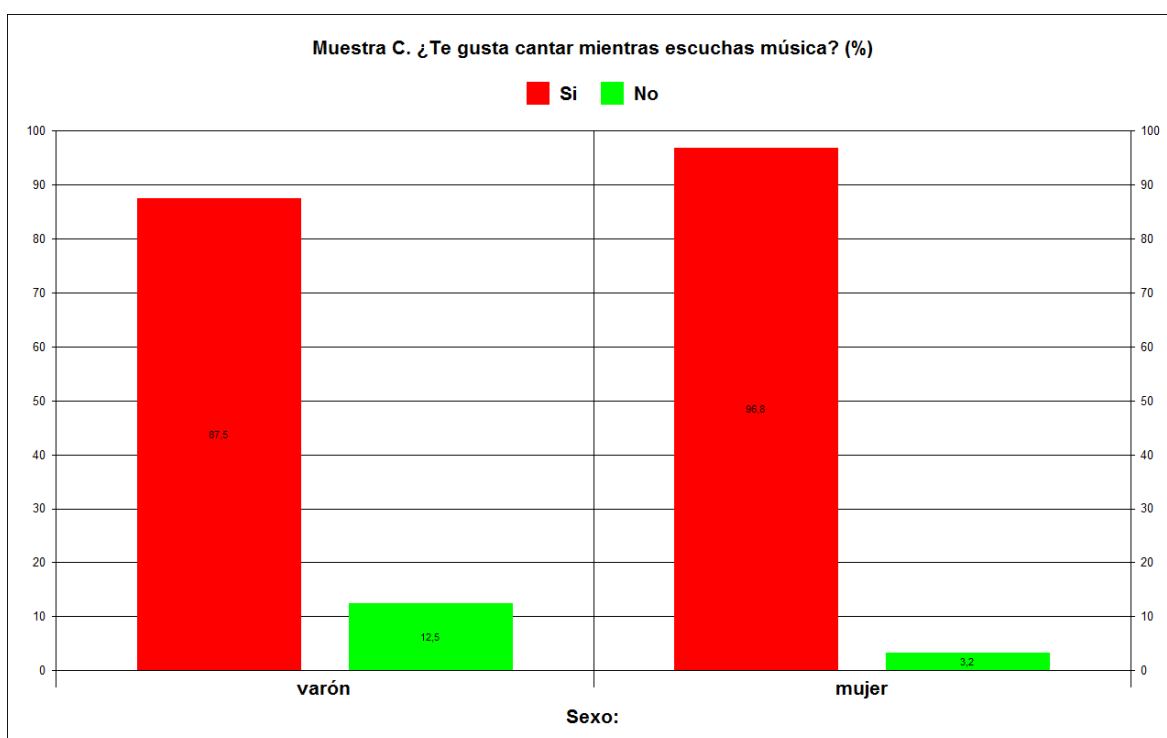


Gráfico 151

En la muestra C se obtienen resultados similares a los de A. Las chicas han respondido en un porcentaje algo mayor que los chicos que escuchan música.

7.3.1.3.2 Hábitos de escucha según los modelos familiares

Muestra A

En la tabla y el gráfico de la página siguiente se puede observar cómo para la muestra A se reconoce una relación entre los modelos familiares relacionados con el gusto por cantar y el

hábito de escuchar música. Se obtiene un valor de probabilidad de hipótesis nula no tan cercano a cero como en otras tabulaciones cruzadas de variables analizadas anteriormente, pero que se encuentra entre los márgenes establecidos de 0,01 y 0,05.

Filas: 14. ¿Escuchas música habitualmente?
 Columnas: 9. ¿Hay en tu casa alguien que suele cantar?

escmushb	TOTAL MUESTRA		casacan			
			Si		No	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Si	759	96,08	474	97,73	285	93,44
2 No	31	3,92	11	2,27	20	6,56
TOTAL	790	(790)	485	(485)	305	(305)

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 9,1379 (p = 0,0025)

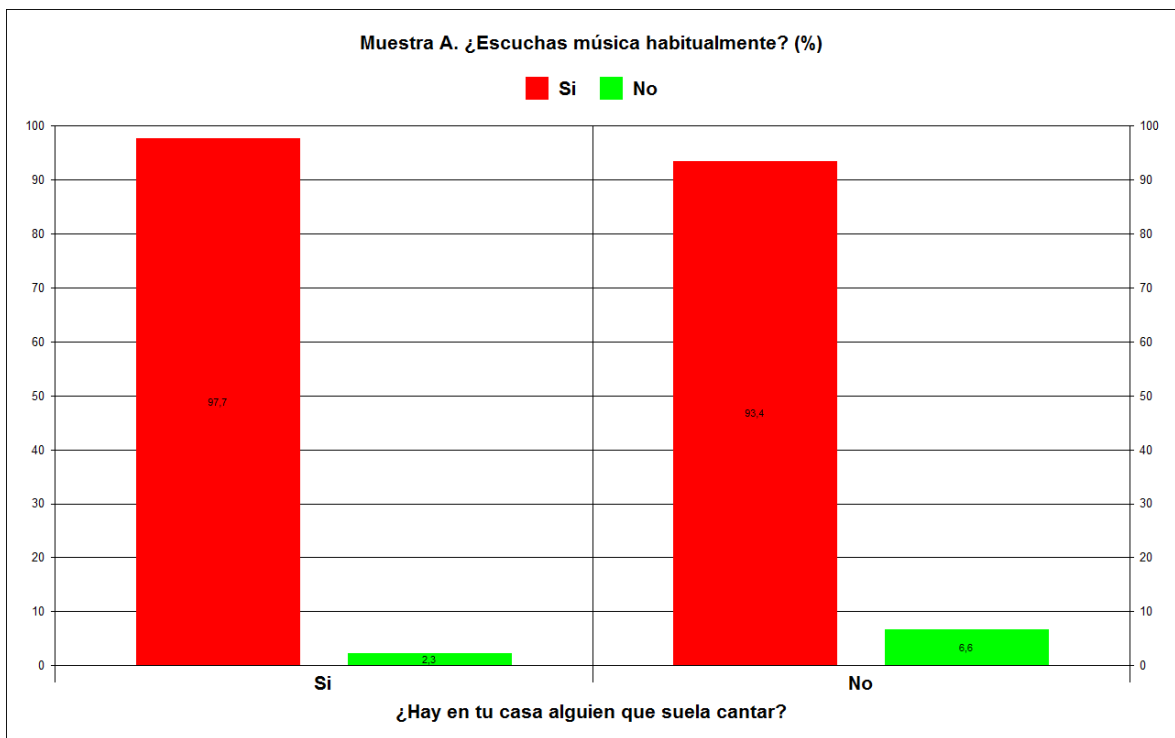


Grafico 152

Muestra C

Filas: 14. ¿Escuchas música habitualmente?
 Columnas: 9. ¿Hay en tu casa alguien que suele cantar?

escmushb	TOTAL MUESTRA		casacan			
			Si		No	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Si	136	96,45	87	98,86	49	92,45
2 No	5	3,55	1	1,14	4	7,55
TOTAL	141	(141)	88	(88)	53	(53)

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 3,9746 (p = 0,0462)

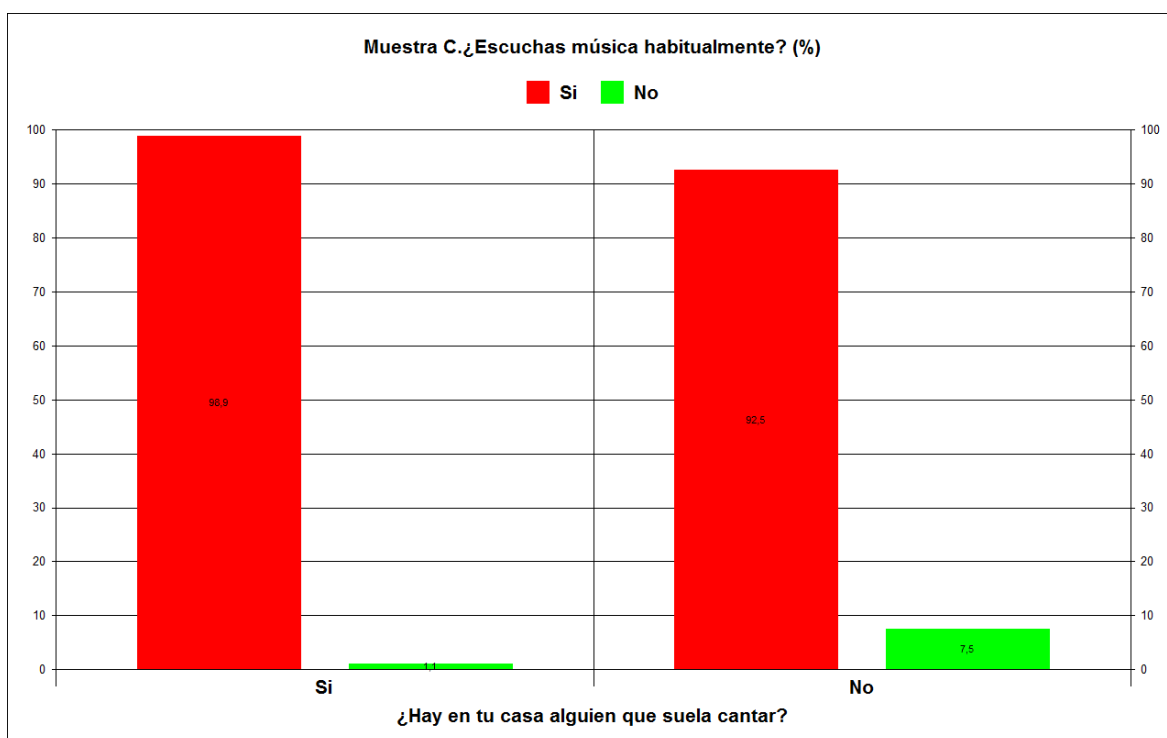


Gráfico 153

También en la muestra C se confirma una relación entre la variable que recoge la presencia de modelos vocales positivos en la familia y el hábito de escuchar música. Los encuestados de la muestra C que respondieron que hay en sus casas alguien que canta con frecuencia, también respondieron en un 98% de los casos que escuchan música habitualmente, lo que supone una ventaja respecto al 92% de los que no tienen modelos vocales en su familia y escuchan música habitualmente.

7.3.1.3.3 Hábitos de escucha según los recuerdos infantiles

Muestra A

En este caso se muestra claramente la relación entre las variables.

Filas: 14. ¿Escuchas música habitualmente?
 Columnas: 12. ¿Recuerdas haber cantado de pequeño en casa con tus familiares?
 Recpeque

escmushb	TOTAL MUESTRA		Si		No	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Si	762	95,85	553	97,53	209	91,67
2 No	33	4,15	14	2,47	19	8,33
TOTAL	795	(795)	567	(567)	228	(228)

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 14,0551 (p = 0,0002)

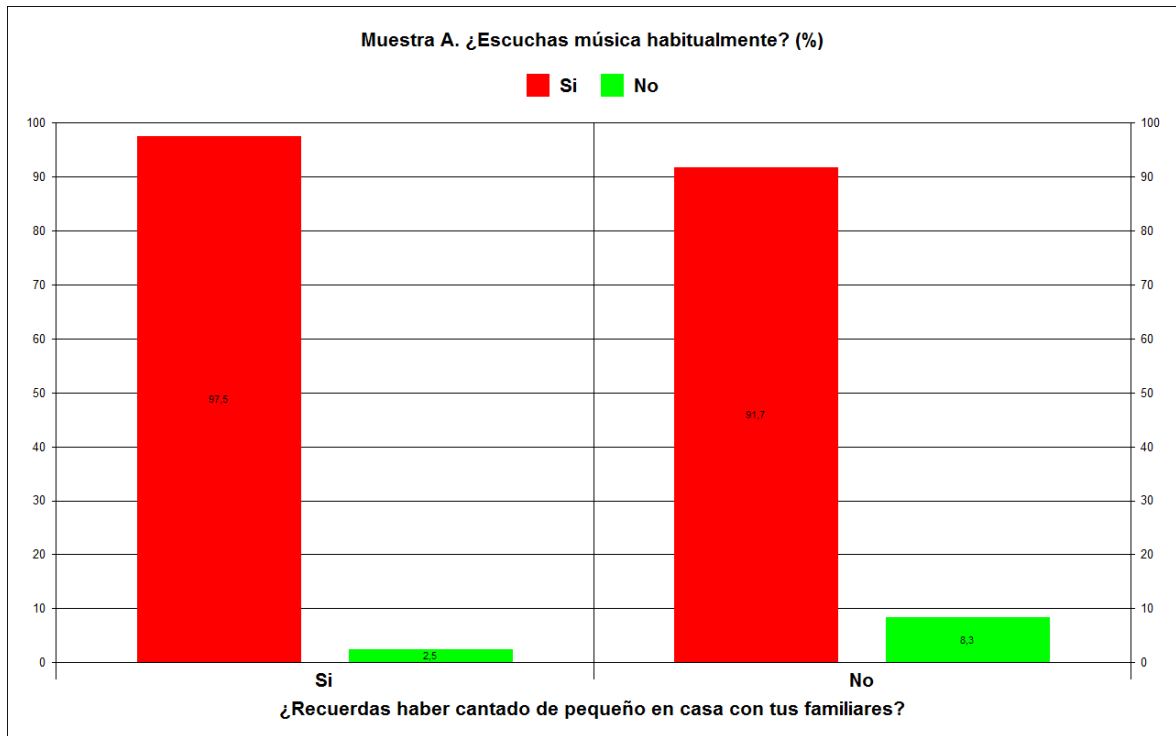


Gráfico 154

Muestra C

Filas: 14. ¿Escuchas música habitualmente?

Columnas: 12. ¿Recuerdas haber cantado de pequeño en casa con tus familiares?
recpeque

escmushb	TOTAL MUESTRA		Si		No	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Si	134	96,40	63	98,44	71	94,67
2 No	5	3,60	1	1,56	4	5,33
TOTAL	139	(139)	64	(64)	75	(75)

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 1,4160 (p = 0,2341)

En cambio, en la muestra C, aunque el porcentaje de los que habitualmente escuchan música es más elevado entre los que conservan recuerdos infantiles de haber cantado en casa (98,44%), que entre los que no los tienen (94,67%), el valor de p obtenido no es suficientemente bajo para confirmar la relación de las dos variables. Como ya vimos antes, llama la atención que en C, la frecuencia absoluta de los que no recuerdan haber cantado de pequeños con sus familiares es superior a la de los que sí lo recuerdan.

7.3.1.4. El gusto por cantar

Vamos a describir la variable *gusto por cantar* identificándola como la disposición a disfrutar cantando, por lo que a través de ella se trata de aproximarnos a la motivación para cantar.

7.3.1.4.1 Gusto por cantar según el sexo

Muestra A

Filas: 7. ¿Te gusta cantar?

Columnas: 1. sexo:

gustcan?	TOTAL MUESTRA		varón		mujer	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Mucho	397	47,60	134	32,92	263	61,59
2 Bastante	247	29,62	135	33,17	112	26,23
3 Poco	154	18,47	106	26,04	48	11,24
4 Nada	36	4,32	32	7,86	4	0,94
TOTAL	834	(834)	407	(407)	427	(427)

Ji cuadrado con 3 grados de libertad = 87,2511 (p = 0,0000)

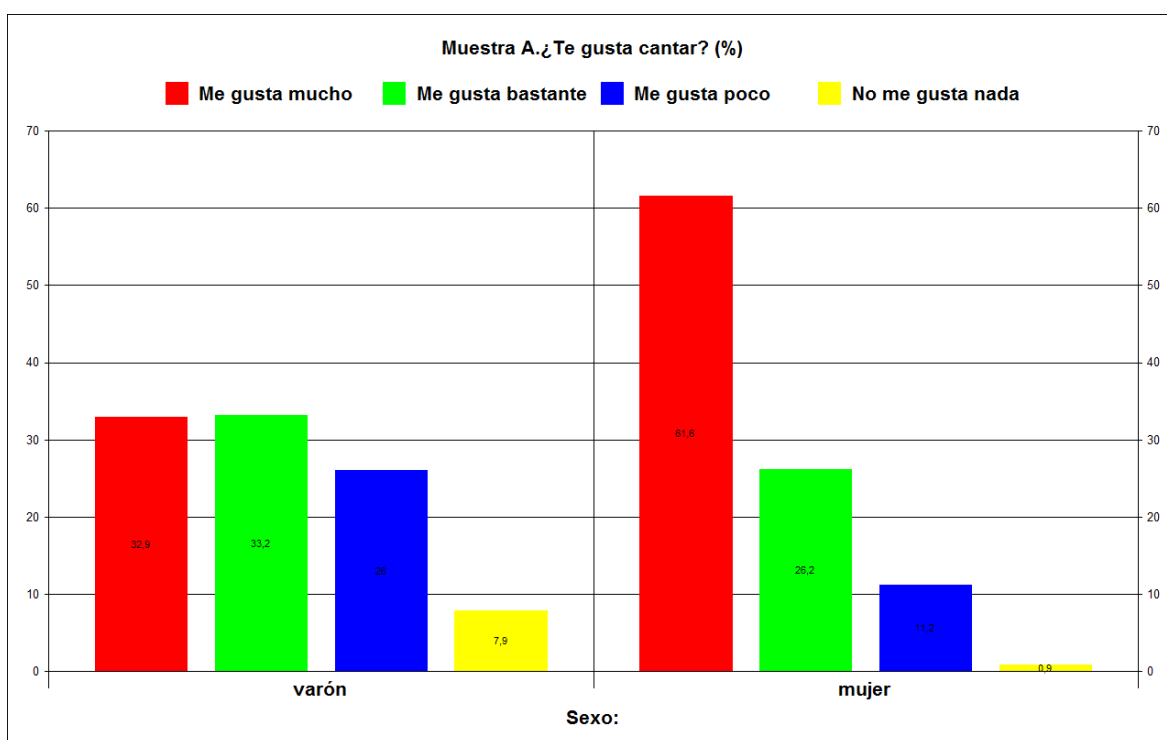


Gráfico 155

Los datos recogidos señalan que mientras sólo un 32,9% de los chicos responden que les gusta mucho cantar, el 33,2% dice que bastante, el 26% que le gusta poco y el 7,9% que nada; entre las chicas, el porcentaje de las que responden que les gusta mucho es del 61,6%, el de las que les gusta bastante es el 26,2%, el de las que responden que les gusta poco es 11,2% y no les gusta nada cantar a sólo 4 chicas de una muestra de 427, (0,94%).

De nuevo se observan diferencias marcadas entre chicos y chicas al responder una cuestión referida a cantar, ya que el resultado se ve afectado por las diferencias de disposición relacionadas en los varones directamente con la incidencia de la muda. La reflexión que surge

a partir de las respuestas obtenidas es en qué grado afecta en la adolescencia el proceso del cambio de voz en el sentido de dificultar el gusto por cantar. Esto puede ser debido a la sensación de inseguridad y ridículo o a otros factores de tipo social que, en la atribución de significados a los roles masculino y femenino, pueden tener que ver con la inhibición, el rechazo o el atractivo por cantar.

Muestra C

Filas: 7. ¿Te gusta cantar?
Columnas: 1. Sexo

gustcan?	TOTAL MUESTRA		sexo			
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Mucho	55	35,03	25	27,17	30	46,15
2 Bastante	72	45,86	50	54,35	22	33,85
3 Poco	21	13,38	11	11,96	10	15,38
4 Nada	9	5,73	6	6,52	3	4,62
TOTAL	157	(157)	92	(92)	65	(65)

Ji cuadrado con 3 grados de libertad = 7,9839 (p = 0,0463)

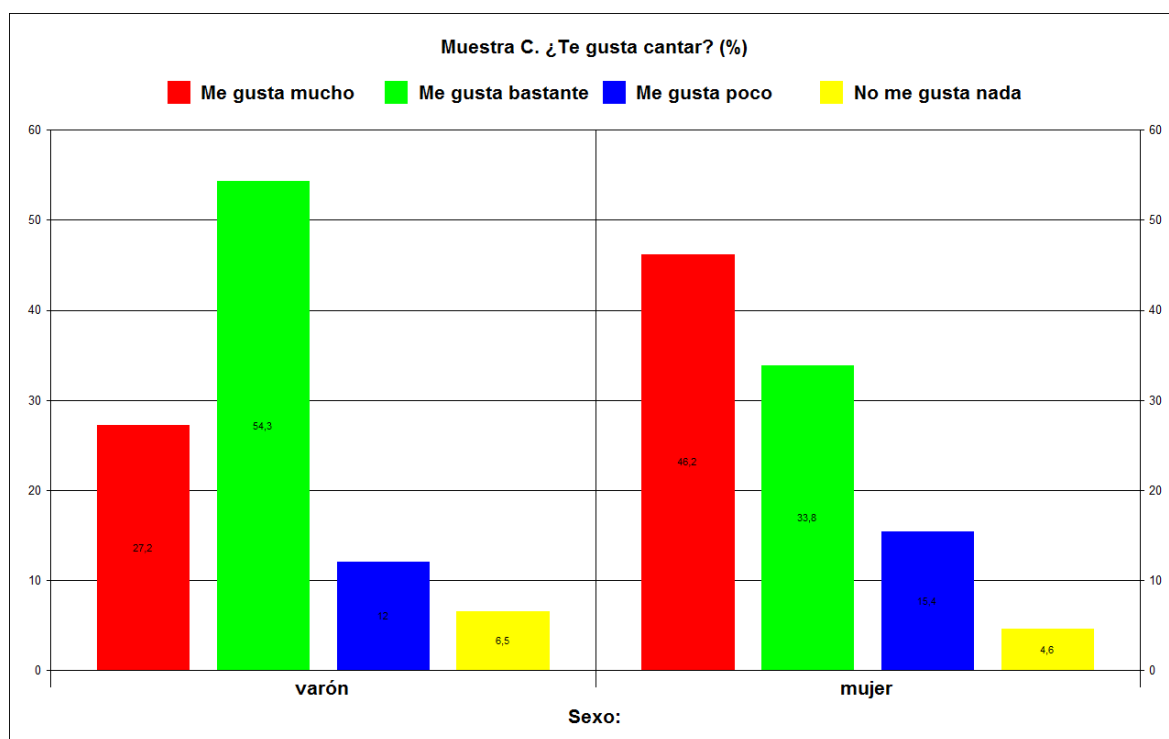


Gráfico 156

Como puede observarse el valor obtenido de $p = 0,0463$ es menor que $0,05$ por lo que podemos decir que también en esta muestra C, se reconoce una disposición a disfrutar cantando mayor en las chicas que en los chicos. Como veremos en la triangulación de datos, estos resultados se han de considerar con prudencia, pues teniendo en cuenta variables como la forma de proponer la actividad, las experiencias previas y la edad de los encuestados, las respuestas de chicos y chicas podrían estar más igualadas.

7.3.1.4.2 Gusto por cantar según la habilidad para la afinar

Es razonable esperar que la seguridad en la afinación favorezca el poder disfrutar.

Muestra A

Filas: 7. ¿Te gusta cantar?

Columnas: 4. Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:

gustcan?	TOTAL MUESTRA		Tengo faci- lidad		afina Me guío de otros		Tengo difi- cultades	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
	-----		-----		-----		-----	
1 Mucho	391	47,98	230	69,49	106	36,81	55	28,06
2 Bastante	239	29,33	82	24,77	108	37,50	49	25,00
3 Poco	152	18,65	16	4,83	62	21,53	74	37,76
4 Nada	33	4,05	3	0,91	12	4,17	18	9,18
TOTAL	815	(815)	331	(331)	288	(288)	196	(196)
	Ji cuadrado con 6 grados de libertad = 160,1300						(p = 0,0000)	

Al 69,49% de los que tienen facilidad les gusta mucho cantar. Si les sumamos los que les gusta bastante (24,8%) obtenemos que al 95% de las personas que dicen tener facilidad para afinar les gusta mucho o bastante cantar.

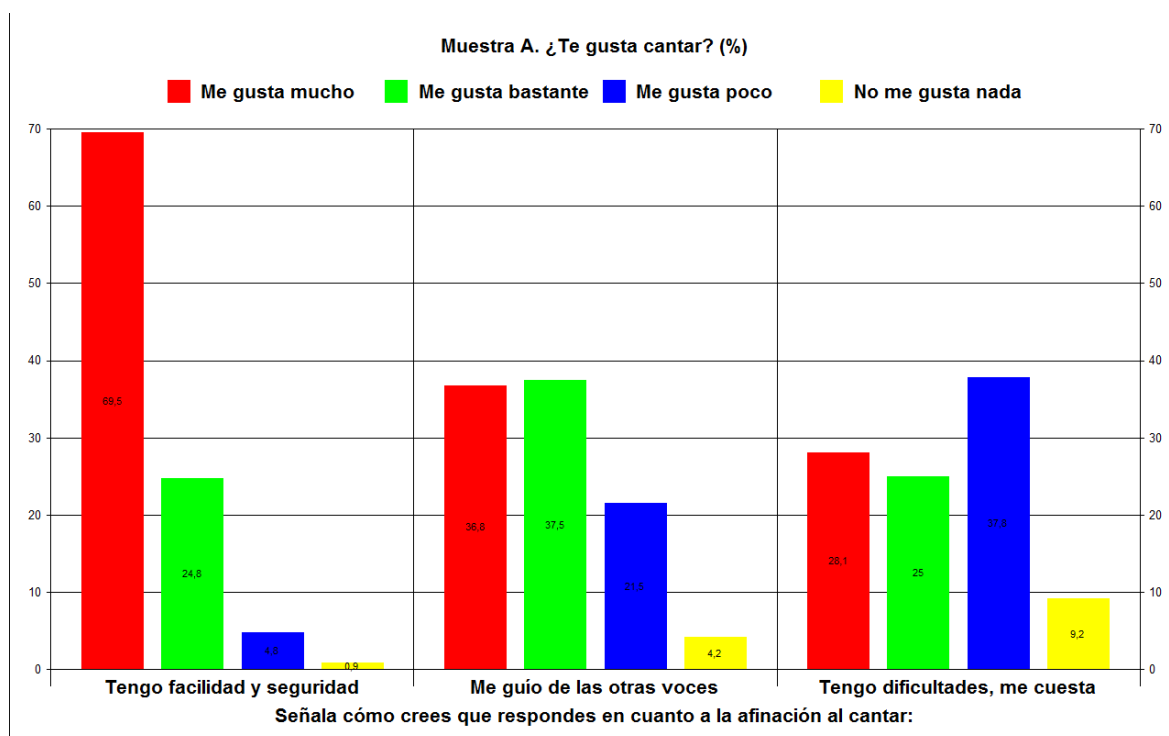


Gráfico 157

Anteriormente nos hemos referido a los 55 encuestados que forman la submuestra de los que tienen dificultades para afinar y les gusta mucho cantar. Se había descrito que un buen número de ellos aparecen como voluntarios para cantar en el coro. Ya se han dado algunas

observaciones sobre cómo trabajar con ellos. En cambio, en este gráfico aparece una tipología de alumno de características marcadas, porque puede cantar muy bien, pero no desear hacerlo. Habrá que prestarle atención, si no es en el coro, al menos en el entorno de la clase de música.

Aún contando con estos casos, el valor obtenido de $p = 0,0000$ confirma de todas maneras, que el gusto por cantar, y por consiguiente el propio disfrute como fuente de motivación en la práctica del canto es una variable dependiente de la propia percepción de habilidad para afinación y del sentimiento de seguridad con que se realiza la actividad.

Muestra C

Filas: 7. ¿Te gusta cantar?

Columnas: 4. Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:
afina

gustcan?	TOTAL MUESTRA		Tengo facilidad		Me guío de otros		Tengo dificultades	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Mucho	53	34,64	41	47,67	12	23,08	0	0,00
2 Bastante	70	45,75	39	45,35	27	51,92	4	26,67
3 Poco	21	13,73	5	5,81	9	17,31	7	46,67
4 Nada	9	5,88	1	1,16	4	7,69	4	26,67
TOTAL	153	(153)	86	(86)	52	(52)	15	(15)

Ji cuadrado con 6 grados de libertad = 43,8796 (p = 0,0000)

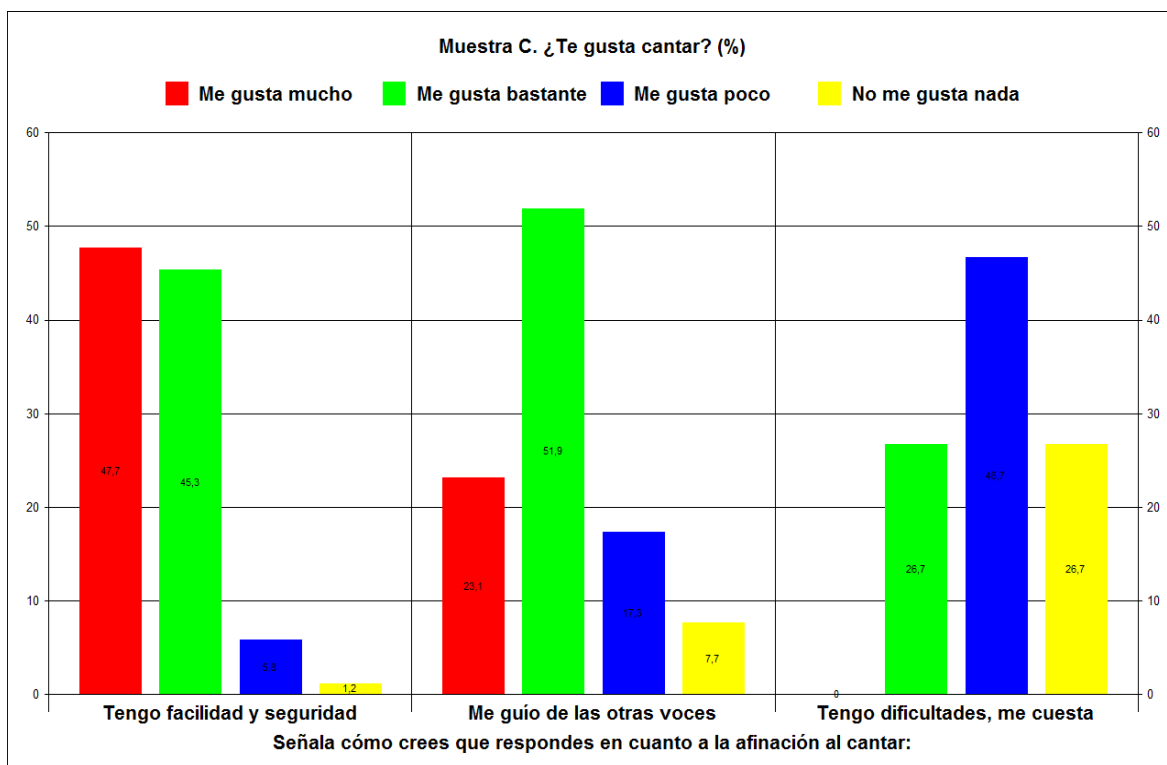


Gráfico 158

Aunque las frecuencias de la muestra C en la categoría de las dificultades de afinación son muy bajas, se aprecia una relación de dependencia significativa entre las dos variables que se cruzan en la tabla de contingencia, de manera que el gusto por cantar puede explicarse en parte en función de una mayor o menor seguridad en la afinación.

7.3.1.4.3 Gusto por cantar según el autoconcepto vocal

Llegamos al momento en que se cruzan las dos variables que más nos interesa relacionar en función de la hipótesis de esta investigación. Se trata de comprobar si al reforzar las expectativas que los alumnos tienen sobre sus posibilidades de cantar bien, la motivación para cantar desarrolla como variable dependiente de ese autoconcepto, cuya evolución tiene un amplio margen de mejora a través de las buenas prácticas.

Muestra A

Filas: 7. ¿Te gusta cantar?
Columnas: 6. ¿cómo te parece que cantas?

gustcan?	TOTAL MUESTRA		cómcant?									
			Muy bien		Bien		Regular		Mal		Muy mal	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Mucho	397	47,95	85	71,43	222	63,98	76	32,34	13	13,00	1	3,70
2 Bastante	245	29,59	28	23,53	101	29,11	83	35,32	30	30,00	3	11,11
3 Poco	152	18,36	6	5,04	21	6,05	69	29,36	45	45,00	11	40,74
4 Nada	34	4,11	0	0,00	3	0,86	7	2,98	12	12,00	12	44,44
TOTAL	828	(828)	119	(119)	347	(347)	235	(235)	100	(100)	27	(27)

Ji cuadrado con 12 grados de libertad = 326,2609 (p = 0,0000)

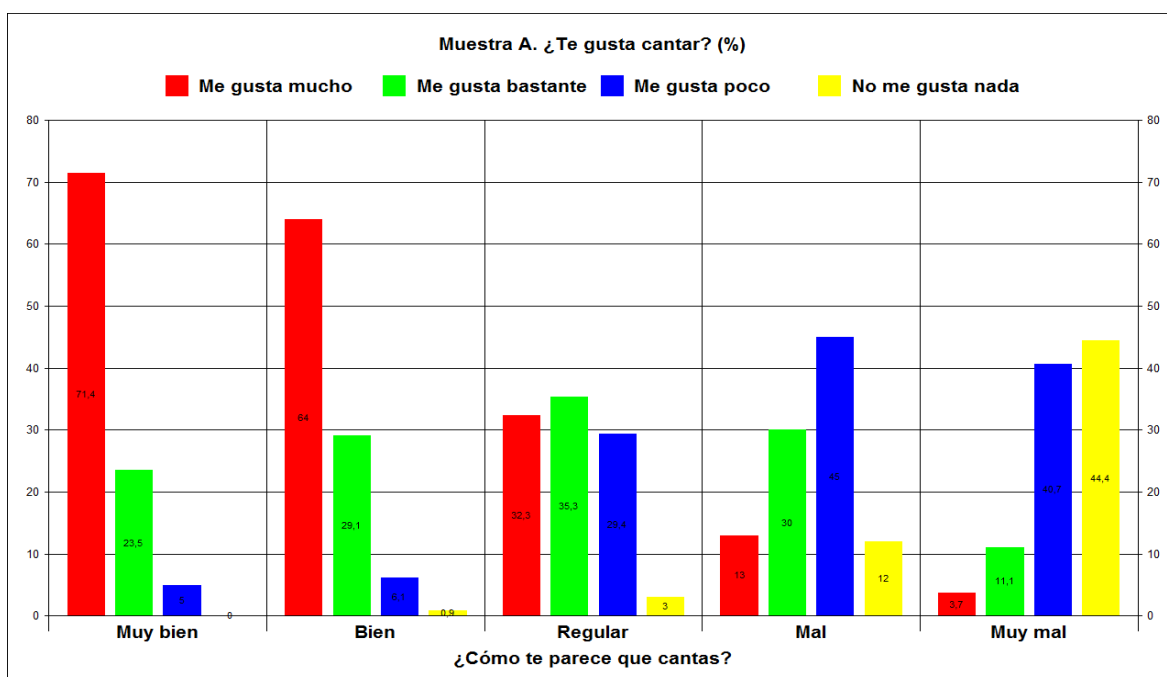


Gráfico 159

En este gráfico, los colores rojo y verde representan los porcentajes de las respuestas que indican mayor motivación al cantar al corresponder las categorías *me gusta mucho* y *me gusta bastante cantar*, respecto a las categorías de las columnas de la tabla referidas a las diferentes respuestas dadas sobre el autoconcepto vocal o *cómo te parece que cantas*. El gusto por cantar entendido como la motivación, adquiere puntuaciones mayores cuando la valoración de las habilidades para cantar es alta. Los colores azul y amarillo, al contrario, ofrecen porcentajes referidos a la falta de gusto por cantar y son más altos (45% y 40,7% *me gusta poco* y 12% y 44,4% *no me gusta nada*) entre los grupos con autoconcepto más bajo.

Muestra C

Para demostrar nuestra hipótesis interesa mucho comprobar que también en C los resultados confirmen una probabilidad de independencia de las dos variables lo más baja posible.

Filas: 7. ¿Te gusta cantar?
 Columnas: 6. ¿Cómo te parece que cantas?
 cómo cantas?

gustcan?	TOTAL MUESTRA		Muy bien		Bien		Regular		Mal		Muy mal	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Mucho	55	35,48	20	58,82	22	51,16	13	23,21	0	0,00	0	0,00
2 Bastante	71	45,81	13	38,24	20	46,51	32	57,14	4	30,77	2	22,22
3 Poco	20	12,90	0	0,00	1	2,33	10	17,86	6	46,15	3	33,33
4 Nada	9	5,81	1	2,94	0	0,00	1	1,79	3	23,08	4	44,44
TOTAL	155	(155)	34	(34)	43	(43)	56	(56)	13	(13)	9	(9)

χ^2 cuadrado con 12 grados de libertad = 79,7022 (p = 0,0000)

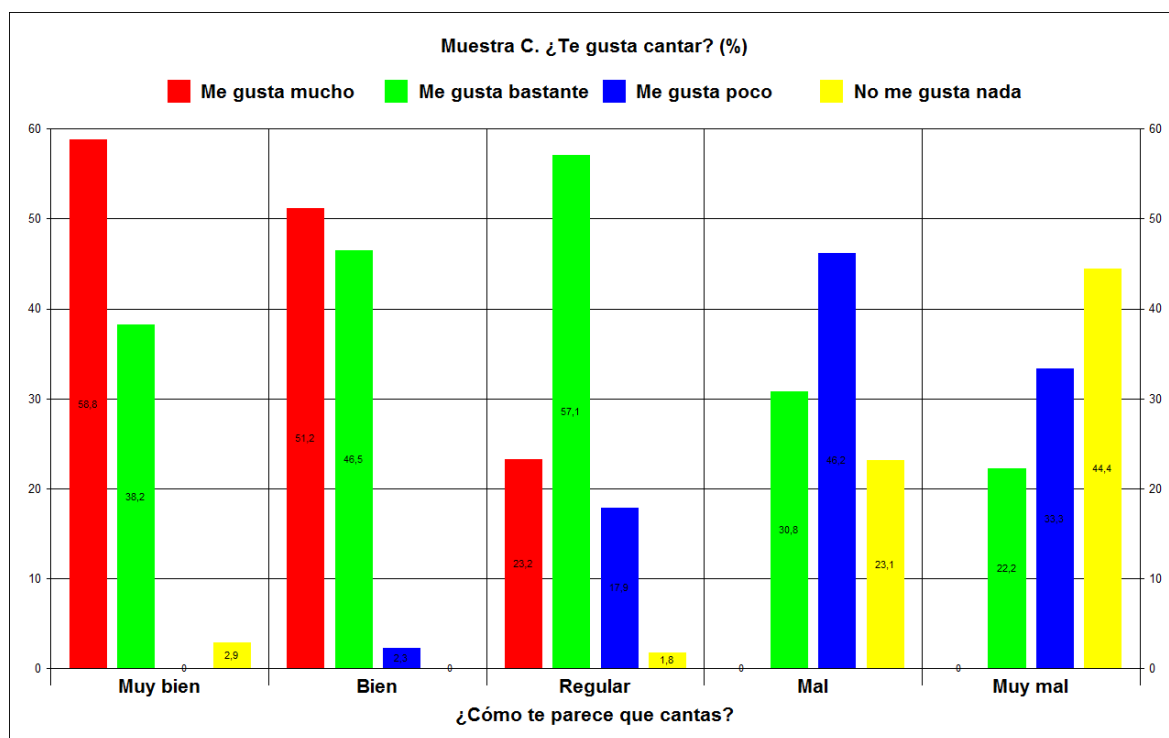


Gráfico 160

Haciendo la salvedad de que tanto en A como en C algunas frecuencias son menores que 5, limitando la validez de la prueba aplicada, se obtienen resultados que señalan una relación de dependencia entre las dos variables con un nivel de significación correspondiente a $p = 0,0000$, lo que apunta a que el autoconcepto sobre la habilidad para cantar es un fuerte predictor de la motivación para cantar.

Además, relacionando este punto con el apartado anterior, las habilidades para afinar y otras habilidades vocales en general, como el modo de cantar o la calidad vocal, se relacionan con las expectativas de éxito y se presentan como variables significativamente ligadas a la motivación que se deriva de disfrutar cantando.

En este punto se dan contradicciones curiosas en el entorno de los cantantes aficionados y de los coros no profesionales. Es cierto que cada uno al cantar se oye a sí mismo de manera distinta a como es escuchado desde fuera por los demás.

Con relativa frecuencia se da la sensación de extrañeza, e incluso de cierto rechazo del propio cantante ante la audición de su propia voz grabada, tal vez en algunos casos por perfeccionismo y en otros por la dificultad para asumir un timbre no identificado como propio.

7.3.1.4.4 Gusto por cantar según los modelos familiares

Cruzamos ahora la variable sobre la existencia de modelos familiares relacionados con cantar como variable explicativa del gusto por cantar. Veremos si al aplicar la prueba de la Ji cuadrada en las dos muestras con que se cuenta, obtenemos valores de probabilidad de que las variables no estén relacionadas suficientemente cercanos a cero.

Muestra A

Filas: 7. ¿Te gusta cantar?
Columnas: 9. ¿Hay en tu casa alguien que suela cantar?
casacan

gustcan?	TOTAL MUESTRA		Si		No	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Mucho	389	47,56	281	55,64	108	34,50
2 Bastante	244	29,83	145	28,71	99	31,63
3 Poco	151	18,46	71	14,06	80	25,56
4 Nada	34	4,16	8	1,58	26	8,31
TOTAL	818	(818)	505	(505)	313	(313)

Ji cuadrado con 3 grados de libertad = 53,5611 (p = 0,0000)

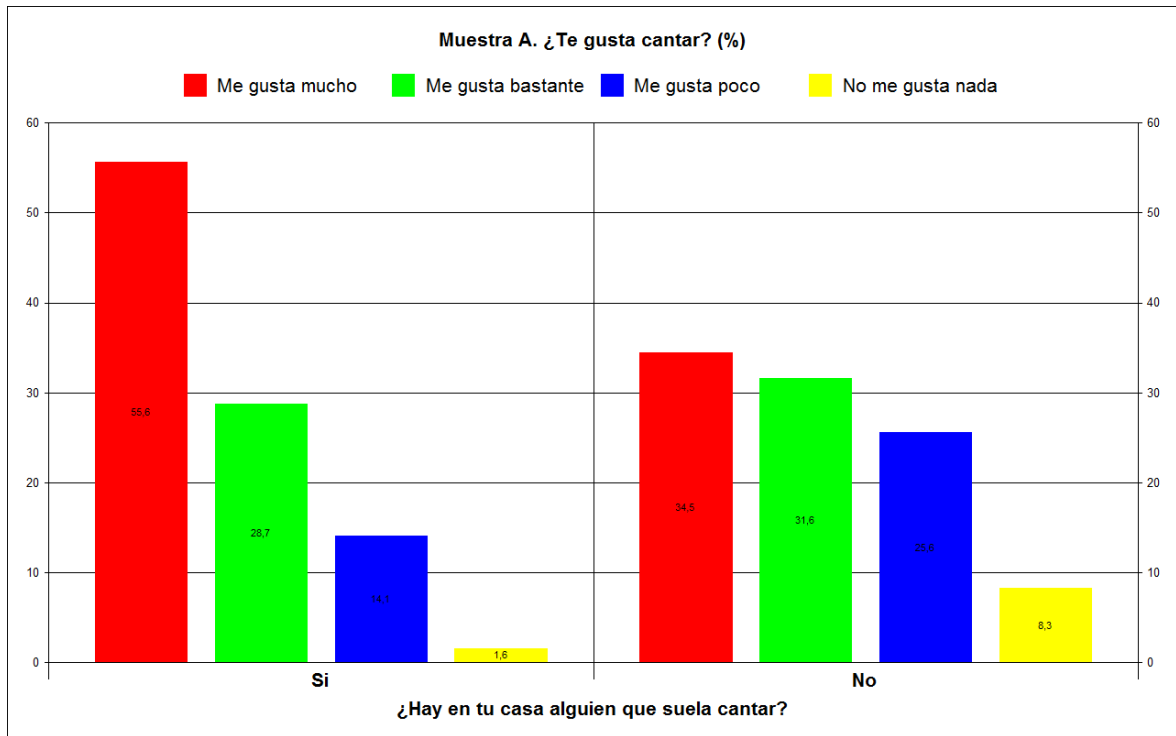


Gráfico 161

Los resultados muestran una relación de dependencia entre un entorno familiar que ofrezca modelos positivos y la variable referida al gusto por cantar. La tradición de transmitir a los hijos el amor por la música tiene su reflejo en la historia personal de muchos aficionados y también de intérpretes y compositores. Otras veces los padres ven frustrados sus deseos de proyectar una supuesta vocación musical sobre sus hijos. Aunque el refranero popular dice con sabiduría *en casa del herrero, cuchillo de palo*, aludiendo a que con mucha frecuencia lo que se ejerce como profesión no tiene una incidencia correspondiente en el entorno privado y aparentemente los modelos puedan no tener un efecto reconocible, la música y las canciones que se escuchen y las experiencias gratificantes vividas en torno a ellas dejan su huella.

Muestra C

Filas: 7. ¿Te gusta cantar?

Columnas: 9. ¿Hay en tu casa alguien que suele cantar?

gustcan?	casacan					
	TOTAL MUESTRA		Si		No	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Mucho	55	35,48	33	34,02	22	37,93
2 Bastante	70	45,16	46	47,42	24	41,38
3 Poco	21	13,55	13	13,40	8	13,79
4 Nada	9	5,81	5	5,15	4	6,90
TOTAL	155	(155)	97	(97)	58	(58)

Ji cuadrado con 3 grados de libertad = 0,6437 (p = 0,8864)

En la muestra C, la relación entre estas variables no se confirma.

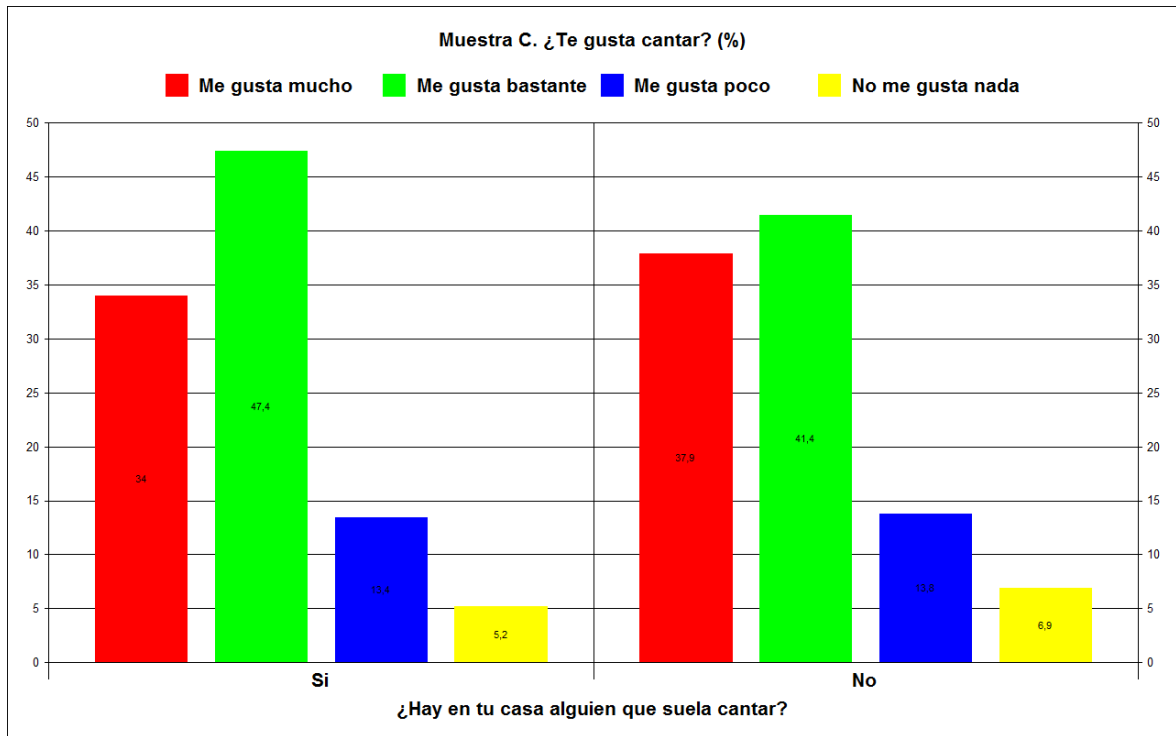


Gráfico 162

7.3.1.4.5 Gusto por cantar según los recuerdos infantiles

Se trata de valorar en los resultados la influencia de los recuerdos musicales infantiles.

Muestra A

Entre los 235 encuestados que no recuerdan haber cantado en casa de pequeños con sus familiares, sólo uno de cada tres responde que le gusta mucho cantar, mientras que más de la mitad de los 585 que recuerdan haber cantado en casa de pequeños responden que les gusta mucho. De forma inversamente proporcional, de los que cantaron de pequeños, un 1,9% responde que no les gusta nada cantar, mientras que entre los que no cantaron de pequeños, suman un 38% entre los que dicen que les gusta poco o nada cantar.

Filas: 7. ¿Te gusta cantar?

Columnas: 12. ¿Recuerdas haber cantado de pequeño en casa con tus familiares?
recpeque

gustcan?	TOTAL MUESTRA		Si		No	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Mucho	391	47,68	315	53,85	76	32,34
2 Bastante	242	29,51	174	29,74	68	28,94
3 Poco	151	18,41	85	14,53	66	28,09
4 Nada	36	4,39	11	1,88	25	10,64
TOTAL	820	(820)	585	(585)	235	(235)
Ji cuadrado con 3 grados de libertad = 62,3174 (p = 0,0000)						

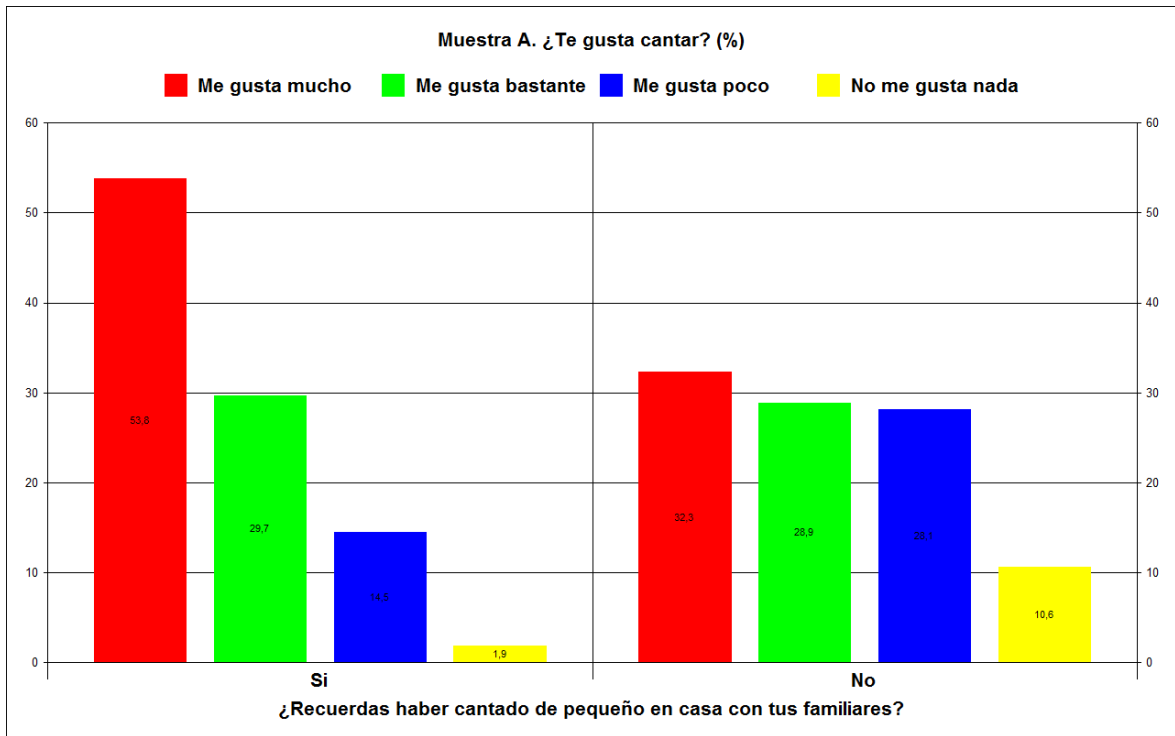


Gráfico 163

La relación entre la variable de cantar en familia en la primera infancia y la motivación para cantar es confirmada en la muestra A por un valor de la hipótesis nula con probabilidad de $p = 0,0000$.

Muestra C

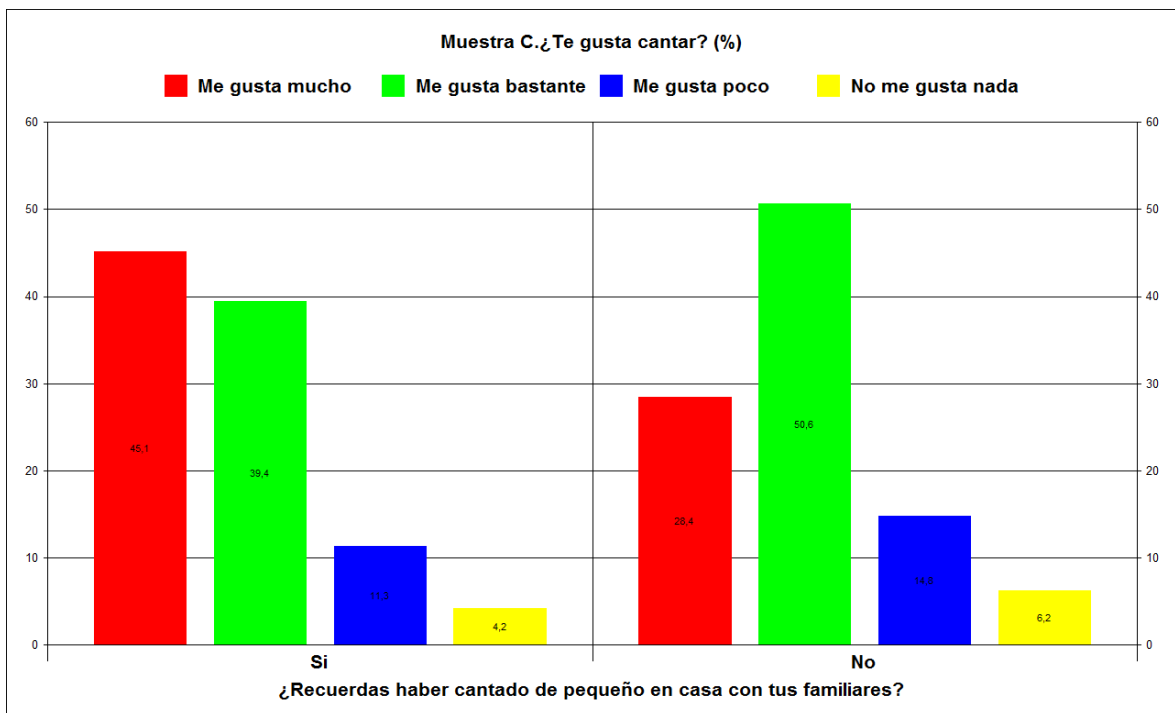


Gráfico 164

Filas: 7. ¿Te gusta cantar?

Columnas: 12. ¿Recuerdas haber cantado de pequeño en casa con tus familiares?

gustcan?	TOTAL MUESTRA		recpeque			
			Si		No	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Mucho	55	36,18	32	45,07	23	28,40
2 Bastante	69	45,39	28	39,44	41	50,62
3 Me gusta poco	20	13,16	8	11,27	12	14,81
4 Nada	8	5,26	3	4,23	5	6,17
TOTAL	152	(152)	71	(71)	81	(81)

χ^2 cuadrado con 3 grados de libertad = 4,5839 (p = 0,2049)

En la muestra C el valor que hemos obtenido de probabilidad de independencia de las dos variables no es suficientemente bajo, pero en el gráfico se observa que las respuestas sobre la motivación obtienen valores más positivos entre quienes conservan recuerdos relacionados con cantar en la infancia.

7.3.1.4.6 Gusto por cantar según el hábito de escuchar música

Aunque el hábito de escuchar música se muestra como una variable con la que se sienten identificados casi la totalidad de los encuestados en las dos muestras que comparamos, se propone la tabulación con la variable sobre la motivación para cantar para tratar de explorar la incidencia que tiene el escuchar música habitualmente sobre la motivación para cantar. Las frecuencias obtenidas en las distintas categorías de la variable referida al gusto por cantar son suficientemente altas también en la submuestra de los que no escuchan música habitualmente.

El valor de p obtenido señala una relación significativa entre ambas variables.

Muestra A

Filas: 7. ¿Te gusta cantar?

Columnas: 14. ¿Escuchas música habitualmente?

gustcan?	TOTAL MUESTRA		escmushb			
			Si		No	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Mucho	382	47,81	375	48,96	7	21,21
2 Bastante	236	29,54	225	29,37	11	33,33
3 Poco	145	18,15	135	17,62	10	30,30
4 Nada	36	4,51	31	4,05	5	15,15
TOTAL	799	(799)	766	(766)	33	(33)

χ^2 cuadrado con 3 grados de libertad = 16,7222 (p = 0,0008)

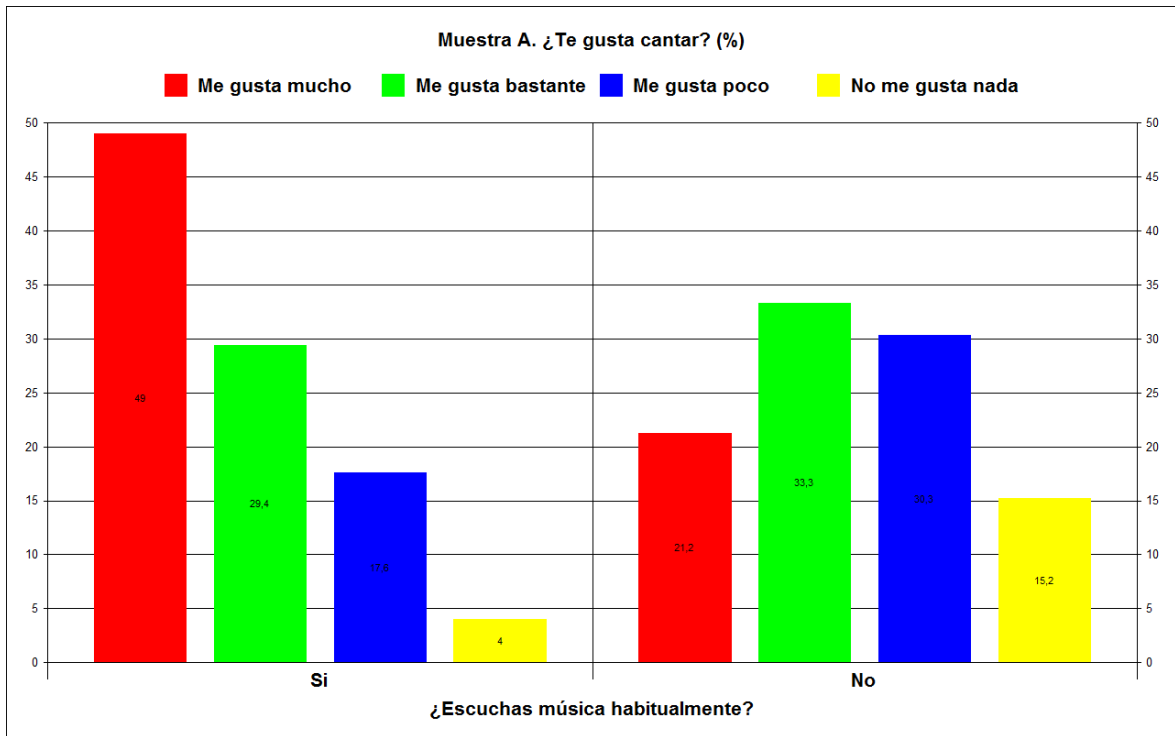


Gráfico 165

En el reducido grupo de 33 encuestados entre 799, que reconocen no escuchar música habitualmente, las respuestas están agrupadas en valores medios sobre el gusto por cantar. En cambio, entre los que habitualmente escuchan música se alcanza casi un 50% que disfruta mucho cantando, y se llega a superar el 75% de ellos que responden que les gusta bastante cantar o disfrutan mucho cantando.

Muestra C

La submuestra de C de los que no escuchan música se reduce a 5 registros por lo que se obtienen frecuencias demasiado bajas en los valores de la columna correspondiente.

Filas: 7. ¿Te gusta cantar?
Columnas: 14. ¿Escuchas música habitualmente?

gustcan?	TOTAL MUESTRA		escmushb			
			Si		No	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Mucho	49	34,27	48	34,78	1	20,00
2 Bastante	68	47,55	66	47,83	2	40,00
3 Poco	17	11,89	16	11,59	1	20,00
4 Nada	9	6,29	8	5,80	1	20,00
TOTAL	143	(143)	138	(138)	5	(5)

Ji cuadrado con 3 grados de libertad = 2,2032 (p = 0,5313)

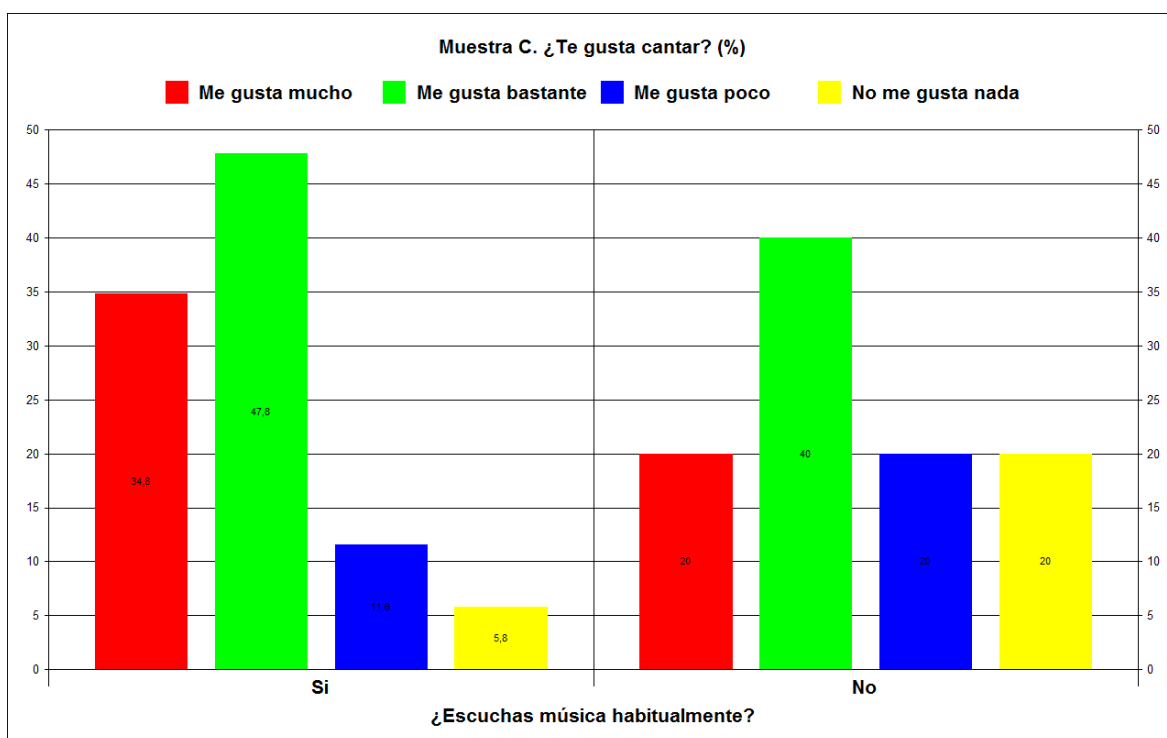


Gráfico 166

En C, entre los que escuchan música habitualmente, las barras indicadoras del gusto por cantar no presentan un perfil tan positivo como en la muestra A. Esto tal vez pueda deberse a que en la muestra C se da un porcentaje claramente superior de chicos que de chicas, que se veía reflejado en índices menos elevados de motivación por cantar. Esta diferencia en relación al gusto por cantar que supuestamente se podría atribuir en la muestra C a diferencias de género se pudo observar al comparar los resultados de chicos y chicas respondiendo a la pregunta *¿te gusta cantar?* y tuvo resultados parecidos en A. En la triangulación de datos se retomará el análisis de estos resultados aportándose una visión algo diferente al matizarse desde la perspectiva cualitativa (ver pp. 552-553)

7.3.1.4.7 Gusto por cantar según la frecuencia con que se canta en clase de música

Filas: 7. ¿Te gusta cantar?

Columnas: 24. Según tu experiencia, ¿con cuánta frecuencia se canta en las clases de música?

gustcan?	TOTAL MUESTRA		Habitualmente		A menudo		Algunas veces		Casi nunca		Nunca	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Mucho	369	48,05	106	60,92	62	62,00	76	55,07	67	37,85	58	32,40
2 Bastante	222	28,91	43	24,71	26	26,00	35	25,36	50	28,25	68	37,99
3 Poco	144	18,75	24	13,79	8	8,00	25	18,12	44	24,86	43	24,02
4 Nada	33	4,30	1	0,57	4	4,00	2	1,45	16	9,04	10	5,59
TOTAL	768	(768)	174	(174)	100	(100)	138	(138)	177	(177)	179	(179)

Ji cuadrado con 12 grados de libertad = 64,3454 (p = 0,0000)

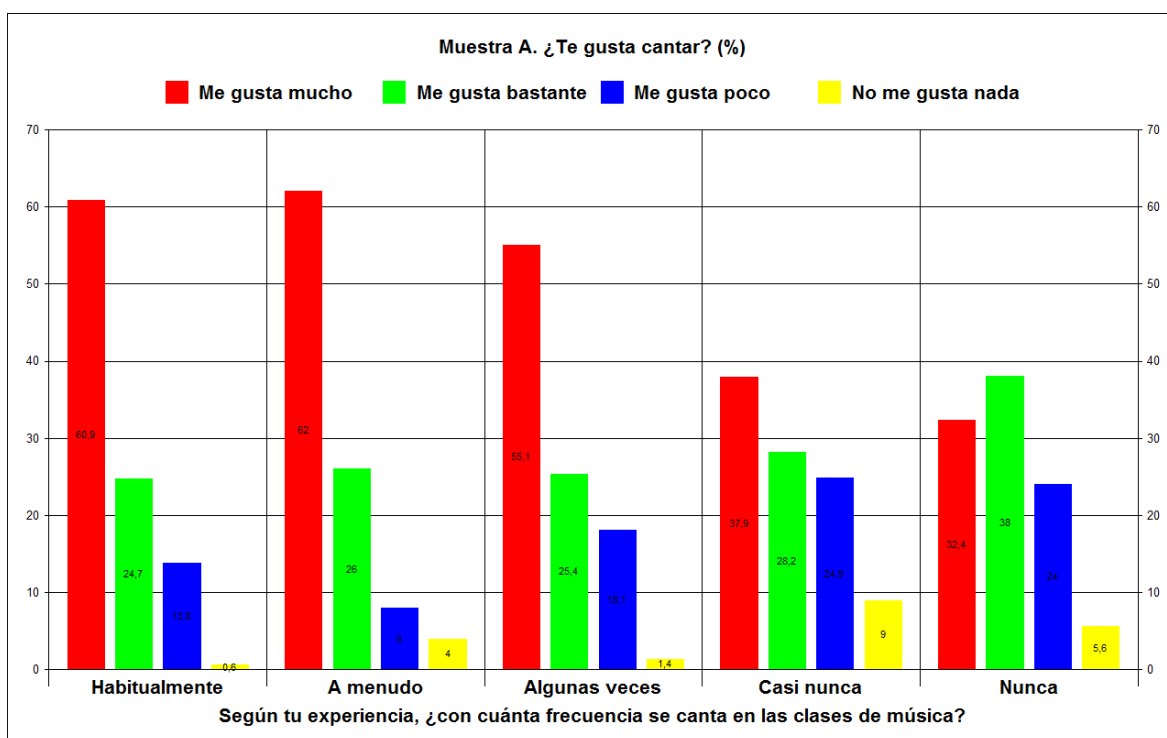


Gráfico 167

Las respuestas muy positivas referidas al gusto por cantar se mantienen en valores altos por encima del 50% de las respuestas de aquellos encuestados que dicen cantar en clase algunas veces, a menudo y habitualmente, y se reducen marcadamente hasta valores del 30% y el 40%, entre los que responden que en sus clases de música no se canta nunca, o casi nunca. Los resultados obtenidos en esta muestra A señalan la conveniencia de cantar a menudo en las clases de música como factor que favorece el gusto por cantar.

El valor de $p = 0,0000$ confirma la dependencia entre estas dos variables para la muestra A.

Muestra C

Filas: 7. ¿Te gusta cantar?
Columnas: 24. Según tu experiencia, ¿con cuánta frecuencia se canta en las clases de música?

gustcan?	TOTAL MUESTRA		frcaclmu									
	Frec	%	Habitualmente		A menudo		Algunas veces		Casi nunca		Nunca	
			Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Mucho	46	33,09	6	28,57	9	28,13	13	31,71	11	44,00	7	35,00
2 Bastante	68	48,92	11	52,38	16	50,00	22	53,66	12	48,00	7	35,00
3 Poco	17	12,23	4	19,05	5	15,63	3	7,32	2	8,00	3	15,00
4 Nada	8	5,76	0	0,00	2	6,25	3	7,32	0	0,00	3	15,00
TOTAL	139	(139)	21	(21)	32	(32)	41	(41)	25	(25)	20	(20)

Ji cuadrado con 12 grados de libertad = 10,5612 (p = 0,5668)

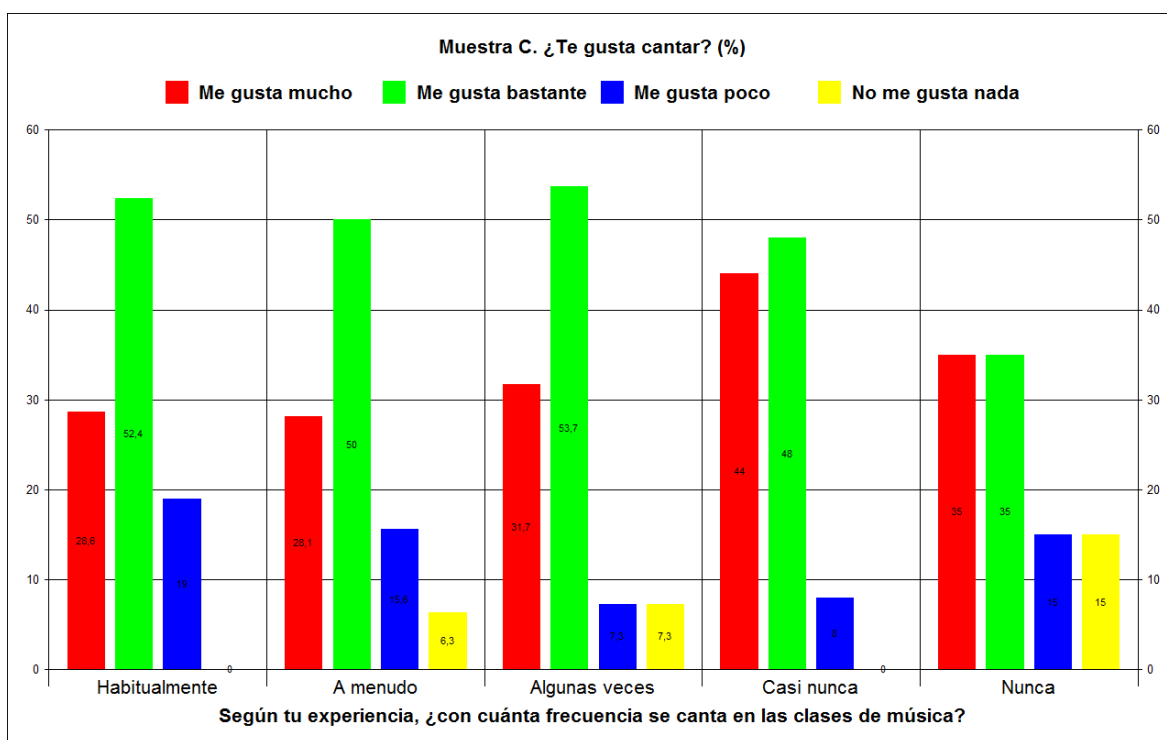


Gráfico 168

Además de aparecer frecuencias muy bajas, observando en el gráfico la distribución de los porcentajes se estima que no se confirma los resultados obtenidos en A.

7.3.1.4.8 Gusto por cantar según la valoración de la experiencia de cantar en clase

Filas: 7. ¿Te gusta cantar?

Columnas: 25. Si has tenido la experiencia de cantar con los compañeros en clase, describe que impresión, en general, te ha dejado esa actividad.

gustcan?	TOTAL MUESTRA		Impcancl									
	Frec	%	Muy posit.		Buena		No recuer		Regular		No me ha gus	
			Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Mucho	354	50,28	175	72,02	107	50,95	43	29,25	13	26,53	16	29,09
2 Bastante	199	28,27	51	20,99	72	34,29	48	32,65	14	28,57	14	25,45
3 Poco	121	17,19	16	6,58	29	13,81	46	31,29	14	28,57	16	29,09
4 Nada	30	4,26	1	0,41	2	0,95	10	6,80	8	16,33	9	16,36
TOTAL	704	(704)	243	(243)	210	(210)	147	(147)	49	(49)	55	(55)

Ji cuadrado con 12 grados de libertad = 148,8392 (p = 0,0000)

Al observar los gráficos de barras de la página siguiente y la tabulación cruzada del efecto causado por la práctica del canto en clase de música y el gusto por cantar, se distingue que las respuestas se distribuyen de forma parecida en los grupos cuya valoración de la experiencia de cantar en clase es positiva o buena, en cuyo caso sucede que hay un alto porcentaje de encuestados que disfrutan mucho cantando. En cambio, los que responden que cantar en clase les ha dejado una impresión regular o les ha disgustado presentan valoraciones neutras respecto a la motivación para cantar o valores más altos de respuestas negativas.

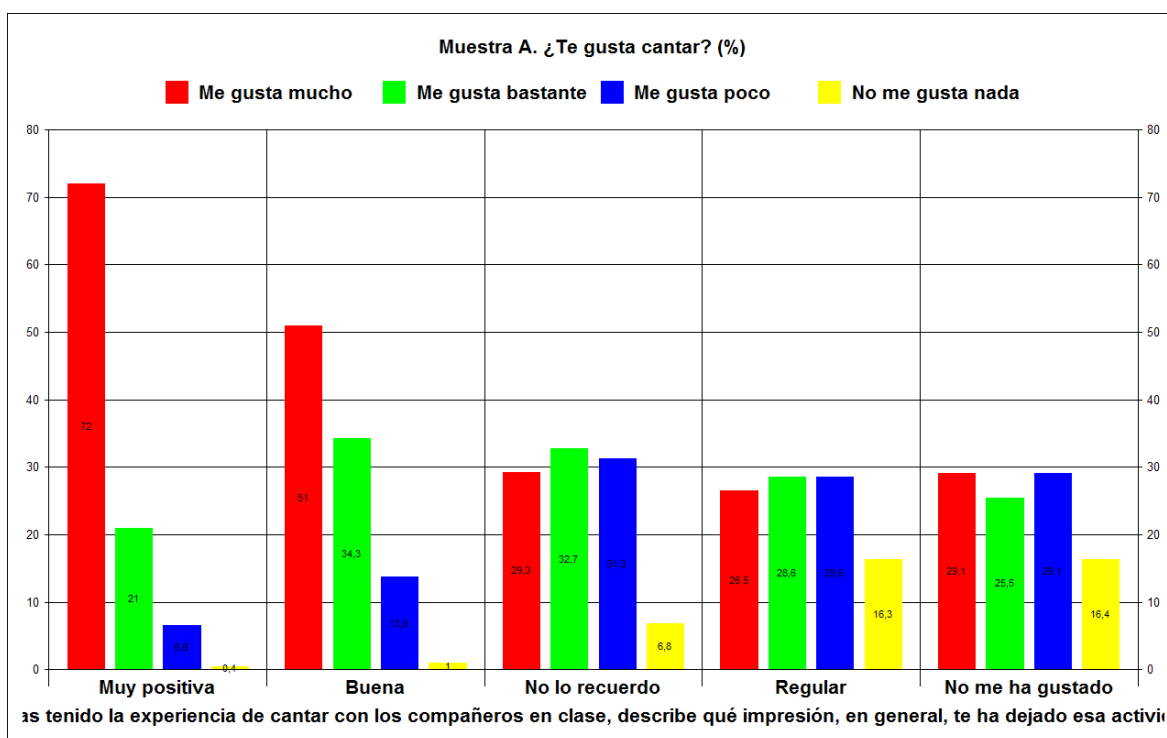


Gráfico 169

Esto se traduce en el reconocimiento de una dependencia o relación directa entre la valoración positiva de la práctica del canto en clase y el gusto por cantar, con $p = 0,0000$.

Muestra C

Se esperaba que en esta muestra se pueda señalar también una relación de dependencia con un grado de significatividad suficiente, de manera que esta toma de datos, aunque sea menor que en A, pudiera aportar una visión variada en cuanto a la procedencia de los centros y con una perspectiva de estudio más reciente, para apoyar la hipótesis central de nuestro estudio, que la motivación para cantar se desarrolla por el estímulo de un entorno atractivo cuando la práctica de cantar en clase es valorada positivamente.

Filas: 7. ¿Te gusta cantar?
Columnas: 25. Si has tenido la experiencia de cantar con los compañeros en clase, describe que impresión, en general, te ha dejado esa actividad.

TOTAL MUESTRA			impcancl									
gustcan?	TOTAL MUESTRA		Muy positiva		Buena		No lo recuerdo		Regular		No me ha gust	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Me gusta mucho	47	33,81	18	50,00	17	34,69	5	20,83	5	25,00	2	20,00
2 Me gusta bastante	66	47,48	13	36,11	25	51,02	13	54,17	12	60,00	3	30,00
3 Me gusta poco	19	13,67	3	8,33	6	12,24	5	20,83	3	15,00	2	20,00
4 No me gusta nada	7	5,04	2	5,56	1	2,04	1	4,17	0	0,00	3	30,00
TOTAL	139	(139)	36	(36)	49	(49)	24	(24)	20	(20)	10	(10)

χ^2 cuadrado con 12 grados de libertad = 24,0127 (p = 0,0203)

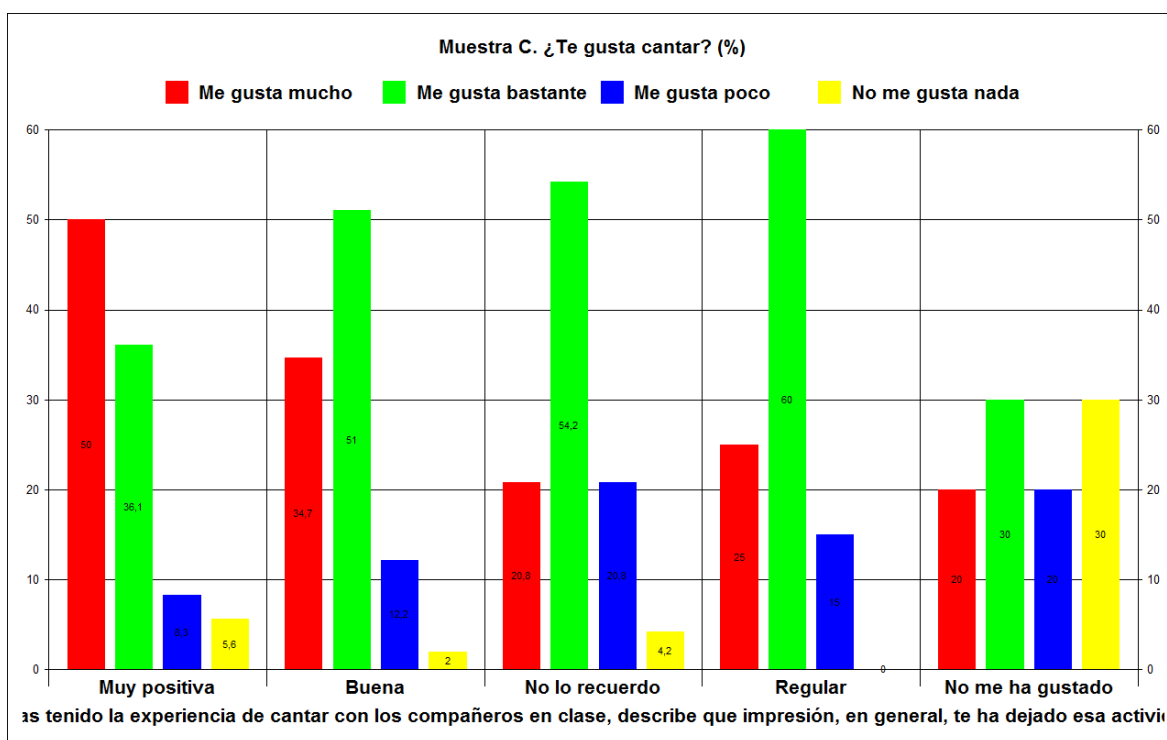


Gráfico 170

Aunque en este caso la validez del Test de Pearson en C está limitada por unas frecuencias demasiado bajas, como se observa en la tabla de contingencia y en el gráfico sobre los datos recogidos en esta muestra, el valor de $p = 0,0203$ indicaría que la probabilidad de que no haya relación entre la valoración positiva de la experiencia de cantar en clase y el gusto o motivación para cantar es suficientemente baja, por lo que se apunta hacia la confirmación de una relación significativa entre estas dos variables. Es decir, por dos veces en A y en C, hemos obtenido resultados que apoyan la hipótesis de que un entorno de buenas prácticas influye positivamente en la motivación para cantar.

7.3.1.4.9 Gusto por cantar según el tiempo de permanencia en coro

Muestra A

Filas: 7. ¿Te gusta cantar?
 Columnas: 29. ¿Cuánto tiempo llevas en el coro?
 tielleco

gustcan?	TOTAL MUESTRA		Más de 5 a.		Entre 2 y 5		Entre 1 y 2		Menos de 1 a.	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Mucho	254	64,63	26	76,47	55	66,27	81	68,64	92	58,23
2 Bastante	107	27,23	5	14,71	23	27,71	29	24,58	50	31,65
3 Poco	28	7,12	3	8,82	5	6,02	7	5,93	13	8,23
4 Nada	4	1,02	0	0,00	0	0,00	1	0,85	3	1,90
TOTAL	393	(393)	34	(34)	83	(83)	118	(118)	158	(158)

Ji cuadrado con 9 grados de libertad = 8,6839 (p = 0,4669)

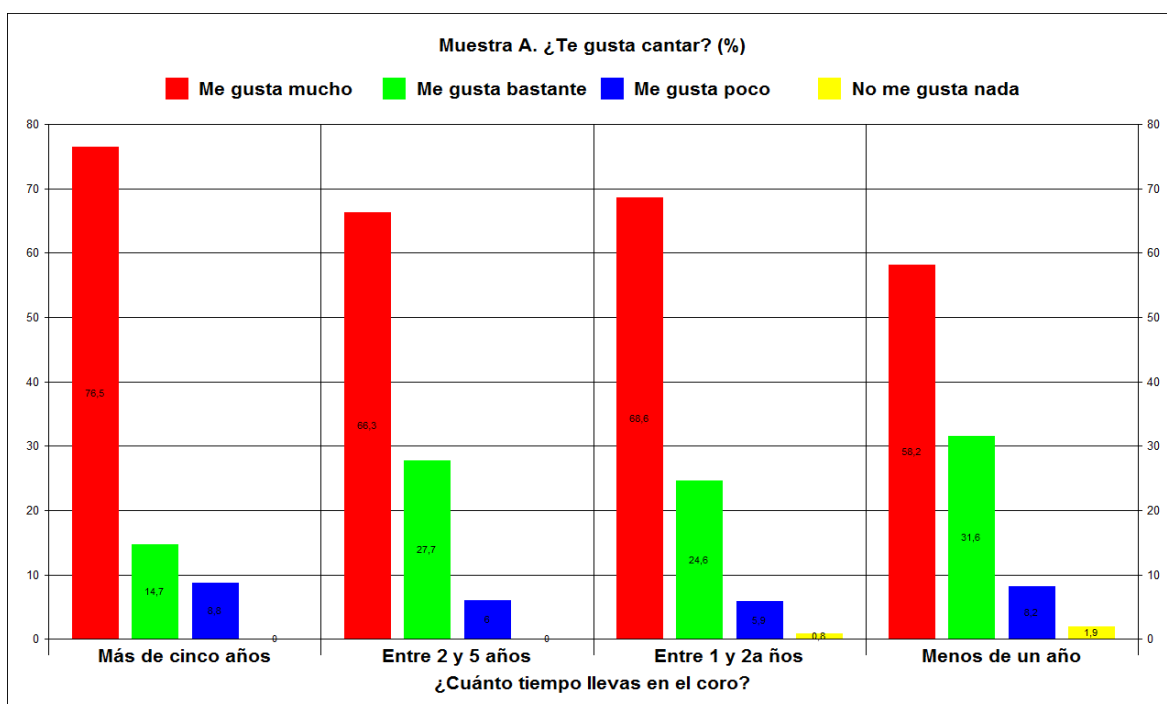


Gráfico 171

Las respuestas de tres encuestados que llevando más de cinco años en el coro, dicen que les gusta poco cantar, y de otros 29 que, llevando entre menos de un y dos años, manifiestan que cantar les gusta poco o nada tienen su reflejo en el valor muy elevado de $p = 0,46$. “Los niveles de significación normalmente empleados como referencia son entre 0,05 y el 0,01”. (Santesmases, 2005, pp. 199-201). Al estar el valor de la probabilidad de la hipótesis nula muy por encima del margen establecido no podemos considerar una relación entre estas dos variables, aunque se trate de un asunto fundamental que centra el contenido y el título de la investigación: la participación en coros escolares como desarrollo de la motivación para cantar en primaria y en secundaria. Esto lleva a la necesidad de reflexionar sobre el modo en que estos participantes en coro han contestado y han llegado a tomar parte de él y por qué han seguido. Si durante cinco años esos tres encuestados han participado por obligación y no se les ha dado una propuesta atractiva que les conduzca a disfrutar cantando se está produciendo el efecto contrario al deseado como objetivo propio de la educación coral.

Muestra C

También en este ítem se espera que los resultados puedan mostrar la tendencia siguiente: los que perseveran en el coro afianzando su compromiso en el tiempo se ven beneficiados en diferentes aspectos, entre ellos en su motivación para cantar. Este apartado está ya en parte iniciando el siguiente epígrafe que se refiere a las distintas variables en relación a la participación en el coro.

Filas: 7. ¿Te gusta cantar?
 Columnas: 29. ¿Cuánto tiempo llevas en el coro?

gustcan?	TOTAL MUESTRA		tielleco							
			Más de 5 años		Entre 2 y 5 años		Entre 1 y 2 años		Menos de un año	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Mucho	27	41,54	8	44,44	2	22,22	12	60,00	5	27,78
2 Bastante	32	49,23	8	44,44	7	77,78	8	40,00	9	50,00
3 Poco	3	4,62	2	11,11	0	0,00	0	0,00	1	5,56
4 Nada	3	4,62	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	16,67
TOTAL	65	(65)	18	(18)	9	(9)	20	(20)	18	(18)

Ji cuadrado con 9 grados de libertad = 16,0803 (p = 0,0652)

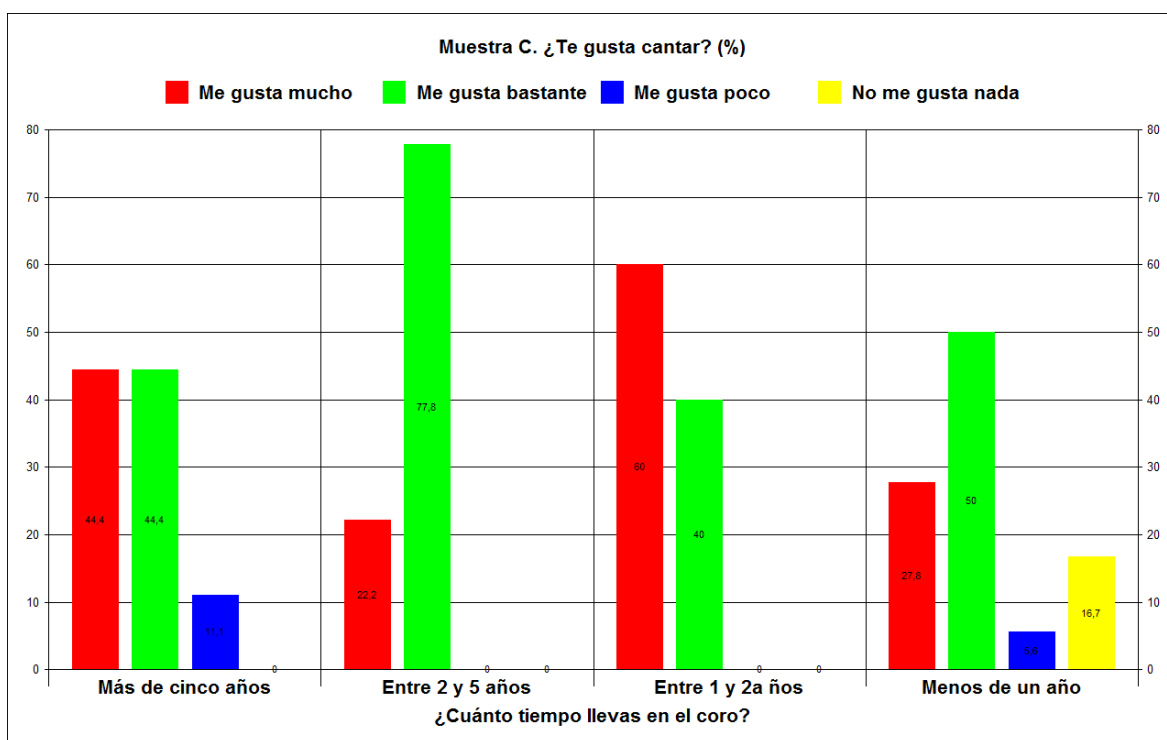


Gráfico 172

Para esta muestra C, se obtiene una $p = 0,0625$ por lo que tampoco podemos describir una relación de dependencia entre las dos variables según los índices de significatividad (0,01 y 0,05) normalmente empleados. Según se observa en el gráfico, al tratarse de una muestra no muy grande, la distribución de los datos acusa el que cualquier respuesta que pueda haber sido recogida como error altere sustancialmente los porcentajes que se obtienen.

De nuevo, como en la muestra A, llama la atención que de la submuestra de los 18 encuestados que han respondido que ya han pasado 5 años cantando en el coro haya dos que señalen que les gusta poco cantar. Puede ser interesante contrastar qué resultados obtenemos si eliminamos de la muestra esos dos registros. El programa Dyane aconseja reagrupar categorías

para los casos en que las frecuencias esperadas resulten demasiado pequeñas. Se puede recodificar la categoría del tiempo de permanencia en el coro redefiniendo los intervalos para que el programa automáticamente reagrupe los datos del tiempo que los encuestados llevan cantando en el coro, de modo que se obtengan frecuencias más altas. Podemos obtener esta nueva tabulación cruzada tanto en la muestra A como en C.

Muestra A

Filas: 7. ¿Te gusta cantar?
 Columnas: 52. Años de participación en coro

gustcan?	tiempo							
	TOTAL		3 años o más		1 o 2 años		Menos de uno	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Mucho	254	64,63	81	69,23	81	68,64	92	58,23
2 Bastante	107	27,23	28	23,93	29	24,58	50	31,65
3 Me gusta poco	28	7,12	8	6,84	7	5,93	13	8,23
4 Nada	4	1,02	0	0,00	1	0,85	3	1,90
TOTAL	393	(393)	117	(117)	118	(118)	158	(158)
Ji cuadrado con 6 grados de libertad =			6,5316				(p = 0,3663)	

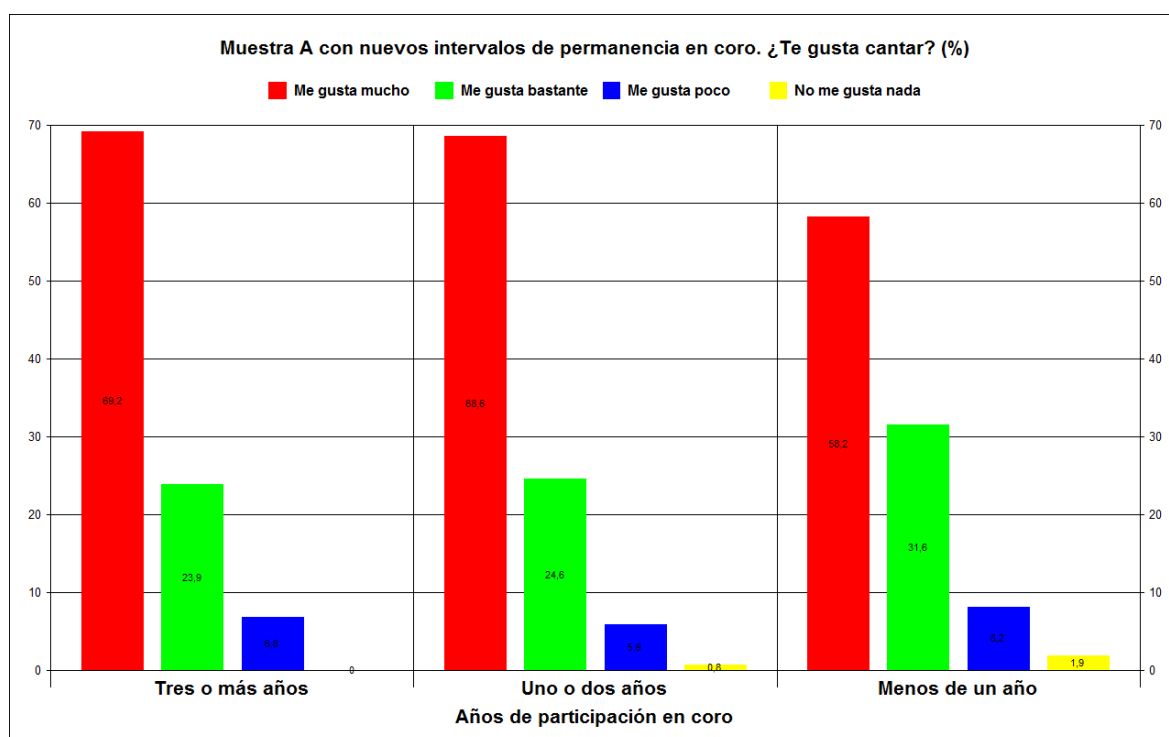


Gráfico 173

En A, con esta nueva recodificación de los años de participación en el coro, se obtiene una $p = 0,3663$, aún demasiado elevada para sostener una relación significativa entre la permanencia en el coro y el gusto por cantar como indicador de la motivación, aunque el perfil del gráfico apoya una orientación hacia esa tendencia.

Muestra C

En este caso, en el que la muestra es menor, se propone además de recodificar la variable del tiempo, obtener la tabla de contingencia eliminando los dos datos anteriormente destacados como discordantes, que correspondían a la franja de mayor permanencia en el coro y respondían que les gusta poco cantar.

Filas: 7. ¿Te gusta cantar?
Columnas: 57. Años de participación en coro

gustcan?	TOTAL MUESTRA		tiemcoro			
	Frec	%	Tres años o más		Uno o dos años	
			Frec	%	Frec	%
1 Mucho	27	42,86	10	40,00	17	44,74
2 Bastante	32	50,79	15	60,00	17	44,74
3 Poco	1	1,59	0	0,00	1	2,63
4 Nada	3	4,76	0	0,00	3	7,89
TOTAL	63	(63)	25	(25)	38	(38)

Ji cuadrado con 3 grados de libertad = 3,4021 (p = 0,3337)

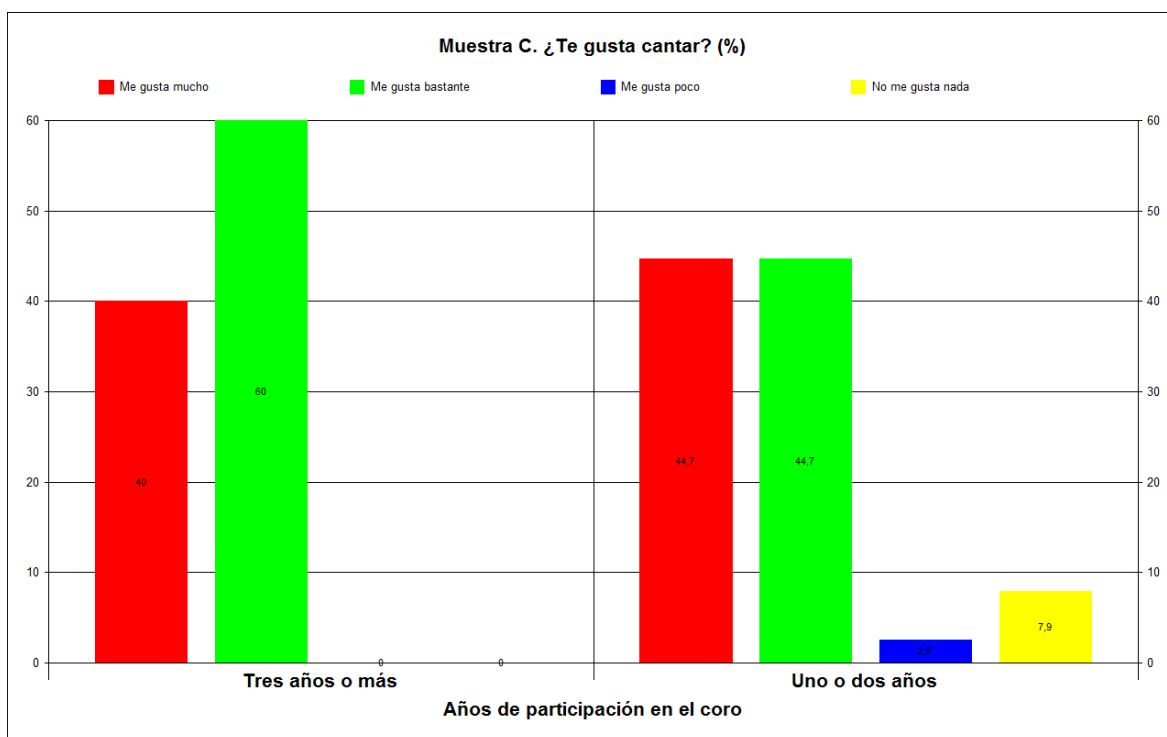


Gráfico 174

El valor de p sigue siendo demasiado alto, pero al menos el perfil del gráfico muestra cómo los porcentajes de los que responden que le gusta mucho o bastante son especialmente relevantes tanto entre los encuestados que llevan uno o dos años como entre los más veteranos.

7.3.1.5 La participación en coro

Se trata de describir la muestra de los que participan en coro en relación a otras variables.

7.3.1.5.1 Participación en coro según el sexo

Describir y profundizar sobre qué sucede cuando ante la propuesta de cantar responden en distintos porcentajes los varones y las mujeres en la edad infantil, en la adolescencia, en la juventud y en la edad adulta es un tema interesante de investigación ya abordado desde distintas perspectivas por algunos autores al tratar las diferencias de género al cantar (Cámara, 2005), (Elorriaga, 2011). Una primera idea en relación a la participación en los coros, desde la observación en los escenarios o la consulta de listados de miembros de coros de distintas edades apunta hacia una indiscutible menor presencia de los varones según se muestra en resultados como estos:

Muestra A

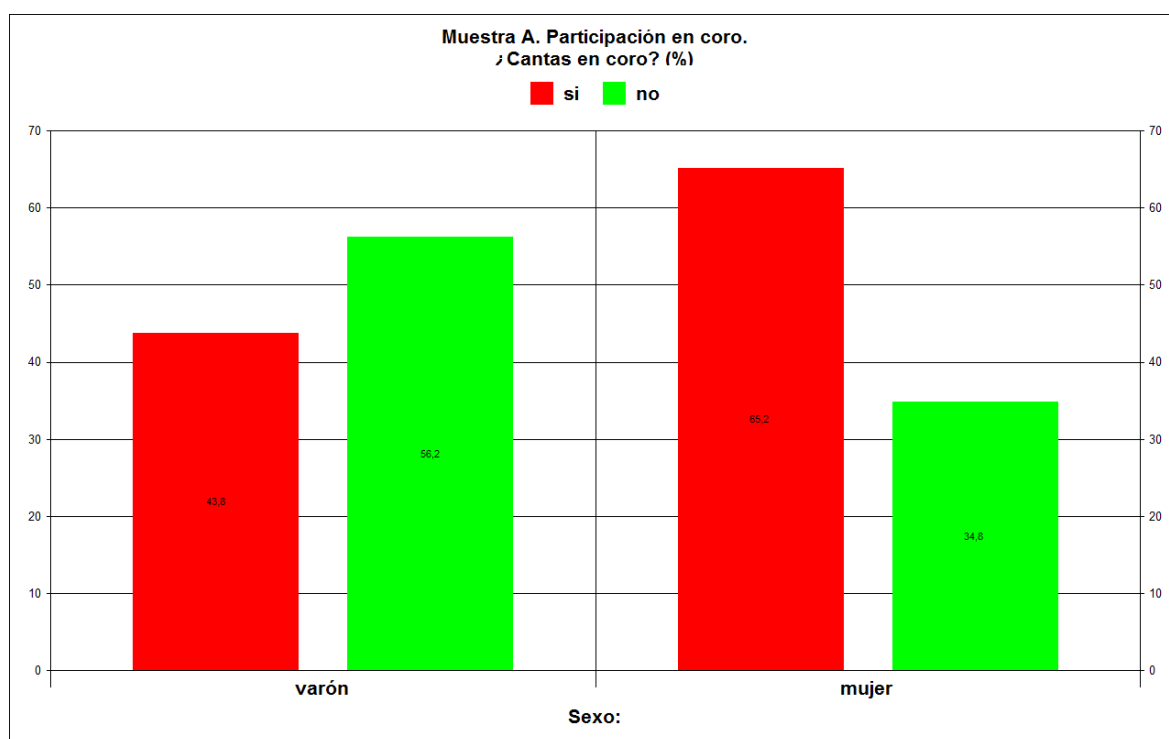


Gráfico 175

Así, es sabido que la afluencia del sexo femenino a los coros es mucho mayor que la de los varones. Se tratará de aportar más datos sobre este tema en la parte de enfoque cualitativo en este estudio.

Filas: 52. ¿Cantas en coro?
 Columnas: 1. Sexo:

COROCAN	TOTAL MUESTRA		sexo			
			varón		mujer	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 si	460	54,76	179	43,77	281	65,20
2 no	380	45,24	230	56,23	150	34,80
TOTAL	840	(840)	409	(409)	431	(431)

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 38,9100 (p = 0,0000)

El valor obtenido de probabilidad de que estas dos variables no estén relacionadas es cero, por lo que se confirma la significatividad de su dependencia en la muestra A. Si se obtiene una probabilidad suficientemente baja en la muestra C, se confirmará con más fuerza esta dependencia entre las dos variables analizadas.

Muestra C

Filas: 57. ¿Cantas en coro?
 Columnas: 1. Sexo:

COROCAN	TOTAL MUESTRA		sexo			
			varón		mujer	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Si	60	41,38	36	40,45	24	42,86
2 No	85	58,62	53	59,55	32	57,14
TOTAL	145	(145)	89	(89)	56	(56)

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 0,0821 (p = 0,7744)

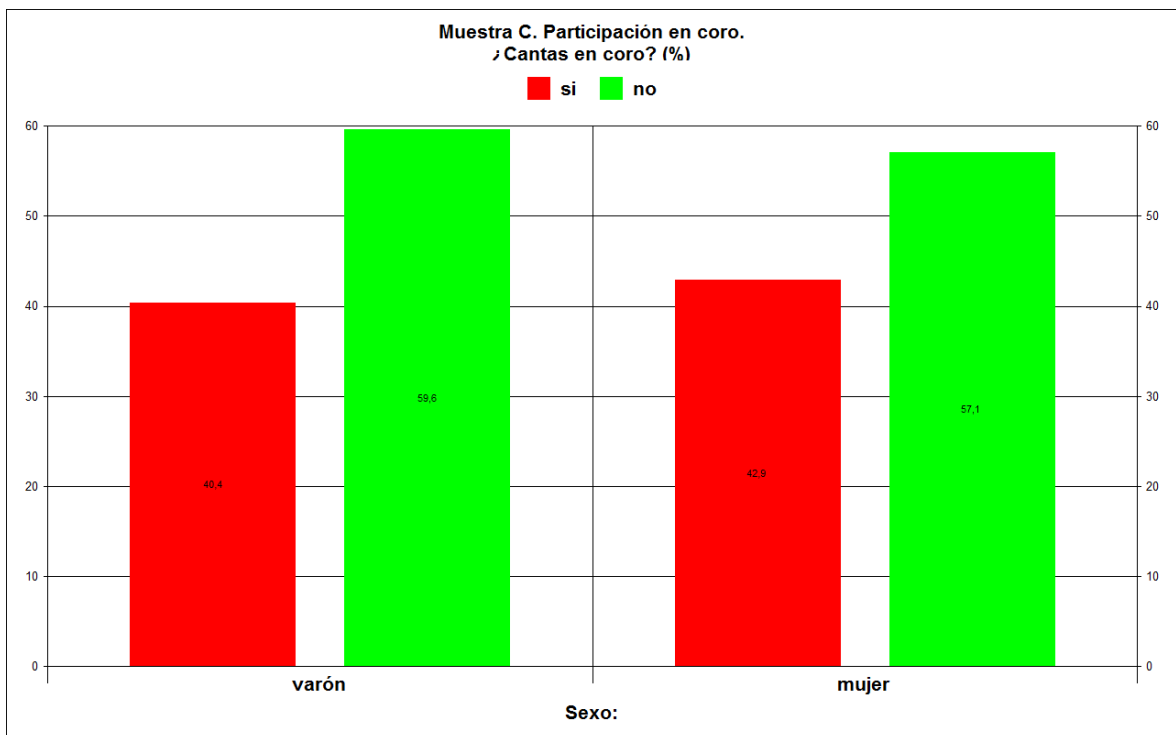


Gráfico 176

Al contrario de lo previsto, el porcentaje de chicos y chicas entre los participantes en coro de la muestra C es mucho más equilibrada. Al buscar posibles razones se encuentra el dato de que entre los colegios participantes hay dos centros de chicos que aportan sólo varones entre los miembros del coro, y que la muestra C tenga 92 chicos frente a 65 chicas como punto de partida.

7.3.1.5.2 Participación en coro según la habilidad para afinar

Se trata de estudiar si la facilidad y la seguridad en la afinación están relacionadas con la participación en el coro.

Muestra A

Filas: 52. ¿Cantas en coro?

Columnas: 4. Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:

COROCAN	afina							
	TOTAL MUESTRA		Tengo facilidad		Me guío de los otros		Tengo dificultades	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Sí	453	55,18	213	63,77	161	55,52	79	40,10
2 No	368	44,82	121	36,23	129	44,48	118	59,90
TOTAL	821	(821)	334	(334)	290	(290)	197	(197)

Ji cuadrado con 2 grados de libertad = 28,0941 (p = 0,0000)

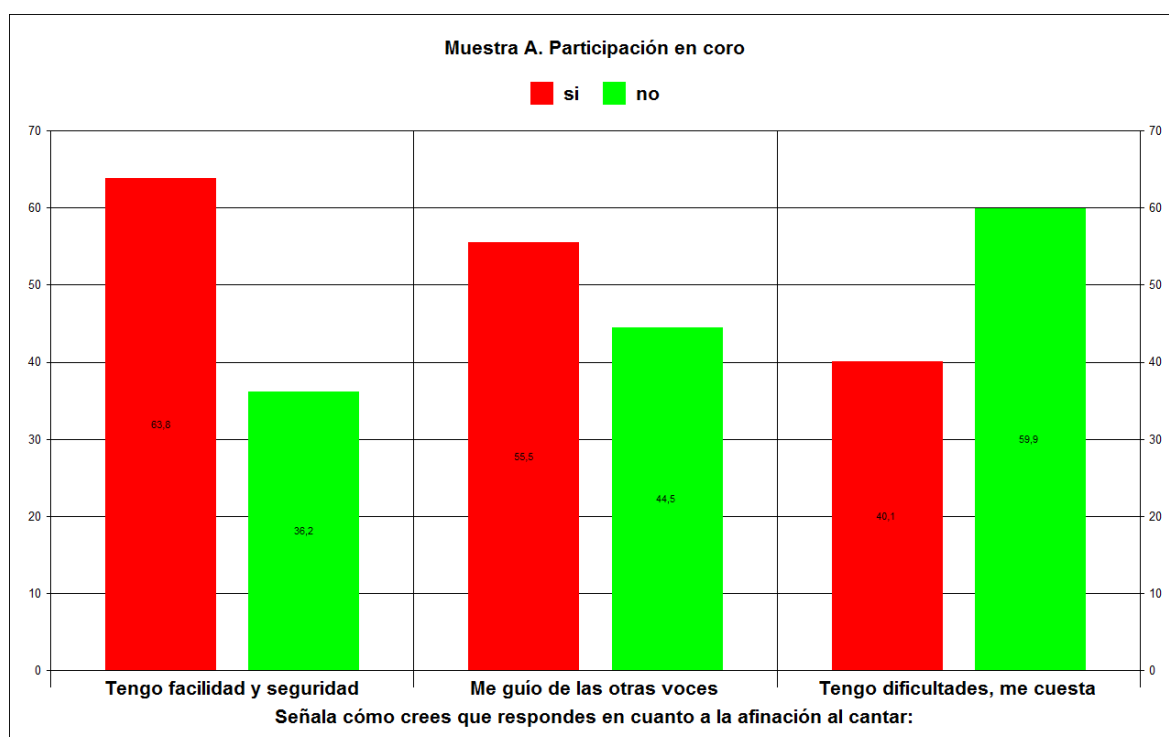


Gráfico 177

A la vista de los datos, en la muestra A se obtiene que se da una relación de dependencia entre la seguridad en la afinación al cantar y la participación en el coro. El gráfico muestra la gradación inversa en la distribución de respuestas. Entre los que responden que tienen facilidad para afinar el porcentaje de participación en el coro es más alto: más de un 63,77%. Los que responden que se guían de otras voces participan en un 55,52% en coro. Por otro lado, en esta muestra A, un 40,10% de los que dicen tener dificultades de afinación participa en coro. Es un porcentaje alto debido a que la muestra está elegida por los profesores de cada centro para obtener submuestras parecidas en tamaño de alumnos que van a coro y alumnos que no pertenecen al coro para su comparación.

Muestra C

Filas: 57. ¿Cantas en coro?

Columnas: 4. Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:

COROCAN	afina							
	TOTAL MUESTRA		Tengo facilidad		Me guío de los otros		Tengo dificultades	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 si	57	40,43	31	40,26	22	43,14	4	30,77
2 no	84	59,57	46	59,74	29	56,86	9	69,23
TOTAL	141	(141)	77	(77)	51	(51)	13	(13)

Ji cuadrado con 2 grados de libertad = 0,6599 (p = 0,7190)

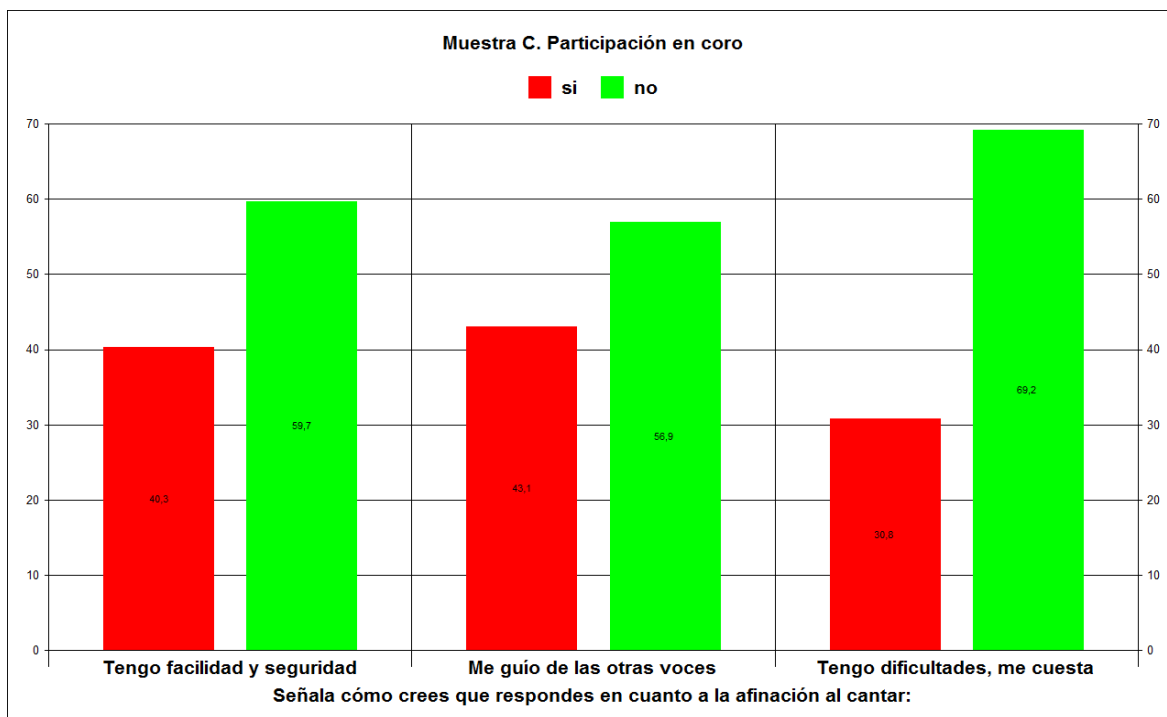


Gráfico 178

Al no obtenerse una probabilidad de independencia entre las variables suficientemente baja, la muestra C no sigue la pauta descrita en la muestra A. No parece que la variable de la seguridad en la afinación y la participación en coro estén ligadas de forma estrecha según los datos obtenidos en C. Al tratar de buscar explicaciones a estos porcentajes, se pone en juego un dato relevante: como hemos señalado, la muestra C no es homogénea en la proporción de chicos y chicas, pero tampoco lo es en cuanto a la participación en coro, pues se da en ella un 58,6% de no coralistas frente a un 41% de participantes en coro. Este hecho se refleja al cruzar las dos variables, por lo que, entre las limitaciones del estudio, se plantea la cuestión de si tiene sentido explorar la relación de otras variables con la participación en coro en C. (p. 577)

7.3.1.5.3 Participación en coro según el autoconcepto vocal

De nuevo encontramos dos variables centrales cuya relación interesa destacar.

Muestra A

Filas: 52. ¿Cantas en coro?

Columnas: 6. ¿Cómo te parece que cantas?

COROCAN	TOTAL MUESTRA		Muy bien		Bien		Regular		Mal		Muy mal	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Si	458	54,98	90	74,38	229	65,80	110	46,61	23	22,77	6	22,22
2 No	375	45,02	31	25,62	119	34,20	126	53,39	78	77,23	21	77,78
TOTAL	833	(833)	121	(121)	348	(348)	236	(236)	101	(101)	27	(27)

Ji cuadrado con 4 grados de libertad = 95,5862 (p = 0,0000)

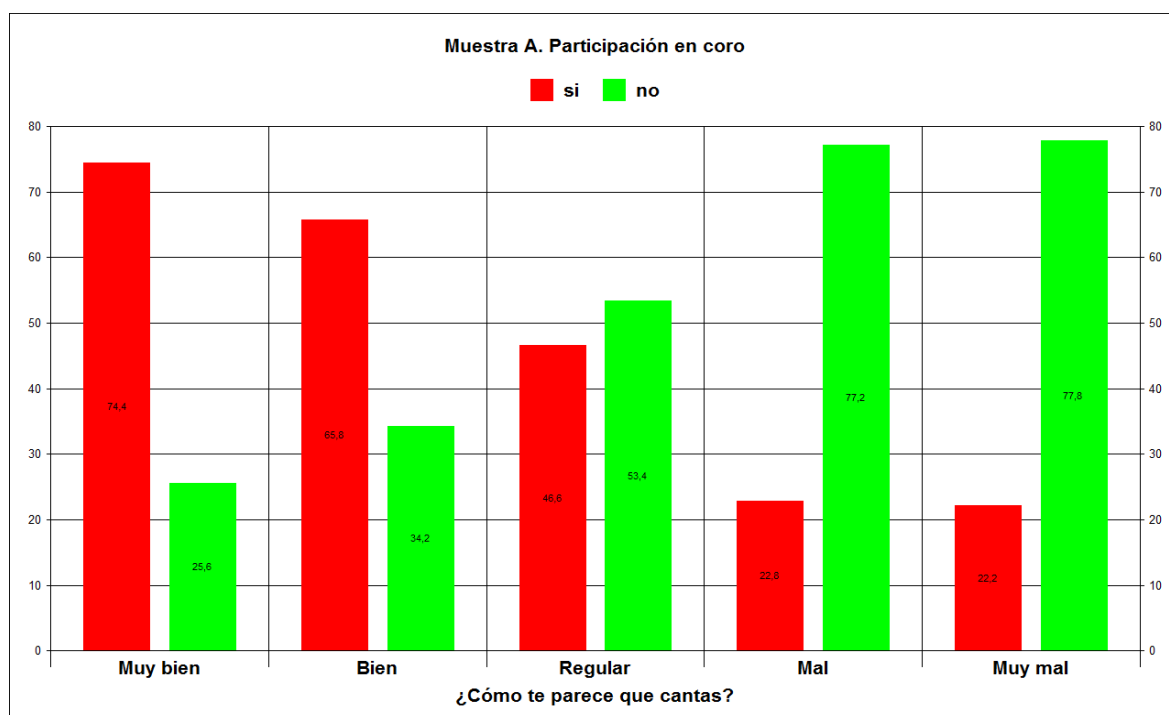


Gráfico 179

En el gráfico aparece una distribución de las barras ordenada ascendente y descendente en sentidos opuestos, en función de la relación de dependencia entre las dos variables, la participación en coro y el autoconcepto. Su dependencia significativa se pone de manifiesto por el valor obtenido de $p = 0,0000$ para la probabilidad de la hipótesis nula.

Los encuestados que responden que cantan muy bien o bien participan en mayor porcentaje en el coro. Por otro lado, a los que dicen cantar mal o muy mal les corresponde un porcentaje reducido, aunque no desdeñable, de participación. Al menos uno de cada diez encuestados que han respondido que pertenecen a un coro consideran que cantan mal o muy mal. Como ya sabemos, esta submuestra es de especial interés educativo, y proponemos abordar el trabajo de ensayar con ellos sin retrasar excesivamente la marcha del coro.

Muestra C

Filas: 57. ¿Cantas en coro?

Columnas: 6. ¿Cómo te parece que cantas?

		cóm cant?											
		TOTAL MUESTRA		Muy bien		Bien		Regular		Mal		Muy mal	
COROCAN		Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1	Si	60	41,96	13	43,33	17	45,95	26	46,43	1	9,09	3	33,33
2	No	83	58,04	17	56,67	20	54,05	30	53,57	10	90,91	6	66,67
TOTAL		143	(143)	30	(30)	37	(37)	56	(56)	11	(11)	9	(9)

Ji cuadrado con 4 grados de libertad = 5,8787 (p = 0,2084)

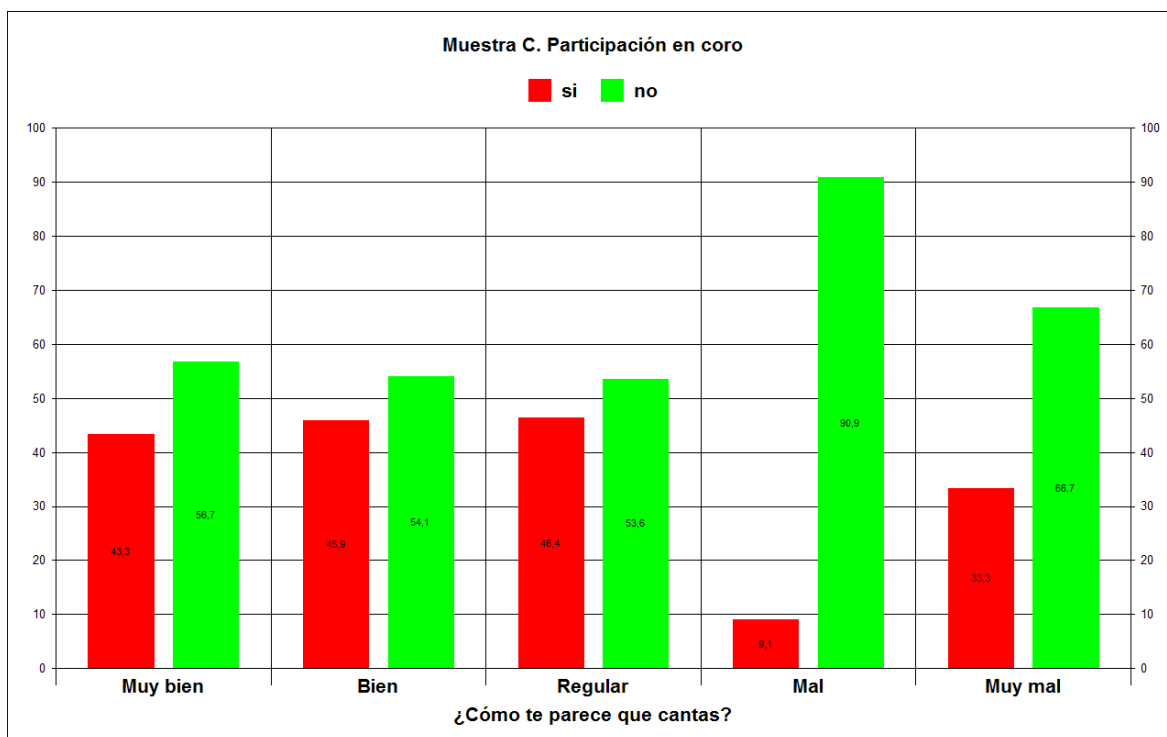


Gráfico 180

Se puede observar, que el valor de p supera el índice de significatividad requerido entre 0,01 y 0,05, lo que hace descartar que en la muestra C se dé una relación estrecha entre las dos variables. Esto tal vez pueda deberse al predominio de encuestados que no participan en coro.

A la vista del gráfico de la página anterior, se observa un porcentaje que sobresale del resto. Interesa recordar, que las barras indicadoras de cada categoría de la variable a explicar, en este caso, de la *participación en coro*, alcanzan un nivel más alto o más bajo siempre expresadas como porcentajes de las frecuencias absolutas respecto al número total de sujetos de la categoría correspondiente de la otra variable que se cruza. Por ejemplo: al observar que en el gráfico anterior, de los 11 encuestados que responden que cantan mal, 10 no cantan en coro y 1 sí. Al ser un porcentaje elevado, la barra de color verde asciende hasta el valor del 90%, cuando en realidad sólo representa a 10 encuestados, mientras que en la categoría del autoconcepto para cantar en su categoría más positiva, de los 30 encuestados que responden que cantan muy bien, 13 participan en el coro y 17 no. Esos 13 corresponden al 43,33% de los que cantan muy bien, por lo que la barra de color rojo que les representa asciende sólo a una altura que sobrepasa un poco el valor de 40. Es posible interpretar erróneamente esa comparación de las dos barras porque *visualmente parecen sugerir que son muchos más que los que cantan mal y cantan en coro identificados por la barra verde que alcanza el 90%*, cuando en realidad corresponde a una frecuencia absoluta menor a la que expresa la barra roja, más baja: $10 < 13$.

7.3.1.5.4 Participación en coro según el gusto por cantar

Se trata de relacionar dos variables centrales de esta investigación.

Muestra A

Filas: 52. ¿Cantas en coro?

Columnas: 7. ¿Te gusta cantar?

COROCAN	TOTAL MUESTRA		gustcan?							
			Me gusta mucho		Me gusta bastante		Me gusta poco		No me gusta nada	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Sí	457	54,80	282	71,03	124	50,20	46	29,87	5	13,89
2 No	377	45,20	115	28,97	123	49,80	108	70,13	31	86,11
TOTAL	834	(834)	397	(397)	247	(247)	154	(154)	36	(36)

χ^2 cuadrado con 3 grados de libertad = 107,3057 (p = 0,0000)

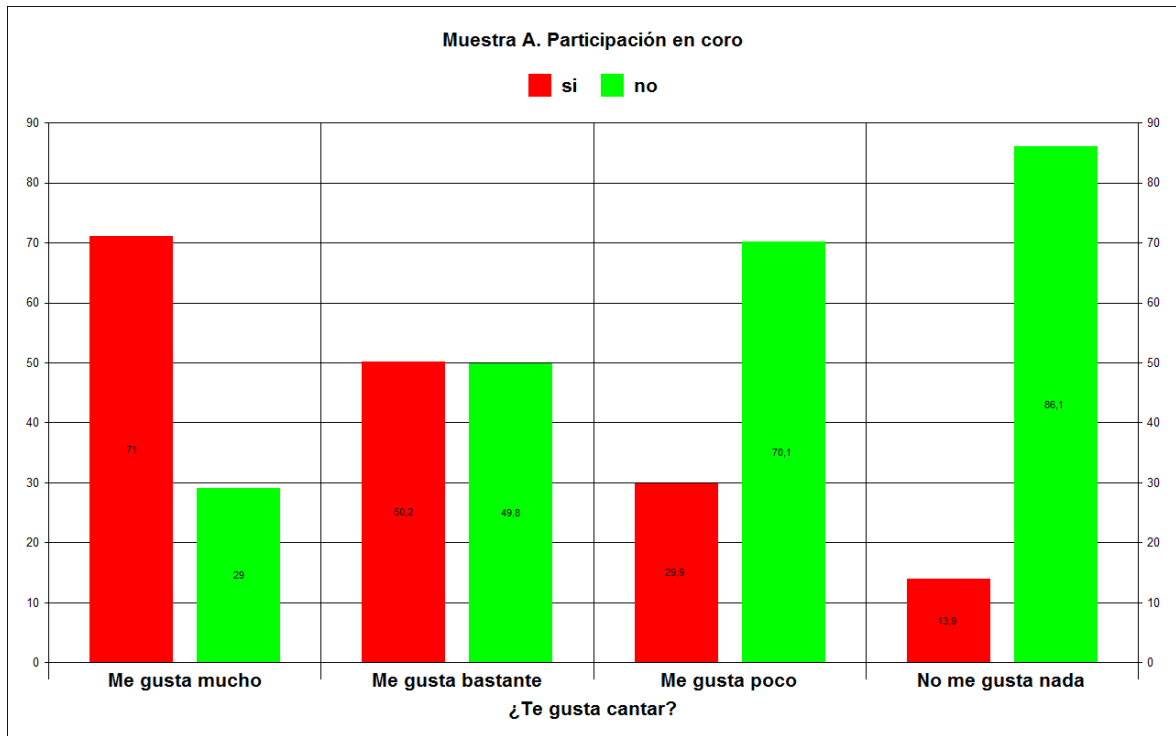


Gráfico 181

Será interesante estudiar en el grupo de los que cantan en coro, los 46 encuestados que dicen que les gusta poco cantar, o los 5 que señalan que no les gusta nada. Habrá que tratar de responder a la pregunta de por qué cantan en coro. Esta cuestión saca a relucir la conveniencia o no de una educación coral para todos a partir de ciertos supuestos, atreviéndose a no excluir a nadie, ni siquiera a los que no se sienten inicialmente motivados a cantar, pero no se trata de proponer que la participación en coro sea forzada.

El resto de valores del gráfico confirma que participan en coro especialmente aquellos encuestados a los que les gusta mucho cantar, y que aquéllos a los que les gusta bastante cantar, suelen participar o no en porcentajes similares, teniendo probablemente en cuenta además del gusto por cantar otras variables que pueden hacer la opción de participar o no en coro más o menos atractiva, como la presencia de amigos, la realización de viajes e intercambios, etc.

Muestra C

Como se aprecia en la tabla de contingencia siguiente, de nuevo una relación entre variables que en la muestra A, más grande y homogénea aparecía con claridad como significativa, no se ve confirmada en la muestra C, de menor tamaño y constituida por un porcentaje desigual de participación en coro. No obstante la distribución de los datos que aparece reflejada en el gráfico ofrece la pista que explica estos resultados.

Filas: 57. ¿Cantas en coro?
 Columnas: 7. ¿Te gusta cantar?

COROCAN		gustcan?									
		TOTAL MUESTRA		Me gusta mucho		Me gusta bastante		Me gusta poco		No me gusta nada	
		Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1	Sí	60	41,38	22	42,31	30	46,88	6	28,57	2	25,00
2	No	85	58,62	30	57,69	34	53,13	15	71,43	6	75,00
TOTAL		145	(145)	52	(52)	64	(64)	21	(21)	8	(8)

Ji cuadrado con 3 grados de libertad = 3,1203 (p = 0,3734)

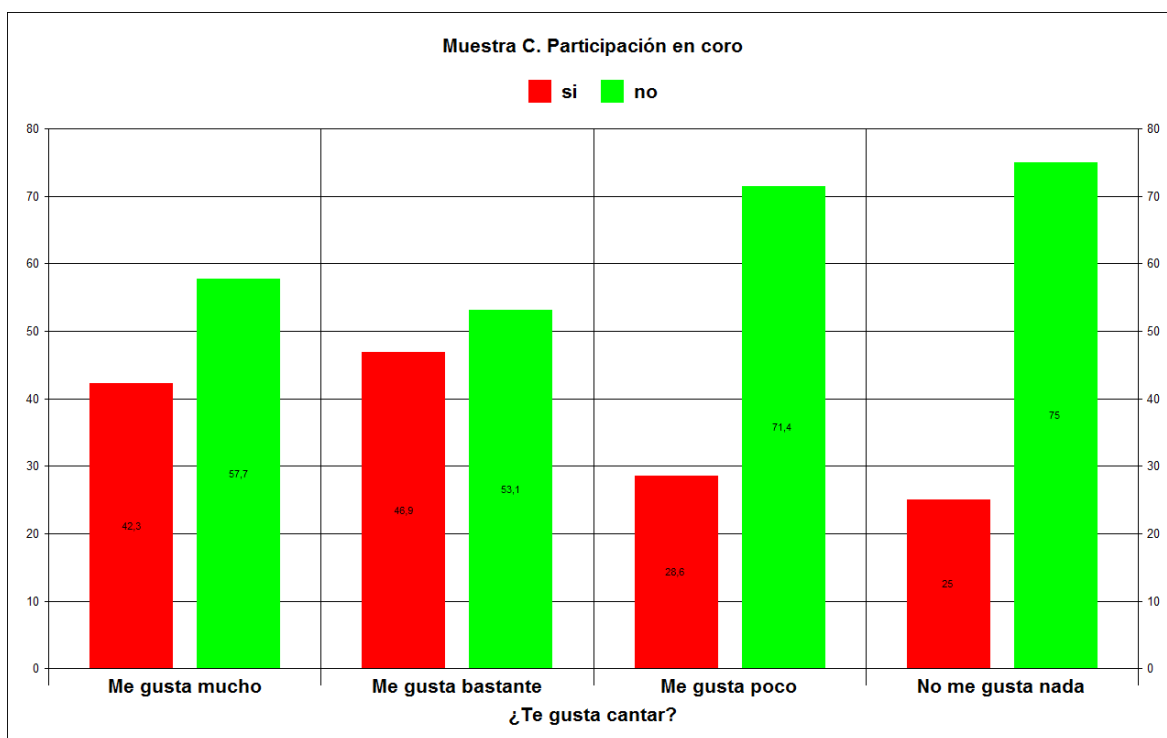


Gráfico 182

El gráfico revela cómo el número de no participantes en coro, que es superior al de los que cantan en coro en la muestra C, se encuentra repartido entre las distintas categorías de la variable sobre la motivación y se reduce en las submuestras de los que responden que les gusta mucho o bastante cantar.

7.3.1.5.5 Participación en coro según los modelos familiares

Veamos si los modelos familiares tienen algún reflejo en la toma de decisiones respecto a la participación en el coro.

Comparamos el comportamiento de estas dos variables, primero en la muestra A de mayor tamaño, en la que con frecuencia se están encontrando relaciones de dependencia

significativa y después en C, en la que sabemos que por la falta de homogeneidad en la distribución de los datos, la variable de la participación en coro aparece enmascarada por otras variables difícilmente controlables.

Muestra A

Filas: 52. ¿Cantas en coro?
Columnas: 9. ¿Hay en tu casa alguien que suele cantar?
casacan

		TOTAL MUESTRA		Si		No	
COROCAN		Frec	%	Frec	%	Frec	%
1	Si	452	54,99	304	59,96	148	46,98
2	No	370	45,01	203	40,04	167	53,02
TOTAL		822	(822)	507	(507)	315	(315)

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 13,2178 (p = 0,0003)

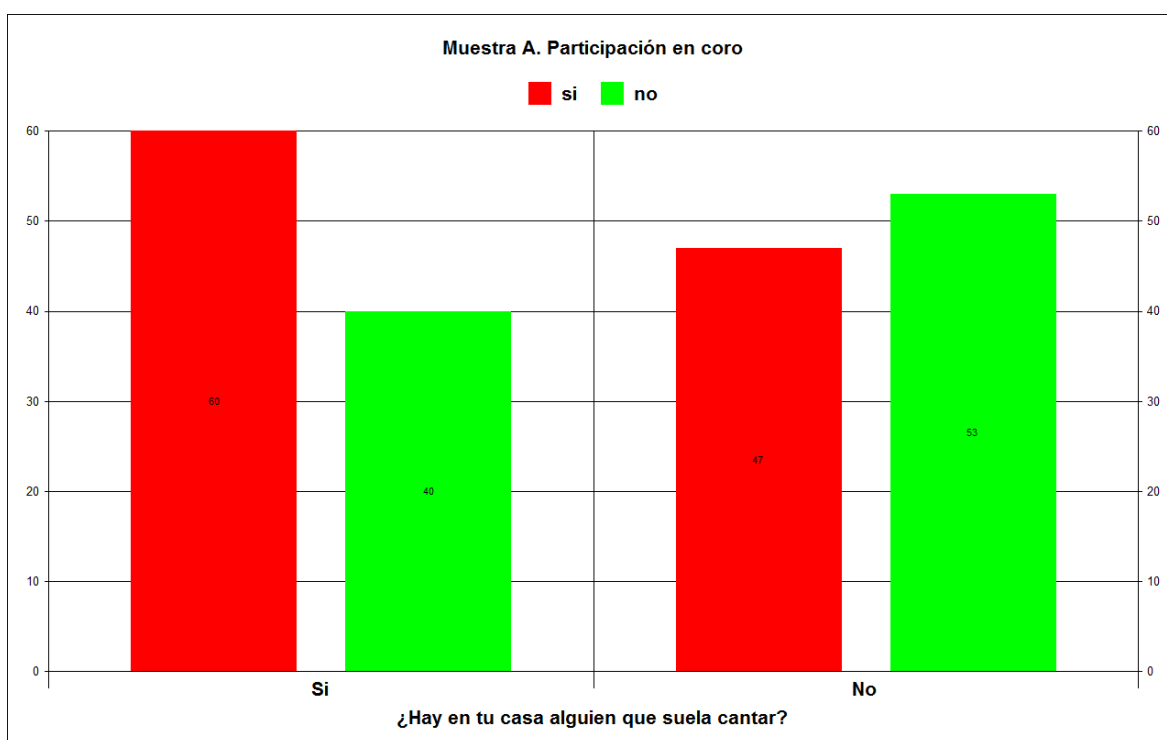


Gráfico 183

Al ser $p = 0,0004$, a partir de los datos de la muestra A parece darse una relación entre la influencia de modelos familiares y la participación en coro. Es necesario preguntarse qué tendencia tendría p si el porcentaje de encuestados pertenecientes y no pertenecientes a coro fuera acorde con la distribución natural en una muestra de la población tomada al azar, en la que muchas menos personas cantan en coro. Un paso intermedio será el de cruzar estas dos variables en la muestra C en la que el porcentaje de encuestados que cantan en coro es menor, aunque no tan bajo como en una muestra aleatoria de alumnado en edad escolar.

Muestra C

Filas: 57. ¿Cantas en coro?

Columnas: 9. ¿Hay en tu casa alguien que suele cantar?

COROCAN	casacan					
	TOTAL MUESTRA		Si		No	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Sí	60	41,96	41	47,13	19	33,93
2 No	83	58,04	46	52,87	37	66,07
TOTAL	143	(143)	87	(87)	56	(56)

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 2,4368 (p = 0,1185)

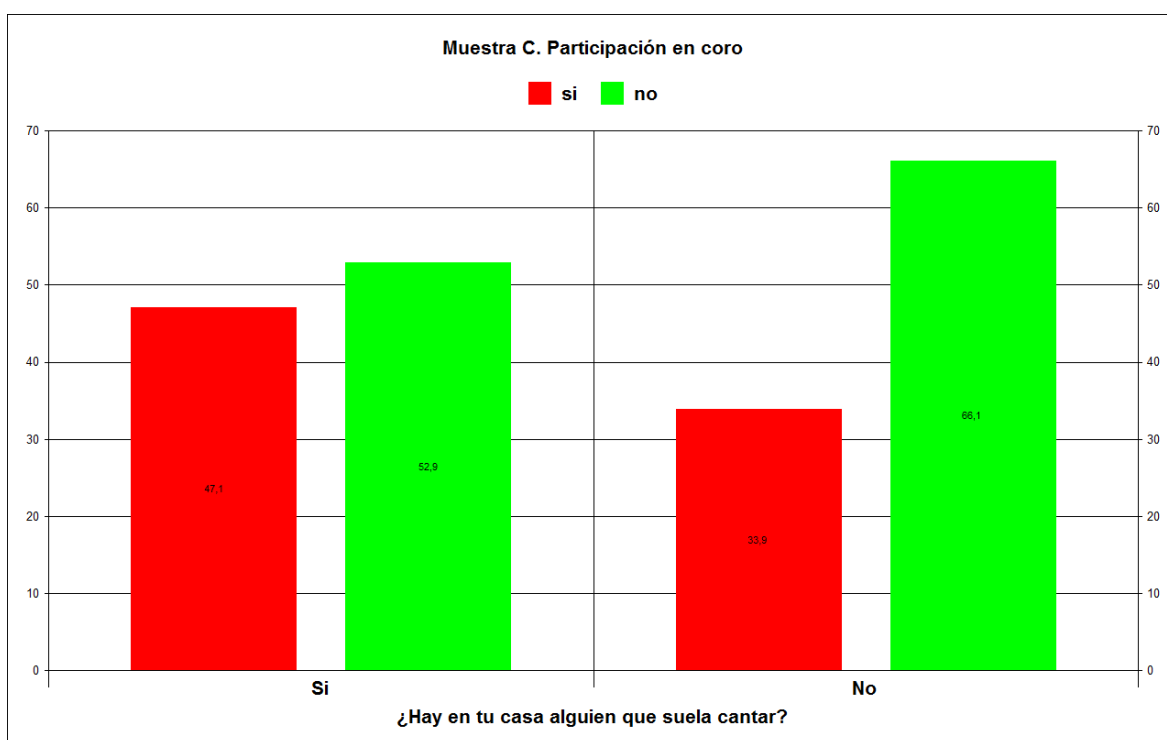


Gráfico 184

Aunque el valor de $p = 0,1185$ es demasiado elevado y no indica que se pueda describir una relación de dependencia significativa entre la presencia de modelos familiares musicales y la participación en la muestra C, el gráfico y los datos de la tabla muestran cómo el porcentaje de no participantes en coro es aún mayor entre los encuestados que no tienen ningún familiar que cante habitualmente que entre los que sí lo tienen.

7.3.1.5.6 Participación en coro según los recuerdos infantiles

Ya se ha explorado el efecto de las vivencias musicales de la infancia en relación a otras variables. Se trata de ver si se da algún reflejo de esta variable sobre la participación en coro.

Muestra A

Filas: 52. ¿Cantas en coro?

Columnas: 12. ¿Recuerdas haber cantado de pequeño en casa con tus familiares?

COROCAN	recpeque					
	TOTAL MUESTRA		Si		No	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Si	454	55,03	343	58,14	111	47,23
2 No	371	44,97	247	41,86	124	52,77
TOTAL	825	(825)	590	(590)	235	(235)

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 8,0709 (p = 0,0045)

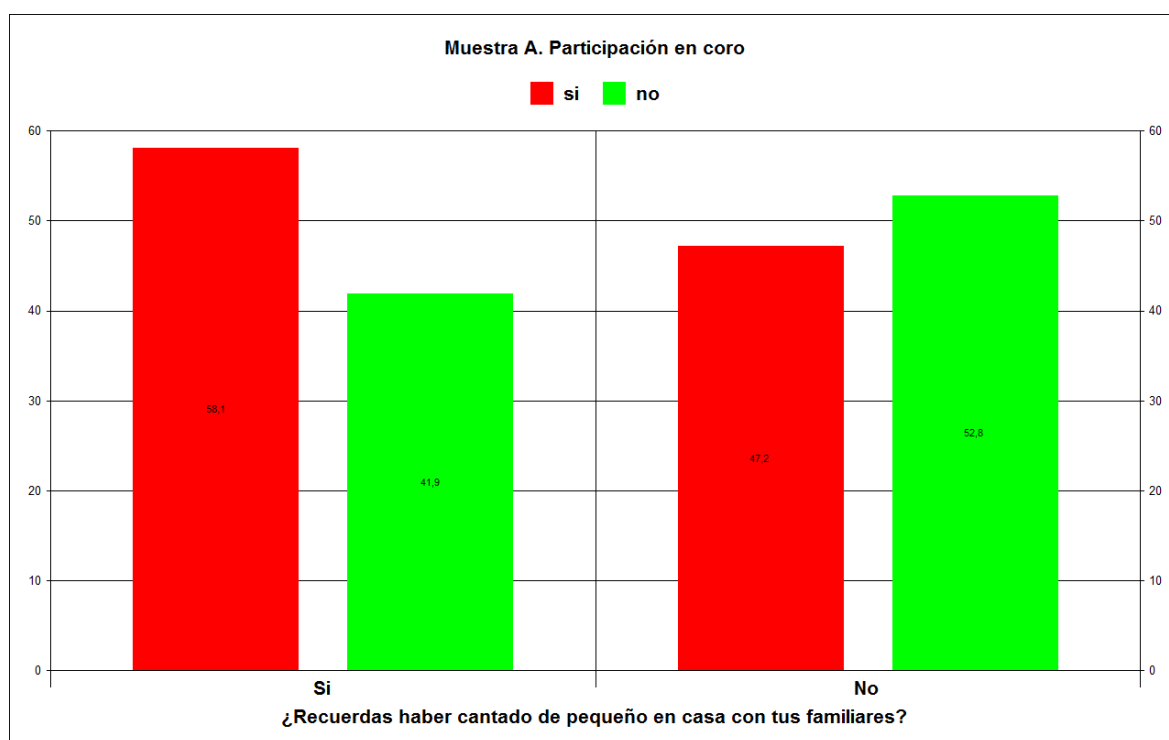


Gráfico 185

Observamos que entre los alumnos que recuerdan haber cantado de pequeños hay un porcentaje más elevado de participantes en coro y que el valor de la probabilidad de hipótesis nula, es decir la probabilidad de que no se dé relación entre las dos variables es muy baja, de modo que se cumple que el valor de $p < 0,01$, como nivel empleado de significatividad.

Muestra C

Sabemos que en C, la variable *participar en coro* está fijada con porcentajes desiguales entre los alumnos de coro y los que no son de coro y que hay un número mayor de chicos que de chicas. Por otro lado, la muestra C no se caracterizaba por una incidencia destacada de la variable sobre los recuerdos musicales infantiles. Con todo ello obtenemos estos datos:

Filas: 57. ¿Cantas en coro?

Columnas: 12. ¿Recuerdas haber cantado de pequeño en casa con tus familiares?

		recpeque					
		TOTAL MUESTRA		Si		No	
COROCAN		Frec	%	Frec	%	Frec	%
1	Si	60	42,86	30	46,88	30	39,47
2	No	80	57,14	34	53,13	46	60,53
TOTAL		140	(140)	64	(64)	76	(76)

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 0,7771 (p = 0,3780)

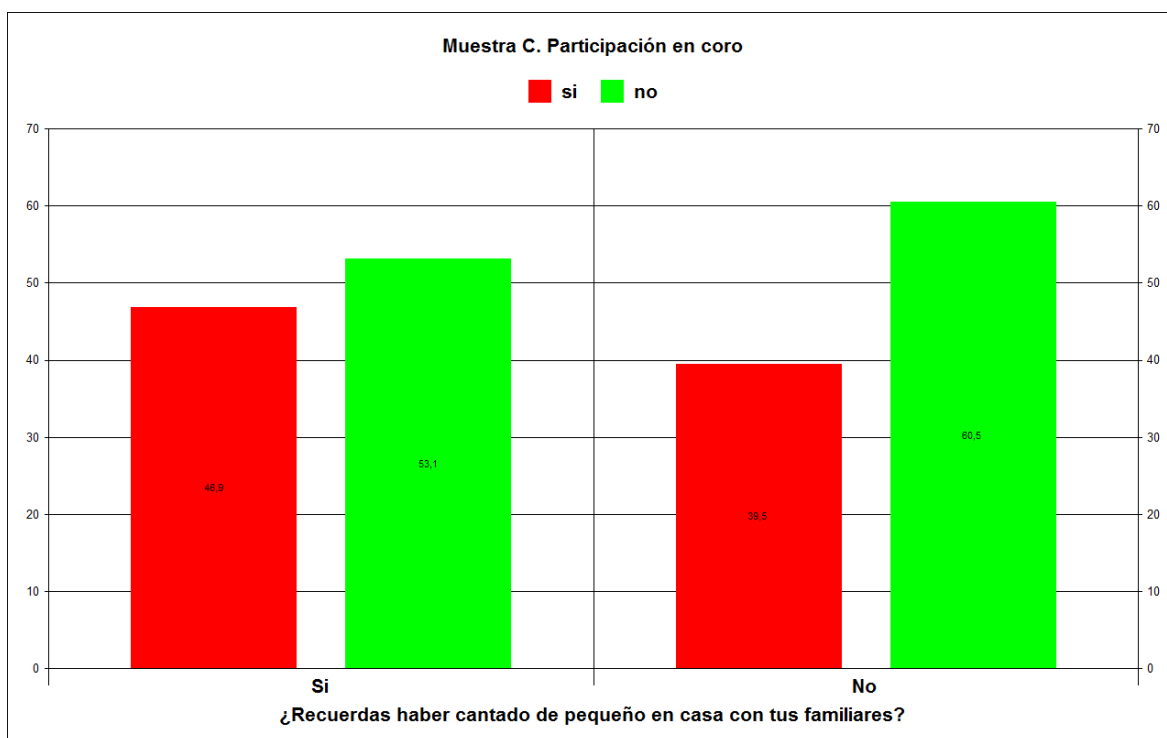


Gráfico 186

Como ya ha sucedido antes, en la muestra C la relación de las dos variables estudiadas no muestra una probabilidad de hipótesis nula suficientemente baja, pero aún así, la distribución de los porcentajes de frecuencias refleja una mayor incidencia de la participación en coro entre aquellos alumnos que conservan recuerdos infantiles relacionados con canciones. Cuando se hizo el análisis de esta variable se comprobó la procedencia de estos resultados en C y se encontró que eran los dos colegios ingleses los que obtenían puntuaciones inferiores en la incidencia de recuerdos infantiles, lo cual resulta sorprendente; por un lado, por su reconocida tradición coral, y por otro, por la difusión de muchas canciones populares infantiles en inglés que son también aprendidas por muchos niños en clase a través de la enseñanza de este idioma como primera lengua extranjera en gran parte de los países del mundo de habla no inglesa.

7.3.1.5.7 Participación en coro según los hábitos de escucha

Aunque sabemos que la mayoría de los encuestados respondieron que escuchan música habitualmente, analizamos qué relación puede tener esta variable con participar en coro.

Muestra A

Filas: 52. ¿Cantas en coro?
 Columnas: 14. ¿Escuchas música habitualmente?

COROCAN	TOTAL MUESTRA		escmushb			
			Si		No	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Sí	440	54,66	429	55,57	11	33,33
2 No	365	45,34	343	44,43	22	66,67
TOTAL	805	(805)	772	(772)	33	(33)

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 6,3142 (p = 0,0120)

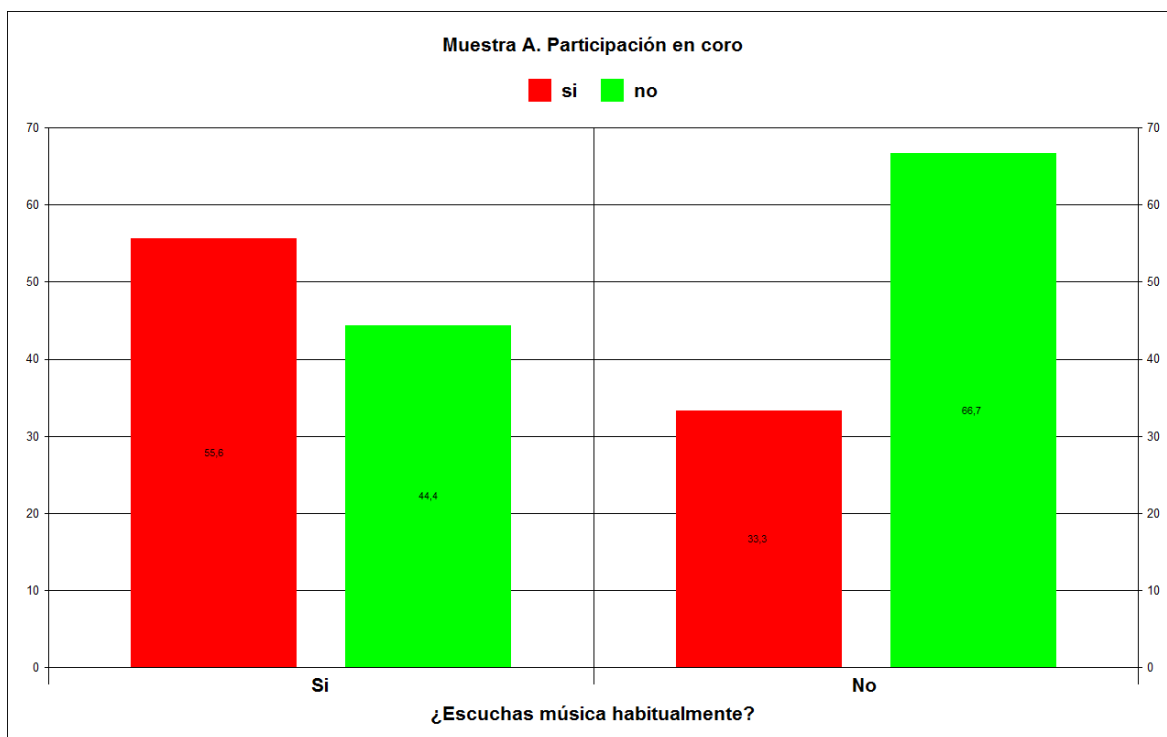


Gráfico 187

El valor obtenido de $p = 0,0120$ para la muestra A está entre los valores de significatividad de referencia establecidos. De ese modo, los resultados de la encuesta en la muestra A relacionan significativamente la variable del hábito de escuchar música con la participación en coro. Se observa que entre el reducido número de la submuestra de los que no escuchan música habitualmente (33 sujetos), sólo un tercio (33,33%) participa en el coro,

cuando en la muestra tomada en su conjunto, más de la mitad (54,665) de los encuestados pertenecen a un coro.

Muestra C

Ya se ha comentado que en estos últimos apartados en los que se trata de relacionar distintas variables consideradas como explicativas de la participación en coro, las características de la muestra C, con un porcentaje mayor de no participantes en coro, ponen a prueba qué sentido tiene estudiar el comportamiento de una variable como la *participación en el coro* si en la muestra que estudiamos está ya fijada de antemano con un mayor porcentaje de *no participantes*. A pesar de esa limitación, este análisis se aborda considerando que en una población tomada al azar tampoco se dan las condiciones de un porcentaje igual entre los que cantan y no cantan en coro, sino que los que cantan en coro están en minoría.

Con esta premisa analizamos los datos aunque no se encuentren valores de p que permitan reconocer relaciones significativas entre las variables.

Los datos de la tabla se presentan en la página siguiente.

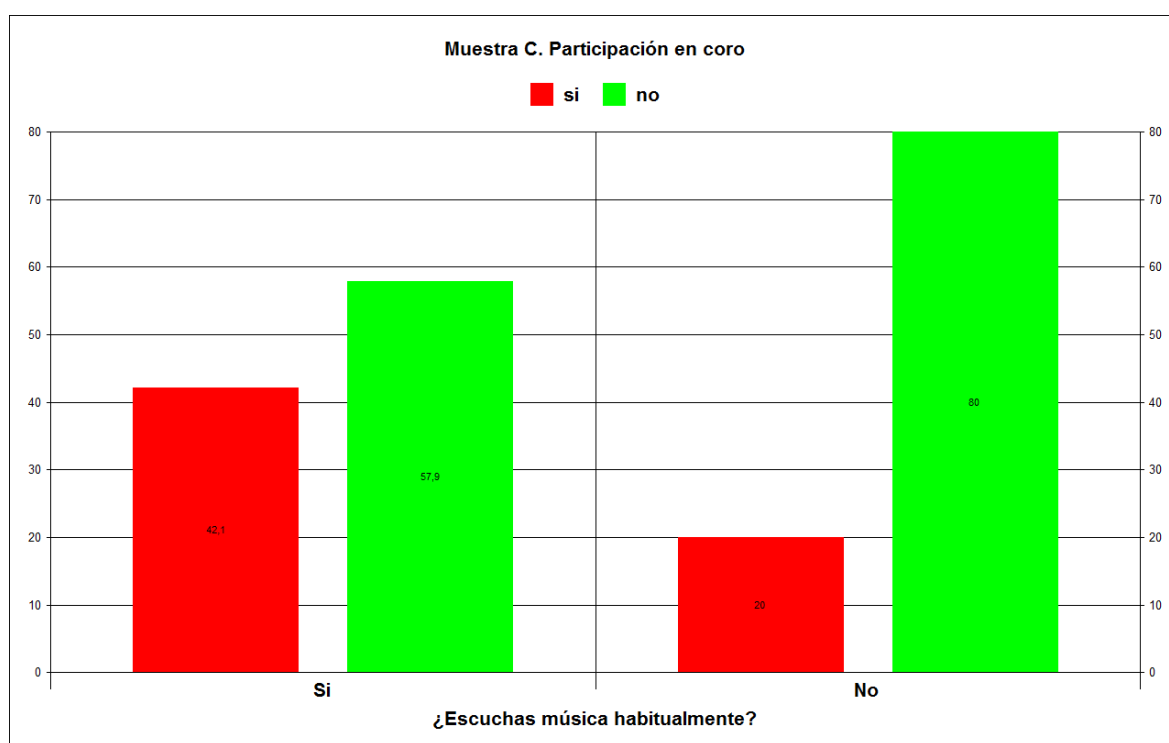


Gráfico 188

Como puede apreciarse, aunque el número de encuestados de C que no escuchan música es muy reducido, entre ellos el porcentaje de no participantes en coro es más alto.

Filas: 57. ¿Cantas en coro?
 Columnas: 14. ¿Escuchas música habitualmente?

COROCAN	escmushb					
	TOTAL MUESTRA		Si		No	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Sí	54	41,22	53	42,06	1	20,00
2 No	77	58,78	73	57,94	4	80,00
TOTAL	131	(131)	126	(126)	5	(5)

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 0,9662 (p = 0,3256)

Se ha obtenido una probabilidad demasiado alta de que las dos variables sean independientes pero, aunque la muestra de los que no escuchan música es pequeña, se aprecia que entre los que escuchan música habitualmente, el porcentaje de los que cantan en coro es mayor, un 42% frente al 20%, tomado sólo de una pequeña submuestra de 5 alumnos que no escuchan música.

7.3.1.5.8 Participación en coro según el gusto por cantar escuchando música

Muchos de los alumnos que en clase se muestran reacios a cantar delante de otros, por vergüenza, en su habitación cantan al escuchar música y dedican buena parte de tiempo a ello.

Muestra A

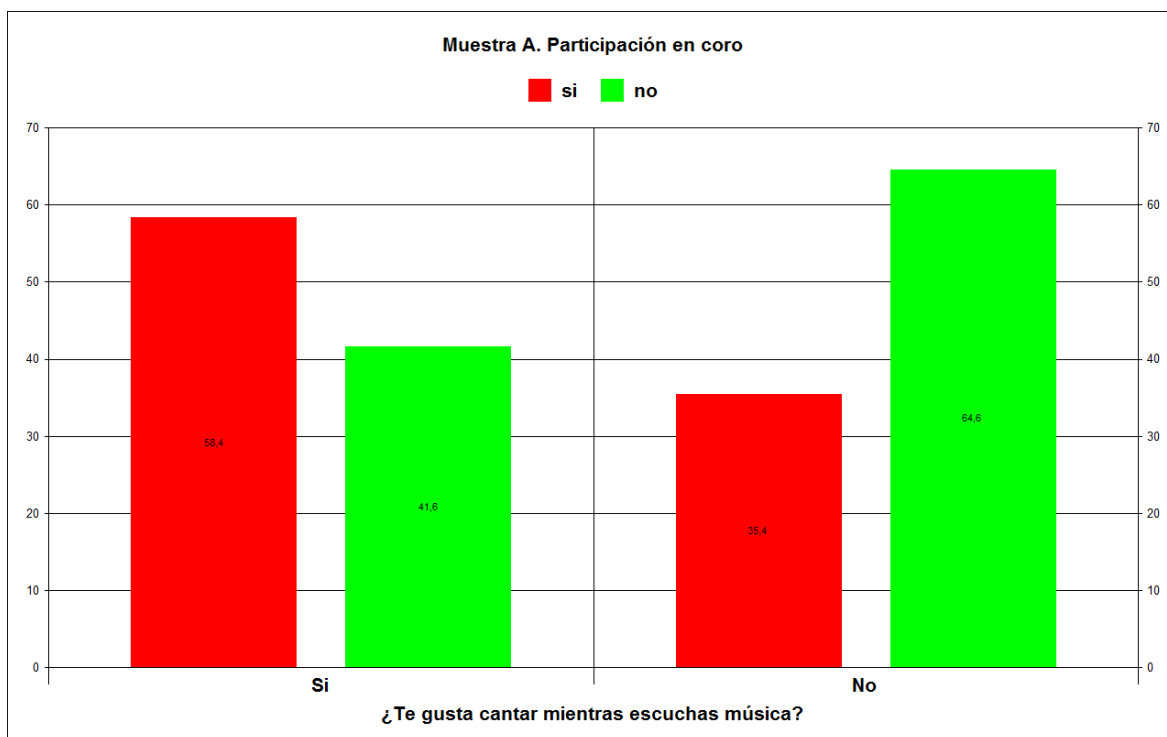


Gráfico 189

Filas: 52. ¿Cantas en coro?
 Columnas: 20. ¿Te gusta cantar mientras escuchas música?

COROCAN	tgucaesc					
	TOTAL MUESTRA		Si		No	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 si	445	56,54	422	58,45	23	35,38
2 no	342	43,46	300	41,55	42	64,62
TOTAL	787	(787)	722	(722)	65	(65)

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 12,9096 (p = 0,0003)

La relación entre estas dos variables según los datos de la muestra A es más estrecha, siendo el valor de $p = 0,0003$ muy cercano a 0. Esto significa que escuchar canciones y disfrutar cantando al escucharlas es una variable que favorece el participar en coro, aunque de entre los encuestados que habitualmente cantan al escuchar sus canciones favoritas en la muestra A un 41,55% no participan en el coro.

Muestra C

En la muestra C, al tener un porcentaje mayor de encuestados que no cantan en coro y sólo 12 alumnos a los que no les gusta cantar al escuchar música los resultados que se obtienen son muy diferentes a los de la muestra A.

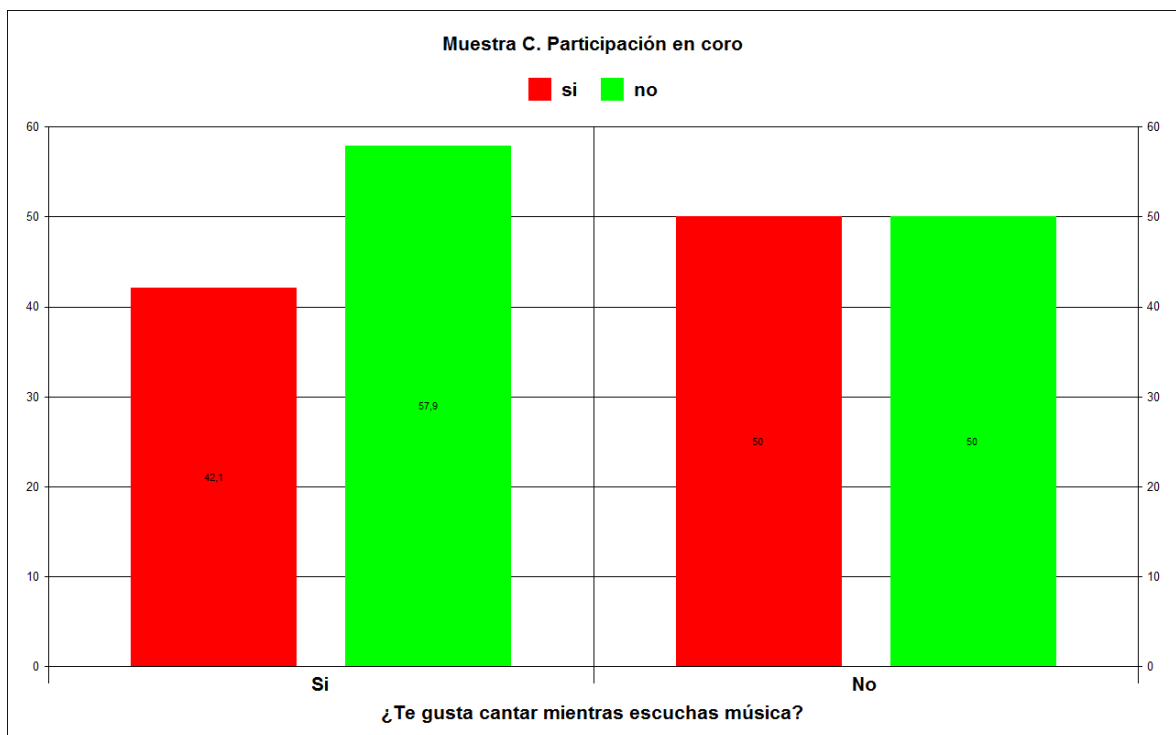


Gráfico 190

Filas: 57. ¿Cantas en coro?
 Columnas: 20. ¿Te gusta cantar mientras escuchas música?

COROCAN	TOTAL MUESTRA		tgucaesc			
			Si		No	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 si	59	42,75	53	42,06	6	50,00
2 no	79	57,25	73	57,94	6	50,00
TOTAL	138	(138)	126	(126)	12	(12)

Ji cuadrado con 1 grados de libertad = 0,2820 (p = 0,5954)

En este caso, siguiendo el gráfico de la página anterior, la barra indicadora de los que no cantan en coro en la submuestra de los que responden que les gusta cantar al escuchar música alcanza casi el 60% porque en conjunto, en la muestra C los que no participan en coro alcanzan también casi al 60 %.

7.3.1.5.9 Participación en coro según la frecuencia con que se canta en clase de música

Se trata de valorar la importancia de adquirir el hábito de cantar en clase de cara a fomentar la participación de los alumnos en el coro.

Muestra A

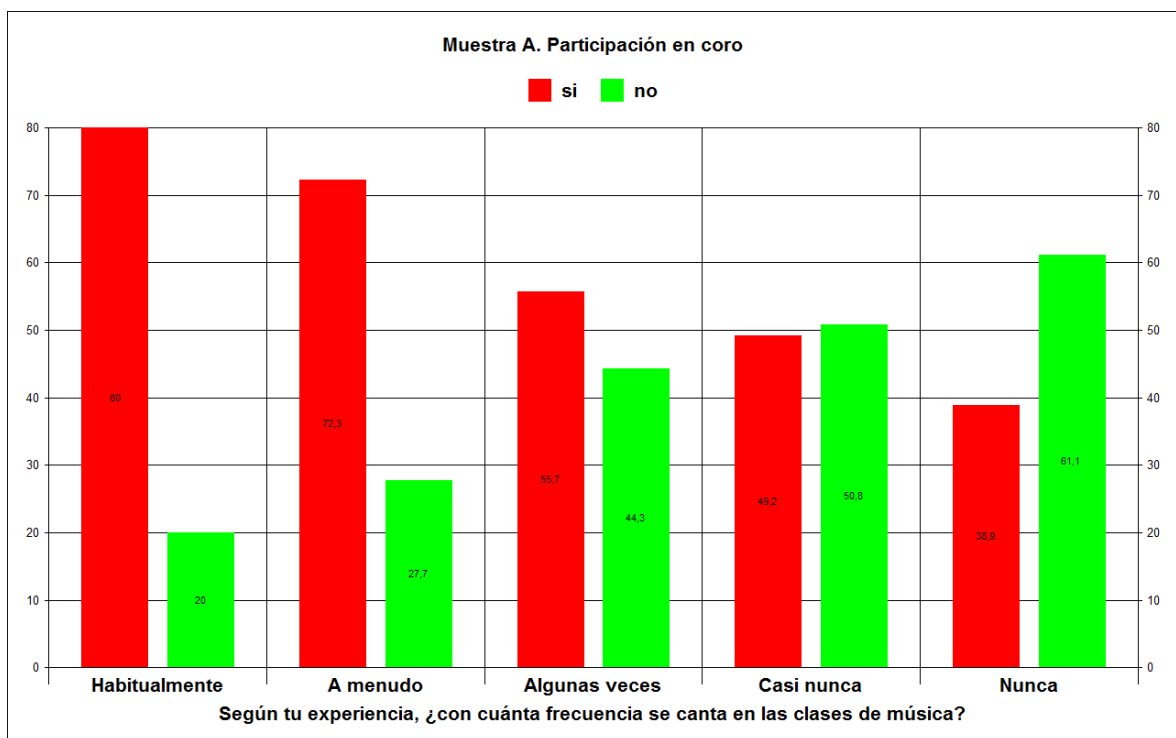


Gráfico 191

Filas: 52. ¿Cantas en coro?
 Columnas: 24. Según tu experiencia, ¿con cuánta frecuencia se canta en las clases de música?

COROCAN	frcaclmu											
	TOTAL MUESTRA		Habitualmente		A menudo		Algunas veces		Casi nunca		Nunca	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Si	448	57,96	140	80,00	73	72,28	78	55,71	87	49,15	70	38,89
2 No	325	42,04	35	20,00	28	27,72	62	44,29	90	50,85	110	61,11
TOTAL	773	(773)	175	(175)	101	(101)	140	(140)	177	(177)	180	(180)

χ^2 cuadrado con 4 grados de libertad = 76,1747 (p = 0,0000)

El aspecto que ofrecen los dos perfiles de las barras indicadoras en el gráfico muestra con rotundidad que los encuestados que reconocen que en sus clases se canta con bastante o mucha frecuencia tienden a participar con mayor frecuencia en el coro y a la inversa. El valor de $p = 0,0000$ confirma una relación de dependencia significativa entre estas dos variables, el hábito de cantar en clase de música y la participación en coro.

Muestra C

El perfil de la participación en coro acusa el elevado porcentaje de alumnos que no cantan en coro en esta muestra C.

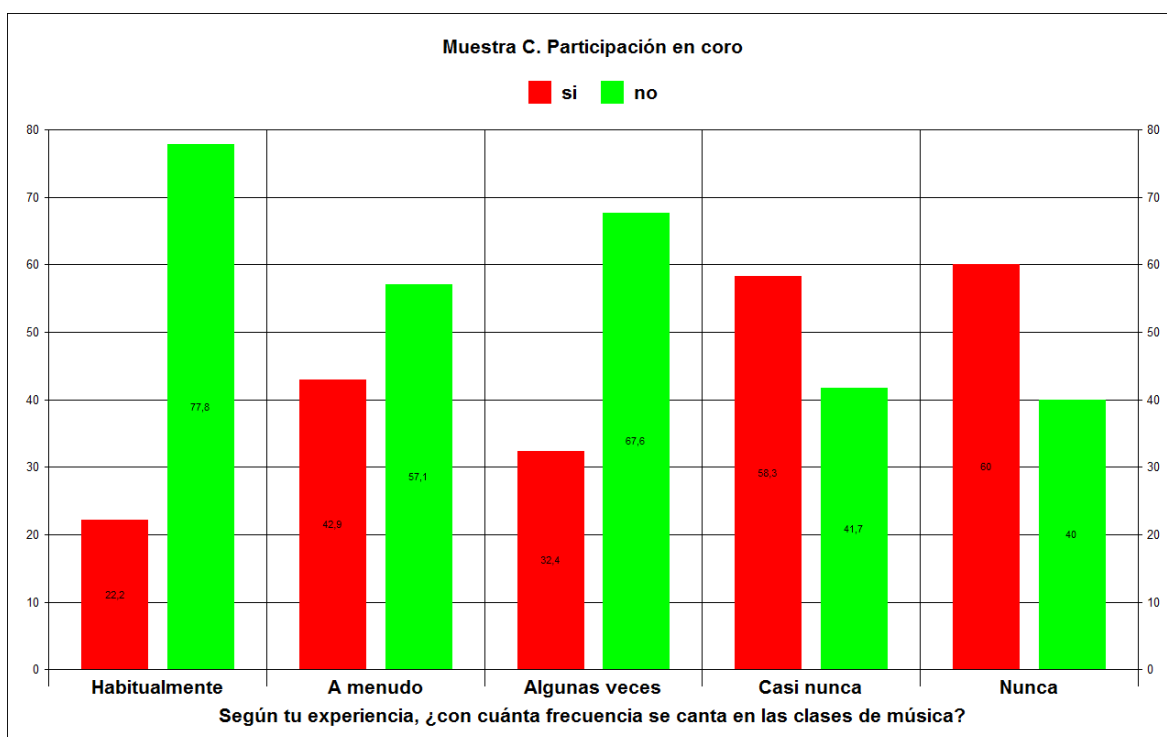


Gráfico 192

Filas: 57. ¿Cantas en coro?

Columnas: 24. Según tu experiencia, ¿con cuánta frecuencia se canta en las clases de música?

COROCAN	TOTAL MUESTRA		frcaclmu									
			Habitualmente		A menudo		Algunas veces		Casi nunca		Nunca	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 si	54	42,52	4	22,22	12	42,86	12	32,43	14	58,33	12	60,00
2 no	73	57,48	14	77,78	16	57,14	25	67,57	10	41,67	8	40,00
TOTAL	127	(127)	18	(18)	28	(28)	37	(37)	24	(24)	20	(20)

Ji cuadrado con 4 grados de libertad = 9,5320 (p = 0,0491)

Al obtener el dato de $p = 0,0491$ que confirma una relación de dependencia entre la frecuencia con que se canta en clase de música y la participación en coro también en C, la primera impresión ha sido la sorpresa y la alegría, suponiendo que este resultado sostiene una de las propuestas en que se apoya la hipótesis de que la práctica de cantar en clase favorece la motivación para cantar y la participación en el coro.

Observando los datos con detenimiento y el aspecto de la gráfica, el análisis es muy diferente: la mayor proporción de alumnos que no participan en coro en la muestra C ha propiciado una combinación de las frecuencias y los porcentajes cuya lectura no apoya los resultados de la muestra A, sino exactamente los opuestos:

Quienes habitualmente cantan en clase son los que presentan un porcentaje menor de participantes en coro y al contrario, los que responden que en su clase de música no se canta casi nunca o nunca son los que presentan valores más altos en el porcentaje de participación en el coro.

Tratando de no hacer una lectura excesivamente pesimista, tal vez estos resultados acusan el que los valores de las frecuencias de cada categoría no sean suficientemente grandes, (llega a haber un valor menor que 5 en una de las frecuencias) y se nota el peso de una mayor presencia de alumnos no coralistas, pero también se puede reconocer que si las respuestas de los encuestados han sido esas, tal vez algunas de las prácticas de la actividad de cantar en clase resulten poco motivadoras y produzcan un efecto contrario al deseable.

7.3.1.5.10 Participación en coro según la valoración de la experiencia de la experiencia de cantar en clase

Terminamos con una última cuestión para tratar de vincular esas buenas o malas prácticas del canto en clase de música, con la participación de los alumnos en el coro, con la que se pretende continuar desarrollando la motivación para cantar.

Muestra A

Filas: 52. ¿Cantas en coro?

Columnas: 25. Si has tenido la experiencia de cantar con los compañeros en clase, describe qué impresión, en general, te ha dejado esa actividad.

		MUESTRA TOTAL		Muy positiva		Buena		No lo recuerdo		Regular		No me ha gust	
COROCAN		Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1	si	436	61,50	191	78,60	143	67,45	55	36,91	24	48,98	23	41,07
2	no	273	38,50	52	21,40	69	32,55	94	63,09	25	51,02	33	58,93
TOTAL		709	(709)	243	(243)	212	(212)	149	(149)	49	(49)	56	(56)

Ji cuadrado con 4 grados de libertad = 84,3384 (p = 0,0000)

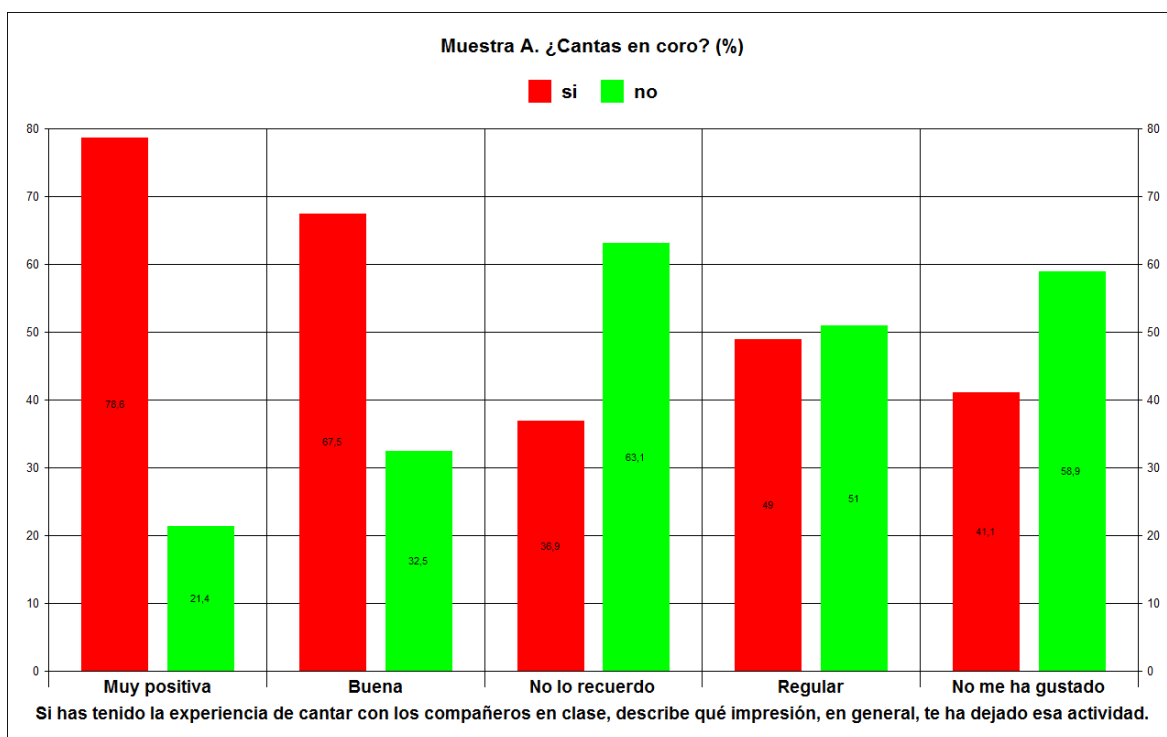


Gráfico 193

En A, los datos que se reflejan en la gráfica muestran que, cuando la valoración de la experiencia de cantar en clase es positiva, la participación en coro se eleva hasta valores entre un 67,5% y un 78,6%. El valor de probabilidad de la hipótesis nula, es decir, de que estas dos variables, la experiencia de cantar en clase y la participación en coro sean independientes, es

de $p = 0,0000$. Por lo tanto, se da entre ellas una relación de dependencia significativa. Si la experiencia de cantar en clase se realiza de forma satisfactoria se convierte en una propuesta alentadora para dar el paso a la participación en el coro.

Muestra C

Filas: 57. ¿Cantas en coro?

Columnas: 25. Si has tenido la experiencia de cantar con los compañeros en clase, describe que impresión, en general, te ha dejado esa actividad.

		TOTAL MUESTRA		Muy positiva		Buena		No lo recuerdo		Regular		No me ha gustado	
COROCAN		Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1	si	56	44,09	20	64,52	12	27,91	12	52,17	9	45,00	3	30,00
2	no	71	55,91	11	35,48	31	72,09	11	47,83	11	55,00	7	70,00
TOTAL		127	(127)	31	(31)	43	(43)	23	(23)	20	(20)	10	(10)

Ji cuadrado con 4 grados de libertad = 11,2368 (p = 0,0240)

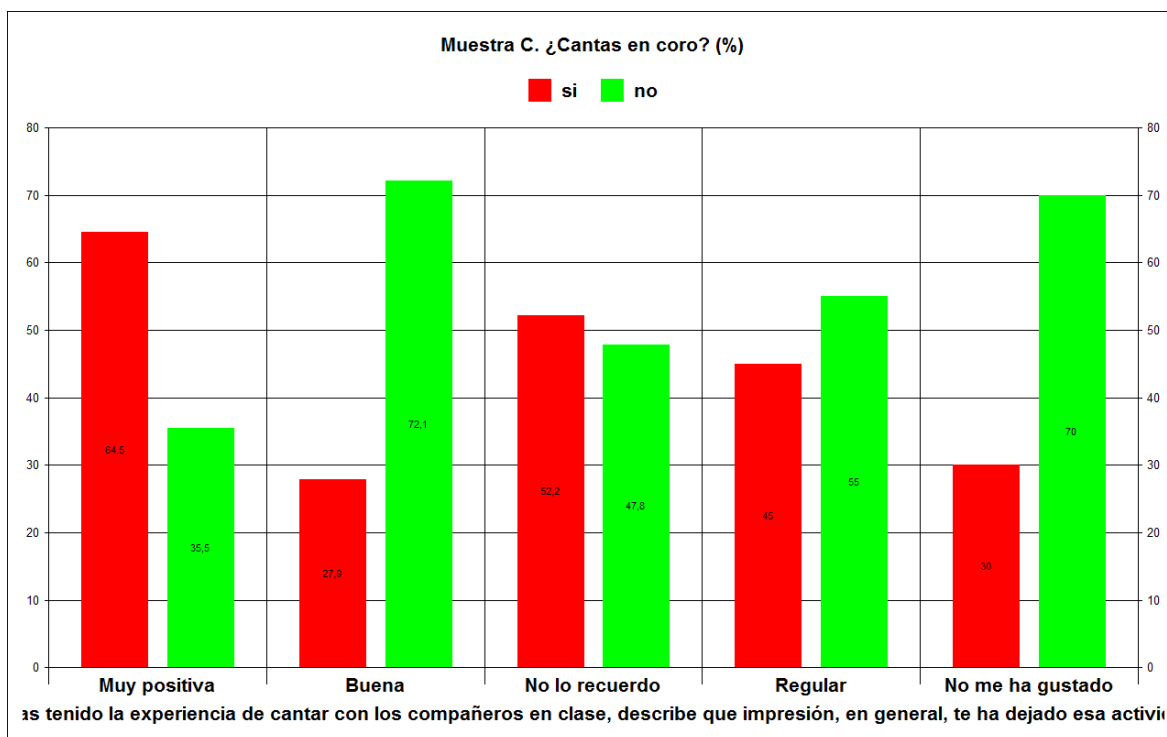


Gráfico 194

Aunque una de las frecuencias de la tabla no llega al 5 requerido para que la validez en la aplicación del Test de Pearson se reconozca por completo, se ha obtenido una $p = 0,0240$ por lo que los resultados obtenidos en la muestra C, como en A, sostienen que se da una relación de dependencia significativa entre las buenas prácticas en la actividad de cantar en clase de música y la participación en coro. Conociendo que en esta muestra C los participantes en coro están en minoría, se puede observar que entre los que responden que la experiencia de cantar en clase fue regular o mala, los porcentajes de participación en coro son menores que los de no

participación. Por otro lado es muy interesante reconocer cómo es entre los alumnos que han tenido una impresión muy positiva de la actividad de cantar en clase, donde se encuentra un mayor porcentaje de alumnos que cantan en coro, de manera que resulta confirmada también en la muestra C la hipótesis de que las buenas o malas prácticas en la actividad de cantar en clase tienen un efecto sobre la participación de los alumnos en el coro y en consecuencia también sobre la motivación para cantar.

7.4 TABLAS Y GRÁFICOS DE LA MUESTRA CONJUNTA A, B2, C, PARA LA CONSULTA DE LOS PORCENTAJES GLOBALES PRESENTADOS EN LA TRIANGULACIÓN DE DATOS Y EN LAS CONCLUSIONES.

Para acercarnos a un primer esbozo de conclusiones con la presentación de dos cuadros resumen al final de este capítulo, consideramos útil aportar antes las tablas en las que se puedan consultar algunos resultados destacados del estudio, tomando las tres muestras A, B2 y C como una sola. Nos parece también una ayuda resaltar visualmente los valores numéricos a los que se va a aludir más tarde, con la referencia al apartado de la triangulación en que serán revisados.

Aunque se ha valorado la presentación de este apartado en los anexos, finalmente se introduce aquí aunque no se considera necesario comentar de nuevo el resultado de cada tabla, cuya valoración se retoma en la triangulación para exponerse definitivamente en las conclusiones.

7.4.1 El gusto por cantar. Tablas y gráficos complementarios de 9.2.2

Variable 7: ¿Te gusta cantar?

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Me gusta mucho	464	45,62
2	Me gusta bastante	327	32,15
3	Me gusta poco	180	17,70
4	No me gusta nada	46	4,52
Total frecuencias		1.017	100,00

Variable 8: Si has respondido que te gusta poco o nada, ¿cuál crees que es la razón?

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	Porque me da vergüenza	117	33,62	35,35
2	Porque no se me da bien	169	48,56	51,06
3	Porque _____	62	17,82	18,73
Total frecuencias		348	100,00	105,14
Total muestra		331		

Variable 7 Distribución por edades: El gusto por cantar o la motivación según la edad

Filas: 7. ¿Te gusta cantar?
Columnas: 47. Franjas de edad

gustcan?	franedad							
	TOTAL MUESTRA		niños 7 a 11		adolescentes de 12 a 16		jóvenes y adultos, 17	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Mucho	453	45,85	246	56,16	186	36,19	21	58,33
2 Bastante	316	31,98	131	29,91	173	33,66	12	33,33
3 Poco	173	17,51	51	11,64	120	23,35	2	5,56
4 Nada	46	4,66	10	2,28	35	6,81	1	2,78
TOTAL	988	(988)	438	(438)	514	(514)	36	(36)

Ji cuadrado con 6 grados de libertad = 55,1486 (p = 0,0000)

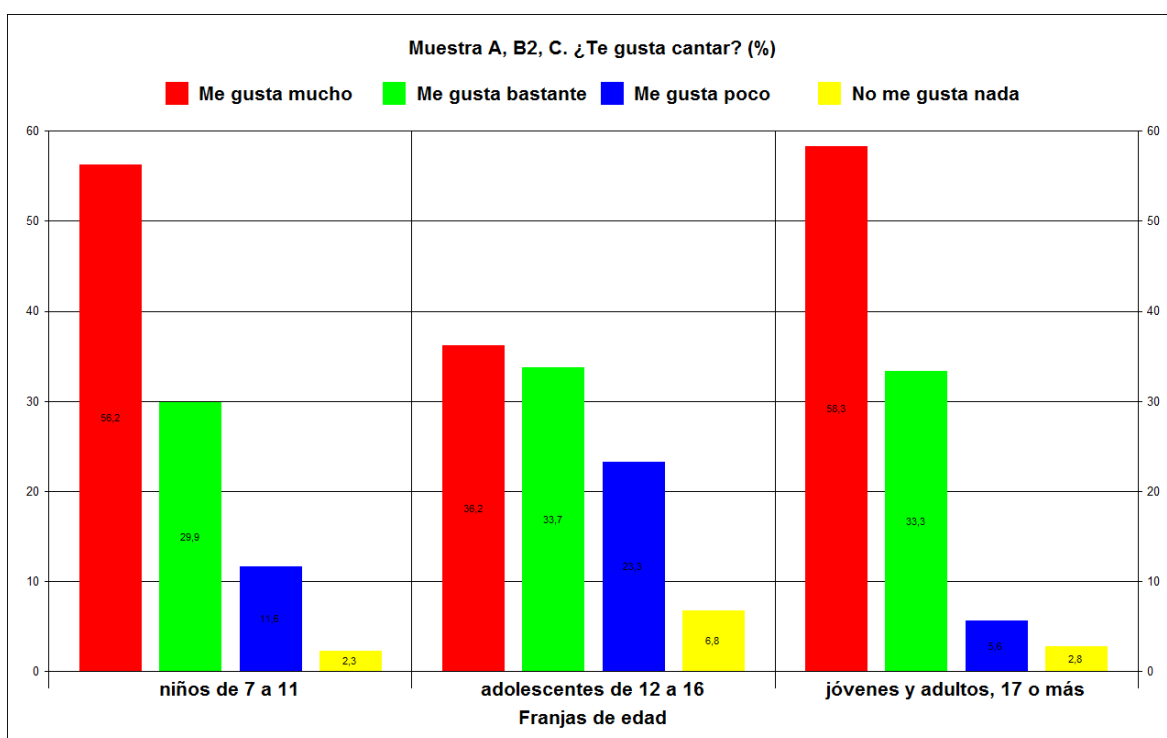


Gráfico 195

Filas: 7. ¿Te gusta cantar?
Columnas: 1. Sexo:

gustcan?	sexo					
	TOTAL MUESTRA		varón		mujer	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Me gusta mucho	464	45,62	160	31,50	304	59,72
2 Bastante	327	32,15	190	37,40	137	26,92
3 Me gusta poco	180	17,70	119	23,43	61	11,98
4 No me gusta nada	46	4,52	39	7,68	7	1,38
TOTAL	1017	(1017)	508	(508)	509	(509)

Ji cuadrado con 3 grados de libertad = 94,2287 (p = 0,0000)

7.4.2 Los modelos del entorno. Tablas complementarias de 9.2.3

Variable 9: ¿Hay en tu casa alguien que suele cantar?

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Si	619	61,71
2	No	384	38,29
Total frecuencias		1.003	100,00

Variable 10: En caso afirmativo, ¿quién suele hacerlo?

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	Padre	160	16,81	22,89
2	Madre	270	28,36	38,63
3	Hermano/a	364	38,24	52,07
4	Otros	158	16,60	22,60
Total frecuencias		952	100,00	136,19
Total muestra		699		

Variable 13: Señala qué personas de tu entorno han influido en tus gustos musicales

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	Padre/madre	385	27,21	40,40
2	Hermanos/hermanas	262	18,52	27,49
3	Otros familiares	158	11,17	16,58
4	Amigos	372	26,29	39,03
5	Profesores	157	11,10	16,47
6	Otros: _____	81	5,72	8,50
Total frecuencias		1.415	100,00	148,48
Total muestra		953		

Variable 12: ¿Recuerdas haber cantado de pequeño en casa con tus familiares?

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Si	678	67,60
2	No	325	32,40
Total frecuencias		1.003	100,00

Variable 13: Señala qué personas de tu entorno han influido en tus gustos musicales distribuida por edades

Filas: 13. Señala qué personas de tu entorno han influido en tus gustos musicales.
Columnas: 47. Franjas de edad

perinfgu	franedad							
	TOTAL MUESTRA		niños de 7 de 7 a 11		adolescentes de 12 a 16		jóvenes y adultos, 17	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Padre/madre	373	40,32	223	54,39	134	27,86	16	47,06
2 Hermanos/as	252	27,24	105	25,61	140	29,11	7	20,59
3 Otros familiar	151	16,32	87	21,22	61	12,68	3	8,82
4 Amigos	358	38,70	102	24,88	232	48,23	24	70,59
5 Profesores	152	16,43	90	21,95	57	11,85	5	14,71
6 Otros: _____	80	8,65	33	8,05	44	9,15	3	8,82
TOTAL	1366	(925)	640	(410)	668	(481)	58	(34)
Ji cuadrado con 10 grados de libertad = 98,8330								(p = 0,0000)

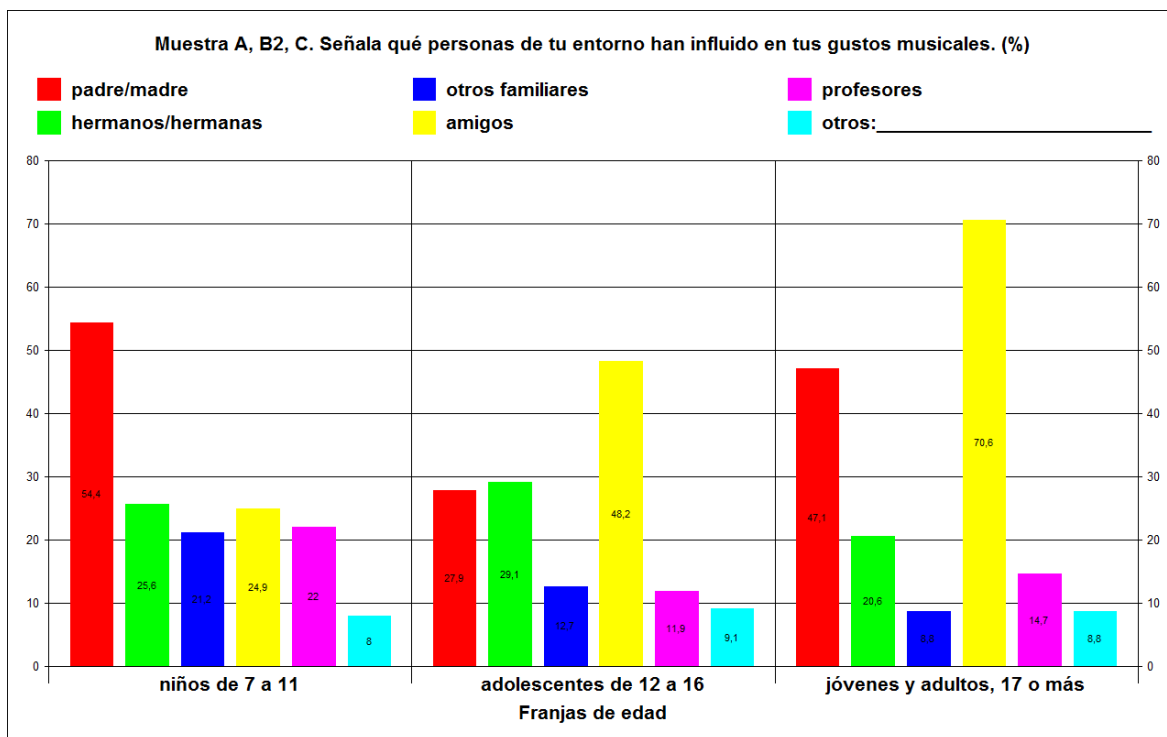


Gráfico 196

7.4.3 Los hábitos de escucha. Tablas complementarias de 9.2.4

Variable 14: ¿Escuchas música habitualmente?

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Sí	936	96,10
2	No	38	3,90
Total frecuencias		974	100,00

Variable 20: ¿Te gusta cantar mientras escuchas música?

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Sí	883	91,79
2	No	79	8,21
Total frecuencias		962	100,00

SUBMUESTRA DE AB2C DE LOS QUE LES GUSTA EL BLUES, JAZZ, SOUL Y CLÁSICA

Variable 4: Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Tengo facilidad y seguridad	165	42,09
2	Me guío de las otras voces	121	30,87
3	Tengo dificultades, me cuesta	106	27,04
Total frecuencias		392	100,00

Cap. VII. Investigación cuantitativa. Análisis de datos

Variable 15: ¿Qué estilos de música prefieres? Marca todos los que te gusten rodeando los números con un círculo.

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	Blues	113	2,06	11,20
2	Jazz	164	2,99	16,25
3	Pop	705	12,86	69,87
4	Rock	586	10,69	58,08
5	Soul	69	1,26	6,84
6	Heavy	161	2,94	15,96
7	Reggae	221	4,03	21,90
8	Rap	524	9,56	51,93
9	Tecno	300	5,47	29,73
10	Reguetón	448	8,17	44,40
11	Músicalatina	292	5,33	28,94
12	Folclórica	53	0,97	5,25
13	Étnica	35	0,64	3,47
14	Flamenco	173	3,16	17,15
15	Bandas sonoras	273	4,98	27,06
16	Celta	148	2,70	14,67
17	Música antigua	103	1,88	10,21
18	Barroco	63	1,15	6,24
19	Música clásica	238	4,34	23,59
20	Romanticismo	132	2,41	13,08
21	Contemporánea	72	1,31	7,14
22	Sinfónica	77	1,40	7,63
23	Ópera	109	1,99	10,80
24	Lied	26	0,47	2,58
25	Música de cámara	67	1,22	6,64
26	Zarzuela	32	0,58	3,17
27	Canción española	160	2,92	15,86
28	Música coral	138	2,52	13,68
Total frecuencias		5.482	100,00	543,31
Total muestra		1.009		

Variable 18: Marca aquellos estilos o géneros musicales que no conoces.

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	Blues	342	4,31	35,40
2	Jazz	205	2,59	21,22
3	Pop	57	0,72	5,90
4	Rock	45	0,57	4,66
5	Soul	567	7,15	58,70
6	Heavy	292	3,68	30,23
7	Reggae	394	4,97	40,79
8	Rap	72	0,91	7,45
9	Tecno	234	2,95	24,22
10	Reguetón	146	1,84	15,11
11	Música latina	134	1,69	13,87
12	Folclórica	370	4,67	38,30
13	Étnica	664	8,38	68,74
14	Flamenco	148	1,87	15,32
15	Bandas sonoras	119	1,50	12,32
16	Celta	430	5,42	44,51
17	Música antigua	230	2,90	23,81
18	Barroco	509	6,42	52,69
19	Música clásica	93	1,17	9,63
20	Romanticismo	236	2,98	24,43
21	Contemporánea	320	4,04	33,13
22	Sinfónica	260	3,28	26,92
23	Ópera	123	1,55	12,73
24	Lied	728	9,18	75,36
25	Música de cámara	407	5,13	42,13
26	Zarzuela	344	4,34	35,61
27	Canción española	141	1,78	14,60
28	Música coral	318	4,01	32,92
Total frecuencias		7.928	100,00	820,70
Total muestra		966		

Cap. VII. Investigación cuantitativa. Análisis de datos

Variable 35: ¿Por qué te prefieres el estilo que has elegido el primero?

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	%	Total%	Muestra%
1	porque es divertido	30	3,29	4,05	
2	por las letras	117	12,81	15,79	
3	por el ritmo	306	33,52	41,30	
4	por la melodía	25	2,74	3,37	
5	porque se canta	13	1,42	1,75	
6	por cómo se canta	62	6,79	8,37	
7	por la variación de sonidos	15	1,64	2,02	
8	por el baile	58	6,35	7,83	
9	porque es pegadiza	13	1,42	1,75	
10	por la variedad de las canciones	11	1,20	1,48	
11	por algunos cantantes o grupos	18	1,97	2,43	
12	porque es fácil de cantar	1	0,11	0,13	
13	porque es buena música	36	3,94	4,86	
14	porque expresa sentimientos	17	1,86	2,29	
15	por cómo tocan la guitarra	23	2,52	3,10	
16	por la forma de entender la vida	7	0,77	0,94	
17	por los acordes	5	0,55	0,67	
18	porque me relaja	12	1,31	1,62	
19	por las rimas	22	2,41	2,97	
20	porque viene de mis raíces	3	0,33	0,40	
21	por los instrumentos	19	2,08	2,56	
22	porque se puede combinar	2	0,22	0,27	
23	por la batería	6	0,66	0,81	
24	por los teclados	1	0,11	0,13	
25	porque los dj	1	0,11	0,13	
26	porque es muy moderna	6	0,66	0,81	
27	por el sonido fuerte	15	1,64	2,02	
28	por las palmas	2	0,22	0,27	
29	porque es lo más conocido	2	0,22	0,27	
30	porque es lo que más escucho	3	0,33	0,40	
31	por una canción especial	3	0,33	0,40	
32	por los efectos sonoros	3	0,33	0,40	
33	porque siempre me ha gustado	9	0,99	1,21	
34	no lo se, pero me encanta	12	1,31	1,62	
35	por la música en si, por todo	28	3,07	3,78	
36	porque está en español	1	0,11	0,13	
37	porque nunca pasa de moda	1	0,11	0,13	
38	por la estructura musical	2	0,22	0,27	
40	because I sing it with friends	1	0,11	0,13	
41	because it's fun to sing along with	2	0,22	0,27	
Total frecuencias		913	100,00	123,21	
Total muestra		741			

Variable 33: Indica el estilo que menos te atrae

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Blues	31	3,73
2	Jazz	32	3,85
3	Pop	2	0,24
4	Rock	30	3,61
5	Soul	16	1,92
6	Heavy	52	6,25
7	Reagge	6	0,72
8	Rap	29	3,49
9	Tecno	34	4,09
10	Reguetón	58	6,97
11	Músicalatina	14	1,68
12	Folklórica	28	3,37
13	Étnica	6	0,72
14	Flamenco	72	8,65
15	Bandas sonoras	9	1,08
16	Celta	25	3,00
17	Música antigua	29	3,49
18	Barroco	20	2,40
19	Música clásica	86	10,34
20	Romanticismo	24	2,88
21	Contemporánea	1	0,12
22	Sinfónica	2	0,24
23	Ópera	141	16,95
24	Lied	22	2,64
25	Música de cámara	7	0,84
26	Zarzuela	35	4,21
27	Canción española	8	0,96
28	Música coral	13	1,56
Total frecuencias		832	100,00

Variable 38: ¿En qué idioma está la canción que recuerdas?

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/	
			Total	Muestra
1	Español	607	79,24	79,55
2	Inglés	134	17,49	17,56
3	Otros	25	3,26	3,28
Total frecuencias		766	100,00	100,39
Total muestra		763		

7.4.4 El hábito de cantar en clase. Tablas complementarias de 9.2.5

Variable 24: Según tu experiencia, ¿con cuánta frecuencia se canta en las clases de música?

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Habitualmente	202	21,56
2	A menudo	146	15,58
3	Algunas veces	186	19,85
4	Casi nunca	203	21,66
5	Nunca	200	21,34
Total frecuencias		937	100,00

Variable 25: Si has tenido la experiencia de cantar con los compañeros en clase, describe que impresión, en general, te ha dejado esa actividad.

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Muy positiva	280	32,11
2	Buena	276	31,65
3	No lo recuerdo	173	19,84
4	Regular	74	8,49
5	No me ha gustado	69	7,91
Total frecuencias		872	100,00

Variable 36: ¿Cuál es el estilo de la canción que recuerdas?

Código	Significado	Frecuencia	%
2	Jazz	2	0,28
3	Pop	318	44,17
4	Rock	61	8,47
5	Soul	3	0,42
6	Heavy	7	0,97
7	Reagge	2	0,28
8	Rap	78	10,83
9	Tecno	11	1,53
10	Reguetón	43	5,97
11	Música latina	19	2,64
12	Folklórica	15	2,08
14	Flamenco	19	2,64
15	Bandas sonoras	13	1,81
16	Celta	5	0,69
17	Música antigua	1	0,14
18	Barroco	2	0,28
19	Música clásica	5	0,69
20	Romanticismo	1	0,14
21	Contemporánea	2	0,28
22	Sinfónica	1	0,14
26	Zarzuela	2	0,28
27	Canción española	6	0,83
28	Música coral	8	1,11
29	Hip Hop	13	1,81
30	Rock celta	4	0,56
31	Pop flamenco	12	1,67
32	Hardcore	1	0,14
33	Ska	1	0,14
34	Pop-Rock	18	2,50
35	Punk	3	0,42
36	Canciones del mundo	37	5,14
37	Canciones infantiles	6	0,83
38	Música religiosa	1	0,14
Total frecuencias		720	100,00

Variable 26: Si has cantado en clase habitualmente puedes opinar sobre las dificultades más frecuentes para que los alumnos participen cantando en clase y en actividades como el coro. Rodea con un círculo el número y anota al lado el orden de importancia de:

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	Total	% s/ Muestra
1	La indisciplina	397	14,94	57,20
2	El sentido del ridículo	382	14,38	55,04
3	El cantar en tono agudo	277	10,43	39,91
4	Los dificultades de afinación	323	12,16	46,54
5	Los gallos y el cambio de voz	264	9,94	38,04
6	La elección de canciones	212	7,98	30,55
7	Las letras en otros idiomas	227	8,54	32,71
8	La escasa dedicación de tiempo	251	9,45	36,17
9	El desinterés y falta de compromiso	324	12,19	46,69
Total frecuencias		2.657	100,00	382,85
Total muestra		694		

7.4.5 La participación en coro. Tablas complementarias de 9.2.6

Variable 28: La frecuencia de los ensayos es de:

Código	Significado	Frecuencia	%
1	más de dos horas a la semana	82	16,60
2	dos horas a la semana	168	34,01
3	una hora a la semana	244	49,39
Total frecuencias		494	100,00

Variable 29: ¿Cuánto tiempo llevas en el coro?

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Más de cinco años	52	11,23
2	Entre 2 y 5 años	93	20,09
3	Entre 1 y 2 años	140	30,24
4	Menos de un año	178	38,44
Total frecuencias		463	100,00

Variable 30: Si llevas más de un año cantando en un coro, puede que vayas notando mejoría en tu forma de cantar y que hayas adquirido algunos hábitos beneficiosos para otros aprendizajes. Marca los avances que consideres que se han dado gracias a tu práctica del canto

Código	Significado (respuestas múltiples)	Frecuencia	% s/ Total	% s/ Muestra
1	Regularidad en el trabajo	107	9,49	29,64
2	Responsabilidad en la asistencia	148	13,12	41,00
3	Mejora de la concentración	156	13,83	43,21
4	Mejora de la capacidad de escuchar	179	15,87	49,58
5	Progreso en las relaciones e integración	101	8,95	27,98
6	Mejora del sentido de ritmo y proporción	150	13,30	41,55
7	Progreso en la pronunciación de idiomas	128	11,35	35,46
8	Conocimiento de estilos y épocas	159	14,10	44,04
Total frecuencias		1.128	100,00	312,47
Total muestra		361		

7.4.6 Habilidad en la afinación, autoconcepto vocal, otras variables y motivación para cantar. Tablas complementarias de 9.2.7.

MUESTRA COMPLETA DE AB2C

Variable 4: Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Tengo facilidad y seguridad	356	35,60
2	Me guío de las otras voces	356	35,60
3	Tengo dificultades, me cuesta	288	28,80
Total frecuencias		1.000	100,00

Filas: 4. Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:
Columnas: 1. Sexo:

afina	sexo					
	TOTAL MUESTRA		varón		mujer	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Tengo facilidad	356	35,60	147	29,40	209	41,80
2 Me guío de otros	356	35,60	174	34,80	182	36,40
3 Tengo dificultad	288	28,80	179	35,80	109	21,80
TOTAL	1000	(1000)	500	(500)	500	(500)
Ji cuadrado con 2 grados de libertad = 27,9914						(p = 0,0000)

Variable 6: ¿Cómo te parece que cantas?

Código	Significado	Frecuencia	%
1	Muy bien	156	15,38
2	Bien	400	39,45
3	Regular	301	29,68
4	Mal	119	11,74
5	Muy mal	38	3,75
Total frecuencias		1.014	100,00

Filas: 4. Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:
Columnas: 47. Franjas de edad

afina	franedad							
	TOTAL MUESTRA		niños de 7 a 11 a.		adolescentes de 12 a 16 a.		jóvenes o adult. de 17 o más	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1 Tengo facilidad	348	35,77	197	45,18	139	27,69	12	34,29
2 Me guío de otros	349	35,87	124	28,44	210	41,83	15	42,86
3 Tengo dificultad	276	28,37	115	26,38	153	30,48	8	22,86
TOTAL	973	(973)	436	(436)	502	(502)	35	(35)
Ji cuadrado con 4 grados de libertad = 33,9238								(p = 0,0000)

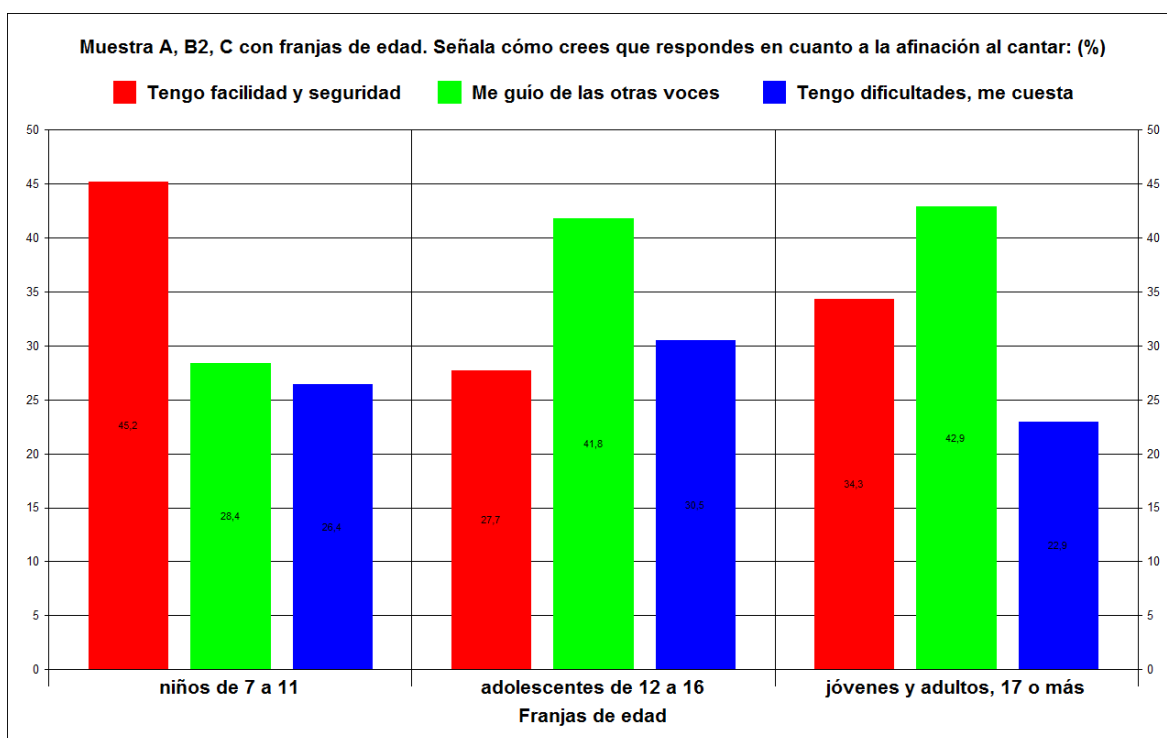


Gráfico 197

En la primera parte de este capítulo se han expuesto y comentado los gráficos y las tabulaciones sencillas de las distintas variables que se recogen en la encuesta del estudio para las muestras denominadas A, B₁ B₂ y C, que corresponden respectivamente a 840 registros de centros de Madrid, Sevilla y Asturias, 59 registros correspondientes a dos tomas de datos de un mismo grupo de alumnos de secundaria de Madrid y a 157 registros de alumnos de cuatro centros ingleses y mexicanos y del centro estudiado en B.

En la segunda parte, las variables seleccionadas como principales se han cruzado con otras variables cuyo comportamiento se sigue para determinar si se dan o no relaciones de dependencia significativa entre ellas. Para ello se ha empleado el test de Pearson con la llamada prueba Ji cuadrada con un número determinado de grados de libertad, que depende del número de categorías propuestas de las variables cruzadas expresadas en las filas y columnas de la tabla de contingencia que las ordena.

Con ello se ha descrito si se da o no esa relación de dependencia dentro de unos niveles de significación que comprenden valores de $p < 0,05$ o con mayor exigencia $p < 0,01$, siendo p la llamada probabilidad de hipótesis nula, correspondiente a la probabilidad de que no se dé esa relación de dependencia entre las variables. La aplicación de la prueba de Pearson se ha planteado con limitaciones pues, a pesar de que la mayoría de los casos se han obtenido datos suficientemente altos para realizarla, algunos de los valores de los porcentajes en las tablas de contingencia han resultado menores de 5 y no se han podido reagrupar en categorías más

amplias, por lo que se presenta su análisis ofreciendo los resultados con esas consideraciones, que, sin embargo, en gran parte consideramos concluyentes.

A continuación, se presentan dos cuadros que resumen los resultados de los dos tipos de análisis realizados. El primer cuadro contiene los porcentajes más altos de las frecuencias que dan información destacada en relación a las distintas categorías de las variables. Cuando las variables son de respuestas múltiples los valores que aparecen pueden exceder el 100%. En las variables de respuesta única con varias categorías, el cuadro sólo muestra los porcentajes más altos, por lo que no llegan a sumar el 100%. Aparecen tres columnas que corresponden a las muestras A, B2 y C. El segundo cuadro muestra los valores de las muestras más numerosas A y C, señalando cuándo la relación que se ha establecido en cada muestra entre las dos variables cruzadas es de dependencia y cuándo no.

Observando los datos ofrecidos en los dos cuadros, se tiene a la vista todo el recorrido realizado. Se parte del análisis que presenta en forma de tabulación simple los porcentajes de cuatro grupos de variables denominadas como personales, familiares, de ocio y variables del contexto educativo. Estos cálculos se han realizado con tres muestras distintas A, B y C, a las que nos hemos referido al explicar la temporalización en tres fases a lo largo de ocho años. De estos resultados destaca que una mayoría de los encuestados responde que les gusta cantar y que tienen habilidad para afinar o se guían de otras voces, escuchan música habitualmente, prefieren la música moderna a otros estilos, cantan en clase con frecuencia moderada y cuando no les gusta cantar se debe especialmente a que no lo hacen bien y/o les da vergüenza.

En el segundo cuadro se muestran los porcentajes obtenidos en la tabulación cruzada de variables, para reflejar los resultados de dependencia o no dependencia de la afinación, el autoconcepto vocal, los hábitos de escucha, la motivación para cantar y la participación en coro respecto de estas mismas variables y otras como la edad, el sexo, la influencia de modelos familiares o la práctica de cantar en clase. Para describir cómo se relacionan dos variables, se presentan los valores de *p* o *probabilidad de hipótesis nula*, llamados también *niveles de significación*. Cuando están suficientemente próximos a 0 reflejan que, para la muestra correspondiente, la probabilidad que las dos variables cruzadas sean independientes es muy baja. Los datos obtenidos más destacados son que la motivación para cantar depende significativamente del sexo, de la habilidad para afinar, del autoconcepto vocal y de la valoración de la práctica de cantar en clase.

VALORES, CATEGORÍAS Y PORCENTAJES REPRESENTATIVOS DE LOS DATOS OBTENIDOS EN TRES MUESTRAS A, B Y C PARA LAS VARIABLES DEFINIDAS EN LA ENCUESTA SOBRE LO QUE QUEREMOS Y PODEMOS CANTAR			
Variables personales	Muestra A	Muestra B	Muestra C
7.1.1 Sexo	chicas 52%	chicas 62%	Chicos 68%
7.1.2 Edad	edad media de 12,13 años	15,22 años	12,96 años
7.1.3 Características vocales			
7.1.3.1 Muda	a los 12,98 años	13,50	12,88
7.1.3.2 Volumen	volumen medio 71%	medio 67,80%	medio 64,52%
7.1.3.3 Afinación	tengo facilidad 40,68%	me guío de otros 67,86%	tengo facilidad 56,21%
7.1.3.4 Disfonías	a veces 51,82%	a veces 53,45%	a veces 50,32%
7.1.4 Autoconcepto vocal	bien 41,78%	bien 32% , regular 32%	muy bien o bien 48%
7.1.5 Motivación para cantar	mucho 47,6%, bastante 29,6%	mucho 44,4%, bastante 33,3%	bastante 45,86% , mucho 35%
7.1.5.1 Por qué no te gusta cantar	no se me da bien 52%	me da vergüenza 55,56%	no se me da bien 44,%
Variables familiares			
7.2.1 Modelos familiares	si 61,68%	si 60,71%	si 62,58%
7.2.2 Recuerdos infantiles	si 71,52%	si 67,86%	no 53,29%
Variables de Ocio			
7.2.2.1 Influencias	padres 41,1%, amigos 37,64%	amigos 64,2%, hermanos 28%	amigos 42,4%, padres 37,6%
7.2.2.2 Escuchar música habitualmente	si 95,90%	si 96,30%	si 96,50%
7.2.2.2.1 Cantar al escuchar música	si 91,74%	si 96,15%	si 91,33%
7.2.2.2.2 Estilos preferidos	pop 68,03%, rap 51%	pop 88,89%, rock 59,26	pop 76,62%, rock 65,58
7.2.2.2.3 Rasgos atractivos de los estilos	ritmo 42%, letras 16,28%	ritmo 31,71%, letras 12,20%	ritmo 34,4% letras 13%
7.2.2.2.4 Estilos más recordados	pop 46,15%	pop 72,4%	pop 33,94
7.2.2.2.5 Temas de las canciones	amor 37%, vida 17,09%	amor 54,5%, desamor 30,3%	amor 33,66%, vida 21,78%
7.2.2.2.6 Idiomas de las canciones	español 88,02%	español 81,40%	inglés 69%, español 29%
7.2.2.2.7 Estilos poco conocidos	lied 75,09%	étnica 75%, lied 75%	lied 77%, zarzuela 68%
7.2.2.2.8 Estilos poco apreciados	ópera 16,67%	reguetón 20%	ópera 17,65%
7.2.2.2.9 Lo que no gusta de ciertos estilos	es aburrido 36,40%	es siempre igual 21%	es aburrido 29,43%
7.2.2.2.10 Dónde y cómo escuchan	mp3, internet 45,8%	mp3, internet 54,72%	mp3, internet 56,93%
7.2.2.2.11 Ocasiones para cantar las canciones	cuando la escucho 44,16%	cuando la escucho 45,45%	cuando la escucho. 45,9%
Variables del entorno educativo			
7.2.3.1 Nivel de estudios de las muestras	6º Prima. 22,38% 2ºESO 18%	4ºESO 100%	6ºcurso 28%, 7ºcurso 22%,
7.2.3.2 Centros que forman las muestras	CEIP 34%, Con30% IES 26%	IES Jaime Ferrán 100%	ingl 56% 18% mej 24% esp
7.2.3.3 Frecuencia con que se canta en clase	Habitualm. 22% nunca 23%	Habitualm. 27%	a menudo 23%, a veces 29%
7.2.3.4 Valoración de cantar en clase	muy positiva 34% buena 29%	menudo 50%	muy positiva 25% ,buena 35%
7.2.3.5 Dificultades para cantar en clase	indisciplina 57% ridículo 50%	buena 57,69%	ridículo 52%, desinterés 57%
		indisciplina 81% desinterés 80%	
Educación Coral			
7.2.4.1 Participación en coro	si 54%	no 100%	no 68%
7.2.4.2 Tipo de coro	niños 74%, jóvenes 11,7%	--	niños 28%, jóvenes 18%,
7.2.4.3 Frecuencia de los ensayos	1 h. sem. 48%, 2h.s. 36%	--	1h se. 58,7%, 2h. s 17,4%
7.2.4.4 Tiempo de permanencia en el coro	menos de 1 año 40%, 1-2 30%	--	menos de 1 h. 27%, 1-2 30%
7.2.4.5 Efectos educativos del coro	escucha 50%, concentra. 46% responsabilidad, 43% estilos 42% , ritmo 41%, idiomas 35%	--	escucha 49%, responsab 39%, concentra 39%, idiomas 39%, integración 21%

Niveles de significación de las relaciones de dependencia entre variables. Prueba T de Pearson*		
Relaciones entre variables	Muestra A nivel de significación	Muestra C* nivel de significación
La afinación		
7.3.1.1.1 según el sexo	dependencia p= 0,0000	no dependencia p=0,8222
7.3.1.1.2 según la edad	dependencia p=0,0000	dependencia p=0,0184
7.3.1.1.3 según el autoconcepto sobre la habilidad de cantar	dependencia p=0,0000*	dependencia p=0,0000
7.3.1.1.4 según el gusto por cantar	dependencia p=0,0000*	dependencia p=0,0000
7.3.1.1.5 según los modelos vocales familiares	dependencia p=0,0000	no dependencia p=0,3857
7.3.1.1.6 según los recuerdos de la infancia relacionados con cantar	dependencia p=0,0000	no dependencia p=0,1506
7.3.1.1.7 según el hábito de escuchar música	no dependencia p= 0,1129	--
7.3.1.1.8 según el hábito de cantar escuchando música	dependencia p=0,0001	dependencia p=0,0108
7.3.1.1.9 según la valoración de la experiencia de cantar en clase	dependencia p=0,0000	dependencia p=0,0072
7.3.1.1.10 según el tiempo de permanencia en el coro	dependencia p=0,0126	--
El autoconcepto sobre la habilidad de cantar		
7.3.1.2.1 según el sexo	dependencia p=0,0007	no dependencia p=0,2960
7.3.1.2.2 según la afinación al cantar	dependencia p=0,0000*	dependencia p=0,0000
7.3.1.2.3 según el gusto por cantar	dependencia p=0,0000*	dependencia p=0,0000
7.3.1.2.4 según los modelos vocales familiares	dependencia p=0,0000	no dependencia p=0,3611
7.3.1.2.5 según los recuerdos infantiles	dependencia p=0,0000	no dependencia p=0,3467
7.3.1.2.6 según el hábito de escuchar música	dependencia p=0,0188*	no dependencia p=0,0992
7.3.1.2.7 según el gusto al cantar escuchando música	dependencia p=0,0000*	dependencia p=0,0067
Los hábitos de escucha		
7.3.1.3.1 según el sexo	dependencia p=0,0001	dependencia p=0,0468
7.3.1.3.2 según los modelos familiares	dependencia p=0,0025	dependencia p=0,0462
7.3.1.3.3 según los recuerdos infantiles	dependencia p=0,0002	no dependencia p=0,2341
La motivación para cantar (<i>¿...me gusta cantar!</i>)		
7.3.1.4.1 según el sexo	dependencia p=0,0000*	dependencia p=0,0463
7.3.1.4.2 según la afinación	dependencia p=0,0000*	dependencia p=0,0000
7.3.1.4.3 según el autoconcepto para cantar	dependencia p=0,0000*	dependencia p=0,0000
7.3.1.4.4 según los modelos familiares	dependencia p=0,0000	no dependencia p=0,8864
7.3.1.4.5 según los recuerdos infantiles	dependencia p=0,0000	no dependencia p=0,2049
7.3.1.4.6 según el hábito de escuchar música	dependencia p=0,0008	no dependencia p=0,5313
7.3.1.4.7 según la frecuencia con que se canta en clase	dependencia p=0,000*	no dependencia p=0,5668
7.3.1.4.8 según la experiencia de cantar en clase	dependencia p=0,0000*	dependencia p=0,0203
7.3.1.4.9 según el tiempo de permanencia en coro	no dependencia p=0,4669*	no dependencia p=0,0652
Participación en coro		
7.3.1.5.1 según el sexo	dependencia p=0,0000	no dependencia p=0,7744
7.3.1.5.2 según la afinación	dependencia p=0,0000	no dependencia p=0,7190
7.3.1.5.3 según el autoconcepto al cantar	dependencia p=0,0000	no dependencia p=0,2084
7.3.1.5.4 según el gusto por cantar	dependencia p=0,0000	no dependencia p=0,3734
7.3.1.5.5 según los modelos familiares	dependencia p=0,0003	no dependencia 0,1185
7.3.1.5.6 según los recuerdos infantiles	dependencia p=0,0045	no dependencia p=0,3780
7.3.1.5.7 según los hábitos de escucha	dependencia p=0,0120	no dependencia p=0,3256
7.3.1.5.8 según el gusto de cantar escuchando música	dependencia p=0,0003	no dependencia p=0,5954
7.3.1.5.9 según la frecuencia de cantar en clase	dependencia p=0,0000	dependencia p=0,0491
7.3.1.5.10 según la experiencia de cantar en clase	dependencia p= 0,0000	dependencia p=0,0240

*Debido a la obtención de algunas frecuencias <5, algunos resultados se deben tomarse con precaución.

En el siguiente capítulo abordamos de nuevo el estudio de estas variables principales a partir de un modelo de investigación consistente en la recogida y el análisis de datos cualitativos, en el que la forma de presentación de los resultados se hará a través de la categorización de las respuestas dadas por los alumnos del IES Jaime Ferrán, a partir de observaciones, descripciones y comentarios sobre sus propias valoraciones de la experiencia de cantar.

CAPÍTULO OCTAVO.
INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.
TRABAJO DE CAMPO EN UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

*Canto, si quiero cantar,
sencillamente y si quiero,
lloro sin dificultad.*

Rafael Alberti. Coplas de Juan Panadero (1998)

8. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. TRABAJO DE CAMPO EN UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. ANÁLISIS DE DATOS

Este capítulo de la investigación presenta el análisis cualitativo de los datos obtenidos a través de documentos y grabaciones. En él se seleccionan parte de los materiales que se recogen más detalladamente en los anexos, donde aparecen transcripciones de entrevistas, puestas en común en clase, notas de campo y otros registros elaborados desde el punto de vista de la observación participante, como profesora, y desde el de los alumnos y de los miembros del coro, como parte de la muestra. Aunque puntualmente se alude a experiencias propias dirigiendo coros de niños en el contexto de primaria y en dos parroquias de Madrid, la toma de datos se centra en su mayor parte en las clases de música y los ensayos de coro del IES Jaime Ferrán de Collado Villalba.

La aportación de este segundo enfoque metodológico profundiza en las atribuciones de significado que los alumnos, y también los propios profesores, dan a la experiencia de cantar. Al adentrarse en este marco es conveniente considerar un punto de vista filosófico de partida: desde la perspectiva hermenéutica o interpretativa, se propone comprender la experiencia humana limitada por un contexto concreto. Así, Bresler (2006, p. 61) señala que al comienzo, en el transcurso y al final de un programa de investigación, el investigador necesita concentrarse en la comprensión interpretativa que supone empatizar con los otros para recrear su propia experiencia dentro de uno mismo.

Los investigadores cualitativos tienden a tener una orientación fenomenológica. La mayoría mantienen que el conocimiento es una construcción humana. Hacen el siguiente razonamiento: aunque el conocimiento comienza con la experiencia sensorial de estímulos externos, estas sensaciones son provistas de sentido inmediatamente por parte de los destinatarios. Si bien se origina en una acción externa, sólo se conoce la interpretación interna. Hasta donde la gente puede informar, en la conciencia y en la memoria no se registra nada del estímulo que no sea nuestra interpretación del mismo. Este registro no es necesariamente consciente o racional. (Bresler, 2006, p. 61)

En el proceso de análisis e interpretación del material registrado, el programa de análisis de datos en investigación cualitativa *Atlas.ti* ha facilitado la identificación de categorías emergentes, cuyas relaciones con las principales variables definidas en el estudio conforman este capítulo. Después de ordenar las fuentes y documentos, se ha realizado el proceso de categorización. Para ello, se ha empleado, por un lado, un sistema de codificación descriptiva que resume en una palabra o frase corta el tema básico de un pasaje de texto y, por otra, los llamados códigos *in vivo*⁶⁵, extraídos directamente a partir de las citas destacadas como más significativas, tomadas de las transcripciones de grabaciones y de las respuestas a preguntas abiertas recogidas en escritos de los alumnos. Estos códigos se refieren a categorías cuyo agrupamiento en familias ha servido para reconocer las relaciones que emergen de los propios testimonios y experiencias reflejadas en las opiniones y descripciones de los participantes.

Casasempere & Kalpokaite (2011, p. 82) señalan la conveniencia de proteger la identificación de los participantes y proponen el objetivo primordial del tipo de investigación cualitativa: “El paso final es interpretar el material: ¿qué he aprendido de las entrevistas que he realizado, de las categorías que he creado y organizado?, ¿qué he descubierto de nuevo?, ¿qué me sorprendió de las entrevistas?, ¿se confirmaron las hipótesis?”

Partiendo de la descripción de los objetivos de la investigación, tratamos de identificar distintos perfiles entre los participantes, en relación a la motivación para cantar y la participación en coro, tomando sus propias palabras en el contexto de la actividad diaria. La descripción de las relaciones entre categorías y variables se va dando en forma de ciclo, revisándose sucesivamente a medida que se avanza, para llegar a presentar un constructo teórico que relacione las variables de modo adecuado. Para ello se toma como método de investigación cualitativa la investigación-acción, en línea con la atribución del rol del profesor-investigador, cuya práctica se somete a un bucle de experimentación y evaluación continua que se retroalimenta, iniciándose de nuevo con sus observaciones sistemáticas, sus hallazgos y reflexiones de cara a mejoras futuras.

⁶⁵ Los denominados *códigos in vivo*, propuestos como herramienta en el programa *Atlas.ti*, son sencillamente expresiones o fragmentos muy breves extraídos directamente de citas de los documentos primarios que sirven a la categorización, para ordenarse después en familias.

Además de adoptar los criterios de calidad del paradigma cualitativo descritos por Lincoln & Guba (1988), a los que alude Bresler (2006, p. 76): credibilidad, transferabilidad a otras situaciones, dependencia y confirmabilidad o exactitud en las apreciaciones contrastadas por medio de la triangulación con diversas técnicas de recogida de datos, se asume el carácter único de cada investigación cualitativa y se trata de asegurar la calidad de la misma, buscando el mantener la fiabilidad y la validez para la interpretación de los datos. (Casasempere, A. & Kalpokaite, N., 2011, p. 83). Según estos autores, la calidad se prueba en el modo de proceder de la investigación, asegurando tres criterios:

1. Transparencia: se han de mostrar los pasos que llevan a la interpretación, aunque otras posturas no necesariamente tienen que estar de acuerdo; se ha de facilitar el recorrido por el que se ha dado el proceso de análisis.

2. Comunicabilidad: se debe entender la explicación del propio modelo teórico, por tanto es muy importante describir bien las variables propuestas.

3. Coherencia: el modelo teórico debe estar en sintonía con los datos recogidos para permitir contar una historia en caso de utilizar la narración.

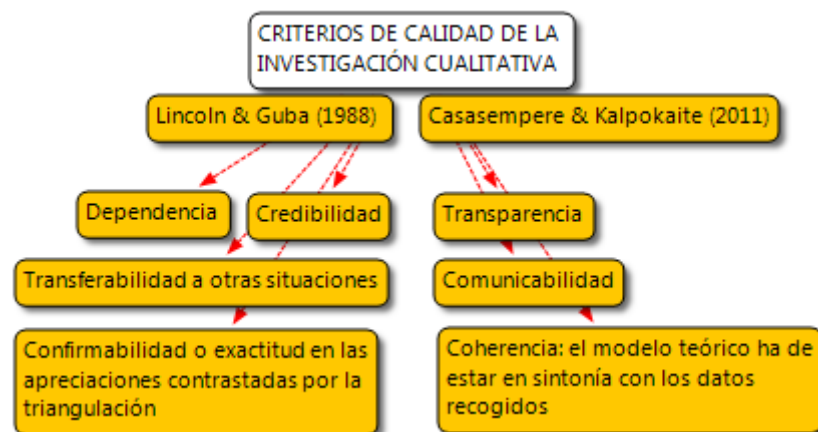


Gráfico 198

8.1 PROCEDIMIENTOS

Entre los procedimientos empleados o técnicas de recogida de datos, destacan la observación participante y la elaboración de cuadernos de campo, en las que se combinan transcripciones comentadas, notas y diarios de la realización de actividades.

También se han empleado documentos elaborados por los propios alumnos, y grabaciones correspondientes a más de 200 horas registradas en audio y 10 horas de vídeo, de las cuales se presentan en los anexos transcripciones de momentos especiales de debate en clase, comentarios elaborados y entrevistas realizadas a distintos participantes en la investigación. En este capítulo aparecen referencias a fragmentos de audio y vídeo como muestra del trabajo de campo en las clases de música o en los ensayos y conciertos del coro.

8.1.1 Permisos y entorno de la investigación

El IES Jaime Ferrán es un centro que imparte la enseñanza de la ESO, bachillerato, ciclos de formación profesional de grado medio y superior. Tiene un claustro de más de cien profesores, atiende a más de mil alumnos y, entre sus señas de identidad, ofrece la posibilidad de participar en numerosas actividades como el club de montaña, los grupos de teatro o el coro, que está integrado por alumnos, profesores y por otros miembros de la comunidad educativa, como padres o exalumnos. Los datos se han tomado partiendo del trabajo de campo realizado, para la obtención del DEA, en 2005, y continuado a lo largo de los cursos siguientes hasta marzo del 2013.

Para la realización de grabaciones en vídeo en algunos de los grupos se han obtenido los permisos oportunos, solicitando la autorización firmada de los padres, que aparece recogida en los anexos. Estas grabaciones se han realizado, bien en el contexto de las dos aulas de música en las que se desarrollan normalmente las clases, bien en el salón de actos del centro o en los escenarios diversos en los que se han llevado a cabo actuaciones del coro IES Jaime Ferrán entre los años 2005 y 2013.

Además de la participación del coro en el marco de las celebraciones del centro, se han realizado diversos conciertos para recaudar fondos destinados a ONGs como Médicos sin fronteras, Intermón Oxfam y Médicos por África, en el salón de actos del IES Jaime Ferrán; también se cuenta con registros de interpretaciones en otros ámbitos, como se detalla en la siguiente descripción de la trayectoria del coro en los últimos años, recogida por su directora, también jefa de departamento de música del instituto en que trabajo, MA, en uno de los documentos del archivo del coro.

- Actuación en el acto de presentación de la agenda escolar en el salón de actos del C.T.I.F. de Collado-Villalba y en el II Certamen de villancicos en el C.A.P. de Collado Villalba en octubre y diciembre de 2005 y en abril de 2011 con motivo de la inauguración de una exposición de obras de alumnos del bachillerato de artes de institutos de la zona oeste de Madrid.

- Participación en la final del I Certamen de Coros Escolares de la Comunidad de Madrid en el año 2005 en el Auditorio Nacional de Madrid. A partir de ese año el coro se ha presentado a este Certamen en los años siguientes en distintos teatros de Madrid, como el Centro Cultural de Alpedrete o el Auditorio de Las Rozas, logrando mención de honor en sucesivas convocatorias y pudiendo acudir a la final en la sala de cámara del Auditorio Nacional también en la sexta convocatoria de este certamen en 2010.

- Participación en un concierto conjunto con el coro del IES María Guerrero de Collado-Villalba en el marco del Centro Cultural Peñalba de esta localidad en junio de 2007. Esta experiencia se repitió en el mes de diciembre de 2008 al unirse ambos coros a un tercero de Galapagar para interpretar villancicos en la Parroquia Virgen del Camino de Villalba.

- Pequeño recital en el Salón cultural El Capricho, de Villalba, con ocasión de las fiestas patronales de San Antonio en junio de 2007.

- Durante el curso 2008-2009, continuando en la línea de hacer útil la actividad del coro en un entorno más amplio que el del propio centro, el coro, completado con un grupo de alumnos al cargo de instrumentos Orff, dio un recital para recaudar fondos destinados a una ONG local, AmigosXÁfrica, para colaborar en la construcción y mantenimiento de un orfanato en Mauritania.

- En el mes de diciembre de 2009 con el fin de recaudar fondos para la organización humanitaria Intermón Oxfam, el coro y un grupo instrumental del centro dieron un recital abierto a las familias y público en general.

- Actuación en Collado Mediano en la primavera de 2010 junto con otros grupos locales para recaudar fondos de ayuda a Haití.

- El día 15 de diciembre de 2010 el coro acudió a la sede de la presidencia de la C.A.M., en Puerta del Sol, para ofrecer un repertorio navideño con el fin de amenizar la visita de las personas que acudieron a contemplar el gran belén instalado en uno de los patios interiores.

- Con motivo de las fiestas navideñas de 2011, el ayuntamiento invitó al coro a participar en el ciclo de recitales de villancicos "Villalba canta a la Navidad"; su participación tuvo lugar en la Iglesia de Nuestra Señora del Enebral el día 16 de diciembre junto al grupo coral del I.E.S. María Guerrero. Esta participación ha vuelto a repetirse en las navidades de 2012 el día 20 de diciembre.

- Recital en el Centro cultural Peñalba en Collado Villalba, con motivo del Día del Maestro en febrero y participación del coro en la celebración del Día del libro en el CEIP Rosa Chacel de Villalba en abril de 2013.

En los anexos se recogen algunas fotos como material gráfico de la historia del coro.

8.1.2 Cuadernos de campo

A lo largo de todo el estudio, entre los cursos académicos 2005 y 2013, se ha prestado especial atención a la práctica vocal en clase de música. En este capítulo se recogen, en formato de cita larga, extractos de las notas de campo sobre lo que ha supuesto la propuesta a la participación en el canto común en clase y la experiencia de cantar en el coro. El registro a modo de diario se ha realizado a lo largo del trabajo de forma vinculada a momentos de especial actividad en relación a la actividad de cantar, a partir de las propuestas del repertorio de canciones aprendido en clase de música y de los ensayos y actuaciones del coro. De estos dos entornos se han seleccionado algunos fragmentos que tienen relación con la preparación y celebración de actuaciones de los grupos de clase en navidad, en las jornadas culturales, con las actuaciones de coro en concierto o en certámenes, y con la realización de puestas en común con los alumnos sobre estas experiencias.

8.1.3 Entrevistas

En los anexos se recogen dos entrevistas en profundidad realizadas a la directora del coro del IES Jaime Ferrán y otras semiestructuradas dirigidas a cuatro alumnos miembros del coro, a una alumna de secundaria que ha cantado en un coro parroquial, a un profesor y a una madre.

8.1.4 Análisis de otros documentos

En el apartado 8.3 se han analizado escritos de alumnos participantes y no participantes en el coro en relación a la motivación para cantar y las percepciones sobre el coro y la actividad de cantar en clase, refiriéndose a ello como cuestiones abiertas sobre autoconcepto, motivación y educación coral. Se han empleado documentos del departamento de música y programas de conciertos que recogen la historia del coro y su participación en encuentros y certámenes corales. Ha sido de gran utilidad la consulta de los cuadernos de calificaciones de los últimos diez cursos de trabajo en el IES, a través de los cuales se ha podido hacer una revisión detallada de la trayectoria de los distintos grupos de alumnos, con sus peculiaridades en el modo de trabajo y de los perfiles más destacados entre los alumnos seleccionados para formar parte individualmente de la muestra, ofreciendo la posibilidad de profundizar en el enfoque longitudinal del estudio.

El empleo del programa *Atlas.ti* ha supuesto un apoyo para la ordenación y el análisis de estos documentos, permitiendo describir las relaciones entre diversas categorías a través de

diagramas que se presentan de forma visualmente atractiva. Para ello se han introducido como documentos primarios las transcripciones de entrevistas, las respuestas abiertas de los alumnos y otros textos y, sobre ellos, se ha marcado una selección de citas que interesaba clasificar a través de códigos. Esto ha facilitado un acceso rápido a cualquiera de los datos registrados y ha permitido que las categorías definidas a partir de ellos se hayan ordenado en familias descritas por medio de gráficos.

8.1.5 Descripción y codificación de la muestra

Como ya se expuso en el planteamiento de la investigación, el trabajo de campo en el IES Jaime Ferrán de Villalba ha contado con una muestra formada por:

- 618 alumnos que han sido miembros del coro o han formado parte de los grupos a los que he dado clase a lo largo de uno o varios cursos de ESO o bachillerato entre 2005 y 2013. De entre ellos, se han seleccionado 119 alumnos y aparecen identificados con un código; éstos a su vez quedan repartidos en 83, que no han cantado en el coro, y 36, que sí han cantado o son miembros del coro. Los 492 restantes no aparecen codificados individualmente como elementos de la muestra, pero han participado en el estudio a través de las grabaciones de clase o de coro.

- 10 profesores. Entre ellos se encuentra la directora del coro, codificada como MA y otro profesor, MO, que fue miembro del coro durante varios años. M es el código que se refiere a mi persona y el que me identifica como interlocutora en las entrevistas y debates.

- 1 madre colaboradora y 3 miembros de coros infantiles parroquiales que complementan la muestra del IES aportando datos de la evolución de la voz de la niñez hasta la adolescencia.

8.1.5.1 Codificación de grupos de alumnos

Cuando se hace referencia a un grupo concreto se nombrará con la abreviatura de Grp unida a una mayúscula identificativa, seguida de un número que señala el nivel correspondiente de ESO o de cursos posteriores: por ejemplo, Grp A1 representa a un grupo identificado como A durante el año académico en que los alumnos cursaban 1º de ESO. Si otro registro corresponde a una mayoría de esos alumnos en el año siguiente, el código mantiene la letra A y cambia el número a 2, identificándose en 2º de ESO como Grp A2, y los años siguientes como Grp A3 y Grp A4, en el caso de que alumnos cursen la optativa de 4º. Los alumnos no siempre han permanecido en la misma clase de referencia al año siguiente, sino

que se producen reagrupamientos por las repeticiones o en función de otros criterios al cambiar de curso, como la optatividad o la distribución en desdobles. Aun así, aunque cada nuevo año no siempre permanezcan juntos todos los alumnos en el grupo de referencia, la codificación empleada para identificar a los que sí siguen juntos mantendrá, como se ha dicho, la letra mayúscula que les correspondía, e irá cambiando el número del curso según sea el nivel al que se refiera. Así, para simplificar las referencias a modo de estudio longitudinal, se conserva esa misma letra mayúscula junto al número de curso, que sí va cambiando. Esto permite seguir la pista a ciertos grupos que aporten datos especialmente significativos. Por ejemplo, el grupo identificado con la letra A, del que fui tutora en 1º de ESO y que estaba formado por un núcleo de alumnos a los que he dado clase de 1º hasta 4º de ESO, se codifica como Grp A1, con datos del curso 2005-2006, Grp A2 en 2006-2007, Grp A3 en 2007-2008 y fue, como Grp A4 en 2008-2009, el grupo que participó en el estudio cuantitativo respondiendo a la encuesta en octubre y mayo.

Cuando una nota de campo se refiera a momentos de ensayos o a actuaciones del coro se codificará como CORO seguido de un número correspondiente al año en que haya sido tomada, entre el 04 y el 13. Aunque los primeros datos registrados con intención de investigar para la obtención del DEA corresponden al curso 2004-2005, la codificación empieza a darse asignando las primeras letras a los grupos del curso 2005-2006, curso en que se amplía la investigación del DEA comenzando la tesis. Los grupos con los que se ha trabajado entre 2004 y 2013 quedarían así identificados con intención de ofrecer una perspectiva de estudio longitudinal. De esta manera la codificación combinada de los cursos y alumnos remite al año académico en que se registró el dato referido.

8.1.5.2 Codificación de alumnos

Como se ha descrito en el punto 6.6.1, contando con los datos que se remontan al estudio previo realizado para la obtención del DEA en 2005, de los 618 alumnos a los que se ha grabado regularmente en las clases de música o en ensayos y conciertos del coro, se toma una muestra menor de 119 alumnos seleccionados a lo largo de estos años de trabajo. La muestra se reduce aún mucho más, hasta 12 alumnos, que pueden representar las tipologías descritas en el estudio y que sirven de guía para la triangulación de los dos modelos de investigación empleados. Se cuenta con un registro de participantes en coro que, en algún caso, ha supuesto un seguimiento a lo largo de siete años, desde 1º de ESO al primer año de estudios posteriores a bachillerato, cuando los miembros del coro que permanecen cantando se convierten en antiguos alumnos del centro.

Se hace referencia a cada alumno a través de una letra mayúscula A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K...hasta la Z y, después, sucesivamente, con la combinación de dos letras AA, AB, AC etc... Cuando se trata de un chico el código añade “o” minúscula. Si es una chica lleva una “a” minúscula. La identificación se completa con el número del curso en el que está ese alumno, 1 (1º de ESO), 2 (2º de ESO), 3 (3º de ESO) o 4 (4º de ESO), 5 (1º de Bachillerato) ó 6 (2º de Bachillerato) según el momento en el que se haya registrado el dato recogido de su historia. El número 7 se referirá a exalumnos del centro que continúan cantando en el coro. Por ejemplo: El código Aa1, ofrece un dato recogido en 1º de ESO y correspondiente a una alumna, en el caso de que repita curso, aparecerá con el código Aa11. Esta misma alumna cuando pasa a 2º curso, recibe el código Aa2 y en 3º se la identifica como Aa3. No habrá ningún otro alumno identificado con la letra A. En las transcripciones de diálogos y en las entrevistas, como se explicó ya, “M” sin número al lado es el código identificador de mi persona como profesora que toma parte en la investigación y “MA” representa a mi jefa de departamento y directora del coro. Se reproduce de nuevo el cuadro que recoge la codificación de la muestra.

Muestra del estudio cualitativo	
Marisa de la Calle M; 10 Profesores: directora MA, MO, PrfA, PrfB, PrfC, PrfD, PrfE, PrfF, PrfG, PrfH; una madre Mdre	
Clases de música: 25 grupos de 2005 a 2013	
A1, A2, A3, A4, B1, B2, B3, C1, C2, D2, D3, E1, E2, F2, F3, F4, G3, G4, H1, H2, H3, I1, I2, I3, I4, J1, K1, L1, L2, L3, L4, M6, N1, N2, N3, N4, O3, P6, Q2, Q3, Q4, R2, R3, S1, T1, T2, T3, U2, U3, W1, W2, X1, X2, Y3, Z1	
2004-2005 E1 F2 G3 2005-2006. A1, B1, C1, K1, D2, E2, F3, G4 2006-2007. H1, I1, J1, A2, B2, C2, D3, F4 2007-2008. L1, H2, I2, A3, B3, M6 2008-2009. N1, Ñ2, L2, H3, I3, O3, A4, P6 2009-2010. Q1, N2, R2, Ñ3, L3, I4 2010-2011. S1, T1, Q2, U2, N3, R3, V3, L4 2011-2012. W1, X1, Y2, T2, Q3, U3, N4 2012-2013. Z1, W2, X2, Y3, T3, Q4	
No coro 83	Coro 36
Ba1, Ca1, Da1, Ea1, Fa1, Go1, Ha1, Io1, Ja1, Ka1, La1, Na1, Ño1, Oo2, Po2, Qo1, Ro1, Sa1, Ta1, Ua1, Vo1, Wa1, Xa1, Za1, Aa4, ABo4, AFa2, AGo2, ALo1, AMo1, ANa2, AÑo1, AOo1, APo2, AQA2, ARo2, ASo2, ATa2, AUo2, AWA3, AZa4, BEo6, BIa3, BJo3, BLLo3, BMa2, BNa2, BOa2, BPa2, BUo2, BVa2, BWA2, BXA2, BYa2, CBa3, CCo3, CDa3, Fa2, CGo2, CHa4, CJo2, CKo2, CLa2, CMa2, CNa2, CÑa4, COo4, CPa4, CSa1, CTa1, CXa4, CYa4, CZa4, DAa2, DBa2, DCo2, DDo2, DEo2, DFO2, DGo3, DHa2, DLa5, DMO5.	Aa1, LLo2, Mo4, Ya5, ACo3, ADo2, AEa7, AHa7, Ala7, ALLo3, AVa1, AXa6, AYa4, BAa6, BBa5, BCa4, BDa4, BFO3, BGo3, BHo3, BKa3, BLa3, BÑa2, BQa3, BRa3, BSa6, BTA6, BZa6, CAa7, CEa3, Clo8, CQa5, CRe5, CUa1, CVa1, CWa3.
3 niñas del coro Virgen del Camino AKa1, AJa1, DLLa4	

8.2 FAMILIAS DE CATEGORÍAS EMERGENTES

El programa *Atlas.ti* facilita el registro de datos al permitir introducir diversos documentos en la llamada *unidad hermenéutica* creada para la investigación. Se han empleado distintos *códigos* que identifican las citas escogidas por ser especialmente significativas. Al agrupar estos códigos como *categorías* en *familias*, se reconoce que muchas de las expresiones destacadas, hacen alusión a las **emociones que los alumnos reflejan en sus testimonios en relación a la experiencia de cantar**.

También se han definido como categorías muchos de los supuestos que constituyen **retos de la educación coral**, ya sea como dificultades o como condiciones necesarias para un buen desarrollo del canto común.

De la participación cantando en las clases de música, a la toma de decisiones para pertenecer al coro, el recorrido puede ser variado. A menudo se va siguiendo un patrón en el que una experiencia vivida como gratificante al cantar con otros sirve de aliciente para una mayor implicación. De ese modo el coro retroalimenta la actividad de cantar en clase, reforzada por los propios coralistas que cantan con mayor entusiasmo y seguridad que los alumnos sin experiencia previa de cantar en grupo.

Por eso definimos una familia de categorías que describen las **motivaciones para cantar en coro** y otro diagrama referido a los aspectos que producen **cansancio o desánimo y pueden conducir a abandonar la participación** en esa actividad.

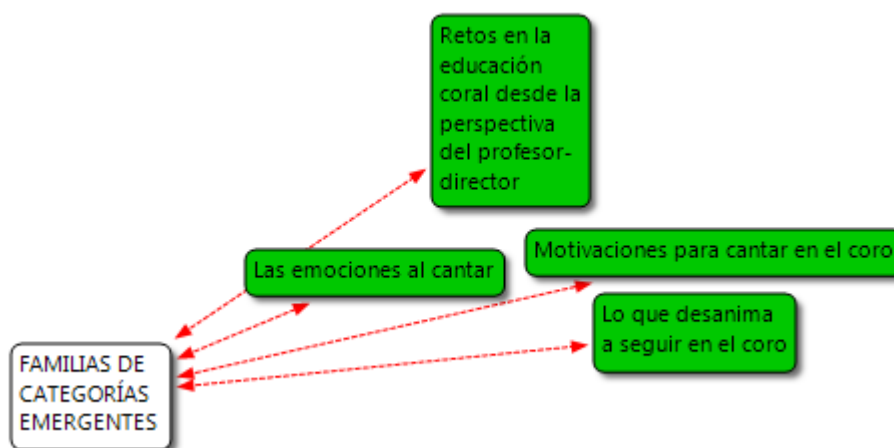


Gráfico 199

8.2.1 Las emociones al cantar

El primer tema que emerge al analizar las notas de campo ha sido el de las emociones de los alumnos ante la experiencia de cantar, especialmente al exponerse ante otros. Las categorías que ilustran este tema en el gráfico han sido extraídas de las citas de sus respuestas, en relación a la impresión que los alumnos han descrito sobre los momentos previos a una actuación, el tiempo mismo de la interpretación y los momentos posteriores.



Gráfico 200

La predisposición a disfrutar cantando ante un público, en oposición a la preocupación por el pánico escénico y la vergüenza, conforman dos posturas cargadas de emociones que contrastan pero que, sin embargo, pueden coexistir dentro de un mismo grupo cuyos participantes hayan compartido la misma experiencia de preparación de la actividad.

La codificación Grp E1 se refiere a un grupo concreto al que le corresponde la letra E. El número 1 indica que es un grupo de alumnos de 1º de ESO, de entre 12 y 13 años en su mayoría, cuyo registro se remonta al curso 2004-2005 en relación a unas jornadas culturales.

Grp E1: En la actuación cantaron por debajo de sus posibilidades y algunos adoptaron posturas corporales que reflejaban timidez o vergüenza. Los chicos tuvieron ese tipo de reacciones en mayor grado que las chicas, pero en conjunto los alumnos salieron contentos de haber participado. Estaban especialmente orgullosos de cantar en alemán y de pronunciar con determinación las consonantes oclusivas finales.

Una parte importante de los alumnos adolescentes puede inicialmente manifestar desinterés hacia las actuaciones, pero el grado en que se impliquen en la preparación de un

concierto, según sea la propuesta y la puesta en marcha de la actividad, favorecerá el desarrollo de un autoconcepto musical positivo. Esta relación es indicadora de la potencia del concierto escolar como experiencia motivadora.

Grp E1: Habían ensayado un villancico tradicional inglés titulado *We three kings*. Toda la clase cantaba los estribillos y la primera estrofa y dos alumnas, Aa1 y Ba1, con bonita voz y buen ánimo para cantar solas hacían la segunda estrofa.

La experiencia de escoger a un solista ofrece una buena muestra de las contradicciones que pueden darse en el propio deseo de cantar. La voz es nuestro *rostro de sonido*. Una vez que se descubre la experiencia de cantar como dinámica expresiva gratificante, puede surgir con intensidad el deseo de repetirla y desarrollarla haciendo que se manifieste una forma de ser en nosotros mismos que quedará silenciada si no la reconocemos.

Grp E1: Ca1, entró en clase una semana antes de la actuación con actitud rebelde y contrariada por el modo en que yo había elegido a las solistas.

Ca1: ¿Por qué van a cantar ellas? Otros pueden querer hacerlo, pero no has dado esa opción.

M: ¿Quieres cantar tú?

Ca1 aseguró que no, pero seguía indignada. También me enfadé yo y traté de explicar que no tenía sentido su postura y que en cualquier caso, como profesora, ejercía mi responsabilidad de elegir a quien me pareciera mejor. Ca1 siguió negando que deseara cantar. Las solistas respondieron que preferían no cantar para no ser motivo de discordia. Finalmente la alumna Ca1 reconoció que había estado probando a cantar esa parte en casa y que deseaba intentar hacerlo, aunque le había dado vergüenza reconocerlo ante sus compañeros. Le dije que podían cantar las tres juntas y su cara se iluminó.

A diferencia de los ámbitos profesionales de la música, la escuela es un lugar privilegiado para que todos los alumnos canten sin tener la presión que supone la exigencia de un nivel técnico profesional. El elemento primordial a partir del cual se puede ir aprendiendo es el deseo de cantar. El momento de cantar un solo o un fragmento compartido por varias voces solistas es una ocasión enriquecedora por medio de la cual los que cantan se esmeran en poner en juego la máxima concentración y desarrollan las habilidades de técnica vocal que están aprendiendo a través de una buena respiración, del fraseo expresivo y el empleo de la resonancia del sonido en la búsqueda de un buen timbre.

Grp E1: La actuación de los chicos de 1º de ESO se dio con bastantes problemas: ausencia injustificada de alumnos, nerviosismo, inseguridad, vergüenza, dificultades de afinación especialmente en las notas agudas y desconcentración. La falta de hábito de cantar en público fue evidente por la tendencia que todos tenían a quedarse en el

escenario en disposición amorfa y caótica, escondiéndose unos detrás de otros, en vez de ser ágiles a las indicaciones para colocarse en una fila en curva y hacer más sencillo el escucharse unos a otros. Una semana más tarde ellos mismos pudieron escribir en clase sus impresiones de aquel día y sus reflexiones sobre la actuación.

Un aspecto a considerar en relación a la motivación para cantar es el modo de proponer la actividad y la previsión de estrategias que puedan plantearse ante la posible negativa de los alumnos a participar. En la fundamentación teórica se ha considerado la asertividad como la actitud de reconocimiento y valoración propia que nos permita expresarnos con libertad y respeto.

Los argumentos que propongo para que los alumnos participen cantando cuando alguno se muestra reacio varían según la situación, pero en general procuro mostrarme firme en la idea de que cantar es parte del currículum que nos corresponde y que, al igual que los alumnos no suelen poner objeciones a aprender a calcular un mínimo común múltiplo, deberían participar del canto con toda la dedicación que sea posible. También explico que entre las tareas propuestas en clase de música, al ser el canto una actividad artística y expresiva, ha de salir necesariamente de nosotros mismos como una actividad que abordamos no sólo libremente sino con cierto gusto. Apelamos a la asertividad por la misma razón por la que es bastante difícil cantar con los alumnos en clase si no hay un ambiente de respeto y participación natural, no forzada.

Grp N2 Junio 2010. En esta clase el viernes perdí totalmente los papeles. Es una pena, porque justo con este grupo he trabajado especialmente a gusto todo el año y ha sido por el entusiasmo de ADo2 por lo que tenemos la batería y la guitarra eléctrica ahora. Precisamene ALLo2, al que conozco desde hace casi tres años, cuando estuvo en mi tutoría, ha sido el detonante. Me he sentido fuera de mis casillas, aunque reconozco que mi reacción ha sido muy desproporcionada.

M: No me hace ninguna gracia, así que los que os estáis riendo no sabéis lo que me duele que os riáis ahora. (...pausa de silencio.) Y veréis las ganas que tengo yo ahora de cantar la cancioncita de la porra.

Cuando el desinterés hacia la actividad de cantar o las faltas de respeto se dan en un momento concreto con un grupo es necesario reconducir la situación para captar de otra manera su atención y favorecer el que estén comprometidos con lo que se propone, sin perder los nervios ni dejarse llevar por el desánimo. Esta misma disyuntiva entre voluntariedad y compromiso aparecerá en otro apartado de este capítulo en relación a la pertenencia al coro.

Da1: No cuentes conmigo para cantar otra vez así en público.

La cara de Da1, una alumna de 1º de ESO, aquel viernes de las jornadas culturales, me hizo pensar que tal vez estaba presionándola demasiado. Parecía indignada y avergonzada por lo que les proponía: salir y cantar una canción sobre un cuento de una princesa delante de un montón de compañeros dispuestos a reírse de ellos. Le dije que no hacía falta que subiera al escenario, si de verdad no quería hacerlo. Pareció muy aliviada. Yo misma acabé la mañana agotada, con una gran tensión emocional y serias dudas sobre la utilidad del trabajo que hago. Pero a los dos días la misma niña preguntó:

Da1: ¿Podemos cantar la canción de los chicos del coro?

A la semana siguiente a la actuación, los alumnos del Grp E1 respondieron por escrito a unas preguntas mientras escuchábamos la grabación de su participación en las jornadas culturales.

M: Si no estuviste en el escenario, ¿por qué no actuaste con tus compañeros? ¿Qué te parece lo que estamos escuchando? Si participaste, ¿cómo te sentiste antes, durante y después de la actuación?

Ea1: Durante la actuación quería que se acabase ya eso. Al final sentí alivio.

La falta de compromiso se da en función inversa a la preparación y mentalización con que el grupo se siente aglutinado en torno a la experiencia gratificante de interpretar entre todos algo que suena bien y que puede hacerles sentirse orgullosos y dispuestos a presentarlo ante otros compañeros.

8.2.1.1 Nerviosismo

Una de las ventajas que supone hacer música con otros es que los nervios se comparten y diluyen entre los participantes, que se arropan unos a otros. Cada uno de ellos se percibirá menos expuesto a las críticas negativas que cuando se canta o toca un instrumento sin que nadie acompañe.

Ha1: Antes de la actuación estaba nerviosa. Durante la actuación tenía mucha vergüenza y mucho corte, porque cuando empezamos a cantar al principio nos pusimos a reír. Nos equivocamos nosotros, porque no te miramos al final, y tú, porque no nos diste la señal muy clara, y al final sentí alivio por terminar el mal momento de subir al escenario.

Ja1: Antes de la actuación sentí muchos nervios porque no me sabía muy bien la canción de la Sirenita, *Bajo el mar* y me la estaba aprendiendo. En la actuación me sentí mal porque hay gente que cantaba mal, y hay otra gente que me dijo que sólo iba a mover los labios, pero lo mismo sólo cantábamos Aa1, Ba1 y poca gente más, y al cantar solas, sentí una cosa rara, de muchos nervios. Al final me sentí aliviada y con el corazón latiéndome a cien por los nervios que tenía.

Ka1: A mi me gusta mucho la canción de *El rey normando* que cantamos, pero no me gustó la forma en la que la cantamos. Lo de la flauta era por lo que más nerviosa estaba,

porque cuando ensayamos en un segundo me cambiaste de grupo, y yo no sabía cuándo empezaban y cuando terminaban y me lo tuvo que explicar Ba1.

La1: Al principio de la actuación estaba muy angustiada y con muchos nervios porque habíamos hecho muchos cambios.

Na1: Antes de la actuación estaba nerviosa.

Yo1: Antes de tocar la flauta y cantar sentía muchos nervios por el público.

Estos testimonios reflejan cómo los alumnos adolescentes, ante una actuación en la que no se sienten suficientemente preparados, viven la experiencia con ansiedad y preocupación, lo que les impide disfrutar. Esto les aporta una imagen de sí mismos pobre y correspondiente a unas bajas expectativas de éxito.

8.2.1.2 Miedo, timidez, vergüenza

Recuerdo el caso de un niño de seis años de la escolanía que durante una actuación se puso a llorar angustiado porque le daba vergüenza subir al escenario. Ni siquiera fui capaz de convencerle de que se sentara conmigo al piano para pasar las páginas. La intensidad con que algunos niños viven el sentimiento de malestar por timidez o vergüenza, a menudo es impredecible y puede sorprenderles a ellos mismos, habiendo sentido antes ilusión por cantar.

Otras veces se trata de un sentimiento compartido y debido a inseguridad por una insuficiente preparación. La experiencia de los alumnos del Grp E1 se refleja a continuación en sus opiniones señalando cómo en su caso no se había llegado a tener la sensación de seguridad y satisfacción necesarias para disfrutar al cantar delante de otros.

Grp E1: Entre las dificultades que han encontrado, Fa1 ha respondido: La vergüenza.

Hemos analizado entre todos de qué tenían vergüenza y han ido aportando ideas. Ga1 ha explicado que tienen miedo de que los demás se rían de ellos.

M: ¿por qué se van a reír?

Fa1: Porque lo hagamos mal.

M: ¿Y si estuvierais completamente seguros de que lo hacéis bien también tendríais vergüenza?

Entonces las opiniones se han dividido y unos pocos han dicho que en ese caso no tendrían vergüenza, mientras que la mayoría pensaba que seguirían sintiéndose incómodos aunque lo hicieran bien.

M: ¿Por qué?

Fa1: Porque aunque lo hiciéramos bien alguien puede pensar que no le gusta.

Así que en realidad se dan dos causas generadoras de vergüenza, una por la posibilidad de cantar mal y otra por lo que piensen los amigos, incluso aunque podamos saber que esté sonando bien.

Grp E1: Otra dificultad tiene que ver con la potencia de la voz y con la sensación de no llegar bien a los agudos. Hemos aprendido en distintas sesiones cómo hay que estar derechos y relajados, cómo debemos respirar llenando los pulmones desde abajo y cómo hay que abrir un hueco en la parte más interna de la boca junto a la laringe para que el sonido se amplifique y tenga un bonito color, con los armónicos que dan en cada persona una huella sonora única e irrepetible, su voz característica. Se ha señalado otra dificultad: el ritmo, porque a veces lo que hacemos no suena bien si no vamos a la vez.

La solución posible será escuchar mucho más, tener claro el latido de la música al que llamamos pulso y tratar de seguirlo internamente, imaginar, reconocer, memorizar las distintas partes de una canción para cantar juntos y no cantar chillando, porque un *forte* se consigue no por forzar la garganta con tensión, sino por el apoyo de la voz en la respiración y su proyección hacia los resonadores.

Grp E1: Hemos tratado de recordar cómo cantábamos de pequeños y si teníamos la misma vergüenza que ahora. Io1 ha explicado que cree que tenemos más vergüenza, porque es en esta edad cuando más nos importa lo que piensen los demás. Han opinado sobre la dificultad que puede tener el cantar en otro idioma como el inglés y he insistido en cómo ayuda la música en el aprendizaje de otras lenguas, así como para el acercamiento a la poesía, las letras de cantautor y gran cantidad de historias que aparecen en las canciones.

Ño1: Durante la actuación tenía mucha vergüenza y mucho corte, porque cuando empezamos a cantar al principio nos pusimos a reír.

A lo largo de estos años he participado en muchas actuaciones con el coro dentro y fuera del instituto y, sin embargo, ha sido más costoso llevar a cabo audiciones en las que pudieran participar todos los grupos de clase de música. Es necesario prever las dificultades y emplear bien los recursos, contando con el respeto y el compromiso adecuados para desarrollar con cierta regularidad conciertos escolares que sirvan a los propios alumnos como estímulo y muestra de su evolución en el trabajo de clase.

8.2.1.3 Desinterés

No es posible evitar que de vez en cuando un alumno de los que conocen de sobra la dinámica de trabajo haga un comentario descorazonador... ¡sin ninguna mala intención!

La imagen que el profesor tiene de un alumno puede no coincidir con su proceso de asimilación y con la forma de interpretar la experiencia de clase por parte del alumno.

Po2 es un chico de desdoble. Un día llegó pronto al aula y preguntó:

Po2: ¿Hoy qué vamos a hacer, profe?

M: ¿Tú qué quieres hacer?

Po2: Tocar, que cantar no mola.

Otras veces el grado de desinterés afecta en general a cualquier propuesta y no es específicamente hacia la actividad de cantar. Así se aprecia en las siguientes justificaciones por no haber participado en una audición.

Qo1: No fui porque me echaron, porque no toqué la flauta y además lo demás fue un rollo.

Go1: No fui porque se me olvidó. No me parece bien, porque sólo cantaron algunos.

Es curioso cómo en este último comentario el alumno reconoce no haber participado en la actividad pero, al escuchar la grabación realizada y aportar su opinión, se atreve a hacer una crítica a la interpretación, sugiriendo que algunos compañeros pudieron estar en el escenario sin participar activamente, mostrando a su vez otro tipo de desinterés.

En el testimonio del siguiente alumno se aprecia cómo existe una contradicción entre el reconocimiento de cierto atractivo o beneficio en la actividad de cantar y las propias dificultades que se dan al proponer y realizar la actividad de cantar en clase.

CGo2: Nunca he escuchado un coro ni me interesa porque tiene un ritmo lento para mí, pero me parece una manera de respetar el ritmo y seguirlo. Cuando cantamos en clase me veo bien, cuando canto me relajo mucho, aún así no me sale bien cantar, me cuesta mucho. Para mí cantamos muy poco, estamos todo el día discutiendo. Si cantásemos más a lo mejor nos sentiríamos mejor y estaríamos bien en clase porque nos haría feliz la clase y sería menos aburrida.

En definitiva, reconoce que su desinterés por el coro tiene que ver más bien con el tipo de música que atribuye a su repertorio, aunque ésta pueda ser una imagen basada en prejuicios. A eso se suma su autoconcepto vocal sobre el que también reconoce dificultad. Sin embargo, destaca cómo es consciente de que cantar le hace sentirse más relajado y que sería deseable cantar más.

8.2.1.4 Insatisfacción

La valoración negativa de la práctica musical es un asunto muy serio. El contexto educativo es un signo de alarma y refleja una dificultad que es necesario resolver. No es lo mismo hacer música que conformarse con hacer una chapuza.

CLa2: Yo creo que lo de que cantemos en clase está un poco desequilibrado porque hay días que cantamos demasiado y otros nada. Esta actividad se puede mejorar colaborando todos un poco y no hablando tanto, porque si no queda un poco desastroso.

Esta misma consideración se aplica al hablar de la calidad musical de los coros. Partiendo de una base comprensiva e integradora de la educación, que propone la participación de todos en la actividad de cantar con otros, se han de buscar las causas y tratar de resolver las distintas limitaciones. En primer lugar, es necesario que la autoridad no sea puesta en duda y que la dirección sea precisa y clara.

Ro1: Nos equivocamos nosotros porque no te miramos al final, y tú porque no nos diste la señal muy clara, y al final sentí alivio por el mal momento de subir al escenario.

CMa2: Cantamos más bien poco porque hay mucha gente que molesta y no se pueden hacer muchas actividades de éstas. Se puede mejorar si la profesora pone orden.

Por otro lado, cualquier proyecto merece ser preparado con la antelación y el cuidado necesarios y no es conveniente aventurarse y posponer la decisión de realizar una actividad hasta el último momento para terminar asumiéndola de forma atropellada.

Sa1: Lo que me parece es que lo han hecho muy mal.

La experiencia de presentarse ante un público es para algunos un cúmulo de sentimientos contradictorios. Es responsabilidad del profesor reconducir el ánimo del grupo en los momentos de dificultad para que puedan mejorar la confianza en sí mismos.

Ta1: Al principio me sentí nerviosa porque no sabía cómo iba a salir, pero después no sé por qué, me empecé a reír alegrándome, porque yo creía que iba a salir bien. Luego me llevé una decepción, al ver que nos confundimos, y yo me despisté, sobre todo en la última canción, que no me la sabía muy bien. Al final me quede aliviada, al ver que ya había acabado y me fui por todos los nervios que tenía. Me gustaba la última canción pero no me la sabía así que me callé. Eso es lo que más me decepcionó.

Ta1 es una alumna especialmente sensible que pasa de un estado anímico a otro en poco tiempo. En el trabajo diario se insiste en que hacer música con otros es como subir a un tren para hacer un viaje en el que uno se puede trabar y equivocarse pero durante el que es preciso

aprender a escuchar a los demás, seguir y no bajarse en marcha. Después de un fallo hay que recomponerse y llegar hasta el final del mejor modo.

Grp E1: En la clase de 1ºA, la actuación en las jornadas culturales había dejado una impresión de insatisfacción, por la falta de seguridad con la que los poquitos alumnos que participaron pudieron cantar ante los compañeros. En clase hemos retomado la canción para superar esa sensación de fracaso y se han hecho varias grabaciones que han supuesto una nueva toma de conciencia sobre lo que es cantar en grupo.

Cualquier dificultad que se tenga al cantar o al hacer música en grupo se puede abordar con sentido crítico constructivo valorando los aspectos que pueden mejorarse e insistiendo en el trabajo necesario para alcanzar los objetivos propuestos. Los requisitos para superar la inseguridad y la falta de competencia en la interpretación musical son, en la mayoría de los casos, tener acierto en la elección del repertorio y en el modo de presentarlo en el trabajo, atención en clase, estudio personal responsable, disciplina y concentración para garantizar la eficacia de la dinámica de ensayo.

8.2.1.5 Interés, atracción por cantar

Un comentario anotado referido al curso 2006-2007 podría resumir la tónica general de este apartado, aunque de modo global a lo largo de los años se percibe una mayor familiaridad y gusto por la actividad de cantar entre los alumnos, especialmente en muchos de los que llevan varios cursos cantando en clase de música.

Grps H1, I1, J1, A2, B2, C2, D3, F4: Se han dado diferencias en el interés por cantar entre unos grupos y otros en función de factores como la edad, la proporción de chicas y chicos en la clase y la presencia más o menos destacada de dificultades relacionadas con la muda de la voz, las características personales como la habilidad y la predisposición a la actividad propuesta.

El grupo H1 del curso 2006-2007 tuvo la peculiaridad de reunir a cinco participantes del coro, tres de las cuales AEa1, AHa1 y AIa1 han permanecido hasta el curso 2012-1013 como AEa7, AHa7 y AIa7, cuando ya están en el primer año de la universidad. En el epígrafe 8.2.2.1 referido a la figura del director se recoge el testimonio de estas alumnas describiendo su experiencia en el coro (ver p.486).

Grp H1: Es un grupo con mayor presencia de chicas que de chicos. Se cuenta con dos alumnas de la escuela de música, habituadas a cantar en coro, que a su vez han participado en el coro del IES desde octubre de 2006.

Por otro lado, se aprecian diferencias a la hora de cantar en función del número de alumnos de los grupos. Hasta ese curso 2006-2007 el nivel de 1ºESO contaba con grupos de entre 25 y 30 alumnos, que tenían dos horas semanales de música.

Grps H1 I1 J1 A2 B2 C2 D3 F4: En todas las clases de la ESO se ha dispuesto la organización de desdobles en las asignaturas de lengua, matemáticas, sociales, naturales e inglés. La música reúne al grupo completo y, aunque se observan algunas diferencias en cuanto al interés y expectativas de éxito en la adquisición de conceptos musicales y en la práctica de los instrumentos, la actividad de cantar es abordada con cierto entusiasmo por una gran mayoría del grupo.

Desde el curso siguiente 2007-2008, con la aplicación en ese nivel de la LOE, en nuestro centro se contó con la optativa de taller de música, propuesta con grupos menos numerosos en los que la actividad de cantar se ha podido abordar atendiendo a las necesidades de forma más personalizada, aunque el resultado vocal del conjunto con grupos más pequeños puede ofrecer mayores dificultades de afinación y empaste entre las voces que cuando se trabaja con grupos completos.

Mo4 tuvo la asignatura de música como optativa de tres horas en el curso 03-04. Su grupo está formado por doce chicas y tres chicos. Entre las chicas había una muy buena predisposición a cantar, aunque se daban diferencias de aptitud claras y rasgos de personalidad o inhibiciones propias de la edad que hacen que el resultado sea claramente mejorable. Mo4 tenía experiencia previa de cantar en un coro parroquial, de manera que los otros chicos se sentían apoyados. Ahora en Bachillerato Mo6 canta en el coro y toca la batería en el grupo de rock que ha formado con sus amigos.

Cuando el número de chicos en un grupo es mucho menor que el de chicas, la observación de posibles diferencias de actitud entre ellos en relación al canto puede aparecer distorsionada por encontrarse en minoría y estar más expuestos a las opiniones de los demás, pero, si se dan modelos positivos como el de este alumno Mo4, el grupo puede ir adquiriendo confianza y llegar a habituarse a cantar con seguridad. A pesar del número elevado de alumnos que señalan que pasan vergüenza, en general se acepta la actividad de cantar con agrado y se muestra deseo de dedicar más tiempo a esta actividad.

CPa4: Hemos cantado muy poco en clase. Tendríamos que haber cantado más.

8.2.1.6 Entusiasmo

Si algunos alumnos, a priori, no aparentan sentirse atraídos por cantar, en otras ocasiones la dinámica de clase se presta a un sentir común en el que todos parecen haberse dejado llevar por la música. Son aquellos momentos en que, de forma menos costosa, lo que se hace en clase resulta atractivo y claro para la mayoría y el grupo entero participa con entusiasmo. En la

siguiente cita se transcribe una grabación de una última clase de un grupo de 2º de ESO en la que se aprecia cómo el tocar instrumentos de láminas y poder cantar a la vez supone un grado elevado de concentración y estímulo. Si esto se une a la elección de un estilo con un ritmo sugerente y una estructura armónica que ya se ha practicado previamente y que resulta familiar para los alumnos, el resultado es el entusiasmo en la interpretación de rueda del blues cantando y tocando, tal y como se transcribe a continuación de una clase a finales del curso 2009-2010.

Grp R2: ¿Qué tal las guitarras? Os está sonando muy bien. ¡Qué bien, fenomenal! Ahora lo que quisiera es que se os oyera decir: re, re mientras toco el re y sigo a otro compás, y ahora otro toco re más... sol, sol, un compás de sol, re, re y ahora toco re, la, la, sol, sol... re, re y ahora vamos al la.

M: ¡Un dos tres, cantando! ¡Quien canta gana puntos en mi asignatura, quien canta puede aprobar, un dos tres: re, re, re, re, sol, sol, re, re, la, la, sol, sol, re, re, la, la, la, la, y re, re!

Lamentablemente, aunque las alusiones a ciertas mejoras en la calificación en el último momento de la evaluación son muy poco recomendables, éstas aparecen reiteradamente en la grabación y se puede comprobar cómo tienen un efecto de refuerzo, según un enfoque conductista sobre la motivación para cantar.

M: Gracias por vuestra gran dedicación, ahora necesito que haya improvisadores que se lancen a improvisar. Ahora pasáis del cinco al seis, del seis al siete...Subo notas...

Oo2: Sí profe, esto te quita los nervios... (Oo2 después de tocar e improvisar sobre la rueda del blues cantando los bajos)

Oo2 tiene dificultades de concentración y es un ejemplo de cómo la música mejora esa habilidad haciendo que los alumnos estén con toda su atención e interés entregados a lo que se está haciendo. Oo2 tiene una voz bonita, muestra especial habilidad para cantar y gusto por la música. Su madre es inglesa y tiene recuerdos de su infancia en Londres, donde cantaba a menudo en la escuela. Ya en 3º de ESO, cuando escuchamos el coro de *El Mesías* de Haendel *For unto us a child is born*, Oo3 tuvo especial gusto en aprender a cantar un fragmento siguiendo las diferentes entradas de las voces.

8.2.1.7 De la tensión a la alegría

La combinación de emociones contradictorias puede evolucionar satisfactoriamente hacia el refuerzo de un autoconcepto musical positivo.

Ua1: Lo pasé fatal antes, durante y después de la actuación, pero no lo entiendo, porque al acabar la actuación estaba muy desilusionada y desanimada. Me encanta la canción

que hicimos, pero yo creo que todos lo pasamos mal. Bueno, un poco bien pero nos sentíamos ridículos y teníamos una vergüenza enorme. Todos hemos hecho lo que hemos podido.

El sentido del ridículo se contrarresta si el resultado de lo que va sonando nos gusta y si al cantar se está pensando en lo que se canta y no tanto en la impresión que reciban los que escuchan.

Wa1: Antes de tocar la flauta y cantar sentía muchos nervios por el público. Durante esos tres periodos sentí mucha alegría.

Xa1: ¡Fatal la del rey Normando! La segunda regulín, pero está bien. La tercera, ¡genial!

Si el sentimiento de alegría es en realidad alivio porque se ha terminado, ni los objetivos educativos ni musicales se cumplen en ningún grado.

Za1: Durante la actuación quería que se acabase ya eso. Al final sentía alivio por haber dejado de tocar.

Ma1: Durante la actuación pasé mucha vergüenza, pero a la vez sentía alegría.

Algunos alumnos, por timidez propia de su personalidad o por cierta inseguridad frecuente en la adolescencia, se sienten incapaces de superar el sentimiento de tensión y nervios al cantar frente a otros, pero reconocen que la emoción les aporta también una experiencia de ilusión de la que pueden salir reforzados positivamente.

CORO 05 y Grps E1, F2 y otros. El jueves pasado reunimos a los cinco 1^{os} de ESO en el salón de actos. También vinieron parte de los alumnos de tres grupos de segundo. Primero el coro del instituto cantó dos canciones: *Ay linda amiga* y *Tango*. Hubo varias piezas instrumentales con flautas y láminas. Después hicimos otras dos canciones participando todos juntos desde las butacas del salón: El sonido de todo el público convertido en coro de voces y después en inmenso grupo de flautas fue una experiencia muy interesante. Cantaban y tocaban todos, Aa1 hizo las estrofas de una canción francesa con nervios pero con ilusión. Za1 tocó la flauta como solista en las estrofas y Prf D la trompeta. MA dirigió y yo acompañé con el piano.

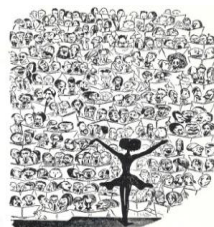
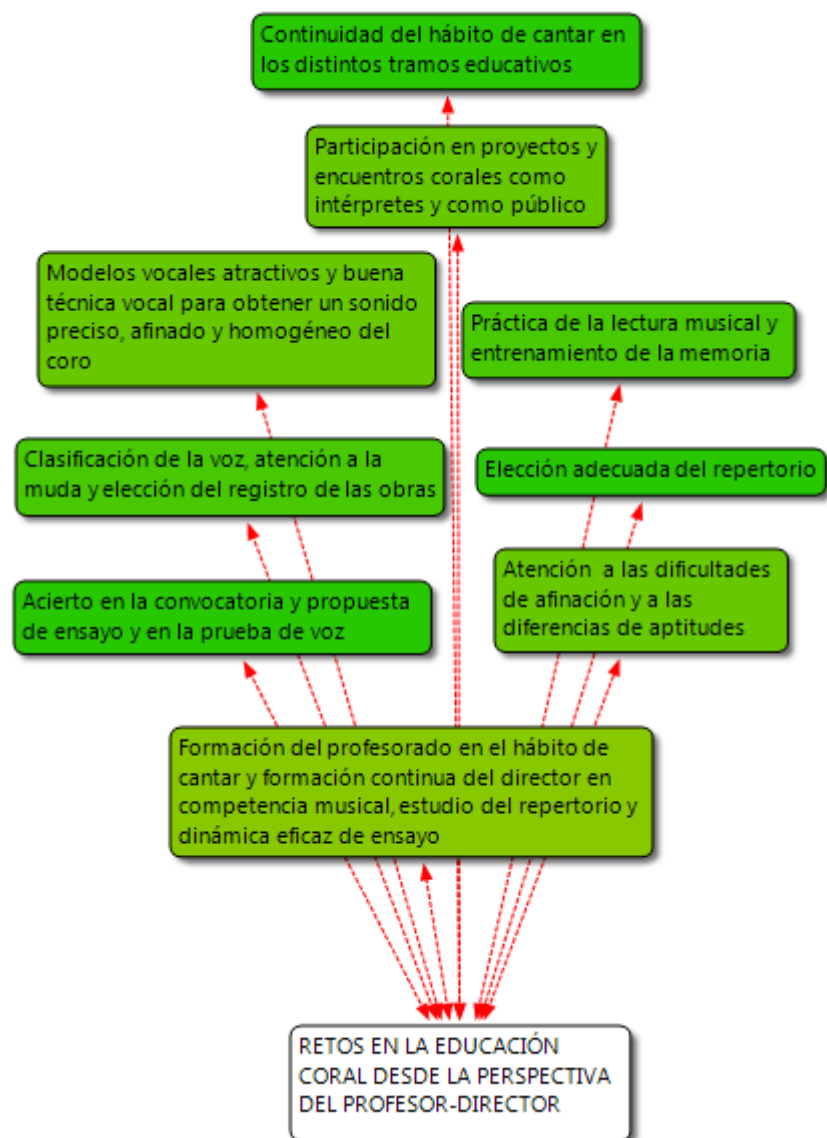
8.2.2 Retos en la educación coral desde la perspectiva del profesor–director

En este apartado se plantean las cuestiones a afrontar en la educación coral, desde la perspectiva de la identificación del papel del director de coro con el profesor de música, que en el entorno de los coros escolares a menudo coinciden. Esta tarea parte de la superación del desinterés por cantar y de algunas de las emociones descritas en el apartado anterior como la vergüenza, el miedo, la timidez y el nerviosismo, que pueden llegar a bloquear y a inhibir a la persona.

Los aspectos que es necesario atender para hacer efectiva la experiencia de cantar con otros y formar parte de un coro se presentan sintéticamente en el gráfico de la página siguiente. Algunos de estos puntos recogen dificultades. Otros se plantean como objetivos que consideramos esenciales en la educación coral, que se extraen y a la vez se apoyan en los comentarios de los alumnos y en observaciones sobre el trabajo en clase y en el coro.

Entre las categorías emergentes se plantean las tareas que el director asume en el inicio de un proyecto, cuando ha de considerar si los medios y el tiempo disponibles son los adecuados para llevarlo a cabo. Se ha de decidir cómo hacer la convocatoria al coro de forma que sea atractiva. De igual modo aparecen categorías relacionadas con lo que significa comprometerse a cantar, y entonces emerge la cuestión de la voluntariedad sobre la participación en el coro, según la cual la observación de un predominio del sexo femenino en los coros apunta hacia la posible existencia de prejuicios en relación a que los chicos canten con voz infantil o a que les guste cantar en el coro un tipo de música menos aceptada entre los jóvenes que la música popular moderna. Otras cuestiones relacionadas, como la atención al proceso de la muda, los criterios de clasificación de la voz, la prevención de disfonías y el desarrollo de la técnica vocal merecen especial cuidado y resaltan la necesidad de atender a las distintas aptitudes y de resolver las dificultades de afinación.

En el nivel de mayor incidencia en la motivación aparece como categoría destacada la realización de ensayos de dinámica exigente, atractiva y eficaz. Para ello el director se compromete en la toma de decisiones para la elección acertada del repertorio y su interpretación, el estudio de las obras y el desarrollo de estilo de dirección clara y expresiva que favorezca una respuesta atenta y ágil del coro. Los miembros del coro, a su vez, se comprometen en el aprendizaje de las partes, en la asistencia puntual a los ensayos y en ocasiones a llegar a memorizar el repertorio para prescindir de la partitura o progresar en la lectura musical. El interés puesto en estos propósitos, como tareas habituales en la interacción entre el director y el coro, favorecerá el desarrollo de proyectos corales basados en la experiencia de disfrutar cantando cada día, al tiempo que cada interpretación se concibe con la mayor calidad musical posible por la dedicación del trabajo y el tiempo necesarios a lo largo del proceso, con tanto gusto y dedicación como la propia celebración del concierto. De todas estas categorías mostraremos referencias al trabajo de campo a través de las citas de los alumnos en los apartados siguientes.



*66

Gráfico 201

⁶⁶ Un dibujante del XIX representaba así a Berlioz dirigiendo un gran coro. (de Dios Tallo, 2013)

8.2.2.1 Formación del profesorado en el hábito de cantar y formación continua del director de coro en competencia musical, estudio del repertorio y dinámica eficaz de ensayo

Para la gestión de los retos que aparecen en el gráfico, el punto de partida es la figura del profesor o del director de coro. Entre los alumnos se dan diferencias en el interés hacia la actividad de cantar, en función de las experiencias previas que tengan y de sus expectativas. Entre los profesores sucede de forma parecida. Aquellos profesores no entrenados en el hábito de cantar no se atreven a hacer una propuesta de práctica vocal o coral que pueda ofrecer con seguridad un modelo atractivo. Por eso es importante abordar en profundidad una formación del profesorado que asuma la tarea de difundir el hábito de cantar con la atención necesaria.

AAa4: Dependiendo del profesor, se canta o no se canta, según si le gusta o no a él.

El medio indispensable para poder enseñar a cantar a otros es cantar uno mismo. Contando con que la formación inicial del profesorado incide en el canto escolar dedicando los créditos establecidos a asignaturas relacionadas con la práctica vocal, la entonación o el canto a coro, esta formación se ha de profundizar y prolongar en el tiempo. De ese modo, uno de los requisitos necesarios para poner en marcha un proyecto de educación coral es que el profesor de música tenga experiencia coral y haya adquirido con soltura todas las habilidades expresivas y musicales que la práctica coral conlleva. Además, la formación en dirección coral comprende una gran variedad de disciplinas como armonía, formas musicales, técnica de dirección, técnica vocal, estética e historia de la música, etc. que corresponden con las distintas facetas de los directores como músicos con una sólida base teórica y práctica como oyentes, críticos, cantantes, repertoristas, intérpretes, compositores o arreglistas, comunicadores y gestores.

El director debe contar con formación vocal y auditiva apropiada para mostrar al coro cómo ha de hacer, reconocer armónicamente cualquier pasaje de las obras que propone, dominar una técnica del gesto eficaz y saber utilizar los recursos disponibles para la elección acertada y el estudio del repertorio. Por otro lado ha de saber buscar y aprovechar los recursos humanos y materiales adecuados en el desarrollo de los ensayos y proyectos. Aunque “cuando el profesor no se encuentre seguro en el tratamiento técnico de la voz viene muy bien la utilización hábil del recurso instrumental” (Guibert, 1992) al emprender la tarea de formar un coro no es suficiente tener disponibilidad y destreza instrumental. Es necesario un compromiso por desarrollar un modelo atractivo y eficaz de dirección. Si el profesor-director que inicia un proyecto de coro no tiene una preparación vocal específica necesita abordar la técnica del canto

a través de cursos o clases, atendiendo a la necesidad de formación continua y a la prevención de disfonías.

Los siguientes apartados de este punto suponen un recorrido por diferentes tareas: el acierto en la convocatoria, la propuesta de ensayos y prueba de voz, la atención a las dificultades de afinación y diferencias de aptitudes, la clasificación de la voz, la atención a la muda, las elección del registro de las obras, el ofrecimiento de modelos vocales atractivos y técnica vocal, el entrenamiento de la escucha, la búsqueda de la mejor afinación, la elección adecuada del repertorio, la práctica de la lectura musical y el desarrollo de la memoria, la participación en proyectos y encuentros corales como intérpretes y público e incluso la continuidad del hábito de cantar en los distintos tramos educativos; se trata de tareas que pueden desarrollarse únicamente desde la presencia continuada y la implicación plena de un buen director. Por eso es conmovedor advertir que el coro sabe apreciar cuándo las mismas se emprenden con verdadera entrega, de manera que en este entorno educativo se hace aún más valiosa la figura de un director comprometido y formado.

CORO 13: Graduación de 2º de Bachillerato. Agradecimiento a la directora del coro M^a Antonia, por parte de alumnas que llevan varios años cantando juntas.

CAa6: Parece que fue ayer cuando llegamos por primera vez a un ensayo y éramos unas enanas a las que nos daba miedo cantar, parece que fue ayer cuando nos traías pastas y té para amenizar los ensayos, cuando no parabas de regañarnos porque no dejábamos de hablar, bueno...eso fue ayer y hoy.

CIa7: Año tras año hemos vivido experiencias nuevas, hemos cantado en el Auditorio Nacional, quedando terceros de la Comunidad de Madrid, nuestras salidas al Parque de Atracciones, a las tirolinas, a musicales...Cada año ha sido diferente y a la vez especial.

AHa7: Para nosotros el coro siempre ha sido algo más allá de una simple extraescolar. Era el momento de la semana en el que daba igual cómo habían ido las clases o los exámenes y con un poco de música y algún bailecito conseguíamos acabar muertas de la risa.

AIa7: Y, después de tantos años, aquí estamos una vez dispuestas a cantar otra vez. Porque cantando somos felices, nos sentimos unidas y todo esto lo has conseguido tú. Tú nos has dado la oportunidad de venir aquí todas las semanas y dedicarle un tiempo a lo que tanto nos gusta, la música.

BRa6: Porque, M^a Antonia, has sido eres y serás una grandísima directora, que puede que no seas a la que más premios hayan dado, o la más conocida, pero para nosotras eres la mejor de las mejores. Porque nadie nos hará reír de la manera que tú lo haces, con cada tontería y cada baile.

BSa6: Porque siempre que te hemos necesitado has estado ahí para darnos consejos en todo momento y puede que sea una de las cosas que más vayamos a echar de menos

cuando salgamos de aquí, pero eso no quiere decir que te vayamos a dejar porque nos vas a tener aquí todos los viernes dando guerra como siempre.

MA: ¡Eso espero!

BTa6: Porque después de tanto tiempo, sobre todo los últimos años nos has enseñado que la música tiene que sonar más alto que los problemas. ¡Gracias, M^a Antonia!

8.2.2.2. Acierto en la forma de convocatoria y propuesta de ensayo y en la prueba de voz

Cuando un profesor de música llega nuevo a un centro o piensa que es el momento para empezar un coro con sus alumnos, conviene que valore una serie de cuestiones previas. Se trata de contagiar el gusto por cantar desarrollándolo en el tiempo a través de una implicación personal con vocación de ser algo estable. Se pone en juego el valor educativo real del coro y se debe evitar que el proyecto sea estéril o llegue a dar sólo resultados pasajeros, sometido a cumplir las expectativas interesadas en amenizar de forma más o menos superficial las celebraciones de los centros. La toma de decisiones se refiere a quién, qué, cuándo, dónde, cómo y para qué o por qué van a cantar los miembros de ese coro en el proyecto que se pone en marcha.

CORO 05: El coro del instituto ha dado muestra de gran capacidad de adaptación y superación. Cuando llegó la noticia de que se daba una convocatoria de concurso para los coros de centros educativos de la Comunidad de Madrid, la directora, MA, explicó que para poder cumplir los requisitos que se establecían necesitábamos que participaran más del doble de alumnos que de profesores, porque así establecían las bases del concurso. No tardó en conseguir que viniera un nutrido grupo de alumnas para la cuerda de sopranos, cuatro o cinco chicas para la voz de contralto y algunos chicos para los tenores y bajos. Contamos con dos profesores muy fieles a los ensayos y otro más que ha faltado por problemas de salud.

Por un lado, es necesario considerar el efecto del horario sobre la actividad de cantar. En las propias clases de música la percepción varía de unas personas a otras. Los grupos que tienen asignada la sesión de música a primera hora suelen encontrar ciertas dificultades en la acomodación de la voz en el registro agudo y pueden reflejar estados de cansancio y somnolencia. Si se actúa con convencimiento para guiar al grupo, el cuerpo puede activarse para cantar despertándose en pocos minutos, a partir de algunos ejercicios de estiramientos, respiración, relajación y vocalización, y se obtiene con más facilidad la resonancia de los sonidos graves.

Grp U3: A lo largo del curso 2011-12 este grupo de 3º de ESO tiene un comportamiento tranquilo, probablemente en parte porque su horario tiene las dos sesiones semanales de música a primera hora de la mañana, de 8.30 a 9.25. Esta circunstancia, que puede parecer una dificultad para la actividad del canto, ha sido, por el contrario, una ayuda para alcanzar un buen rendimiento, concentración y trabajo disciplinado dentro de un ambiente cálido de complicidad.

Mientras en el cuaderno de campo la anotación correspondiente a este grupo refleja una valoración positiva desde mi punto de vista como profesora, para uno de los alumnos esta apreciación, comentada al año siguiente durante una guardia, resultó muy diferente.

ABo4. Profe, no es por tí, pero ¡qué alivio que se haya terminado la música obligatoria! Era espantoso cantar a esas horas por la mañana.

También puede resultar duro gestionar el tiempo de ensayo cuando ocupa los recreos dentro de un horario apretado de clases. Al estar formado por profesores y alumnos, el *coro del Jaime*, como solemos referirnos a él, organiza los ensayos procurando que los profesores participantes tengan disponible al menos un recreo semanal para ensayar, al margen de otro horario más largo los viernes a mediodía. El ritmo de trabajo fluctúa adaptándose a las necesidades del momento y a los proyectos que haya a la vista.

BJo3: Lo que sé del coro es que tienen un gran talento y no estoy muy seguro pero pienso que han llegado varias veces a la final de Madrid. He escuchado hablar a una amiga que estaba en él y me contaba lo que hacían. No me interesa mucho apuntarme porque apenas tengo tiempo.

CORO 09: Los alumnos han dedicado al menos dos recreos semanales y en muchos casos más, a aprender y ensayar las canciones del repertorio que presentamos al certamen. También han escuchado las grabaciones en casa con las distintas voces.

La forma de convocatoria del coro puede partir de unos carteles distribuidos por los pasillos del centro, señalando un momento concreto para una reunión inicial en la que se puedan proponer pruebas de voz a quienes necesiten una orientación sobre la tesitura que les corresponda mejor en ese momento.

Como ya se vio en la fundamentación teórica, es necesario que las actividades propuestas a los que nunca han cantado sean asequibles y se realicen de un modo atractivo.

ALo11, AÑo1 y AOo11 han venido al aula en un recreo con intención de tocar la guitarra eléctrica y la batería. Les he propuesto hacer una pequeña prueba de voz vocalizando. ALo1 tiene interés por cantar en el coro y aunque tiene algún problema con la afinación, muestra entusiasmo y tiene una voz potente. Les he puesto a vocalizar al modo tradicional. Aunque los tres se prestan dócilmente, tal vez con la esperanza de poder

tocar la guitarra después, el ejercicio de calentamiento con lu,lu,lu,lu,lu, produce a AÑo1 extrañeza y rechazo.

AÑo1: ¡Qué parida, profe!

La preparación de actividades vocales adecuadas a la edad e intereses de los participantes debe partir de concebir la voz a través de la toma de conciencia de todo el cuerpo, empleando ejercicios de concentración y de interacción entre el director y el coro o entre los propios coralistas, como preparación vocal o puesta a punto del coro antes de abordar las propias obras.

8.2.2.3 Atención a las dificultades de afinación y a las diferencias de aptitudes

La atención a la diversidad de aptitudes hace necesario dedicar un trabajo especializado, tiempo y voluntad a los que desafinan al principio...o al final. El tiempo que una persona con dificultades en la afinación necesita para entrenar su oído o su coordinación audiofonatoria es muy variable y mientras en muchos casos el problema es sólo aparente, en otros se necesita un proceso largo de acomodación que, si se hace con gusto, obtiene resultados muy satisfactorios.

En mi trayectoria dirigiendo coros infantiles he encontrado casos preciosos de niños con mucho interés y gusto por cantar, en los que una motivación de tipo afectivo o social reforzaba además ese deseo de ir al coro. La evolución de algunos casos a lo largo de varios años muestra mejoras muy evidentes. AKa4 o AJa4 han llegado a aprender a sostener una voz diferente de otros cantando polifonía, cuando en sus comienzos hacían lo mismo, exactamente, sin saberlo.

Grp L1: Después de una clase en la que había habido problemas, en el recreo hemos continuado el trabajo con AMo1 sobre la afinación, y ha sido muy bueno. Hemos estado los dos solos, se ha esforzado mucho y le ha ido bien. Ha dicho que estando sólo le resulta más fácil porque le da menos vergüenza. Se apreciaba cómo su concentración y su audición interior del sonido van mejorando y va apoyándose en la seguridad que da el haber superado un paso anterior.

En una sesión con 2º de ESO en la que se aprendía una *isa* canaria, el grupo entero va respondiendo en eco cantando por fragmentos. En el cuaderno de campo se recoge la transcripción de las indicaciones para evitar que la melodía vaya calando.

Grp I2: Nosotros cantamos así (...calando). La diferencia es de tono, de afinación, de nota. En realidad, se queda casi como si fuera bemol, porque uno no está preparando bien el aparato respiratorio. ¿Os acordáis cuando estudiamos lo de las cuerdas vocales y la conexión con la respiración? No es lo mismo cantar... calando, que es propio de una persona que no sabe que tiene una voz bonita, que tiene que ser capaz de sacar su voz y

desarrollarla. Cuando ya aprendes a cantar y te lo pasas bien cantando, empiezas a saber que es como un instrumento, ...igual que en la flauta, que a veces te suenan pitidos y suena feo y otras veces suena bonito... Tienes que conseguir que el aire suba... ¿entendéis la diferencia?

Las dificultades de afinación son sólo un aspecto de la atención a la diversidad.

BPa2: A veces me ponía nerviosa que algunas personas no hacían NADA y las hacías mucho más caso que a las personas que estábamos intentándolo.

A menudo sucede que el ritmo de la clase se entorpece por falta de disciplina, desinterés o llamadas de atención de algunos alumnos que acaparan el esfuerzo de la profesora por conseguir concentración y mejoría en el rendimiento.

8.2.2.4 Clasificación de la voz, atención a la muda y elección del registro de las obras

El tema emergente del tratamiento de las voces para buscar el sonido propio del coro, y el modo de abordar una prueba de clasificación que pueda concebirse de forma flexible y, a la vez, eficaz y clara, resultan cuestiones que ponen en juego la visión personal, la experiencia y el criterio profesional y musical del director. Muchas veces no parece haber una única respuesta:

ADo2 está en el Grp N2. La directora del coro MA le escucha con voz blanca e incluso con registro de soprano. A mí me parece que podría cantar como contralto 2 o con las notas del tenor adaptándolas por encima del La3. Él dice que en su casa canta las canciones de Elvis. Es un apasionado de la guitarra.

Estas alternativas se corresponderán, después, con una toma de decisiones acertada en la selección del repertorio y de las tesituras en que se abordan las obras adaptadas a las voces con que se cuenta, especialmente en la adolescencia, tal y como se ha descrito en los trabajos de Elorriaga (2011) y Freer (2011).

La desorientación para cantar en ciertos registros puede aparecer, especialmente en los varones, en algún momento a lo largo de la educación secundaria obligatoria. Conviene buscar la comodidad, alentando al adolescente a cantar en el registro que corresponda a su estadio de desarrollo, aunque se reduzca a unas pocas notas. No conviene destacar los fallos de manera personal. En ocasiones puede recurrirse a antimodelos para mostrar cómo no ha de hacerse al cantar, aunque conviene que no sean interpretados como imitaciones grotescas. En cambio, se

pueden resaltar con naturalidad los aspectos positivos, sin abusar de elogios que se conviertan en realidad en falsos cumplidos.

APo2: A mí no me sale.

M: Sí te sale, te sale muy bien. Te conté que tú estabas con el cambio de voz.

APo2: ¿Qué era lo del cambio de voz?

M: ¿Qué era lo del cambio de voz?

APo2: ...¡Vamos profe!

M: Pues que estás cambiando el tamaño de las cuerdas vocales y la forma de vibrar y te sale que a veces estás incómodo y no sabes si cantar arriba o abajo pero tu voz está funcionando muy bien porque tienes buen oído.

Para los chicos en el momento de la muda los resultados mejoran notablemente cuando los modelos que escuchan son de voz masculina, ya que los oyen en la octava real que han de imitar. Así que, en los casos en que tienen profesora y no profesor, es de gran ayuda servirse de los ejemplos vocales de alguno de los chicos que afinan bien.

El 26 de noviembre de 2010 ha sido un día especial. ACo3 me ha contado con ojos un poco brillantes de pena que no puede cantar. Está en 3º de ESO. El año pasado cantaba con las contraltos, con bonita voz y bastante seguridad. Ahora está en pleno cambio. Cuando MA y yo le hemos pedido que cante un poco *Cumpleaños feliz* se ha resistido mucho. Decía que le salen gallos y que no puede. MA ha insistido y ha cantado un poco. La voz es ya más grave pero muy velada, y tiene un registro corto, al subir un poco se ha quebrado en un típico gallo.

Al escribir estas notas de campo, aún no tenía la perspectiva de considerar la muda de la voz como un proceso a explorar durante el que se puede acompañar al adolescente para que se conozca a sí mismo y vaya descubriendo el desarrollo de su voz en cada fase.

A LLo2 del Grp N2 le dije que podía cantar como un tenor acomodado como contralto y que si en algún momento se sentía forzado, no cantase y tuviera mucho cuidado con sus cuerdas vocales.

A menudo los profesores de música, al atender a un adolescente que pasa por el cambio de voz, adoptamos una actitud de prevención extrema transmitiendo la idea de que el reposo vocal es la única alternativa aconsejable durante el cambio de voz.

En el concierto final del proyecto *Voces para la convivencia*⁶⁷, celebrado el 10 de mayo de 2013 en Madrid en la Iglesia de la Milagrosa, las escaleras junto al altar estaban abarrotadas de adolescentes orgullosos y felices. En un momento determinado, todas las chicas se sentaron en el suelo y los chicos de las filas de atrás se pusieron de pie y cantaron. Se escuchaba el precioso timbre de los cambiatas y barítonos jóvenes cantando *Come sail!*, una canción de M. Patterson que habla de seguir a alguien navegando lejos y que aparece en la pista nº3 de las grabaciones adjuntas (ver p. 691).

En el momento de la redacción final de este estudio, el recorrido realizado a partir del acercamiento a los trabajos de Elorriaga (2012) y Freer (2012) hace que en la práctica diaria sea más claro el reconocimiento de cómo el proceso del cambio de voz en cada adolescente es personal y único. El profesor o el director de coro tienen la tarea de acompañarle para ir conociendo las distintas fases de la muda de su voz como un proceso natural, que le abre nuevas puertas a disfrutar cantando, descubriendo que durante ese periodo la voz *cambiata* tiene una riqueza y belleza especiales.

8.2.2.5 Elección adecuada del repertorio

El tema del repertorio destaca como factor muy importante en el desarrollo de la motivación para cantar. Muchos de los comentarios de los alumnos en relación a que disfruten cantando se refieren al contenido de las canciones que se eligen.

CBa3: A mí el coro me gusta porque hay canciones bonitas como la de *Aleluya* y porque se oyen voces buenas y se lo pasan bien y sí que he pensado en venir alguna vez, pero me da mucho corte porque hay canciones que no sé pronunciar bien.

Es importante contar con variedad de repertorio y saber presentar diferentes estilos en el momento adecuado siguiendo un modo de trabajo que no resulte pesado o reiterativo.

El Grp E1 había cantado en las jornadas culturales uno de los temas de la banda sonora de *La sirenita: Bajo el mar*. Se mostraban interesados por cantarla a pesar de que en el

⁶⁷ Alfonso Elorriaga, Iñaki Becoechea, M^º José Vega y Olalla Martín dirigieron el concierto final de este proyecto que ha reunido a más de 200 adolescentes de los coros de los IES Condesa Eylo Alfonso de Valladolid, IES Rodríguez Moñino de Badajoz e IES Francisco Umbral de Ciempozuelos, Madrid.

grupo hay un cierto número de alumnos con dificultades de entonación. Se sentían especialmente atraídos por el ritmo de la canción y por su letra desenfadada.

En general, las canciones preferidas son las más alegres y rítmicas; por eso, tanto en las clases como en los ensayos de coro, aquellos temas que resultan más divertidos se pueden combinar intercalados con otro tipo de carácter más tranquilo. Si se propone un repertorio bien seleccionado, las canciones o piezas más lentas pueden gustar tanto como las rítmicas por otros aspectos como la expresividad de una línea que se queda grabada en la memoria, por un prototipo melódico compartido ancestralmente en muchas culturas, o una armonía que refleje un ambiente sugerente.

El Grp D2 preparó una antigua melodía de Lully con adaptación de un texto italiano sobre la navidad y las reacciones entre los alumnos fueron en cierto modo sorprendentes.

En cualquier caso se ha de buscar un equilibrio que tenga en cuenta sus gustos previos y que se mueva con flexibilidad por una gama amplia de estilos, abordando tanto la música moderna como la histórica, atendiendo a sus intereses, experiencia previa, necesidades y características vocales y psicológicas según su edad.

Grp B3. Al abordar en 3º de ESO el recorrido por los distintos periodos de la historia se propuso partir de sus propios gustos comenzando por algunos estilos de música moderna como jazz, pop, rock, soul y heavy. Después de cada periodo, se ha propuesto interpretar distintas piezas: una melodía gregoriana, una cantiga de Alfonso X, un villancico de Juan de la Encina, un fragmento de un coro de un oratorio de Haendel, etc.

Cuando como único enfoque de la asignatura, se pretende hacer un recorrido por todos los periodos de la historia de la música, los alumnos suelen presentar cierta resistencia.

AZa4: Creo que si cantáramos y tocáramos otro tipo de música más moderna las clases podrían mejorar, pero a estas alturas del curso no puede cambiar mucho.

B1a3: Hay algunas canciones muy antiguas y pueden aburrir un poco aunque sé que van acordes con la teoría.

En el coro, a la vez que van llegando nuevos alumnos y se van yendo otros, se produce el proceso de renovación del repertorio. En ese engranaje de adaptaciones resulta interesante contar con la ayuda de los propios alumnos para llevar un orden en la clasificación y cuidado de las partituras, carpetas y materiales digitalizados, e ir elaborando un archivo del coro que facilite el repaso de las obras. De ese modo será más sencilla la elección y puesta a punto de un programa flexible, que pueda presentarse en público, con un tiempo razonable de preparación y sin demasiado esfuerzo.

CORO 05. Martes, 18 de diciembre de 2005. Hemos ido al certamen de villancicos organizado por el CAP de Collado Villalba. Sólo se presentaban dos coros formados en su mayoría por profesores, y un coro de alumnos dirigido por un profesor de otra especialidad. Está claro que la elección del repertorio supone un paso muy importante para conseguir cualquier tipo de objetivos en el coro, a corto, medio o largo plazo y que puede servir de estímulo para desear aprender y compartir con otros lo que cantamos o resultar excesivamente árido para los que cantan y los que escuchan.

Los encuentros con otros coros suponen la entrada de nuevas visiones y de ideas sobre cómo y qué cantar. Es un momento especial para intercambiar partituras y ver el modo de resolver las distintas interpretaciones.

BUo2: Estoy viendo ahora el vídeo del coro y cantan muy bien pero no me gusta lo que cantan.

La selección del repertorio para el programa de un concierto es una tarea en la que se suman nuevas exigencias según la ocasión para la que se celebre la actuación. En el caso de un concurso o un certamen habrá que tener en cuenta las consideraciones de las bases.

CORO 05: El día en que el jurado vino para escucharnos en la primera fase de preselección del concurso, nuestra actuación fue aceptable y discreta. La selección del repertorio, que es variado, atractivo y no exento de algunas dificultades y la interpretación que hicimos parece que no dejaron indiferente al tribunal, que vino al centro para escucharnos en nuestro lugar de ensayo habitual.

Ay linda amiga. Anónimo del Renacimiento

Epitafio a Dulcinea. Rodolfo Halffter

Sweet day. Vauham Williams

Tango. Polo Vallejo

Jovano Jovanke. Tradicional macedonia

En resumen, se trata de buscar el equilibrio dinámico entre unas metas que puedan hacer progresar al coro y un sentido práctico que, con realismo, consiga aprovechar las mejores condiciones de los recursos vocales y materiales con que se cuenta.

8.2.2.6 Modelos vocales atractivos y técnica vocal adecuada para obtener un sonido preciso, afinado y homogéneo del coro

Las clases de música son un entorno idóneo para preparar y hacer atractiva la posibilidad de formar parte del coro. Los rudimentos de técnica vocal se pueden proponer en cualquier momento y sirven para afrontar una dificultad cualquiera en la interpretación, como un salto melódico en el que la afinación se resiente. Se pueden proponer pautas, como una mejor

postura o un apoyo en la respiración y la relajación del cuello, para dejar salir la voz, buscando un sonido que imaginamos antes de emitirlo, y practicar ejercicios de calentamiento vocal, aludiendo a imágenes de la vida diaria como el estirarse al despertar o el bostezar.

Grp Ñ1: En esta grabación con alumnos del taller de 1º de ESO el aprendizaje se hace por imitación. La letra en inglés sirve de excusa para que los alumnos exageren la articulación y se fijen en la pronunciación de los distintos sonidos, consonantes y vocales, cuya emisión relajada permite asimilar con ejemplos de sensaciones que ayudan a un buen empleo de los resonadores.

Muchas personas que cantan en coro descubren que desean estudiar canto a fondo y deciden emprender también su formación como solistas.

Cuando los chicos y chicas que han cantado en coro en el colegio pasan a un coro mixto en secundaria, tienden a querer seguir cantando haciendo las voces superiores; a menudo les resulta difícil pasar a otras voces y acostumbrarse a cantar la melodía principal sólo en algunas ocasiones. Por eso conviene elegir obras en las que las partes tengan un protagonismo equilibrado y sean musicalmente interesantes. Además, en el caso de las chicas adolescentes, ya vimos que toma fuerza la propuesta de hacer que canten indistintamente voz de soprano I o II, para no limitar el registro de su voz en los agudos o en los graves a una edad demasiado temprana.

BDa1: Me gustan más las voces agudas.

El coro sirve al desarrollo personal por el descubrimiento que se hace en él de la expresión vocal propia y de las posibilidades enormes de disfrute que da la música.

CUa2 tiene una voz muy potente y se la ve ilusionada; es una chica algo despistada y tiene que aprender a controlar su volumen y mejorar la forma de emisión.

Se trata de proponer actividades planteadas desde la educación infantil y primaria, y desarrollarlas también en secundaria, partiendo de juegos en los que se explora la respiración, la altura, los acentos y los ritmos de las palabras, unidos a movimientos corporales de extensión, relajación y dirección de diversos impulsos que puedan relacionarse con el sonido y con el aire sostenido al cantar.

Conviene hacer un hábito de la práctica de la concentración para reconocer y emitir sonidos de distintas alturas, aprendiendo a valorar la calidad sonora y a saber reconocer el buen uso de los órganos fonatorios y de los resonadores, para descubrir cuál es el registro en el que

las voces del niño y del adolescente se mueven, atendiendo al momento en que se encuentran de entre los distintos estadios descritos en la muda de la voz.

Grp F2: A la vuelta del viaje de fin de curso de 2º de ESO los alumnos ARo2, ASo2, ATa2 y AUo2 responden por imitación a las propuestas de emisión y resuelven algunas dificultades de afinación al fijarse en el modelo vocal de la profesora y de otro compañero, para terminar cantando una canción con mejores resultados que al principio.

Por el entrenamiento del oído, especialmente a través del empleo de modelos vocales masculinos que refuercen la identidad de género y ayuden a nuestros adolescentes varones, muchas de las dificultades se convierten en una ocasión valiosa para aprender (Elorriaga A. J., 2011), (Elorriaga, A. J. & Aróstegui, J. L., 2013).

Como punto de partida, se puede promover que todos los alumnos canten en clase planteando actividades preparatorias asequibles, como describe Elorriaga (2012), en las que todos puedan implicarse tomando las propuestas como un reto a su alcance. Si al sonar el timbre los alumnos se van de clase deseando volver (Freer P. K., 2006), si la primera experiencia relacionada con cantar no resulta, como algunos temen, una frustración y un apuro forzado, se empieza con pasos seguros que animan a seguir descubriendo qué es cantar para uno mismo. La técnica vocal en el conjunto del coro se adquiere a través de la presencia de buenos modelos vocales y por medio de un trabajo personal basado en la escucha y la búsqueda de la afinación precisa y de un timbre bien mezclado que responda con musicalidad y precisión a la mirada y al gesto del director.

8.2.2.7 Práctica de la lectura musical y entrenamiento de la memoria

Si bien los profesores de música pueden orientar sus clases hacia la improvisación en el marco de la música popular moderna o hacia una formación académica más tradicional, de modo que pueden poner el acento en la lectura musical, en el dominio de la técnica instrumental o en la calidad de la interpretación del repertorio, también se dan diversos estilos de profesorado respecto al hábito de tocar o cantar de memoria, o incluso tocar de oído, conociendo los procesos armónicos de forma práctica e intuitiva. La educación vocal y coral puede ajustar sus objetivos atendiendo a la riqueza que aportan estos distintos puntos de vista, reconociendo a cada uno de ellos su valor.

AAa4: Lo que me cuesta es leer. Me apaño con el piano. No hay una forma. A mí no me sale. Es mucho trabajo. Me voy al piano y lo repito. La escala de do, sí la domino. Do menor también. Eso es muy difícil. Yo no canto de partitura. Yo repito... Una cosa es que

te guste cantar y otra cosa es que te guste leer lo que cantas. A mí me gusta cantar, no leer lo que canto.

En muchas ocasiones, especialmente en los coros de niños, es preferible entrenar la memoria y prescindir de la partitura. El modo de hacer de cada director será acertado según las razones que le hayan llevado a tomar una decisión u otra. La confusión entre el concepto de la inmediatez de la voz y el de la inexigencia de trabajo para adquirir un buen dominio de ella es un prejuicio muy extendido. Pero, paradójicamente, la experiencia de muchos músicos cuya formación se ha centrado exclusivamente en la lectura y el estudio de partituras, sin ejercitar de modo consciente su memorización, ofrece un contraste sorprendente comparada con la de aficionados sin conocimientos de solfeo que son capaces de cantar, incluso tocar e improvisar en un instrumento, gracias a un entrenamiento a veces mucho más completo que la decodificación de símbolos, el cual pone en juego, de manera intuitiva, habilidades motrices, expresivas e intelectuales directamente potenciadas por la música, propias de las culturas de tradición oral como el flamenco o en cierto modo el jazz.

Por otro lado, la dificultad de los textos, especialmente en canciones que estén en idiomas desconocidos para el coro puede suponer un avance mayor en el nivel del coro por ejercitarse más la memoria, aunque es conveniente tener en cuenta el grado de esfuerzo que hay que invertir y con qué fin se propone.

Las adaptaciones de la letra de las canciones pueden tener su función en algún caso, pero en general corren el riesgo de deformar el sentido musical de las obras originales que se concibieron sonando de otra manera.

Grp F1: En 1º de ESO se cantó una adaptación al castellano de la canción tradicional irlandesa titulada *El castillo de Dromore*. También se cantó una de las melodías que aparecían en el libro de texto, con la finalidad de asimilar la relación entre los nombres de las notas de la escala ascendente y la progresiva altura del sonido.

En las clases de música habitualmente empleamos la entonación de las notas para aprender melodías que después van a ser interpretadas también con instrumentos y se pretende que canten algunos fragmentos seleccionados que forman parte de audiciones de distintos estilos o épocas. También se trata de llegar a escribir compases con ritmos y melodías muy sencillos y de reconocer cómo suenan.

E1, F2, G3: En el segundo y tercer trimestre de 2005 ellos mismos han pedido a menudo en clase que cantemos y parecen más interesados por cantar que por el resto de actividades que se dan en el desarrollo de las clases, como tocar flauta y las láminas, escuchar y comentar audiciones y trabajar sobre contenidos de lenguaje musical. Hemos

cantado habitualmente aprendiendo las notas de las melodías que practicamos con los instrumentos.

En el coro, los alumnos valoran la utilidad del lenguaje musical y pueden orientarse mucho mejor en el reconocimiento de las melodías y de la forma musical de las piezas cuando se hacen más conscientes de la manera en que se sigue la partitura con la escritura a voces en sistemas, las distintas claves según los registros o los signos de repetición, además de los ritmos y las melodías.

En las clases de música se ha trabajado sobre la entonación, a lo largo de varios cursos, a partir de la 3ª menor, construyendo la escala pentatónica y fijando en la memoria la referencia de varias melodías que han servido de modelo para improvisar.

Grps Q2, U2, N3, R3, V3, L4: He puesto a los alumnos el vídeo de Bobby Mc Ferrin (2009) haciendo cantar a unos cientos de personas en un auditorio, sólo moviéndose dando saltos a izquierda o derecha subiendo y bajando por la escala pentatónica. Les ha encantado.

Se ha procurado que los alumnos inventen y canten sus propias melodías y les pongan letra dándoles forma de canciones dentro de los estilos que les resultaran atractivos.

Grp Z1: CTA11 y CSa1 son muy amigas y se han apoyado mucho en el grupo de taller de música en el que ha habido bastantes problemas de disciplina, aunque también en ocasiones se ha participado con interés y entusiasmo. En el trabajo de inventar una canción han propuesto sin darse cuenta una melodía muy parecida a la canción de *I still haven't found what I'm looking for* de U2, que hemos aprendido, pero se las han arreglado bien para ponerle letra. Las he acompañado sin saber por dónde iban a salir. En la interpretación nos hemos compenetrado y han terminado contentas y orgullosas.

CTa1, que en el curso pasado y a comienzos de este año parecía insegura en la afinación, se muestra ahora (CTa11) cantando con mucha seguridad e interesada por aprender todo lo posible relacionado con tocar, cantar o hacer música.

8.2.2.8 Participación en proyectos y encuentros corales como intérpretes y como público

Al comienzo de este capítulo se ha detallado un recorrido, a lo largo de estos años, de las actuaciones del coro Jaime Ferrán, dentro y fuera del instituto.

CORO 05: El miércoles 12 de mayo tuvimos una actuación en el salón de actos para los polacos del intercambio y para algunos grupos. Para muchos de los alumnos era la

primera vez que se mostraban cantando ante sus compañeros dentro del coro. La ilusión y los nervios de unos y el asombro y el interés de otros fueron motivo de felicitaciones entre nosotros. Al día siguiente de la actuación, recibimos la buena noticia de que habíamos sido seleccionados entre los cuatro primeros para participar en la final del concurso de coros de la Comunidad de Madrid, que será a finales de junio en la sala de cámara del Auditorio Nacional.

No sólo se ha tratado de fomentar el que los miembros del coro estén habituados a presentarse ante un público con la concentración y seguridad necesarias para ofrecer una buena actuación y disfrutar. También se ha favorecido que los alumnos aprendan a escuchar las interpretaciones de otras agrupaciones con respeto y sentido crítico y se ha participado en conciertos compartidos, especialmente con el coro del IES María Guerrero. Además, desde el departamento de música hemos solicitado regularmente nuestra participación como centro en diversas ofertas de conciertos educativos o asistencia a ensayos pudiendo acudir cada año con dos grupos de alumnos a los ensayos de la OCNE o de la OCRTVE. El impartir la optativa de 1º de bachillerato durante el curso 2007-2008 dio ocasión para escuchar música habitualmente y fomentar su curiosidad, asimilando los criterios elementales para reconocer como familiares diferentes géneros y estilos musicales de distintos contextos.

Grp E6: 24 de abril de 2008. Hoy he tenido una clase preciosa en bachillerato. He hablado de lo que es la atonalidad partiendo primero de lo que es la tonalidad. BEo6 ha estado siguiendo conmigo la partitura del número tercero del réquiem de Brahms, cuando el barítono, después de preguntar al Señor sobre el sentido de su vida, es acompañado por el coro, hasta la afirmación preciosa de la confianza a través de un gran pedal de *re* que discurre por cuatro páginas maravillosas. Se ha impresionado.

Aunque se han dado algunas dificultades para hacer conciertos escolares con regularidad se ha procurado concienciar a todos los alumnos de la necesidad de respetar el marco de silencio previo a la música y, como dinámica general en las clases se ha trabajado con el objetivo de llegar a interpretar en cada curso un pequeño repertorio de canciones.

Grps A1, B1, D2, E2, F3, G4: En junio de 2005, en los días previos a las vacaciones, los profesores de música decidimos llevar a siete grupos, de entre todos los alumnos de secundaria, al salón de actos para hacer allí una muestra del trabajo realizado durante el trimestre y también con el objeto de favorecer entre ellos la actitud de respeto a la música en vivo. El aforo de 120 espectadores hacía imposible llevar a todos los grupos a la vez, por lo que elegimos aquellos grupos cuyo trabajo y disposición había sido más favorable, con la intención de llevar al resto en otra ocasión.

El interés en destacar el proceso de ensayar e ir construyendo poco a poco la interpretación de una obra ha hecho que, en clase, a menudo se hayan realizado grabaciones de las interpretaciones de las piezas en las que se canta y toca con láminas o flautas, con idea de

que los alumnos se escuchen y sean conscientes del recorrido de trabajo personal y de grupo procurando llegar a estar preparados para actuar en público. Este hábito ha proporcionado gran cantidad de material para el trabajo de investigación.

Se trata de que los alumnos se sientan atraídos por implicarse en participar de forma asertiva en el canto y de favorecer que todos lleguen a disfrutar de música a través de su propia voz. El propio establecimiento de rutinas en la realización de actividades de respiración y calentamiento, y el empleo del canto de las notas para aprender las melodías que se interpretan después con instrumentos, supone un medio eficaz de desarrollo de la motivación para cantar. Pero, además de estos preliminares realizados de forma sistemática, la selección, aprendizaje e interpretación habitual de un repertorio atractivo de canciones cantadas en grupo, en el entorno de clase es un medio esencial para potenciar la motivación para cantar, aunque no se relacione directamente con la intención o la propuesta formal de participar en el coro.

Entre las intervenciones valoradas como más efectivas para favorecer la motivación para cantar destaca el trabajo vocal realizado con frecuencia en clase de música, que sirva de entrenamiento del oído y la afinación; la propuesta habitual de cantar ofrecida a todos; la atención a las diferencias de aptitudes a través de un trabajo especial con los que tardan en encontrar el ámbito cómodo de su voz; el buscar apoyo en los alumnos que tienen más facilidad, contando con ellos como colaboradores que ayuden a otros al ofrecer modelos vocales atractivos especialmente en la muda; el plantear la actividad de cantar de forma dinámica haciendo una buena gestión del tiempo y de los recursos humanos y, finalmente, el realizar conciertos escolares.

8.2.2.9 Continuidad del hábito de cantar en los distintos tramos educativos

Como ya hemos señalado, en los primeros días del curso, en previsión de que podamos encontrar alumnos que no hayan cantado hasta ese momento, se puede promover que canten en clase, planteando actividades preparatorias asequibles, como describe Elorriaga (2012), en las que todos puedan implicarse haciendo propuestas a su alcance.

Grps W1, X1, Y2, T2, Q3, U3, R4: El trabajo vocal realizado en las clases de música partió en septiembre con la intención crear el hábito de cantar en todos los grupos.

BGo3: Cantamos poco más que el año pasado. Esa actividad creo que mejoraría cantando todos en clase los últimos cinco minutos, así habría gente que se interesaría por cantar porque es divertido.

Aunque a lo largo de estos años de investigación he tratado de dar más peso a la actividad de cantar en clase, esta experiencia se percibe entre los alumnos de forma dispar. A algunos les parece que el tiempo que se dedica a cantar es proporcionado. Pero también hay opiniones a favor de que se cante más a menudo y se da el caso de alumnos que preferirían no cantar en clase, porque sienten demasiada vergüenza.

BJo3: Creo que se canta más bien poco en clase.

BXa2: Deberíamos cantar más en clase e intentar que a la gente se le quite la vergüenza porque es un obstáculo para la mayoría de las personas, entre las que me incluyo.

BZa2: Creo que no deberíamos cantar en clase porque hay gente como yo a la que le da mucha vergüenza.

En la siguiente cita se recoge el comentario de un alumno que ha participado muy poco en las actividades vocales propuestas. A pesar de ello es consciente de que, aunque tenga ciertas dificultades, éstas se podrían solucionar practicando con asiduidad.

BTo2: No me atrae mucho, tal vez sea porque nunca he probado a cantar. Me veo bien, me gusta, me sale un poco mal porque nunca he probado a cantar. Creo que cantamos poco. Podríamos mejorar cantando más.

Llama la atención cómo incluso alumnos que rechazan la idea de cantar en el coro y que cuestionan de fondo la existencia de la asignatura de música, reconocen que han disfrutado cantando en clase.

CFa2: El coro del IES me es indiferente; aparte de que canto mal, pues no me gusta ese rollo friky que llevan y paso. Yo canto mal pero cuando canto en clase me gusta porque soy a la única a la que se la oye y me lo paso muy bien. Para mí la música es una asignatura insignificante, que sé que no me va a servir.

En realidad, aunque esta alumna dice de sí misma que canta mal, no debería tener ese autoconcepto. No está claro si ha contestado realmente lo que piensa de sí misma o si adopta una postura un tanto falseada.

Interesa que los profesores de música de colegios e institutos de una zona estén en contacto para compartir proyectos y dar continuidad a los mismos y ofrecer oportunidades de participar a los exalumnos que, aunque se van del centro por su edad, pueden continuar como miembros del coro o al menos hacer colaboraciones puntuales.

DIa5: Quise empezar en el coro del Jaime Ferrán porque ya había estado en un coro antes y me gustó mucho. En el antiguo coro comencé porque me gustaba cantar y pensé

que sería una buena forma de aprender y conocer de otra forma la música. Aunque, la verdad, suelo comenzar una actividad animada por amigos y familiares.

BAA3: He escuchado el coro de la escuela de música y tengo ganas de ir. Cantan canciones de musicales que me gustan. En cambio, en el coro del colegio sólo cantan canciones de misa y hay sólo chicas.

Los recuerdos de experiencias positivas respecto a cantar ayudan a estar abiertos y dispuestos o motivados para participar en el coro.

CHo2: Una vez con BZa2 y BYa2 de pequeños me lo pasé muy bien, ya que nos divertimos mucho. Todo lo que sea cantar me gusta.

En el curso 12-13, ya en 3º de ESO, CHo3 ha estado acudiendo a ver los ensayos en el recreo durante varios meses, pero no ha dado el paso de apuntarse al coro. En el nuevo curso 13-14 ya no tiene música y es más difícil que pueda interesarse por participar en el coro a no ser que entre sus amigos alguien se lo proponga y se sienta suficientemente interesado.

8.2.3 Motivaciones para cantar en coro

Como se ha visto en la fundamentación teórica y en los testimonios de los alumnos, dos de las variables potenciadoras de la motivación para permanecer en el coro, una vez que se ha dado el paso de participar, son la selección acertada del repertorio y una dinámica de ensayo atractiva y eficaz que, en gran medida, depende de la figura del director, de su preparación musical y de su capacidad de comunicación y liderazgo.

En este epígrafe se han categorizado muchas de las citas de los alumnos, de las que el programa *Atlas.ti* denomina *códigos en vivo*, para ordenar los factores o variables relacionados con la participación y permanencia en el coro.

CORO 13. Éstas son algunas de las respuestas acerca de las motivaciones para cantar en el coro: Desde siempre me ha gustado la música. Mis padres me apoyaron. Suelo comenzar una actividad animada por amigos y familiares. El que se haga el ensayo según la edad y el tipo de las personas. Las ganas de cantar. Lo bien que me siento. El coro es una forma de desestresarse de los exámenes. El centrarte sólo en cantar. Es una buena manera de aprender y conocer otra forma de música. Para mí cantar es muy divertido. Disfruto mucho cantando. Estoy con gente que seguramente sienta lo mismo que yo. Lo haces de una forma atractiva y didáctica. Disfruto cantando porque me gusta. El buen ambiente. El tener una gran voz. Desear continuar el tiempo que pueda. Compartir la misma afición con los demás. Necesitar saber cantar para las pruebas de Arte Dramático. Seguir alegrándome con la música y la compañía. Que en el repertorio se tenga en cuenta lo que nos gusta. Yo había estado en un coro antes y me gustó mucho.

Como vemos, cuando los alumnos expresan lo que, según ellos, les motiva a decidir entrar en el coro, aparecen pensamientos relacionados con experiencias previas, como la conciencia de una atracción innata por la música, el apoyo familiar, el haber cantado antes en coro o el que sientan afinidad por el repertorio propuesto y se tenga en cuenta la edad y los gustos de los participantes. También se da la motivación de cantar por simple gusto. En otra línea se dan motivaciones de tipo social, porque en el coro se conoce a muchas otras personas a las que les gusta la música, se encuentra a gente que siente como nosotros y se da entre todos una unión especial con buen ambiente, al compartir una misma afición con los demás. En un sentido personal, se reconocen motivaciones individuales referidas a la aptitud y al autoconcepto vocal: el tener una voz especial o una vocación artística son motivaciones razonables para cantar y permanecer en el coro. En definitiva, la decisión de cantar en el coro se sostiene por el deseo de disfrutar cantando con otros, además de aprender a desarrollar nuestra voz y experimentar y disfrutar la música en primera persona.

Podemos sintetizar todas estas motivaciones en los siguientes subepígrafes:

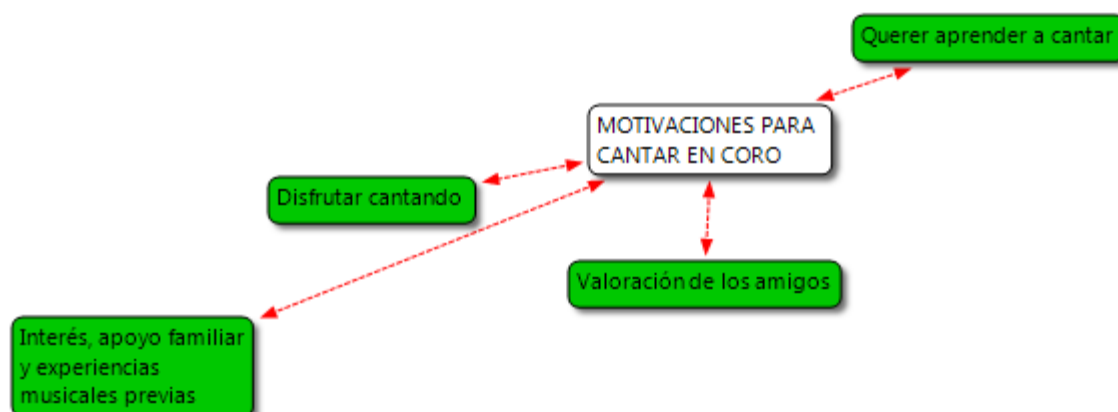


Gráfico 202

8.2.3.1 Interés, apoyo familiar y experiencias musicales previas

El hecho de que una persona cercana, en el entorno familiar o de referencia, toque un instrumento es un estímulo importante que puede favorecer el gusto y el hábito de cantar. La presencia de alguien que toque la guitarra o el piano en reuniones familiares o de amigos o el sonido de una armónica en una excursión en la sierra, si forman parte de las experiencias habituales, darán ocasión para sentirse inclinado a cantar en grupo con naturalidad, sin hacer

excesivo problema de la impresión subjetiva de vergüenza, falta de acomodo en la afinación o extrañeza por el tipo de canciones que se propongan, que serán motivo de diversión y ocasión de disfrutar juntos formando parte de la unidad que suscita y expresa la propia música.

En la siguiente cita una alumna del coro es consciente de la ventaja que se tiene para aprender las canciones si se lee música con soltura.

Ya5: Yo no tengo ninguna formación musical, aparte de los cursos en los que he tenido música como asignatura en el instituto, ni toco ningún instrumento, por lo que quizás me cueste más que a otras personas quedarme con las notas de una canción y necesite escucharlas más veces.

El concebir el cuerpo humano como un instrumento, el más natural y próximo a nosotros mismos, explica la acción de refuerzo que suele tener sobre la actividad de cantar cualquier experiencia previa o simultánea relacionada con la audición o práctica musical. La emisión de la voz, que se apoya por completo en la respiración, se produce de forma similar a la producción del sonido en los instrumentos de viento de lengüeta doble, ya que las cuerdas vocales vibran abriendo y cerrando el paso del aire en la apertura glótica. La técnica de respiración en cualquier instrumento de viento nos dará una pauta para el mejor aprovechamiento del aire, a través de un empleo adecuado del diafragma por la ampliación de la caja torácica siguiendo el movimiento de los músculos intercostales y abdominales.

La práctica de cualquier instrumento va a suponer un entrenamiento de las habilidades musicales, rítmicas, melódicas y armónicas, además de un acercamiento al tipo de repertorio que le sea propio.

Por otra parte, el aprender un instrumento puede a veces ser mal orientado, no con un sano sentido de la disciplina, absolutamente necesario para abarcar sus posibilidades técnicas, sino con una rigidez que convierta el hacer música en una actividad árida y solitaria, en la que si no hay disfrute, con el tiempo, se da el abandono. De ahí la importancia de hacer del estudio un tiempo provechoso y consciente como desarrollo de la propia musicalidad y no limitarse a “ensayar mecánicamente” el instrumento sino, en todo momento, hacer música, también tocando y cantando con otros.

En las biografías de cantantes profesionales se dan numerosos casos de músicos que se iniciaron como instrumentistas de niños, y que en su juventud descubrieron el canto, dedicándose a ello y sirviéndose de toda la experiencia musical previa como un apoyo excelente para el desarrollo de su expresividad musical a través de la voz.

Grps E1 y G3: Al responder a las cuestiones ¿Tocáis algún instrumento? ¿Cuál? ¿Hay alguien de vuestra familia que lo haga? En esta ocasión se observó que las chicas ofrecieron más respuestas positivas.

Chicas:

Si, flauta.

No.

Xilófonos , metalófonos.

Tambor.

La guitarra.

Castañuelas. Mis hermanas.

Mi madre toca el piano y la flauta, y algo de guitarra.

Mi tío toca la trompeta.

Mi padre toca el saxofón.

Chicos:

Si, la guitarra.

No. Mi tío toca la guitarra y el piano.

No. Tocaba la guitarra y la flauta.

Tocaba el piano. Mi madre y mi hermano tocan el piano.

El marido de mi madre toca la guitarra.

De igual modo, para cualquiera que se inicie en la práctica del canto o de un instrumento melódico, la posibilidad de escucharse acompañado por otro, especialmente por un instrumento armónico como el piano, supone una ayuda muy valiosa, pues desde los comienzos será posible encontrarse apoyado y hacer música en conjunto.

8.2.3.2 Disfrutar cantando

A pesar de que tratamos de dar a conocer el coro y de hacer una propuesta atractiva, a menudo sucede que muchos alumnos no conocen el coro lo suficiente para apreciarlo.

BIa3: La verdad no sé mucho del coro y sí, lo he oído alguna vez. No me ha atraído mucho porque sinceramente, no me gusta mucho cantar, pero una vez nos quedamos unos diez minutos con unos compañeros después de clase a que la profesora nos contara un poco cómo es el coro y no estuvo nada mal.

BHo3: El coro del Jaime está bien y es divertido si te gusta, pero es que a mí personalmente me gusta escuchar música y no cantar. Alguna vez he pasado a ver a la gente del coro y cantan bien, pero porque practican y tienen buenas voces.

El factor más importante para que tengamos deseo de participar en el coro es que, al cantar, uno se dé cuenta de que se siente bien, de que es algo que nos gusta porque cantando

somos como queremos ser. A veces se trata de una intuición apenas exteriorizada y que se expresa en el entorno muy próximo del canto con uno mismo.

DLa5: Disfruto mucho cantando; en mi casa estoy casi todo el rato cantando: lavando los platos, duchando a mis hermanos, siempre cantando.

CNa2: El coro está formado por profesores y alumnos y casi todos los que forman el coro son chicas. Saben trabajar en grupo. Yo hace mucho no sabía que existía, hasta que una vez acompañé a DÑa2 al coro y me gustó mucho. Estoy pensando entrar en el coro, porque se me da bien cantar, aunque con mucha gente me da algo, pero cuando canto parece que estoy en las nubes, es decir, superbien.

Otras veces el gusto de cantar con otros se puede descubrir en un periodo de tiempo especial en el que la convivencia con amigos favorece la exaltación de las emociones.

AAa4: Tengo la voz afónica del campamento. He estado cantando a grito pelado todo el campamento.

También en las clases de música a veces se oyen expresiones espontáneas que muestran asombro y emoción por la belleza de una canción y por el gusto de haber formado parte de ella.

Grp L2: Junio 2009. Aprendiendo por imitación *Por la calle de Alcalá* sin fotocopias, al terminar se oyó decir i...Oh, qué bonito!

BQa3: Del coro del IES puedo decir que está formado por voces realmente increíbles y que aunque nadie se lo imagine es bonito escuchar a un coro con ese nivel.

Ésa es la experiencia elemental que sostiene la vida de un coro: que, al cantar juntos, formando parte de la música, al terminar un ensayo o un concierto, el cansancio se haga ligero por la gratitud y el asombro ante la belleza compartida.

8.2.3.3 Valoración de los amigos

En el estudio cuantitativo se vio el peso que la opinión de los amigos tiene sobre los gustos musicales, especialmente en la adolescencia. Esa influencia se ejerce también a la hora de tomar la decisión de participar o no en el coro.

BQa3: Sí, bueno, a mí me gusta cómo canto, más que nada por lo que dicen los demás de mí, pienso que me sale normal, bien, si me esfuerzo y le pongo empeño me sale bastante bien, pero eso pasa con todo.

BXa2: Muchas veces he pensado en apuntarme al coro, pero no lo he hecho por vergüenza y porque no había nadie conocido.

Si a nuestros amigos les gusta cantar, esto puede ser razón suficiente para dejarse caer por los ensayos y probar suerte. El miedo a ser rechazado, a la falta de aprobación, refleja también en sentido inverso cuánto le importa al adolescente la opinión de los amigos:

BYa2: Cantar canciones modernas puede motivar a los alumnos, pero siempre es mejor que sea en grupo, puesto que si no, pueden pensar que hacen el ridículo.

Pero entre los alumnos también se dan casos de cómo se puede entrar en el coro en grupo y decidir seguir aunque las personas con las que se comenzó no se hayan quedado.

DKa5: Pues lo cierto es que empecé en el coro con varias amigas porque se necesitaba en una ocasión concreta que acudiera más gente. Mis amigas no continuaron, pero a mí sí que me llamó la atención la unión que se crea a través de la música y el buen ambiente que hay.

Esta alumna del coro explica cómo la compañía de los amigos en el coro le ayuda:

DKa5: para las personas que nunca nos atreveríamos a cantar solas, cantar en el coro es muy bueno porque te permite hacer algo que te gusta y, al estar con mucha más gente acompañándote, la presión es menor y, de alguna forma, puedes superar esa timidez.

En la siguiente cita los comentarios de una chica reflejan su contradicción entre opiniones impulsivas, que ella misma no acierta a explicar, como sucede a veces en la adolescencia.

DBa2: Del coro del IES sé que va una amiga mía y que le gusta mucho y si le gusta a ella me gusta a mí. Me parece un buen coro. Pensar si entrar en el coro, no, porque no me gusta cantar con gente. No me atrae si no cantan la música que nos gusta, y no me interesa porque no me gusta cómo cantan. En clase me gusta cantar con otros.

DBa2: Si alguna vez me piden (pidieran) que cante sola, no lo haría porque no me gusta que escuchen mi voz, me parece que sale bien aunque no me gusta mi voz y no se puede.

La influencia de su amiga no es suficiente razón para ir al coro. Reconoce que no le gusta el tipo de canciones que se hacen ni cómo se cantan, y le cuesta cantar delante de otros, aunque en clase le gusta cantar.

El que DBa2 afirme con rotundidad “no se puede”, en relación a cantar sola ante otros, tal como cómo se escucha a ella misma, indica que está más próxima al perfil de los que quieren y no pueden cantar de lo que ella misma parece darse cuenta.

8.2.3.4 Querer aprender a cantar

Cuando, a pesar de tener alguna experiencia previa positiva cantando, el autoconcepto vocal es pobre y no se tiene interés por mejorarlo, no se da el atractivo necesario para desear participar en el coro.

CLa2: Yo no creo que me salga mal del todo porque una vez me pusieron de solista, pero la idea de cantar en un coro no me interesa, yo no tengo buena voz y creo que lo haría mal.

En cambio, un autoconcepto vocal positivo y el deseo de aprender a cantar mejor son indicadores potentes de la participación en el coro.

BKa3: Me gustaría saber cantar mejor.

BBa5: Lo que me motivó a entrar en el coro fueron las ganas de cantar y las ganas de demostrarle a la gente que tengo una gran voz y de que podría perfeccionarla para que se me escuche mejor.

Entre estas dos citas, se dan otras posturas intermedias en las que, si bien existe interés por aprender a cantar, factores como la vergüenza o la impresión de que la inversión de tiempo y esfuerzo necesarios para cantar en el coro es demasiado elevada, inclinan la balanza hacia la no participación.

CXa4: He oído sobre el coro y me gusta cantar, y me atrae, pero me hace dudar por el tiempo que uno necesita para la voz. Me veo cantando en clase, no me da mucha vergüenza. Me gustaría haber podido cantar más para poder ver el tipo de voz de cada uno.

BVa2: La profe nos ha puesto vídeos del coro de hace unos años. Sé que la gente que se apunta lo hace para aprender y salen cantando bastante bien. No me veo cantando en el coro porque me da mucha vergüenza y no sé cantar.

Los alumnos esperan que en el coro se pueda aprender a cantar, e incluso se da a entender que la experiencia del coro da cierta autoridad para valorar cómo se debe cantar y si está haciendo bien o mal.

BQa3: Al haber cantado sólo yo en un coro, sé cómo va y escucho la clase y suena horrible, pero también hay gente en clase que canta bien.

A pesar del interés propio por que los alumnos deseen aprender y disfrutar cantando, este comentario de una alumna subraya con realismo una apreciación llena de sentido común que apunta hacia una revisión de la hipótesis sugerida como respuesta inicial de este estudio.

BWa2: A mí me parece que (el coro) es una gran oportunidad de aprender a cantar más que la gente que (ya) sabe. Les he oído un par de veces y cantan muy bien con muy buena compenetración. Alguna vez sí he pensado que sería divertido y algo muy entretenido para aprender, pero como sé que no canto bien ni sé hacerlo, pues no me he metido ni nada. Pienso que para una persona con buena voz y ganas de aprender es una gran experiencia en la que saldrían ganando pero, si no se te da bien, es un poco una pérdida de tiempo.

Su postura se presenta como un ejemplo claro de actitud asertiva, en la que la persona decide sin verse suplantada por intereses ajenos, eligiendo hacer, o no hacer, lo que le parece que corresponde más consigo misma.

8.2.4 Lo que desanima a seguir en el coro

En este epígrafe relacionado con el anterior, se abordan las causas de cansancio y desánimo que pueden darse en el trabajo de los miembros del coro. Se recogen comentarios escritos por los alumnos, así como las expresiones que categorizan todo aquello que es causa de desmotivación o de abandono en la educación coral.

CORO 13: Entre las causas de cansancio se reconocen el estar mucho tiempo con una misma canción sin avanzar, ensayos duros por el cansancio de la semana, el perder el tiempo hablando, el que haya pocos chicos, el que la gente falte y no se sepa las canciones, cuesta saber el repertorio; ensayar deprisa y corriendo porque falten pocos días para la actuación.

Son muchos los aspectos que forman parte de un trabajo como el de cantar en el coro, que requiere esfuerzo y tiene sus incomodidades. Algunas de ellas se pueden tratar de evitar.



Gráfico 203

En este punto es importante constatar que, como sucede en cualquier grupo humano, un coro es a veces escenario de suspicacias, malos entendidos, rivalidades y, no en pocas ocasiones, de enfrentamientos y divisiones. En el coro se dan todas las complejidades propias de la dinámica de grupos y las relaciones personales suponen un factor que tiene influencia clara en la motivación sirviendo de apoyo muchas veces y, en ocasiones, de conflicto.

Para analizar estos aspectos queremos, en primer lugar, ser conscientes de la experiencia de los alumnos y de sus aportaciones.

Para CÑa4, cuyo caso se retomará en el punto 9.1, cierta falta de identificación con el repertorio, un autoconcepto no muy positivo y el sentimiento de vergüenza, más acusado en la adolescencia, han tenido más peso que el deseo de cantar. En el caso de BCa4 la dificultad es la falta de tiempo.

CÑa4: A mí me encanta cantar, pero me da vergüenza cantar sola a veces y más porque no siempre canto bien que digamos, y creo que en clase hemos cantado poco, porque lo que hemos cantado no nos gusta mucho y nos gusta más cantar nuestras canciones.

BCa4: Yo participé en el coro del IES. Era divertido, pero me quitaba tiempo de mis estudios y no podía participar mucho.

Entre algunos de los comentarios más triviales se esconden muchos de los malos hábitos que frenan el avance en el trabajo y que frecuentemente producen el estancamiento de los coros. Se dice que los coros escolares están siempre por hacer o rehaciéndose, pero en vez de gestionar un proyecto, respondiendo a las dificultades que salen al paso de manera improvisada, se debe aprender de los errores cometidos y prevenir los problemas antes de que aparezcan.

CVa4: Estuve un año en el coro. Me gusta el ambiente que hay y se lo recomiendo a mucha gente. Yo no voy porque en su momento me quitaba mucho tiempo y tenía mucho que estudiar o deberes y otros asuntos. A veces hay ciertas canciones que no me gusta cantar por el tono de voz o el estilo. (...) Luego es complicado recordar todas y más si están en otros idiomas, ya que la mayoría de las canciones que cantamos están en otros idiomas. No digo que no esté bien, pero a la gente le gusta saber lo que está cantando.

Cualquier decisión tomada puede resultar apropiada o inapropiada, en función del criterio, la actitud y la convicción con que se lleve a la práctica: hacer o no prueba de selección o prueba de voz para distribuir las cuerdas y de qué modo hacerlas, ensayar en un espacio o en otro, realizar un tipo concreto de calentamiento, o no hacerlo en un momento dado, cantar con

partitura o sin ella, acompañar o no con el piano, asumir un compromiso que supone un cierto reto o descartarlo, elegir un repertorio determinado, cantar en un idioma o en otro, etc.

Esta dificultad de cantar en distintos idiomas puede convertirse en aliciente cuando el director decide aprovechar los recursos que ofrecen las canciones elegidas, bien por ser temas conocidos del momento, bien por el significado de la letra con vocabulario previamente conocido o por la sonoridad de su fonética en la articulación de las palabras y la proyección de la voz.

Grp Ñ1: Cantando *We are the world* en el taller de 1º, las chicas se sorprendían de mi exageración a la hora de pronunciar las palabras en inglés.

M: Ya sé que estoy haciendo el ridículo y que es un poco... hacer el payaso.

DHa1: No, no, profe...

M: pero, ¿por qué lo estoy haciendo? Porque la manera más bonita de aprender inglés es ...cantando las canciones que nos gustan. ¡Esa es la manera más bonita de aprender inglés, chicos! Tenéis que escuchar mucha música en muchos idiomas y cantarlo tanto que ya lo sepáis como si fuera vuestra tercera lengua, porque sois unos suertudos. Habláis dos lenguas perfectamente, muchos de vosotros.

DHa1: ¡Tú no!

M: ¡Algunos dos, otros tres...!

En el centro del desánimo está el cansancio, del que los directores son muy conscientes. Ya se sabe lo que es un ensayo agotador, en un momento de tensión cuando no se ha respondido suficientemente a un compromiso o no se han podido prever adecuadamente las posibilidades de abordar un proyecto.

DÍa5: En general el coro no me ocasiona dificultad, pero algunos ensayos pueden ser más duros y largos por el horario (después de las clases) y el cansancio de la semana, y sobre todo cuando estamos mucho tiempo con una misma canción y nos cuesta avanzar, aunque claro, de eso tenemos nosotras la mayor culpa.

Si al cansancio se unen los nervios, una escasa asistencia y un mal ambiente, la combinación es desoladora y es inevitable sentirse desmotivado para seguir en el coro cantando o dirigiendo.

8.2.4.1 Falta de compromiso

Así se puede ver que uno de los temas emergentes en el estudio es el efecto que tiene sobre la motivación en el coro el grado de compromiso individual en el trabajo y la asistencia. Las ausencias en los ensayos y conciertos son un lastre que mina el trabajo de todos. Un director que dé seguridad en los momentos de dificultad ofrece un modelo asertivo de relación con el coro. Puede ser cercano y a la vez exigente, favoreciendo la formación de un grupo estable de cantantes habituados a escucharse, mezclar sus timbres y cantar con la concentración y entrega necesarias para responder con precisión a sus gestos por medio de un sonido empastado.

CORO 07. En una actuación de final del trimestre hubo algunas ausencias, algunas de ellas justificadas, que redujeron sustancialmente el grupo, por lo que no se encontraron muy seguros.

Josu Elberdin⁶⁸ recomienda a los directores de coros infantiles que, ante la delicada situación de afrontar un concierto con un coro en el que no están todos los niños con los que se contaba, no tanto por su falta de compromiso como por la de sus padres, la mejor reacción es actuar con tranquilidad, inspirando confianza a los que han asistido, para después, con calma, hacer llegar a las personas que corresponda una llamada de atención que evite situaciones parecidas en el futuro.

También puede suceder que el ensayo se haga pesado porque se trabaja sin objetivos claros. Dedicar demasiado tiempo a un repertorio o a un pasaje sin que se aprecien mejoras reales en la interpretación suele producir desgaste y desánimo.

BYa2: Yo he ido a un coro, pero ya no. Lo dejé porque cantaba mal y además solía quedarme afónica. Tiene que ser algo divertido, no una carga más.

La responsabilidad es compartida y el coro se hace entre todos, pero la experiencia de trabajar con directores que entusiasman y hacen descubrir y amar la música a los demás, demuestra que, en esa combinación de empatía y liderazgo, el director es el catalizador del ánimo y de las potencialidades del grupo al que dirige. Este contraste entre compromiso y

⁶⁸ Compositor y director de coros. En marzo de 2013 ha impartido en Madrid el curso *Didáctica del coro infantil y juvenil* organizado por la asociación Agrupacoros. Es autor de la canción titulada *Por eso cantamos juntos* que ilustra una experiencia de motivación de la educación coral.

voluntariedad para cantar que se da en la participación en el coro tiene su paralelismo en las clases de música en las que se invita a cantar a los alumnos y se evalúa su participación e interés.

M: En general, los alumnos del Grp H2 se muestran extrañados de mi insistencia al hacer los modelos de cada fragmento para que ellos lo repitan y aprendan. Suelo acercarme a cada uno invitándole a cantar. Algunos no cantan. Simplemente no confían en que pueda salir ningún sonido musical de sí mismos. En esos casos suelo acercarme más aún y provocarles la risa.

Paradójicamente, aunque a menudo algunos alumnos pueden manifestar inicialmente mucho interés por cantar en el coro, sucede que algunos de ellos no persisten en la tarea de asistir regularmente a los ensayos y estudiar las canciones. Conviene valorar el verdadero compromiso a medio plazo, cuando puede apreciarse si se sostiene o no ese deseo en el tiempo y si se tiene la dedicación necesaria para aprender la parte correspondiente de las obras y ensayar. Cada alumno es insustituible al tomar sus propias decisiones acerca de su deseo de cantar y de su voluntad de participar en el coro con un compromiso estable.

8.2.4.2 Falta de realismo

La falta de realismo en el coro puede darse cuando se asumen proyectos a los que después no se puede responder con la dedicación necesaria y con calidad suficiente. La participación del coro en certámenes corales en estos años ha servido para adquirir una valiosa experiencia en la elaboración de programas, que son contrastados con nuestras interpretaciones y con la elección de obras y actuaciones de otros coros participantes. En general, el nivel de los coros con los que hemos competido ha sido variado, pero el escuchar a otros y ver nuestras actuaciones en vídeo da la oportunidad de reconocer con realismo los logros alcanzados y mejorar tratando de solucionar las carencias y errores.

CORO 13: En este curso la escasez de voces graves se ha visto remediada en parte porque han llegado tres profesores con bonitas voces y buen nivel de lectura. A lo largo de todo el curso hemos seguido cantando la canción *Pray a little pray for me*, que aprendimos el año pasado y suele gustar mucho. Pero en varias ocasiones MA ha terminado cantando el solo de voces graves porque no hemos podido estar todos. En cambio al comienzo de algunos recreos con un par de voces por cuerda hemos disfrutado mucho ensayando.

En esta tarea de ajustar los objetivos, sin forzar el plan de trabajo por encima de lo que los miembros del coro pueden asumir, es importante tener en cuenta el calendario del curso y

que en ciertos periodos la asistencia se ve afectada por exámenes o por la coincidencia de los viajes de intercambio o fin de curso.

La1: No vine porque estaba resfriada. Lo que me parece es que lo han hecho muy mal, pero la culpa no la tenemos nosotros porque la profe nos lo dijo cuando faltaban muy pocos días para la actuación.

Este comentario de una alumna que se refiere a una actuación de un grupo de clase, podría aplicarse a cualquier proyecto del coro, que puede a veces surgir planteado con imprevisión y sin que los canales de comunicación y aviso estén totalmente asegurados.

8.2.4.3 Falta de proyectos

En el caso opuesto, la falta de objetivos atractivos contribuye a crear un ambiente de relajación y poco compromiso que puede derivar en desinterés, aunque si se mantiene la propuesta de ensayar sin actuaciones a la vista, el trabajo se plantea en sí mismo como un tiempo gratificante en el que se disfruta cantando juntos. La experiencia refleja que interesa definir planes que sirvan de estímulo.

CQa5: Lo que mas me atrae es ir a los festivales a cantar.

A lo largo de varios años se han celebrado en nuestro coro varios conciertos benéficos que suponen una gran dosis de entusiasmo y motivación.

CORO 13: Aunque el concierto benéfico de este año ha sido pospuesto para después del verano tenemos el deseo de que el coro pueda incidir realmente en nuestro entorno con el compromiso de todos los que cantamos juntos para ayudar a personas desfavorecidas a las que nos unimos en apoyo.

La celebración de este próximo concierto está planteada como proyecto gestionado en primer lugar, por los miembros del coro, que en otras ediciones han trabajado en parte de forma autónoma en la selección del repertorio, en el ensayo y en la dirección de algunas de las canciones.

AH7 lleva cantando en el coro siete años. En el concierto de *Amigos X Africa* dirigió el tema principal del musical *Sonrisas y lágrimas* e inventó una coreografía que ensayamos e hicimos con el vestuario apropiado. Las alumnas prepararon también una decoración del escenario y se diseñaron carteles y programas.

Por otro lado, en el marco de la oferta de formación permanente del CTIF de la zona oeste, en la última década el Coro del Jaime ha realizado un seminario enfocado a la aplicación del canto coral a la mejora de los recursos vocales docentes y la prevención de disfonías. Este

trabajo ha supuesto que, no sólo los profesores, sino también los alumnos participantes en el coro pudieran recibir una atención personalizada durante cuatro o cinco sesiones a lo largo de cada curso, para la adquisición de técnica vocal y el descubrimiento de su voz. El contar con esta formación cada curso, aunque sea de forma esporádica, ha permitido mejoras claras en la técnica vocal, tanto a nivel individual como en el sonido del conjunto.

8.3 CATEGORIZACIÓN DE CUESTIONES SOBRE AUTOCONCEPTO, MOTIVACIÓN Y EDUCACIÓN CORAL

En el mes de enero de 2013, los 38 alumnos del IES Jaime Ferrán que formaron parte de la muestra C en la realización de la encuesta para el análisis de datos cuantitativo, contestaron por escrito a cuatro cuestiones elaboradas desde el punto de vista cualitativo para obtener datos a partir de la reflexión sobre los temas emergentes en el análisis desde este segundo modelo de investigación.

De ese modo, aunque estos alumnos han formado parte de las muestras de ambos estudios, las cuestiones que a continuación se presentan han servido para profundizar en el análisis de datos cualitativo a partir de las observaciones personales que recogen su recorrido acerca de la experiencia de cantar en las clases o en los ensayos de coro al menos durante unos meses o a lo largo de varios cursos en algunos casos.

La presentación de este apartado como paso previo a la triangulación de datos aportando su mayor o menor incidencia numérica a través del agrupamiento de las respuestas categorizadas, se justifica en este capítulo al no perder de vista que corresponden todavía a un análisis cualitativo y que se trata de una muestra pequeña con la que se ha trabajado indagando sobre la experiencia subjetiva y el significado atribuido por los alumnos a la experiencia de cantar.

- **¿Crees que cantas mejor que antes?**

En esta cuestión hay una clara proyección hacia la propia experiencia en el tiempo del pasado reciente. Se trata de valorar si se reconoce una evolución positiva en la apreciación propia sobre las habilidades para cantar, es decir, si el autoconcepto sobre cantar ha sido modificado y si ha mejorado o no.

- **¿De qué depende, según tu opinión, el que a una persona le guste cantar?**

En la segunda cuestión la respuesta puede ser atribuida a la experiencia personal o ser figurada y extraída de supuestos referidos a modelos externos, pero exige una actitud de empatía hacia la actividad de cantar, requiere que el encuestado movilice al menos su imaginación para tratar de sentir en qué consiste disfrutar cantando, adoptando una actitud asertiva haciéndose consciente de su autoestima vocal sea del grado que sea.

- **¿Crees que se puede aprender a cantar?**

Esta pregunta está enfocada a la vez de forma retrospectiva y prospectiva, porque para contestar se puede considerar la propia experiencia como la referencia que, con honestidad, se tiene más a mano, aunque también se puede contestar valorando la evolución que se ha reconocido en otras personas como compañeros de clase o cantantes cuya trayectoria se conozca y sirva de modelo. Se trata de valorar, sobre todo, qué expectativas y proyección hacia el futuro muestran y si tienen confianza y deseo de aprender a cantar.

- **¿Crees que cuando una persona canta bien es probable que le guste cantar?**

Esta pregunta podría interpretarse como una forma de dirigir la opinión del encuestado hacia una respuesta fácil que interese para los resultados del estudio, pero, muy al contrario, para una cierta mayoría de casos que cumplen la condición de tener facilidad para cantar, pone en evidencia que las respuestas son variadas y se justifican, unas veces, en opiniones y, otras veces, en la propia experiencia. En cualquiera de los casos, la pregunta abre de nuevo una perspectiva hacia el futuro para que el encuestado llegue a las consecuencias que correspondan según su propia posición, para que tal vez, si quiere, llegue a experimentar que aprender a cantar puede convertirse en disfrutar cantando.

8.3.1 ¿Crees que cantas mejor que antes?

Presentamos el gráfico de la página siguiente en el que destaca claramente una respuesta afirmativa.

En relación a la experiencia de mejora en la habilidad de cantar, los alumnos reflejan que el autoconcepto mejora al ir descubriendo la propia voz y desarrollar las habilidades de cantar con la práctica.

De los 32 alumnos que responden a esta cuestión, 22 de ellos (68,75%) señalan que han mejorado y 10 (31,25%) que no.

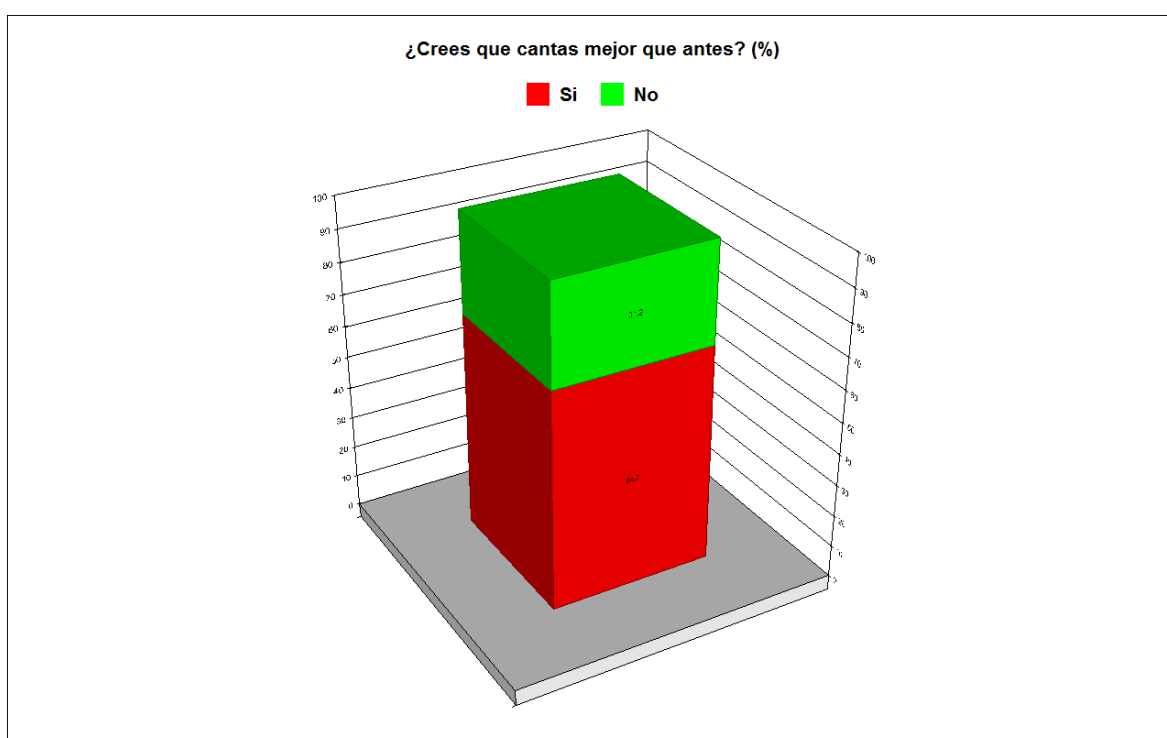


Gráfico 204

8.3.2 ¿De qué depende el gusto por cantar?

En esta cuestión se han aportado testimonios con muchos matices complejos de agrupar, que presentamos en dos gráficos. El primero con las codificaciones *in vivo* que recogen las respuestas literales de los alumnos y otro en el que se han agrupado en categorías como factores de la motivación por cantar.

Mientras las categorías 1, 2 y 4 expresan la experiencia de correspondencia con la música, las categorías 3, 7, 10 y 11 parecen relacionarse con los sentimientos respecto a la propia forma de cantar considerada como autoestima vocal⁶⁹. Por otro lado, las categorías 5, 7 y 14 describen aspectos de la asertividad en las relaciones, en un ambiente emocionalmente seguro y las categorías 9, 10, 11, 12 y 13 tienen relación con el autoconcepto. Además, mientras las respuestas de las categorías 10, 12 y tal vez la 13 ofrecen un matiz atribuible a rasgos heredados, en la categoría 9 se puede referir a una habilidad desarrollada en parte por la práctica.

¿De qué depende el que a una persona le guste cantar?

1	de que le guste mucho la música	1
2	del interés por lo que canta	3
3	de las buenas sensaciones al cantar	1
4	de que se sienta a gusto en el estilo	3
5	del ánimo de los profesores y del propio	2
6	de que lo haya probado y practique	1
7	de que no le dé vergüenza	4
8	de su personalidad	2
9	de que sepa cantar bien	7
10	de que se le dé bien	3
11	de que le guste su voz	3
12	puede ser talento	1
13	de sus genes	1
14	depende de la motivación y el apoyo	3
15	no sé	1

⁶⁹ Adoptando la terminología empleada por Alfonso Elorriaga (2013) en sus trabajos.

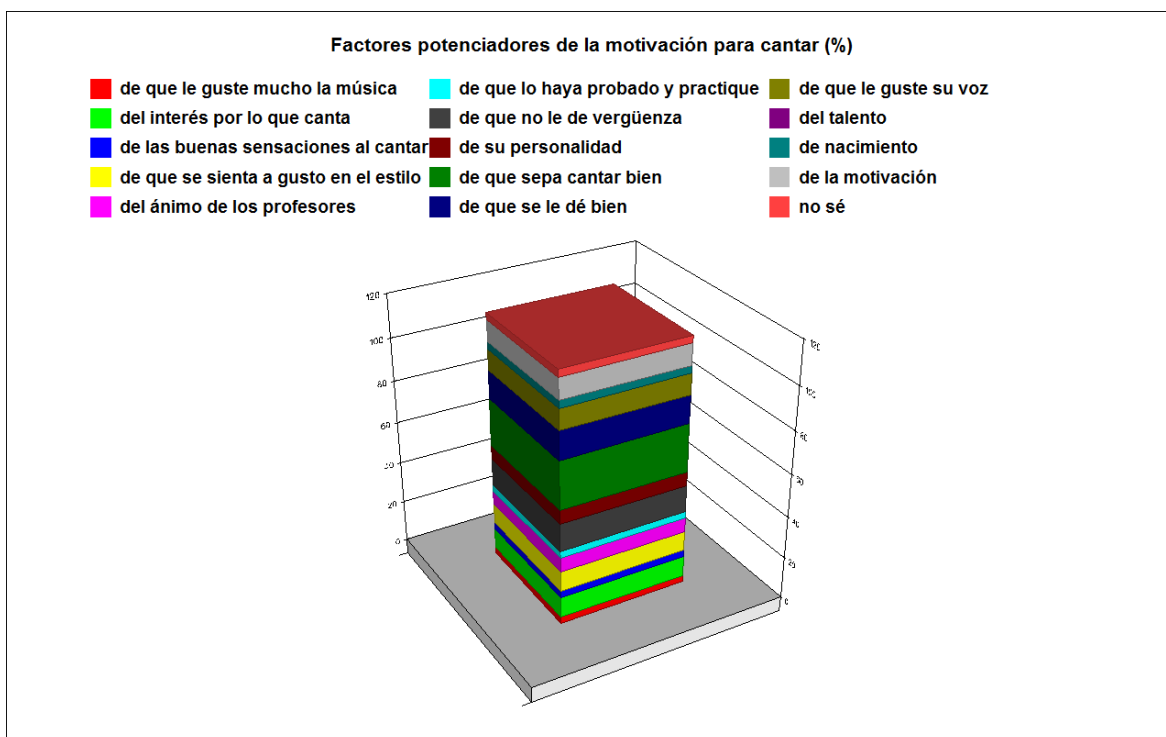


Gráfico 205

Entre los 31 alumnos se han dado 36 respuestas abiertas, recogidas en el gráfico. Tanto en el primer gráfico en el que aparecen todas las respuestas representadas, como en el segundo, en el que se han reunido respuestas similares de forma categorizada, debido a la variedad de respuestas no se trata de exponer numéricamente cada uno de los porcentajes obtenidos, sino tan sólo de visualizar por medio de los colores, que hay una variedad grande de respuestas y que la más repetida coincide en señalar cómo el gusto por cantar depende fundamentalmente de la habilidad para cantar.

Factores categorizados de la motivación por cantar

1	afinidad de la personalidad con la música	7
2	asertividad, buenas prácticas	13
3	autoconcepto	12
4	autoestima vocal	3
5	no sé	1

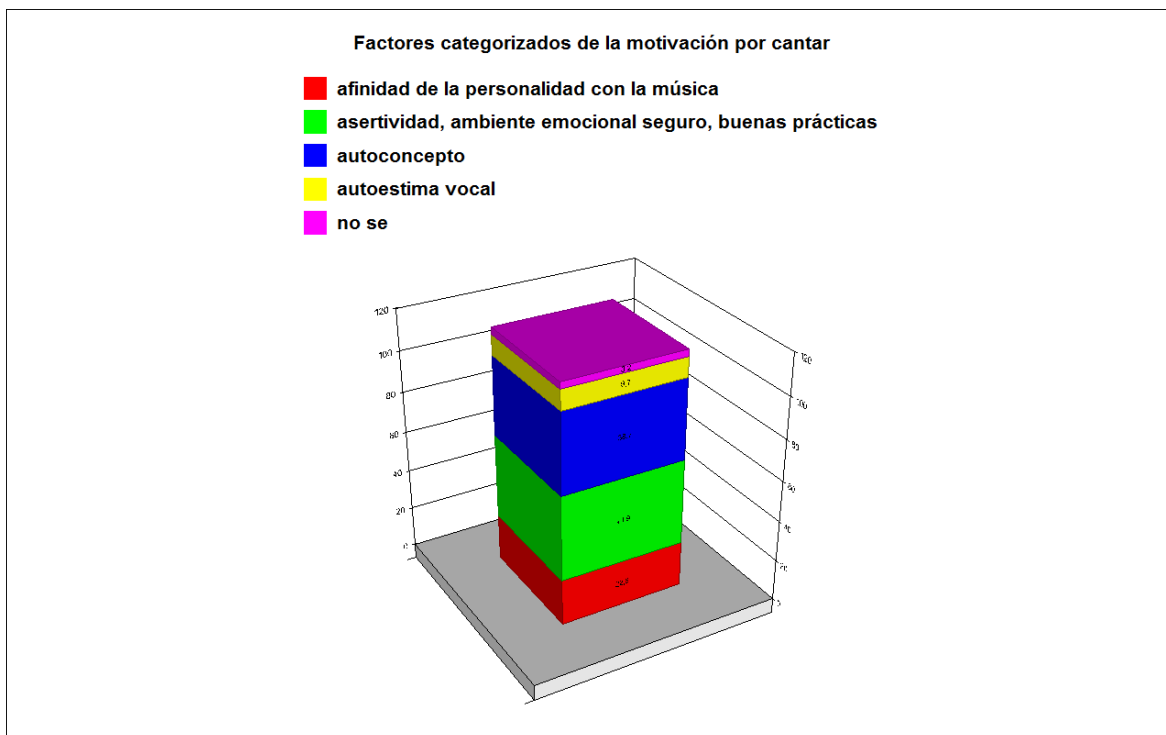


Gráfico 206

Finalmente, si desde un primer momento se da una insistencia de las respuestas señalando un autoconcepto positivo y la ausencia de vergüenza como condiciones necesarias para que pueda darse la motivación para cantar, al agrupar categorías y relacionar las buenas prácticas en las relaciones y la creación de un ambiente de confianza y seguridad en la propuesta de la actividad de cantar, esta categoría con su porcentaje del 36,11%, agrupa junto al autoconcepto vocal, 33,33%, los mayores porcentajes de respuestas.

8.3.3 ¿Se puede aprender a cantar?

La pregunta planteada de forma sencilla obtiene un resultado que se decanta claramente a favor de la educación vocal y coral. De 34 respuestas (91,18%), sólo 3 (8,32%) han sido negativas.

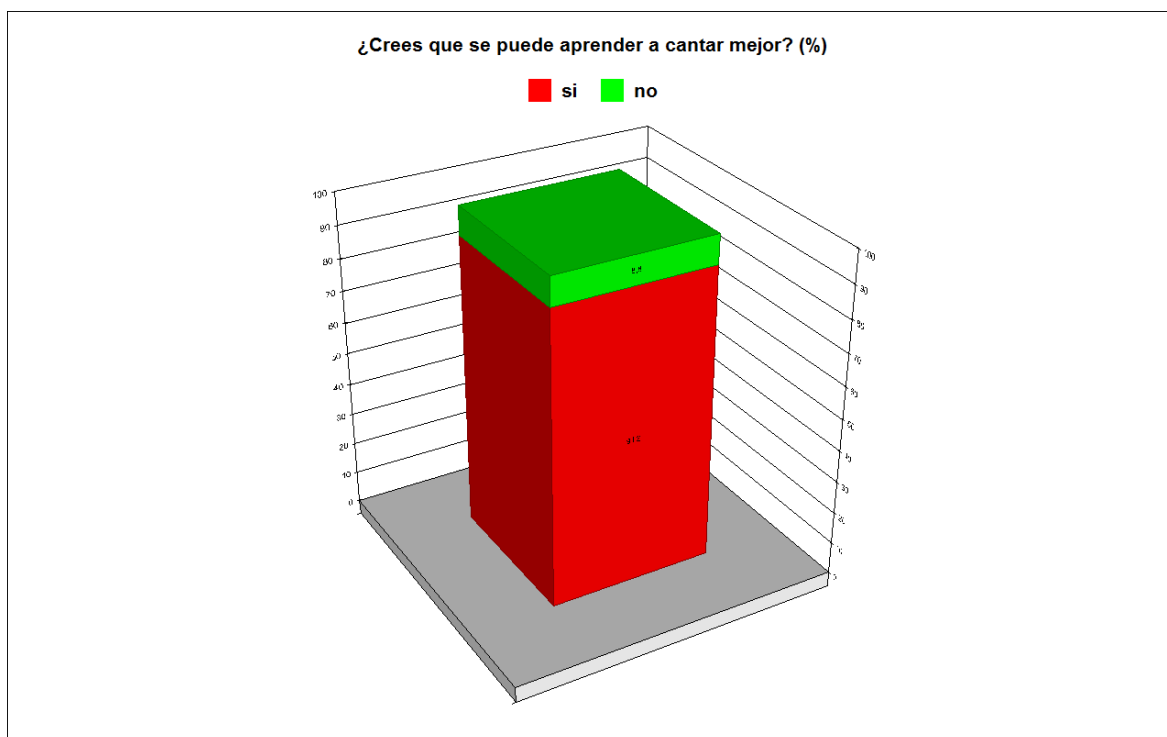


Gráfico 207

8.3.4 ¿Crees que si alguien canta bien, es probable que le guste cantar?

Esta pregunta abre la posibilidad de una respuesta que desvincule totalmente el gusto por cantar de los factores que se han estudiado como potenciadores de la motivación, dejando a la vista el margen necesario de respeto a una posición personal no receptiva a la propuesta de cantar. Esta es una posibilidad con la que me he dado de bruces en el análisis cualitativo de datos. Algunos de los chicos que se quedan en el recreo atraídos únicamente por la guitarra eléctrica o la batería, podrían representar ese perfil porque, aunque no lo reconozcan con claridad, tienen habilidad suficiente para cantar. En el caso de que, con la práctica, llegaran a tener seguridad suficiente para cantar con fuerza y con un registro amplio y brillante como hacen algunos solistas de los grupos a los que imitan, sería extraño, aunque no del todo imposible, que respondieran que no les gusta cantar.

De las 33 respuestas dadas, 27 alumnos (81,82%) han contestado que si se canta bien es probable que se disfrute cantando y 7 (18,18%) dicen que no tiene por qué ser así.

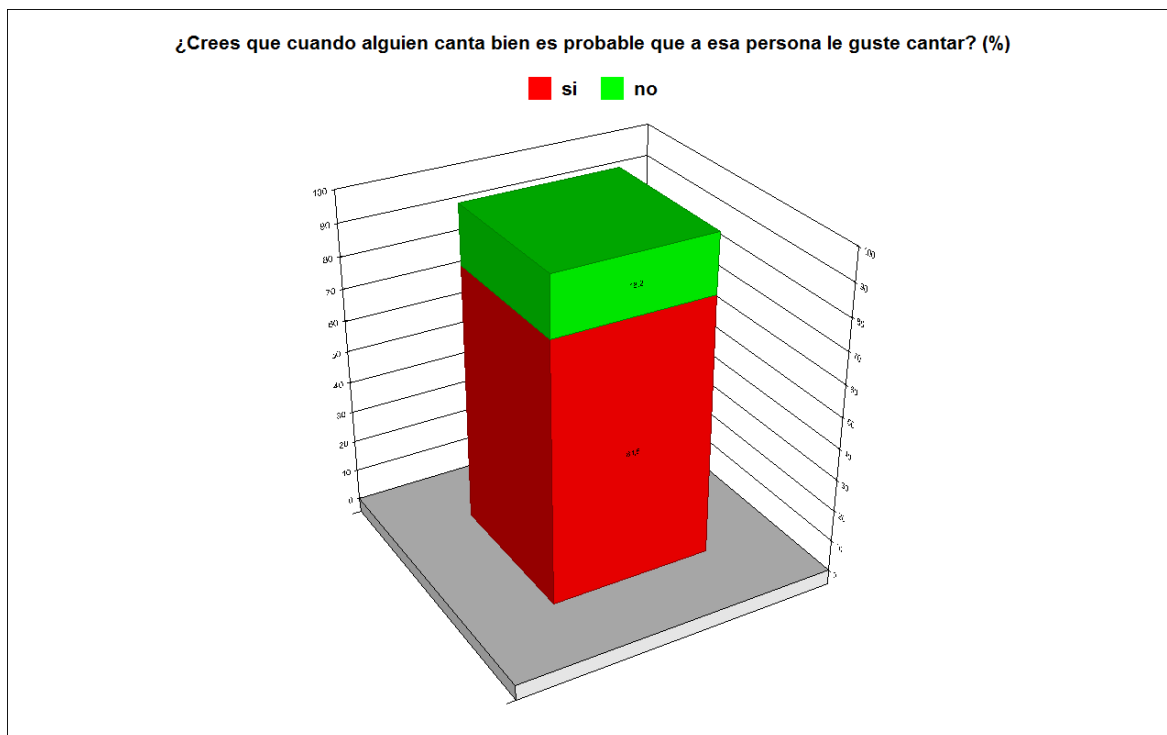


Gráfico 208

Pero no es el caso de la mayoría. Muchos saben que si se sintieran verdaderamente seguros, disfrutarían mucho más.

Ya6: Canto mejor que antes gracias a las clases de canto y al trabajo que hacemos semanalmente en el coro. A una persona le puede gustar cantar dependiendo de que le guste la música y que la utilice para expresar su estado de ánimo, o para desahogarse y evadirse de sus problemas. No creo que sea necesario cantar bien para que te guste cantar. Hay personas que tienen un talento especial innato y otras que pueden aprender a hacerlo, pero nunca será tan auténtico ni tan sencillo para esa persona como en el otro caso. Cuando alguien canta bien, es probable que a esa persona le guste cantar, pero también es posible que le guste cantar y su voz no sea especialmente buena.

Patrick Freer (2011) insiste en que la variable que realmente importa en educación es el alumno, que continúa su propia historia dejando a sus profesores atrás, pero llevándose las experiencias que hayamos procurado poner ante ellos. Vienen a cantar y, después de un tiempo deciden dejarlo. Se van siempre, tal vez después de haber aprendido algo, y entonces podrán decidir retomararlo cuando ellos quieran.

En este capítulo hemos presentado el análisis cualitativo de datos tomados del trabajo con la muestra de alumnos correspondiente a las clases de música y el coro del Jaime Ferrán, entre 2005 y 2013. Se ha hecho referencia a la obtención de permisos y entorno de la investigación en las aulas de música y ámbito de actuación del coro en encuentros y certámenes y se han descrito los procedimientos de investigación empleados como la

observación participante y la elaboración de cuadernos de campo, la transcripción de grabaciones y entrevistas y el análisis de otros documentos.

Se ha descrito la muestra diferenciándola en distintos niveles de representación, partiendo de un número de 618 alumnos que, formando parte de los grupos de clase a lo largo de los distintos cursos, han tomado parte en las grabaciones. Se han codificado 119 alumnos seleccionados, a los que se hace referencia por medio de registros relacionados con citas o descripciones personales y sobre los que se ha realizado un seguimiento a lo largo de varios cursos en la mayoría de los casos. También han sido codificados los grupos de alumnos y el resto de la muestra formado por la directora del coro y nueve profesores más, una madre colaboradora y tres participantes en un coro de niños con los que he trabajado paralelamente en la investigación en los últimos siete años.

Entre las familias de categorías emergentes en el estudio destacamos:

En primer lugar, las emociones que se producen al cantar como: nerviosismo, miedo, timidez, vergüenza, apatía o desinterés, atracción, entusiasmo o alegría.

En segundo lugar, los retos de la educación coral desde la perspectiva del profesor-director como: formación continua del director de coro, acierto en la convocatoria, propuesta de ensayos y prueba de voz, dificultades de afinación y diferencias de aptitudes, clasificación de la voz, atención a la muda, selección adecuada del repertorio y del registro de las obras, técnica vocal, entrenamiento de la escucha, práctica de la lectura musical, desarrollo de la memoria, participación en proyectos y encuentros corales como intérpretes y público y continuidad del hábito de cantar en los distintos tramos educativos.

En tercer lugar, los factores relacionados con la motivación para participar en el coro: unos favorables, como disfrutar cantando, interés y apoyo familiar, experiencias musicales previas positivas, valoración positiva de los amigos, deseo de aprender a cantar.

En cuarto lugar, otros factores desfavorables a la motivación como: falta de compromiso, la propuesta de objetivos poco ajustados a las competencias del coro y la ausencia de proyectos que resulten atractivos.

A continuación, se ha realizado la categorización de las aportaciones de los alumnos sobre tres de las variables más importantes del estudio, que aparecen en la hipótesis planteada: autoconcepto vocal, motivación y educación coral, a través de cuatro preguntas abiertas

dirigidas muy directamente a la obtención de datos ordenados sobre estas variables. Estas preguntas han sido: ¿crees que cantas mejor que antes?, ¿de qué depende el gusto por cantar?, ¿se puede aprender a cantar?, ¿crees que si alguien canta bien es probable que le guste cantar?

En el capítulo siguiente se presentará una propuesta de cuatro perfiles de alumnos en relación a la motivación y las habilidades para cantar. Esta descripción de distintos perfiles va a constituir el punto de partida para llevar a cabo la triangulación del análisis de datos desde los dos puntos de vista cuantitativo y cualitativo, que se concreta a través de una revisión de los resultados más destacados, con la intención de confirmar o contrastar algunos de los trabajos previos a los que se ha aludido en la fundamentación teórica.

CAPÍTULO NOVENO
TRIANGULACIÓN DEL ANÁLISIS DE DATOS

9. TRIANGULACIÓN DEL ANÁLISIS DE DATOS

Al plantear en nuestro estudio el empleo del método mixto de investigación cuantitativa y cualitativa no contábamos, en un principio, con que el análisis cuantitativo llegara a abarcar una parte tan amplia del conjunto final del informe. Aunque la perspectiva cualitativa ha estado presente desde el comienzo del trabajo, es complejo valorar qué ponderación puede darse a cada punto de vista desde mi tarea como investigadora.

El peso más relevante en el análisis de datos, al menos en cuanto a espacio se refiere, corresponde a los gráficos y las tablas que describen el comportamiento de las variables y sus relaciones. Sin embargo, para realizar la triangulación, mantenemos por un poco más de tiempo la perspectiva del estudio cualitativo y procedemos a presentar cuatro tipologías de alumnos respecto a las habilidades y la motivación para cantar, de manera que será a partir de la referencia a algunos perfiles de alumnos, con rostro, rasgos y voces conocidos en el entorno de trabajo próximo, como se conectará con los datos de la encuesta correspondientes a otros muchos alumnos que están fuera de nuestro alcance directo.

En los anexos aparecen transcripciones de las entrevistas y documentos del trabajo de campo de las que se han extraído las referencias a estas tipologías sobre *querer y poder cantar*, que aparecen en el documento principal. Se han suprimido parte de estos fragmentos seleccionados para que no aparecieran reiterados en su totalidad en ambas secciones del informe.

Tras la descripción de tipologías, la triangulación continúa con una revisión del análisis cuantitativo de datos de los resultados de la encuesta, introduciendo las apreciaciones del estudio cualitativo y contrastando todo ello en relación a los estudios previos presentados en la fundamentación teórica. Los apartados que aparecen descritos seleccionan variables ya definidas en el capítulo VII, las cuales se han visto confirmadas ahora con el análisis de datos del capítulo VIII y con los relatos sobre las distintas actitudes y capacidades del alumnado en la primera parte de la triangulación. Estos apartados se refieren a la edad de la muda, el gusto por cantar, los modelos del entorno, los hábitos de escucha, el hábito de cantar en clase, la

participación en coro y, por último, como epígrafe introductorio a las conclusiones de la investigación, con las relaciones entre la habilidad en la afinación, el autoconcepto vocal, otras variables y la motivación para cantar.

9.1 TIPOLOGÍAS DE LA MOTIVACIÓN EN LA EDUCACIÓN CORAL

La tarea de aunar las dos perspectivas de análisis, cuantitativa y cualitativa, se plantea recogiendo cuatro tipologías de alumnos que han ido apareciendo a lo largo de las dos perspectivas del estudio. El esquema de los cuatro perfiles retoma el análisis cuantitativo de los datos de la encuesta y recoge las categorizaciones más destacadas del análisis cualitativo elaboradas a partir del tratamiento de las transcripciones de entrevistas y documentos que aparecen en los anexos.

Ningún alumno desea ser etiquetado ni descrito con atribuciones que sean un lastre para sí mismo o para otros y, aunque es verdad que unas personas son más hábiles que otras en ciertas tareas, se pueden dar pasos para mejorar desde cualquier punto de partida en cuanto a habilidades musicales se refiere. Los perfiles que vamos a dibujar reconstruyen las experiencias de muchos alumnos desconocidos que nos llegan contenidas en los datos analizados en la encuesta junto a las de otros alumnos participantes en el estudio cualitativo cuya historia y contexto hemos conocido de forma más directa y cercana.

Haciendo la salvedad de que cualquier niño, adolescente o joven entre nuestros alumnos puede percibirse a sí mismo en una postura propia de alguna de las tipologías que describimos y poco después descubrir que ha cambiado su posición, se exponen cuatro formas de abordar la actividad de cantar siguiendo estas descripciones, con el deseo de que todos tengamos la posibilidad de elegir lo que queramos y podamos cantar.

Las citas de los alumnos del cuadro de la página siguiente se ofrecen más tarde en formato apropiado, pero se presentan ya aquí con colores en movimiento que pasan de un perfil a otro, representando lo que se describe como un proceso dinámico en el que realmente ningún alumno encaja perfectamente del todo en una tipología, sino que se describe un momento concreto de su historia o de su evolución a lo largo del tiempo, a través de las opiniones y actitudes que él mismo refleja en ese estadio, las cuales pueden ir cambiando en un sentido o en otro por influencia de factores externos y según su propia toma de decisiones.

PERFILES DE MOTIVACIÓN PARA CANTAR			
No querer y no poder	No querer y poder	Querer y no poder	Querer y poder
<p>DCo2. No me gusta cantar ni me atrae el coro. Al cantar en clase me veo como un tonto.</p> <p>DFo2. No sé nada del coro. Nunca los he oído. No he pensado cantar en el coro. No me atrae, no sé por qué. En clase de música nunca he cantado, no me gusta mucho, me saldría mal.</p> <p>CYa4. Sí, me gusta cantar, pero no lo hago demasiado bien, así que creo que si algo se te da mal pues no te dediques a eso. En mi antiguo instituto estaba en el coro, pero no sé, en estos momentos no me llama.</p> <p>DIo2. Nunca he pensado cantar en el coro porque me parece una tontería y además no sé cantar. En el coro hay más chicas que chicos y la voz es muy aguda y el vídeo que hemos visto es viejo. A mí no me gusta estar cantando en clase con los compañeros porque es imposible cantar con estos compañeros.</p> <p>DDo2. No conozco el coro del IES, no me gustan los coros, me es indiferente y no me interesa. Cuando canto con otros me gusta y creo que me sale bien porque nadie me escucha.</p> <p>DEo2. Los del coro se reúnen. Creo que no me atrae. Yo canto sólo</p>	<p>CJo2. El coro me parece una actividad divertida. Lo he oído, nunca he pensado cantar en él, No me atrae porque no me gusta cantar, lo único que me gusta es tocar instrumentos. Cuando canto me da vergüenza, no me gusta cantar, me sale mal. En clase cantamos poco. Se puede mejorar cantando de vez en cuando. Es imposible porque no seguimos un orden.</p> <p>CKo 2. El coro es una especie de orquesta de cantautores con uno que dirige a los demás. Me parece entretenido. No lo he oído nunca hasta ahora. No me atrae porque no me gusta cantar en coro. No me haría dudar nada. Me veo cantando sin mucho interés a no ser que lo que cantemos me guste mucho. Me sale bien. Cantamos poco y algunas veces mal y se puede mejorar practicando más. Me apetecería hacer otras cosas y si tuviéramos que hacerlo me gustaría una canción animada.</p> <p>CÑa4. Me parece muy bien que hagan el coro del IES. Yo he pensado apuntarme más de una vez y eso porque yo ya estuve en coro en mi otro colegio, pero no me apunté porque no quería.</p>	<p>DLa5 .Cantar para mí es algo muy divertido, disfruto mucho cantando, en mi casa estoy casi todo el rato cantando. lavando los platos, duchando a mis hermanos, siempre cantando. Para mí cantar sólo es una afición. En 1º, 2º y 3º de la ESO, cuando estudiaba música lo que más me gustó es escuchar audiciones y cuando cantábamos en clase. Es verdad que me animé y fui a una clase de coro, pero cuando fuí, sentí un poco de vergüenza, y me pregunté qué hace una chica musulmana en el coro, aunque mis padres me animaron, pero no puedo, tengo un trastorno en la cabeza, y además cantar en latín no me gusta.</p> <p>CCo3 Les he oído y me gusta. No he pensado nunca cantar en el coro, se me da muy mal cantar. Me veo fatal, pero sí, me gusta cantar. Tendríamos que cantar más y mejor.</p> <p>CDa3 Me parece interesante. Lo he oído una vez en un ensayo en el que estuve. A mí me encanta cantar y sí, he pensado en cantar en el coro. Me la paso componiendo letras y cantándolas, pero jamás me apuntaría porque soy muy tímida. Me veo mal, creo que canto bien,</p>	<p>BBa5. Lo que me motivó a entrar en el coro fue las ganas de cantar y las ganas de demostrarle a la gente que tengo una gran voz y de que podría perfeccionarla para que se me escuche mejor. Me desanimaría llevarme mal con la gente que haya allí pero en los años que llevo allí nunca he tenido ese problema. Me gusta el buen ambiente que hay, lo bien que me siento y la oportunidad que tengo para desestresarme.</p> <p>CQa5. Quise empezar en el coro del Jaime Ferrán porque ya había estado en un coro antes y me gustó mucho. En el antiguo coro comencé porque me gustaba cantar y pensé que sería una buena forma de aprender y conocer de otra forma la música. Aunque la verdad, suelo comenzar una actividad animada por amigos y familiares. En general el coro no me ocasiona dificultad, pero algunas clases pueden ser más duras y largas por el horario (después de las clases) y el cansancio de la semana, y sobre todo cuando estamos mucho tiempo con una misma canción y nos cuesta avanzar, aunque claro, de eso tenemos nosotras la mayor culpa.</p>

No querer y no poder	No querer y poder	Querer y no poder	Querer y poder
<p>BNa2. Lo que más me ha costado ha sido superar mi vergüenza en público, y creo que no lo puedo superar. Nos ha servido todo para aprender, menos lo de cantar canciones populares, ya que se nos van a olvidar tarde o temprano.</p> <p>BPa2. He pensado en cantar en el coro, pero no, porque desafino un montón y me da vergüenza.</p> <p>BRa2. Cuando canto en clase con otros paso mucha vergüenza. BNa2. Lo que más me ha costado ha sido superar mi vergüenza en público, y creo que no lo puedo superar. Nos ha servido todo para aprender, menos lo de cantar canciones populares, ya que se nos van a olvidar tarde o temprano.</p> <p>BRa2. Cuando canto en clase con otros paso mucha vergüenza</p>	<p>CÑa2: A mí me encanta cantar, pero me da vergüenza cantar sola a veces y más porque no siempre canto bien que digamos, y creo que hemos cantado poco, porque lo que hemos cantado no nos gusta mucho y nos gusta más cantar nuestras canciones.</p> <p>CZa4. He oído cómo cantan en el coro y además conozco a varias personas que van. Sinceramente lo hacen muy bien, se ve que están compenetrados y se nota el esfuerzo que emplean en los ensayos. Pero nunca he pensado en apuntarme. Lo haría bien, pero no me interesa apuntarme.</p> <p>CLLa2. Me parece que el coro es bueno para la gente que le interese tanto la música, es decir, que quiera ser músico. El coro del IES está formado por más chicas que chicos.</p>	<p>YA5o. Ni toco ningún instrumento, por lo que quizás me cueste más que a otras personas quedarme con las notas de una canción y necesite escucharlas más veces. Luego, siempre hay canciones que te llaman más la atención y otras a las que te cuesta más adaptarte, pero eso es inevitable. Lo que más me atrae del coro, es el buen ambiente que hay, la gente a la que he conocido allí, tanto profesores como alumnos, y que todos tenemos algo en común, aunque la formación musical de algunos sea superior, todos sentimos amor por la música y disfrutamos cantando. Además, para las personas que nunca nos atreveríamos a cantar solas es muy bueno porque te permite hacer algo que te gusta y, al estar con mucha más gente acompañándote, la presión es menor y, de alguna forma, puedes superar esa timidez.</p> <p>BOa2. El coro es una actividad de grupo de gente que canta junta. Me parece muy interesante y una actividad muy bonita. He pensado en apuntarme a coro porque me gusta mucho la música y cantar, además tú siempre me dices que tengo una voz bonita aunque yo no me lo creo.</p>	<p>Lo que más me gusta es sentir que estamos todos allí por una misma afición, el buen rollo que hay entre todas y lo que nos podemos llegar a divertir. Disfruto cantando porque me gusta, pero además lo disfruto más porque estoy con gente que seguramente sienta lo mismo que yo. Me gusta que a la hora de cantar seamos todas una gran piña. Pienso continuar el tiempo que pueda y sobretodo seguir alegrándome con la música y con la compañía.</p> <p>CRA5. Querer ser actriz, pues necesito saber cantar para las pruebas de acceso a la Real Escuela Superior de Arte Dramático. Lo que más me atrae es ir a los festivales a cantar.</p> <p>DKa5. Pues el buen ambiente, la manera de desconectar de todo y centrarte sólo en cantar, los conciertos que se suelen hacer, etc. Pues lo cierto es que empecé en el coro con varias amigas porque se necesitaba en una ocasión concreta que acudiera más gente. Mis amigas no continuaron, pero a mí sí que me llamó la atención. Me gusta la unión que se crea a través de la música y el buen ambiente que hay.</p>

9.1.1 No querer y no poder cantar

DCo2: No me gusta cantar ni me atrae el coro. Al cantar en clase me veo como un tonto.

DFo2: No sé nada del coro. Nunca los he oído. No he pensado cantar en el coro. No me atrae, no sé por qué. En clase de música nunca he cantado, no me gusta mucho, me saldría mal.

CYa4: Sí, me gusta cantar, pero no lo hago demasiado bien, así que creo que si algo se te da mal pues que no te dediques a eso. En mi antiguo instituto estaba en el coro, pero no sé, en estos momentos no me llama.

En el estudio cuantitativo se estudió el perfil de los encuestados que no quieren y no pueden cantar, a partir de la muestra de los que señalan que cantan muy mal y que no les gusta nada cantar.⁷⁰

Una de las preguntas de la encuesta *Sobre lo que queremos y podemos cantar* señalaba

Si has respondido que te gusta muy poco o nada cantar, ¿cuál crees que es la razón?

Porque me da vergüenza

Porque no se me da bien

Por otras razones (respuesta abierta)

Recordemos que en el análisis de datos cuantitativo llamaba la atención que esta pregunta estaba dirigida a los que hubieran respondido que les gustaba cantar poco o nada, pero en realidad había sido respondida también por muchos de los que señalaban que les gusta cantar *bastante* e incluso *mucho*, como si estuvieran diciendo a la vez que les gusta o no les gusta cantar dependiendo del momento, de la situación, la compañía o de otros factores. El análisis de los resultados confirmaba que el autoconcepto negativo sobre la propia capacidad de cantar es un factor determinante que dificulta la posibilidad de disfrutar cantando. Después destacaba el sentimiento de vergüenza, propio también de muchos de aquéllos que disfrutaban y cantan bien y que se vieron tan interpelados por esta cuestión, como para responderla aunque no estaba dirigida a ellos. En la opción abierta ofrecida “no me gusta porque...” entre las

⁷⁰ Véase 7.3.1.1.4. Uniendo las muestras A B y C de 1020 encuestados, solamente responden a ese perfil de no querer y no poder cantar 17 personas. La submuestra de los que responden que no les gusta nada cantar y tienen dificultades para afinar se eleva a 24. Haciendo coincidir las tres variables, los que responden que no les gusta nada cantar, que cantan muy mal y que tienen dificultades para afinar, pasan a ser 12 de un total de 1020 encuestados.

respuestas dadas se repetían a menudo las expresiones “no sé”, “depende...” y en otras ocasiones aparecía una negación rotunda como “no me gusta porque no”.

En un fragmento de una entrevista que aparece completa en los anexos, una alumna describe cómo observa que algunos de sus compañeros tratan de afirmarse negándose a aceptar algo impuesto desde fuera. La presión de los sentimientos de vergüenza e inseguridad debidos a un bajo autoconcepto y la falta de identificación con un repertorio alejado de los propios gustos, quedan reflejadas en estos comentarios.

Ya6: A la gente..., no es lo mismo que la música le salga o no le salga de dentro. No puedes obligar a alguien a cantar o a tocar un instrumento si esa persona no quiere por voluntad propia, porque se convierte en un trabajo monótono y como que esa persona... o lo hace mal, o no lo hace. (...) Creo que esas personas tendrán algo, alguna razón. No sé si me entiendes, quizás no quieran contarte por qué no cantan porque por ejemplo cuando cantaron una vez de pequeños una canción que estaban supercontentos... pues alguien se rió de él o de ella..

BLLo3: Me parecen muy infantiles los momentos de dar palmas y cantar.

Tanto en el análisis de datos de la encuesta como en el del trabajo directo con los alumnos, el autoconcepto negativo y el sentimiento de vergüenza han destacado en el estudio como razones para justificar la posición de no querer y no poder cantar:

DGo3: El coro del IES hace música muy bonita, pero no me interesa cantar en él. No me gusta cantar porque no tengo una voz fina.

BNa2: Lo que más me ha costado ha sido superar mi vergüenza en público, y creo que no lo puedo superar.

Recordamos también que en el análisis cuantitativo la ausencia de modelos para cantar, fuera en el entorno familiar, en el de ocio o en las clases de música, incidía en una probabilidad menor de adquirir un autoconcepto positivo que favoreciera el disfrutar cantando.

BTo2: Me sale un poco mal porque nunca he probado a cantar.

BFa3: Cuando canto en clase siento que soy la que peor canta de todos y me sale fatal. En clase a veces cantamos mucho y otras no cantamos nada. Cuando a mí me apetece cantar no cantamos y cuando no me apetece siempre cantamos. Se mejoraría si un día cantáramos y otro no.

El análisis de las encuestas repetidas a los alumnos de 4º de ESO en octubre y mayo da una perspectiva que se puede complementar con la observación y el conocimiento personal de cada alumno a lo largo del curso.

Aza4 es una alumna muy brillante. Ha sido mi alumna en todos los cursos de secundaria Grp C1, Grp C2, Grp A3 y Grp A4. Al final de curso de 4º de ESO su valoración de las clases de música con un escrito en forma de respuesta abierta aportó esta visión crítica:

AZa4: En mi opinión, creo que la clase de música podría haber dado mucho más de sí, pero no ha podido ser, debido a todos los que somos, a que hay poca motivación, demasiada indisciplina y el repertorio aburre a la mayoría e interesa a muy pocos. Creo que si cantáramos y tocáramos otro tipo de música (más moderna) las clases podrían mejorar, pero a estas alturas del curso no puede cambiar mucho.

Esta respuesta abierta coincide en parte con uno de los aspectos que los resultados de la pregunta correspondiente a las dificultades para cantar en clase de música señalaban en la encuesta. En la muestra A, de los 552 encuestados que habían respondido a esta cuestión, el 57,43 señaló la indisciplina y el 50,08%, el sentido del ridículo. Como se vio, todas las categorías de esa variable obtuvieron frecuencias altas señalando dificultades ampliamente reconocidas por los propios alumnos. Entre ellas también se describía la falta de acierto en la selección del repertorio, aunque ésta fue la respuesta menos votada en la muestra A. Esta experiencia se ve confirmada en el siguiente fragmento de las notas de campo:

E1: En otra ocasión la letra de la canción que pretendía que cantasen resultaba para algunos inapropiada por parecerles demasiado infantil y hacer que se sintieran tratados como niños y no como adolescentes. La mezcla de sentimientos entre los alumnos era curiosa pues algunas niñas especialmente estudiosas y responsables parecían disfrutar mucho aprendiendo y cantando esa canción. Otros, simplemente, necesitaban estímulos próximos a la coacción para pronunciar las palabras levemente entonadas.

En el caso concreto de otra alumna de ese Grp A4 del estudio cuantitativo, CHa4, al comparar las respuestas de la encuesta con las observaciones en clase se llega a ciertas contradicciones. Lo que se ha apreciado a lo largo del curso no corresponde con lo que esta alumna ha señalado en la encuesta. En junio respondió que no le había gustado la experiencia de cantar y, en cuanto a su habilidad en la afinación, decía que se guiaba de las otras voces, cuando en octubre había respondido que tenía seguridad. Sus respuestas resultan extrañas pues, a lo largo del curso, en algunas ocasiones pidió que se cantara en clase y parecía disfrutar con esta actividad. La consecuencia que se extrae es que, o bien se ha dado algún error en su respuesta escrita o tal vez se puede interpretar que **la motivación para cantar se comporta como una variable modulada por otros factores que varían en distintas circunstancias.**

En la muestra B, en octubre, aparecían dos encuestados que señalaban que no les había gustado la experiencia de cantar en clase y tenían dificultades para afinar. Como respuesta a la cuestión de si la motivación de estos alumnos ha podido mejorar con la práctica a lo largo del

tiempo, ya en mayo, uno de ellos dejó sin responder la pregunta sobre su impresión al cantar en clase y el otro indicó que era buena.

De los tres alumnos presentados en el recuadro al comienzo de este apartado, DCo2 es el que se expresa con más rotundidad, con las ideas muy claras, mostrando que no siente ninguna afinidad con la actividad de cantar y que, al contrario, lo pasa mal: “No me gusta cantar ni me atrae el coro. Al cantar en clase me veo como un tonto”. Es un chico marroquí que ha estado tres cursos en clase conmigo. DCo1 en el taller de música se comportaba bastante peor que ahora dejándose llevar por su amigo CKo1. Pasaron juntos a 2º, interesándose mucho más por la práctica de instrumentos que por la teoría. En ese curso DCo2 estaba en plena muda y le costaba encontrarse con el resto de las voces. Al llegar a 3º, la historia de la música no le ha interesado nada y se le ha notado especialmente desmotivado.

En una charla que tuvimos durante un recreo con un grupo pequeño, DCo2, DEo2, BFa2 y AFa2, que quería quedarse en el aula a tocar, DCo2 se describió a sí mismo con una falta de interés que le llevaba incluso a desconocer si podía llegar a cantar.

DCo2: A mi no me gusta cantar.

M: A ti no te gusta cantar... nada!

DCo2: A mí me gusta escuchar.

M: Pero en tu casa ¿cantas alguna vez... por tradición o lo que sea?

DCo2: ¡Qué voy a cantar!

DEo2: Los goles, igoooo!

M: ¿Os gusta el Madrid?

DCo2: Yo me quedo en casa.

M: ¿No os gusta ni siquiera en un día de fiesta...?

DCo2: ...Que soy vago, profe, soy vago.

DEo2: Es verdad, profe, no baja a la calle...

M: No, no digas eso de tí mismo. ¡Ponte bien derecho...! Uno puede pensar de sí mismo que no ha encontrado todavía lo que le gusta, pero cuando uno encuentra lo que le gusta ya no puede ser ...que no le interese. ¡A ver!, o sea... no le gusta mucho cantar, y todavía no ha encontrado lo que le gusta de verdad en la vida...lo que va a hacer fenomenal.

¿Sabéis que cada uno de nosotros estamos hechos para una cosa que se nos da bien?(...)

Hay que descubrirla.

DCo2: Montar y desmontar.

BFa2: A mi lo único que se me da bien es gritar.

M: No te gusta cantar...y ¿qué piensas sobre si se te da bien o mal? ¿Cómo crees que cantas?

DCo2: Pero si ... pero si yo no canto ¿cómo voy a saber si se me da bien?

M: ¡Ah! Muy bien, buena idea... pero si yo no canto ¿cómo voy a saber si se me da bien!

DEo2: ¡Te ha dejado mal profe!

BFa2: ¿Qué ha dicho?

M: ¡Eso es muy filosófico..., científico incluso! ¡Esa es una frase casi...de Aristóteles!

El segundo alumno seleccionado en este perfil, DFo2 dice:

DFo2: En clase de música nunca he cantado, no me gusta mucho, me saldría mal.

El coro no le atrae y según él, nunca ha cantado, aunque no se expresa totalmente convencido de que no le guste cantar, sino más bien dice que no le gusta mucho. Se imagina que no se le da bien, y coincide con DCo2 en que no canta, sino que se limita a ver participar a los demás. Parece que el escuchar a los otros no le incomoda tanto como a DCo2. No dice que se sienta mal cuando se canta en clase, pero no da el paso necesario para poder aprender. Es un chico que llegó de Ecuador el año pasado y aunque tiene amigos, académicamente se encuentra desorientado.

Terminamos refiriéndonos a CYa4, quien está a medio camino entre distintos perfiles. Esta alumna que hizo 4º de ESO en el curso 2011-2012, con su comentario pone en evidencia **la necesidad de no simplificar demasiado en la definición de una variable tan compleja como la motivación.**

CYa4: Sí, me gusta cantar, pero no lo hago demasiado bien, así que creo que **si algo se te da mal pues que no te dediques a eso.** En mi antiguo instituto estaba en el coro, pero no sé, en estos momentos no me llama.

Reflexionando sobre este punto de vista, y recordando a CYa4 cantando con dificultad en la adaptación al registro propuesto y con una ronquera que se presentaba intermitentemente, se reconoce cómo, aún expresando gusto por cantar, en ciertos momentos prefiere razonablemente no hacerlo.

9.1.2 No querer y poder cantar

AGo2 ha estado este curso en el Grp X2. Ya en 1º de ESO, AGo1 había cambiado la voz e imitaba las melodías graves que proponía para hacer de guerrero africano. Le gustaba bastante probar su voz y sabía que lo hacía muy bien. Le animé a que se pasara a oír al coro en el recreo. Pero no llegó a probarlo. El fútbol era lo que más le importaba. Además en el coro sólo había chicas y algunos profesores.

CJo2: No me atrae porque no me gusta cantar, lo único que me gusta es tocar instrumentos. Cuando canto, me da vergüenza. No me gusta cantar, me sale mal.

CKo2: Me veo cantando sin mucho interés a no ser que lo que cantemos me guste mucho. Me sale bien.

Una vez establecidos ciertos parámetros sobre cómo abordar la actividad de cantar de forma atractiva y asequible para todos, Elorriaga (2011) sostiene en su tesis en torno a la muda de la voz que no ha encontrado diferencias actitudinales respecto al canto entre chicos y chicas adolescentes. Pero, ¿por qué, tanto en los coros de niños, como en los de jóvenes y adultos en los que están presentes los dos sexos, tiende a ser frecuente una gran escasez de varones? Del análisis cuantitativo recordamos que en la muestra C, se daba un porcentaje claramente superior de chicos que de chicas y a esta muestra le correspondía una proporción menor de respuestas positivas respecto al gusto por cantar, comparando con las otras muestras. Esta identificación con el gusto de cantar es una parte sustancial de la motivación y su nivel más bajo en la muestra C tal vez en parte se podría atribuir a las diferencias de género, ya que se confirmaron diferencias entre chicos y chicas al responder la pregunta *¿te gusta cantar?* tanto en la muestra A como en B.

Puede sorprender que en el perfil anterior de los que no quieren y no pueden cantar apareciera la alumna CYa4 diciendo que le gusta cantar, y en cambio ahora CJo2, que explica que piensa que le sale mal y no le gusta, se proponga para representar al perfil de los que pueden y no quieren cantar.

En ambos casos se trata de elegir cómo describir el vaso, si medio lleno o medio vacío. CJo2 dice de sí mismo que canta mal, pero tiene una habilidad musical muy destacada, especialmente, una enorme capacidad de improvisación y gran sentido rítmico. Pero además, canta bien, aunque es verdad que a lo largo de este curso la muda de la voz ha supuesto que CJo3 pueda haberse sentido incómodo tardando en encontrar el registro adecuado.

Este segundo alumno seleccionado para representar el perfil, CJo2, llegó en 2º de ESO al instituto.

El Grp T2 tiene dificultades de disciplina y CJo2 destaca como alumno interesado por aprender, con facilidad para intervenir en clase y con unas aptitudes musicales destacadas. Llega sin haber cambiado la voz. Su voz blanca suena fenomenal y afina perfectamente en este grupo en el que el canto común es un poco caótico. CJo2 se interesa sobre todo por tocar la batería. Se sienta allí sin pedir permiso y pide que no le cambie de sitio.

Cuando llegó pensé que sonaría estupendamente como alto, pero nuestro coro, tan escaso de alumnos, ya ha tenido alguna vez un chico con la voz blanca que ha abandonado los ensayos al sentirse en minoría. Ese fue el caso de BTo1 que en el coro 06 cantó un final de *White Christmas* memorable y ya había cantado en coros de niños en Bulgaria. Otros ejemplos

son ACo2 y ADo2. ACo2 estuvo durante un curso entero con las altos y después del verano llegó con la voz muy velada y sin ánimo de cantar. ADo2 también probó unos cuantos ensayos, pero no puso mucho interés en estudiar las canciones y en enero dejó de venir.

Al responder por escrito unas preguntas sobre el coro que hice a toda la clase, CJo2 contestó:

CJo2: El coro me parece una actividad divertida. Lo he oído, nunca he pensado cantar en él. No me atrae porque no me gusta cantar, lo único que me gusta es tocar instrumentos. Cuando canto me da vergüenza, no me gusta cantar, me sale mal. En clase cantamos poco. Se puede mejorar cantando de vez en cuando. Es imposible porque no seguimos un orden.

Llama la atención que, a pesar de cantar muy bien, CJo2 no tiene esa imagen de sí mismo. En los últimos meses CJo3 ha venido con BUo3 a ver algunos ensayos. Creo que les ha gustado escuchar a nuestro nuevo tenor, el ayudante de conversación de inglés, que canta estupendamente y es muy divertido, pero no se han decidido a cantar en el coro, aunque en la clase de música se ha hecho una actividad de creación con el formato de pequeñas escenas de ópera con un libreto inventado por CJo3 en el que varios alumnos han intervenido con sus voces de *cambiatas*.

A partir de los trabajos de Elorriaga se pone en evidencia la necesidad de atajar el prejuicio que excluye a los adolescentes varones de la actividad de cantar pues, si se aborda de la manera adecuada, al favorecer la adquisición de un autoconcepto vocal que permita reconocer las distintas fases del proceso de la muda, y al potenciar en el adolescente una buena autoestima vocal para disfrutar de su voz al cantar, los chicos pueden presentar incluso menos dificultades para cantar que las chicas adolescentes, las cuales con frecuencia presentan fases de voz aireada dentro del desarrollo normal de las cuerdas vocales durante la pubertad.

CORO 09: En el ensayo de coro del IES, estábamos sólo mujeres y ha llegado ALLo22 con los instrumentistas de láminas. Me ha dicho que prefería esperar a que llegara algún chico para entrar. Se me ha ocurrido proponerles una prueba de voz a los percusionistas. Han empezado a decir que no se les daba muy bien. Les he dicho que si intuían que les podría gustar cantar no tenían que poner trabas, que me dejaran al menos escucharles y ver cuál era su dificultad. Se han acercado BFo3, BGo3 y BHo3. Les he pedido que cantaran cumpleaños feliz. Finalmente no se han quedado. MA es partidaria de no ser demasiado insistente en la propuesta del coro a los alumnos. Tal vez sea cierto que esa estrategia produzca el efecto contrario al que se pretende.

En la fundamentación teórica abordamos otros aspectos de esta cuestión explicando que las investigaciones sobre el tema han ido encontrando diferencias de género correspondiendo a

factores sociales (Gates, 1989) y de la psicología masculina y femenina en cuanto a sus intereses (Freer P. K., 2007) o a la facilidad para exponerse en público y destacar.

El atractivo del deporte y otras alternativas de formación y ocio se han tenido en cuenta en estudios que aportan puntos de vista diversos sobre los que es necesario profundizar y sugerir preguntas que favorezcan una mejor comprensión de la motivación para cantar en chicos y chicas.

El perfil de los que han respondido que, aunque cantan bien, no les gusta cantar, en el análisis de datos cuantitativo obtenía una representatividad muy baja tanto en la muestra más numerosa de A, como en C⁷¹. Como ya hemos visto, es posible desplegar una variedad mayor de tipologías en las que es difícil entrar cuando lo que el alumno dice o piensa de sí mismo no coincide del todo con lo que se observa de él.

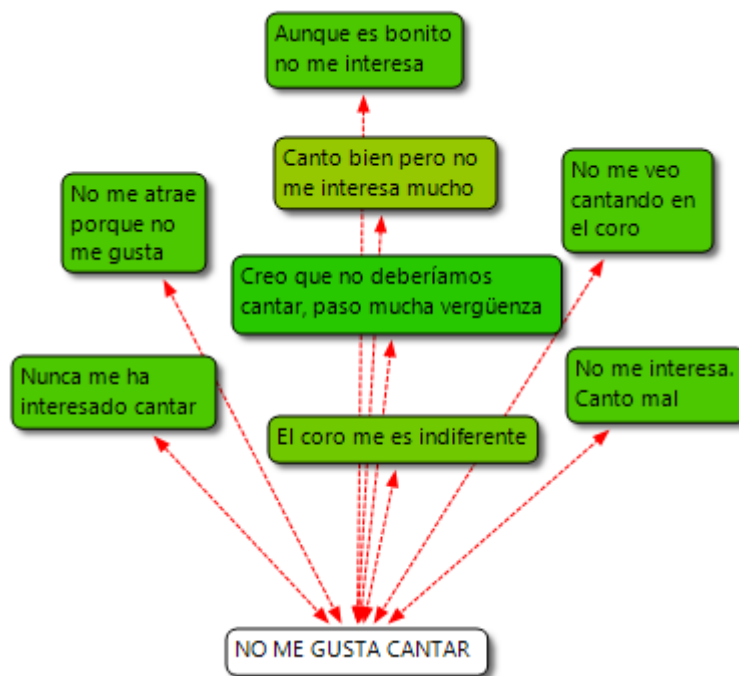


Gráfico 209

⁷¹ Véase en 7.3.1.4.3 que de 828 encuestados en A, entre los 119 que responden que cantan muy bien no hay ninguno que responda que no le gusta cantar, y de los 34 que responden en C que cantan muy bien sólo hay 1 al que no le gusta cantar.

En el análisis de la encuesta ya se aludió a las dificultades que a menudo aparecen en grupos poco habituados a cantar por la resistencia de los alumnos a emplear ciertos registros, especialmente en los agudos. En algunas adolescentes, se observa que, si no están acostumbradas, tienden a no identificar ese registro como propio pero, a medida que se asienta el hábito de extender la tesitura y se van adquiriendo herramientas técnicas, la capacidad de disfrutar con los sonidos agudos se potencia. Señalábamos entonces que es necesario explorar cuál es el ámbito específico en que resulta adecuado cantar con los grupos según su edad, y que requiere especial atención el momento de empezar a cantar con los niños más pequeños, a los que, como señala Elberdin⁷², se corre el peligro de hacer cantar demasiado grave.

Respecto a las tesituras, se ha pensado mucho en que los niños tenían la tesitura corta y había que trabajar los graves. No es verdad. Los niños tienen una capacidad de cantar agudos impresionante si se apoyan en una buena respiración. Además su cuerpo ejerce de autodefensa y no se van a hacer daño al subir. Es peor trabajar con ellos en tesituras graves. Una buena tesitura para trabajar con ellos empezaría en un Mi. Todo lo que queda por debajo es complicado de afinar colocado, sobre todo al principio. Se les puede subir lo que se quiera, siempre que esté bien apoyado el sonido por una buena respiración.

Una vez resuelta la dificultad de acomodarse a la tesitura en la que se canta, un problema mucho menos frecuente, referido a la falta de motivación y reflejado en la encuesta, se da en el caso de algunos encuestados que al parecer pudieran participar en el coro de forma no voluntaria. Sería interesante estudiar de cerca el grupo de los 46 encuestados de A que dicen que cantan en coro pero que les gusta poco cantar o el de los 5 que señalan que no les gusta nada. Supuestamente, tratando de responder a la pregunta de por qué cantan en coro surge la idea de que pueda no haber sido una elección suya, sino por interés de sus padres o tal vez de sus profesores. Esta cuestión saca a relucir el debate entre la conveniencia y la necesidad de una educación coral para todos y la imposibilidad de llevar a cabo la actividad de cantar en coro si no es de forma voluntaria. **El llegar a proponer el canto coral de forma universal supondría poner en práctica un proyecto educativo coral, tal vez algo alejado de la realidad, desde planteamientos que no excluyeran a nadie, ni siquiera a los que no se sienten inicialmente motivados a cantar.**

⁷² La cita está tomada de un documento no publicado de Josu Elberdin sobre el trabajo con coros de niños facilitado por el propio autor.

Una de las respuestas más ilustrativas de la pregunta abierta de la encuesta ¿por qué no te gusta cantar? la ha dado un alumno inglés que escribió *I don't like singing because I don't do it often. No me gusta cantar porque no lo hago a menudo*. Como hemos visto, eso mismo respondió DCo2 cuando me explicaba que no le gustaba cantar porque no sabía ni siquiera si lo hacía bien, y no lo sabía porque no lo había hecho nunca.

El siguiente alumno reconoce que se podría cantar mejor con más práctica y que el desinterés tiene que ver a menudo con el tipo de canciones que se proponen.

CKo2: Me veo cantando sin mucho interés a no ser que lo que cantemos me guste mucho. Me sale bien. Cantamos poco y algunas veces mal y se puede mejorar practicando más. Me apetecería hacer otras cosas y si tuviéramos que hacerlo me gustaría que fuera una canción animada.

En la triangulación del análisis de datos, respecto a los gustos musicales, si en el trabajo directo con los alumnos se encuentra gran resistencia a un enfoque de la asignatura centrado en la historia, en la encuesta los resultados también mostraban que al 17% no le gusta nada la ópera, siendo el estilo más veces votado como el menos preferido. Entre las razones señaladas, que es demasiado larga y aburrida y que cantan demasiado agudo. Hay respuestas abiertas en ese sentido también entre los alumnos ingleses “Opera, too long and boring. I don't like opera because it's a bit too high. (Ópera, demasiado larga y aburrida. No me gusta la ópera porque es un poco demasiado aguda)”. Pero estos resultados se ven atenuados por el dato de que, aunque estos estilos estén muy por detrás respecto a las puntuaciones de estilos preferidos obtenidas por el pop o el rock, obtuvieron defensores y detractores no demasiado distanciados. Por ejemplo, de 1023 encuestados, 127 eligieron la ópera como el estilo que menos les gustaba, mientras que 109 lo eligieron como preferido. Los esfuerzos que se realizan por acercar la música clásica y la ópera a los jóvenes y a los niños, a través de programas educativos, y su presencia en anuncios de televisión, series y películas, parecen tener cierto efecto, aunque en clase siguen demandando atención sobre lo que consideran su propia música.

Grp I2: AQA2: Profe, toca algo bonito...

M: Para hacer esta muralla...

AQA2:...Profe ¿puedes tocar una canción de oído?

(...) Bueno, profe, déjalo, no toques nada...

M: Bueno, no os enfadéis el último día de clase...

ANA2: Jo, profe, a mí no me gusta cantar

AQA2: ¿Sabes tocar una de Arrebato, *Búscate un hombre que te quiera?*

El tema del repertorio está presente también entre las cuestiones que afectan a los que no quieren y pueden cantar. No quieren porque no les atrae lo que se les propone, o tal vez cómo se les propone.

9.1.3 Querer y no poder cantar

AJa1: Llegó al coro para cantar y nada más abrir la boca salió una voz rota y aireada y me dijo: “El foniatra me ha dicho que no tengo que chillar”. Le expliqué que tal vez sería mejor que descansara y que no forzara nada, pero ella insistió en que quería cantar. Le dije que podía respirar con nosotros y escuchar y volver en un tiempo. Cuando volvió estaba mejor, con un ámbito muy pequeño y afinando un poco sólo en los sonidos graves.

AVa2: Lleva en el coro desde 1º de ESO. Al principio AVa1 no cantaba por timidez.

BRa3: Le costaba escuchar la melodía de la línea intermedia que le correspondía cantar, por lo que a menudo se despistaba y cantaba la voz de las sopranos, sobre todo en temas conocidos como los de algunos villancicos. Su entonación es ahora completamente estable (BRa7).

Aunque este perfil engloba distintas dificultades que pueden darse al cantar, como las disfonías o una excesiva timidez, la imagen de alguien que canta mal está asociada sobre todo a la falta de afinación. Es frecuente escuchar a algunas personas que prefieren no cantar y dan explicaciones precisas de cómo son buenos oyentes y amantes de la música mientras en cambio se sienten incapaces de reproducir afinadamente las melodías con su propia voz.

Se dan informes que indican cómo algunos músicos con oído absoluto, que es una habilidad poco común para nombrar las alturas, aparentemente, no son capaces de cantar perfectamente afinados. (Schulze, 2012, p. 51)

Aunque la muestra de este estudio está formada casi completamente por jóvenes y niños, entre la madre y los profesores entrevistados también hemos encontrado adultos que tienen de sí mismos un autoconcepto vocal con pocas expectativas sobre sus posibilidades de cantar.

MDRE: Algo horrible, tengo que dejarlo, además aparte de eso, no tengo potencia en la voz... Es que me pongo a cantar y me ahogo, y lo tengo que dejar y además que ya te digo no se me oye ni en..., no me oye ni el cuello de la camisa(...) Recuerdo que de pequeña estaban buscando voces para hacer un coro y la profesora eh.. nos iba diciendo una por una, cuando llegué allí fue tal el desafíe que metí que la señora se sonrió y me dijo: -Otra...¡No se me olvidará en la vida!¡Qué vergüenza!

Ya se ha resaltado cómo los que se reconocen con dificultades para afinar, pero en cambio disfrutaban cantando, merecen especial atención desde el punto de vista educativo. Si volvemos a unir las muestras A, B y C del análisis cuantitativo de datos, de 1020 elementos se obtienen 58 que coinciden en que les gusta mucho cantar, pero tienen dificultades para afinar.

La submuestra de los que contestan que les gusta mucho cantar, pero responden que cantan mal o muy mal se reduce aún más, llegando sólo a 15 encuestados.

Para aportar datos desde el enfoque cualitativo sobre cuál es la evolución en el tiempo de los que participan en coro y tienen dificultades de afinación, contamos con un fichero de datos de alumnos que han mostrado interés por cantar permaneciendo en el coro durante varios cursos, algunos de los cuales sirven de muestra a esta evolución.

AVa2: Lleva en el coro desde 1º de ESO. Al principio no cantaba casi por timidez. Le costaba encontrar los sonidos del registro medio y agudo. Poco a poco ha ido explorando también el registro agudo y se siente mucho más segura en la afinación.

AVa33: Este año ha participado en las sesiones de técnica vocal con Santiago Calderón⁷³ con más confianza, llegando a cantar como solista un fragmento de un aria antigua.

AKa1: Lleva cantando en el coro de la parroquia más de cinco años y aún le cuesta un poco no despistarse si tiene que cantar una segunda voz diferente ella sola. Su evolución ha sido muy buena porque al comienzo cantaba siempre muy grave y sin variar apenas el tono. Poco a poco ha ido aprendiendo a concentrarse y canta con mucha más seguridad afinando perfectamente si se apoya en voces más seguras. Ha ido adquiriendo un autoconcepto positivo sobre cómo canta y suele proponerse para cantar algún sólo.

BRa3: Toca el piano y lee sin dificultad. Cuando llegó al coro su voz sonaba con mucho aire y le costaba escuchar la melodía de la línea intermedia que le correspondía cantar, por lo que a menudo se despistaba y cantaba la voz de las sopranos, sobre todo en temas conocidos como los de algunos villancicos. Su entonación es ahora completamente estable.

En relación a estos datos de permanencia en coro y la incidencia real de mejoras en la afinación recordamos que, según los resultados de la muestra A, se refleja una relación de dependencia entre los años de permanencia en el coro y la seguridad en la afinación para la muestra A⁷⁴. En cambio, en la muestra C no se ha podido obtener ese resultado, ya que el valor de algunas de las frecuencias obtenidas, al cruzar las variables, resultaba demasiado bajo para aplicar el test de Pearson.

⁷³ Santiago Calderón, miembro del Coro Nacional de España, profesor de canto, ha impartido las sesiones de técnica vocal en los últimos años en el marco del seminario constituido por los profesores del coro del IES Jaime Ferrán.

⁷⁴ Como se ve en 7.3.1.1.10 el valor obtenido de probabilidad de independencia entre las variables de la afinación y el tiempo de permanencia en el coro es $p = 0,0126 < 0,05$, por lo que se muestra una relación de dependencia con 6 grados de libertad y un índice de significación del 0,05.

9.1.4 Querer y poder cantar

CIo8: Llegó al instituto en 1º de Bachillerato y en seguida aceptó la invitación a ir al coro. Estudiaba flauta de pico y leía con facilidad así que las expectativas eran muy buenas. Era el único chico entre muchas alumnas y durante mucho tiempo no tuvo problemas por eso. Tenía de compañeros a los profesores y su voz llenaba de tal manera los graves que el coro sonaba como si hubiera más chicos. Al terminar decidió estudiar magisterio musical y empezó a recibir clases de canto. Ahora canta en el Coro de jóvenes de la comunidad.

BSo6: Participó en los primeros ensayos del curso respondiendo muy bien. De hecho su actitud y disponibilidad fueron excelentes.

DIa5: Disfruto cantando porque me gusta, pero además lo disfruto más porque estoy con gente que seguramente sienta lo mismo que yo. Me gusta que a la hora de cantar seamos todas una gran piña. Pienso continuar el tiempo que pueda y sobre todo seguir alegrándome con la música y con la compañía.

El caso de CIo8 es un ejemplo claro de motivación para cantar apoyada en un autoconcepto muy potente sobre su habilidad vocal. Su historia en el coro ha sido distinta a la de DPo6 que también llegó en un momento en el que todas las alumnas participantes eran chicas.

DPo6: participó en los primeros ensayos del curso respondiendo muy bien. Desde el primer día su actitud y disponibilidad fueron excelentes. Pero está en 2º de Bachillerato y la presión de los exámenes ha hecho mella. Estuvo ensayando para la actuación del coro que hubo hace un mes y al final no pudo llegar a cantar. Finalmente ha pensado dejarlo. Sus habilidades sociales al entrar en el coro también fueron puestas a prueba y se vieron reforzadas, pero a diferencia de CIo8 sus cualidades vocales no estaban aún lo suficientemente a la vista como para confiar en que mereciera la pena continuar.

Los dos casos corresponden a alumnos que como actitud de partida quieren y pueden cantar, pero el segundo ha ido encontrando dificultades, que le han llevado a abandonar la participación en el coro. Es una situación relativamente frecuente que los alumnos se apunten con entusiasmo y después se desanimen porque las expectativas de diversión y de mejoría en el dominio de la habilidad de cantar no se cumplen tan rápido como esperaban.

Las razones por las que se llega al coro pueden ser diversas pero, a menudo, tienen que ver con el modo en que uno se concibe identificado con la experiencia de cantar o con una impresión de que se le da bien cantar. Algunos se apuntan simplemente porque va alguien conocido o porque quieren curiosar qué se hace en el aula de música en el recreo. Entre sus comentarios AXa3 señala: “En una mayoría de los casos el interés por algo, está ligado a que se te dé bien hacer eso”. Tanto en la muestra A, como en B y C se obtienen resultados que señalan una relación de dependencia de la motivación para cantar definida como gusto por

cantar, respecto del autoconcepto vocal, con un nivel de significación de 0,01 y un valor de $p=0,0000$, lo que confirma que el autoconcepto sobre la habilidad para cantar es un fuerte predictor de la motivación para cantar.



Gráfico 210

Los comentarios que aparecen en el gráfico muestran cómo se puede pasar de pensar que no interesa mucho cantar a que sea algo que gusta al tener cerca un modelo atractivo. Si además ese estímulo se hace habitual, a través de buenas prácticas en la actividad de cantar en clase o por la decisión de participar en el coro, las probabilidades de ir mejorando el autoconcepto sobre la habilidad de cantar, llamado por Elorriaga (2011) autoconcepto vocal, van creciendo.

En el estudio de la muestra A los resultados confirmaban que participan en coro especialmente aquellos encuestados a los que les gusta mucho cantar y que aquéllos a los que les gusta bastante, suelen participar o no en porcentajes similares, teniendo en cuenta además, como factores de la motivación para cantar, otras variables que puedan hacer la opción de

participar en coro o no más o menos atractiva. En ese caso se dan las motivaciones de tipo social:

D1a5:...Porque en el coro se conoce a un montón de personas a las que les gusta la música, se encuentra a gente que siente como nosotros, y se da entre todos una unión especial, con buen ambiente al compartir una misma afición con los demás.

Cuando el repertorio se comparte con los amigos y se conserva el recuerdo de haber cantado ciertas canciones con ellos, el efecto multiplicador de la motivación para cantar se proyecta hacia la construcción de significados y a la elaboración de la propia identidad de los jóvenes, quienes recordarán para siempre las canciones de su vida, asociadas a los escenarios y a los amigos con los que las aprendieron.

En esta dinámica de asociar canciones al espacio y al tiempo en que se han escuchado o cantado, se ha vivido en los últimos años una fiebre especial por recuperar la música de todas las décadas. Cuando en los años 90 se extendió la pasión por los Karaoke, se desarrolló toda una industria audiovisual dirigida a satisfacer la demanda de juegos y programas de videoconsolas para cantar en familia y con los amigos. Como se comentó en el capítulo primero, la irrupción en la televisión de los concursos de cantantes aficionados convertidos en estrellas, como *British's got talent*, *Operación Triunfo*, o *La Voz*, sigue teniendo enorme fuerza y deja su huella también en internet acercando a los más jóvenes canciones que traen recuerdos a generaciones enteras.

Mayo 2013. En las Jornadas el departamento de inglés ha vuelto a organizar con muchísimo éxito la actividad del Karaoke en el aula de música. Hemos estado cantando canciones de ABBA siguiendo los subtítulos, y como los años pasados han elegido una y otra vez para cantar y bailar la canción de las Spice Girls *Barbie Girl*, lo que ha hecho que los profesores nos horroricemos, aunque acabáramos también cantándola.

Uno de los items de respuestas abiertas en la encuesta ha supuesto reunir en los ficheros de las tres muestras A, B y C un listado interesante de canciones e intérpretes, y un registro de escritos a mano que muestran la caligrafía y el grado de corrección en la presentación y en la ortografía de las letras de las canciones. Estas letras recordadas por los alumnos son una prueba evidente de la relación directa entre el empleo de las canciones y el entrenamiento de la memoria, por el efecto de atracción de los estilos preferidos y sus contenidos.

El análisis de los datos ha supuesto rastrear los temas preferidos de la muestra empleando la valiosa herramienta de youtube. Esto ha dado pie a encontrar algunas canciones

que han servido para volver al trabajo de campo con mis propios alumnos segura de aportar una canción con éxito, a medio camino entre sus propios intereses y los míos.

Este es el caso de la canción *Never forget* de Take that, que empieza sonando como rock sinfónico, introduce las preciosas voces de un coro de niños y después suena con la fuerza del pop-rock expresando versos sobre el deseo y la vida. Unos chicos ingleses que hacen comentarios en youtube escriben sobre la canción y expresan la nostalgia de los días de colegio, cuando la cantaban con sus compañeros.

Never forget. A Great Sing From The Brilliant Take That

No te olvides. Una gran canción de los geniales Take that

Been on this path of life for so long,	He estado tanto en el camino de la vida
feel I've walked a thousand miles.	siento que he andado mil millas.
Sometimes strolled hand in hand with love,	A veces estreché mis manos con amor
everybody's been there. (...)	todo el mundo ha pasado por ello. (...)
We've come so far ,	Hemos llegado tan lejos
and we've reached so high	y tan alto,
and we've looked each day	y hemos mirado a la cara cada día
and night in the eye	y cada noche,
and we're still so young	y somos aún tan jóvenes
and we hope for more,	y esperamos aún más
but remember this,	pero recuerda esto:
We're not invincible, no	no somos invencibles, no
we're not invincible,	no somos invencibles.
We're only people,	somos sólo gente
Hey we're not invincible.	¡Eh! ¡No somos invencibles!

Me and a group of friends are gonna go around the school yard and sing thus song...I am soo gonna miss my primary skool!

I like Punk, Punk-Rock, Rock, Metal, 50's and 60's music and this is a fantastic song. For some reason for me, it has a very xmas feeling to it.

This is real life for lots!

Voy a ir con mis amigos a la valla del colegio a cantar esta canción...¡Voy a echar de menos mi colegio!

Me gusta el punk, punk-rock, metal, la música de los 50 y 60 y ésta es una canción fantástica. Por alguna razón me suena a navidad.

¡Para muchos esta es la vida real! (Take that, 1995)

9.2 REVISIÓN DEL ANÁLISIS DE DATOS EN RELACIÓN A ESTUDIOS PREVIOS

En esta última revisión se presenta el contraste de las observaciones del trabajo de campo según el modelo cualitativo, con los resultados del análisis cuantitativo considerando el conjunto de las muestras A, B y C como una sola⁷⁵, en relación a estudios anteriores. Los porcentajes ofrecidos se presentan en las tablas correspondientes del ANEXO I.

9.2.1 La edad de la muda

De las 1025 encuestas analizadas uniendo las muestras A, B2 y C, sólo 73 alumnos respondieron a la cuestión de la edad de la muda. Esta alcanza un valor medio de 13,09, que corresponde a 1º o 2º de ESO.



Gráfico 211

Las observaciones en las clases se ajustan a lo previsto: en estos cursos de 1º y 2º se da una mayor variedad en los estadios de desarrollo de la voz entre los alumnos, con algunos que

⁷⁵ Los datos de esta revisión final se presentan uniendo los registros de A (840 alumnos), B2 (28 alumnos) y C (157 alumnos) obteniendo estos porcentajes finales sobre un fichero total de 1025 encuestados.

mantienen aún su voz de niños, otros que están en distintas fases de la muda y algunos barítonos jóvenes, que pueden coincidir o no en ser repetidores.

9.2.2 El gusto por cantar

Cuando se establecen rutinas en clase y se canta con frecuencia, se observa que a casi todos los alumnos les puede llegar a gustar cantar más de lo que pudieran pensar. **Las razones por las que no gusta cantar son** en primer lugar, para el 51,06%, **un autoconcepto vocal negativo y, en segundo lugar, para un 35,35%, el sentimiento de vergüenza.** Los comentarios de los alumnos confirman esos datos plenamente.

9.2.3 Los modelos del entorno

Los modelos vocales familiares positivos y los recuerdos infantiles relacionados con cantar están presentes en la muestra completa en un 61,71% y un 67,60% de los casos respectivamente, lo que se ha reflejado desde el punto de vista cualitativo en las alusiones a recuerdos personales recogidas en las entrevistas.

Las influencias de padres (40,4%) y amigos (39,03%) en los gustos musicales están compensadas considerando el total de la muestra, pero se van orientando con la edad, por influencia de los amigos, prefiriéndose a otros estilos, el pop (69,9%), el rock (58,1%) y el rap (51,9%). En clase suele darse una gran variedad en las preferencias. Tanto en las encuestas como en la observación directa de los alumnos aparecen algunos estilos que despiertan a la vez atracción y rechazo marcados, como el heavy o el reguetón, mientras otros estilos como el lied (68,7%), el soul (58,75%) y la música étnica resultan ser poco conocidos. Tomando la submuestra de los alumnos que han elegido entre sus estilos preferidos la música clásica, el jazz, el blues y el soul, se obtiene un porcentaje un poco más alto de encuestados (40%) que dicen que afinan con más facilidad que el conjunto de la muestra (35%), en concordancia con lo que señala Clinard, al explicar que los hábitos de escucha de algunos estilos tienen relación con la habilidad de cantar afinadamente, como se cita en Turcott (2003, p. 20).

Al 17% de encuestados no le gusta nada la ópera, y al 10% no le gusta la música clásica, siendo estos los estilos más veces votados como menos apreciados. En la práctica se reconoce una gran resistencia de los alumnos al enfoque de la asignatura centrado en la historia. Estos datos son en parte modulados por otros que señalan cómo el 23,59% y el 10,80% de la muestra total eligen la música clásica y la ópera, respectivamente, entre sus tres estilos preferidos. Los esfuerzos que se realizan por acercar la música clásica y la ópera a los jóvenes y a los niños, a

través de programas educativos, y su presencia en anuncios de televisión, series y películas, pueden tener cierto efecto, aunque en clase los adolescentes siguen demandando atención sobre lo que consideran su propia música.

9.2.4 Los hábitos de escucha

Un 96,10% de encuestados escucha música habitualmente. La forma habitual es a través de internet. Entre los jóvenes se ha generalizado el uso del móvil con auriculares para escuchar música en formato mp3. Para un 41,30% **el ritmo marcado** y para el 15,79% **la letra de las canciones son los aspectos más valorados de los estilos preferidos** y los estilos menos apreciados son descritos como monótonos y aburridos.

Al 91,79% de los encuestados le gusta cantar mientras escucha música. Las canciones más recordadas son de estilo pop un 44,17%, un 79,55% están en español, un 17,56% en inglés y un 3,28% en otros idiomas como el latín, el italiano, el francés u otros. Tanto en la muestra A como en C los resultados señalan que **el hábito de escuchar música** se extiende a la práctica totalidad de la muestra, aunque **tiene mayor incidencia entre las chicas que entre los chicos, y está relacionado con la presencia de modelos familiares afines a la música.**

9.2.5 El hábito de cantar en clase

La frecuencia con que se canta en las clases de música es moderada y obtiene resultados repartidos homogéneamente desde la categoría *habitualmente* 21,56% hasta *nunca* 21,34%. **La valoración que se hace de cantar en clase es muy positiva o buena en el 63,67% de los casos** y regular o negativa para el 16,14 % de los encuestados.

Las dificultades más frecuentes al cantar en clase son la indisciplina, según el 57,20%, y el sentido del ridículo, según el 55,04%. Entre los temas emergentes en el análisis de datos cualitativo estos dos aspectos aparecen igualmente muy destacados, especialmente en las alusiones al sentimiento de vergüenza al que muchos de los alumnos participantes en la investigación se refieren tanto en las transcripciones de comentarios en clase o en las entrevistas individuales, como en los documentos escritos por ellos.

9.2.6 La participación en coro

Se reconoce una mayor participación de las chicas en el coro tanto desde la perspectiva cualitativa en la muestra más extensa A, como en el estudio cualitativo. Los datos obtenidos

sobre la influencia positiva de la presencia de modelos familiares en la participación en el coro, al estudiar las submuestras de A con padre, madre o hermanas que cantan, se confirman al cruzar las dos variables en esa muestra A, pero no ha sucedido del mismo modo en C.

El tiempo de ensayo semanal más habitual en los coros escolares de la muestra oscila entre una hora para el 49% de los coros, y dos horas para el 34%. Según las respuestas sólo el 16% de los coros de la muestra ⁷⁶ ensaya más de dos horas semanales. En la perspectiva del análisis de datos cualitativo se añade cómo en el coro del IES Jaime Ferrán la dedicación a los ensayos es de dos horas semanales, empleando un recreo al que se le añaden los ensayos de los viernes a las 15.00, que tienen una duración aproximada de una hora y media. Este tiempo disminuye en periodos de exámenes o se intensifica a lo largo del curso por la cercanía de actuaciones y la motivación crece cuando la concentración y el rendimiento son elevados.

Más de la mitad de los participantes en coros escolares responden que llevan entre unos cuantos meses y dos años cantando en coro: el 38,44% lleva menos de un año, el 30,24% entre uno y dos años y el 20,09% entre dos y cinco años. **El coro escolar se va renovando constantemente.**

Un 49,6% de encuestados señala **entre los efectos que reconocen de cantar en coro, un entrenamiento de la capacidad de escuchar;** un 44% señala que es una ayuda para el reconocimiento de estilos y un 46% valora que se dan mejoras en la concentración, en la responsabilidad y en el empleo de idiomas.

9.2.7 Relación entre habilidad en la afinación, autoconcepto vocal, otras variables y motivación para cantar

Ahora comparamos los resultados de las relaciones entre variables obtenidos del análisis cuantitativo con las categorías emergentes en el análisis cualitativo de datos. En el volcado y análisis de datos de la encuesta se obtiene que, respecto a la entonación, el 35% de los encuestados indica su facilidad para cantar afinadamente, seguidos del 35% que se guía de las otras voces y de un 28,8% que presenta dificultades. Los datos se ven confirmados por la

⁷⁶ La muestra total está formada por 19 colegios o institutos españoles, 3 escuelas de música, 1 conservatorio, 2 colegios ingleses y 2 mexicanos. Aunque para hablar de coros escolares en estos porcentajes se excluyen de la muestra las escuelas de música y el conservatorio, el dato respecto a la muestra total no varía casi.

observación de que una mayoría de los alumnos en las clases de música pueden entonar bien, o se van habituando a hacerlo con la práctica de guiarse por las otras voces, aunque la proporción observada en clase de los que tienen dificultades persistentes no parece, en la práctica, tan alta pasado un tiempo de entrenamiento. Desde la perspectiva cualitativa se aprecia cómo a la mayoría de los alumnos les resulta más sencillo afinar cantando con otros que cantando solos, tal y como señalan Demorest y Clements (2007).

Respecto a la afinación, aunque **en la muestra A destaca una mayor seguridad de las chicas respecto a los chicos**, lo que apoyaría las conclusiones de Guerrini (2004) y de Hedden (2012), este resultado no se ha visto confirmado en C, tal vez por la mayor proporción de chicos que se da en esta muestra. Según el análisis cuantitativo realizado, la seguridad en la afinación varía en función de la edad siendo más alta en la niñez, disminuyendo en la franja de la adolescencia y recuperándose tras la muda. Estos datos se confirman en el estudio cualitativo por la experiencia de cantar en las clases de secundaria, aunque se reconoce que la adquisición de la habilidad de cantar afinadamente es un proceso en el que intervienen muchos factores, entre ellos muy destacadamente la práctica. Otros factores que predicen favorablemente la adquisición de una afinación precisa son un autoconcepto vocal positivo, la práctica de cantar al escuchar música, las experiencias vocales positivas en clase y el tiempo de participación en coro.

En el análisis de las encuestas, el autoconcepto vocal obtiene valores en los que **más de la mitad de encuestados consideran que cantan bien o muy bien**, un 54,83% **y sólo un 15,49% considera que canta mal o muy mal**. Este dato sobrepasa sólo en medio punto el porcentaje de entre el 10% y el 15% de individuos que desafinan dado por Dalla Bella; Berkowska y Sowiński (2011). Desde la perspectiva cualitativa, aunque la mayoría de los alumnos tiene un buen autoconcepto vocal, encontramos una minoría que se etiqueta a sí misma negativamente, sin darle excesiva importancia y sin tener conciencia clara de sus posibilidades de cantar. En consonancia con las conclusiones de Caliendo y Kopacz (1999) se aprecia que, cuando los alumnos atribuyen las habilidades musicales más al talento que al esfuerzo se produce una falta de motivación para la exigencia de competencia musical.

Respecto al autoconcepto sobre la habilidad de cantar, aunque en la muestra A de nuevo se obtienen valores más altos en las chicas, este resultado no se ha visto confirmado en C, pero se reconoce cómo **en la adquisición de un autoconcepto vocal positivo influyen significativamente la seguridad en la afinación, el gusto por cantar, el hábito de escuchar música y, especialmente, la práctica de cantar al escuchar música**. Las observaciones en el

trabajo de campo en las clases de música en el IES Jaime Ferrán apoyan los planteamientos de Elorriaga (2012) y Freer (2006) al subrayar que el autoconcepto vocal se ve reforzado si las primeras actividades propuestas al cantar están ajustadas para ser asequibles al alumnado de un modo atractivo. También en las clases, llama la atención que, como explica Boyac (1999) refiriéndose especialmente a la edad crítica entre los 8 y los 12 años, la impresión que recibe un niño sobre lo que piensan los miembros de su familia, sus profesores, sus amigos y compañeros de clase sobre cómo canta, tiene una gran influencia en la elaboración de su autoconcepto vocal, de manera que muchos de nuestros alumnos están convencidos de que cantan muy mal sólo porque se lo han oído decir de forma más o menos desenfadada a sus padres. Por esta razón se invita a la reflexión sobre nuestra responsabilidad como educadores para alentar y reforzar un autoconcepto vocal apropiado en nuestros alumnos.

Respecto a la motivación para cantar, se han encontrado diferencias entre chicos y chicas, obteniéndose **valores más altos en las chicas en todas las muestras**, en línea con los estudios de Phillips & Aitchison (1998), Tan & Yee Woi-Chee (2003), Cámara Izaguirre (2005), de Bucknavage & Worrell (2005), Hall (2008) y Stamer (2009), aunque, siguiendo los interesantes trabajos de Freer (2010) y Elorriaga (2012) sobre el autoconcepto vocal y la identidad de género, uno de los cuáles (2011) concluye que no se encontraron diferencias de género en la motivación al cantar en los adolescentes, se valora que la proyección que el profesorado puede hacer de unas expectativas pobres sobre las habilidades y la motivación de los chicos al cantar sea uno de los primeros factores que necesita ser modificado para movilizar a los varones e impulsar su implicación en la actividad de cantar y en la participación en el coro. A este respecto Hall (2008) plantea si puede ser que los chicos adolescentes rechacen el cantar debido a percepciones sociales que relacionan la actividad de cantar con atribuciones femeninas.

El trabajo de campo en el coro del IES Jaime Ferrán aporta una perspectiva diferente a la que se aprecia en el proyecto *Voces para la convivencia*. En los coros que dirige Alfonso Elorriaga, en este proyecto se realiza una labor de concienciación acerca de la identidad vocal que tiene una repercusión clara sobre el autoconcepto y la motivación, lo cual afecta muy favorablemente en la respuesta dada por los chicos, al participar en un porcentaje alto en el coro. El coro del Jaime Ferrán está formado en su gran mayoría por chicas adolescentes y, aunque en el momento presente se cuenta con cuatro voces graves de profesores y dos alumnos de bachillerato que llegaron hace un año, cada curso surge la pregunta de si no sería oportuno considerar la preparación de un repertorio para voces blancas.

Así como Cooper (1995), al considerar si se dan diferencias de afinación entre chicos y chicas al cantar, sugiere que se han de tener en cuenta factores como la motivación, la presión de los otros y el control de los mecanismos vocales, y Guerrini (2004) retoma esta idea al sostener que la motivación y la presión de los compañeros tienen influencia en su desarrollo vocal y en el comportamiento y la actitud de los niños al cantar, también **las observaciones desde el punto de vista cualitativo en el IES Jaime Ferrán apuntan a que, entre los alumnos de los grupos observados, y especialmente en el coro, ha sido más frecuente que las niñas se muestren interesadas por cantar bien** y manifiesten su deseo de hacer solos, en parte por un interés en aprender, y tal vez por un deseo de destacar o de agradar al profesor, mientras que, aunque los chicos también manifiestan su satisfacción en el reconocimiento de sus habilidades al cantar, en general parecen mostrarse menos interesados en cantar solos y no aparentan estar tan atentos como ellas a lo que los demás puedan considerar sobre cómo es su voz.

La observación y revisión de las reacciones de los alumnos, en los primeros contactos con la actividad de cantar en clase, a comienzo de curso, en grupos nuevos, o en el primer día de ensayo de coro para un recién llegado al grupo, apoyan con fuerza la consideración de que **la primera impresión es otro de los factores destacado en la motivación para cantar, de manera que, especialmente en los casos en los que las tareas propuestas resultan demasiado difíciles para los alumnos, estos atribuyen las habilidades musicales más al talento que al esfuerzo** y, en línea con Caliendo & Kopacz (1999), se produce una falta de motivación, por lo que es necesario ajustar a la distancia óptima las tareas propuestas para que sean atractivas, y de modo que los alumnos no pierdan interés por desánimo al ver reducidas las posibilidades de cumplir con éxito los objetivos propuestos.

En consonancia con los planteamientos de Ryan & Deci (2000), referidos a la internalización de motivaciones extrínsecas, cuando la propuesta de cantar no es inicialmente percibida como atractiva, llegará a serlo si a través de la actividad de cantar pueden sentirse valorados por compañeros con los que desean relacionarse. Esta situación se ha dado a menudo en las situaciones registradas en las grabaciones de las clases de música, especialmente en actividades de trabajo en grupo en las que los alumnos tienen que colaborar y vencer sentimientos de vergüenza y timidez y actúan por la responsabilidad de superarlos para colaborar con otros.

En concordancia con el modelo de interacción de factores propuesto por Hallam (2002), para explicar la complejidad de los elementos y procesos que intervienen en la motivación,

como la personalidad, el autoconcepto y las metas personales, los resultados obtenidos en este estudio señalan que entre los factores más potentes como predictores de la motivación se encuentran el autoconcepto vocal positivo y la seguridad en la afinación. Estos resultados apoyan los trabajos previos anteriormente citados de Greenberg (1970), Peterson (2002), Sweet (2010) y Elorriaga & Aróstegui (2013), entre otros.

Aunque en la muestra A del estudio cuantitativo se han encontrado relaciones de dependencia significativa de la motivación para cantar, respecto a la presencia de modelos familiares, en consonancia con los estudios de Cámara Izaguirre (2008), respecto a la presencia de recuerdos infantiles relacionados con cantar, el hábito de escuchar música y la frecuencia con que se canta en clase, en cambio los resultados obtenidos en A, no se han visto confirmados en la muestra C.

También se da una relación de dependencia de la motivación con la valoración de experiencias positivas en la actividad de cantar en clase, pero no se ha encontrado relación significativa con el tiempo de permanencia en coro. Esta conexión entre experiencias valoradas positivamente de la actividad de cantar en clase y la propia motivación está en sintonía con el pensamiento de Sloboda (2005), al afirmar que todos tenemos talento y que es posible mejorar también habilidades para cantar como la afinación.

Las observaciones en el coro y los comentarios escritos de los alumnos apoyan con fuerza **la importancia de una adecuada selección del repertorio como factor de primer orden en la motivación para cantar.** Es un tema que emerge también en la vida del coro especialmente en el momento de la toma de decisiones respecto a la selección de un programa para una actuación que se proyecta. Como propone Weintraub (1992), la motivación de los miembros del coro se incrementa cuando se ofrece la oportunidad de que participen en las propuestas sobre el repertorio. En el caso del coro del Jaime Ferrán las tareas de apoyo y colaboración de algunos miembros han incluido la preparación de parte del repertorio de un concierto benéfico. En el estudio cuantitativo, la participación en coro en la muestra A más numerosa, obtiene diferencias significativas a favor de las chicas, de los encuestados más seguros en la afinación, de quienes tienen un autoconcepto vocal positivo, tal como señala Clements (2002), con presencia de modelos familiares, recuerdos de experiencias infantiles relacionadas con cantar, hábito de escuchar música y de escuchar cantando, pero ninguna de estas diferencias significativas se ha confirmado en la muestra C. En cambio, para ambas muestras, **la participación en coro tiene un factor de predicción potente en la frecuencia con que se canta en clase y en la valoración positiva de esa experiencia,** sosteniendo la

línea de los trabajos de Sichivitsa (2003), quien señalaba el valor asignado a la música, junto a la experiencia de integración, como los mejores predictores de la permanencia en el coro.

El análisis de los comentarios de los miembros del coro del IES Jaime Ferrán, respondiendo a la cuestión de qué es lo que más les atrae de su experiencia en él, pone énfasis en los significados que ellos mismos atribuyen a cantar en el coro, que como explican Hylton (1981) y Parker (2011), tienen que ver con su desarrollo personal en todas las dimensiones y con que el esfuerzo que se hace y la dedicación del tiempo a los ensayos, a pesar del cansancio, se ve compensado por la experiencia gratificante que aporta el cantar con otros.

El análisis cualitativo de datos confirma, por la observación, una presencia abrumadoramente mayoritaria de niñas y chicas en los coros escolares, aunque se valora y considera que a través de una práctica dirigida a la adquisición de un autoconcepto vocal positivo relacionado con la identidad de género se podría modificar en parte esa tendencia equilibrando la participación de ambos sexos en el coro.

La gestión de la forma de acceder al coro, con un tipo determinado de prueba de voz y las buenas prácticas en la dinámica del ensayo, que potencien la motivación a través de un aprovechamiento eficiente del tiempo, son, desde la perspectiva cualitativa, variables destacadas que emergen a partir del análisis de las entrevistas a la directora del coro del IES Jaime Ferrán, así como en numerosas grabaciones de ensayos y actuaciones. También se tienen en cuenta las sesiones de técnica vocal impartidas por Santiago Calderón a lo largo de varios cursos. En la misma línea de los trabajos de Yarbrough y Madsen, Lawrence (1989), y Cox (1989) y Davis (1998) la observación y análisis de comentarios de los coralistas resaltan la valoración del director como figura que transmita entusiasmo, empatía, dedicación y que sea musicalmente expresiva. Se reconoce el valor de las expresiones de refuerzo.

En la fundamentación teórica se ha hecho alusión a un gran número de trabajos en los que se destacaba que en el desarrollo de la motivación para cantar se da una incidencia compleja de factores como el autoconcepto vocal basado en las experiencias previas, el efecto de una propuesta atractiva en la dinámica de los ensayos potenciados por la figura y las buenas prácticas del director, con un peso especial de la selección adecuada del repertorio. Podemos hacer una revisión de la triangulación de datos cuantitativos y cualitativos a partir de la comparación de los resultados de los distintos análisis en el siguiente cuadro:

TRIANGULACIÓN DE DATOS		
	Investigación cuantitativa	Investigación cualitativa
Edad de la muda	La edad obtenida de 13 años está en línea con resultados de estudios anteriores. Cooksey (1992)	La observación directa muestra los cursos de 1º y 2º de ESO, correspondiendo a la franja de 12 a 14 años, como los que reúnen mayor variedad de estadios de la muda.
Habilidad en la afinación	Más del 70% de la muestra expresa que no tiene dificultades. Un autoconcepto vocal positivo está estrechamente relacionado con la habilidad para afinar. La elaboración de un autoconcepto vocal positivo se ve potenciado por buenas prácticas y modelos atractivos.	Como señalaban Demorest y Clements (2007) resulta más sencillo afinar guiándose de otras voces que cantar solo. En consonancia con Guerrini (2004) la motivación y la presión de los compañeros juegan un papel crucial en el desarrollo vocal.
Diferencias según la edad	Se obtienen valores de mayor seguridad en la afinación en la franja de 7 a 12 años, disminuyen de 13 a 16 años y mejoran de nuevo en la franja de 17 años en adelante.	La habilidad en la afinación pasa por un periodo de dificultad en la franja de la adolescencia
Diferencias según el sexo	Las chicas expresan mayor seguridad en la afinación en línea con los estudios previos, Guerrini (2004) y Heden (2012). El porcentaje de chicas con autoconcepto vocal positivo es más alto que el de los chicos y aunque el hábito de escuchar música está muy generalizado, es algo mayor el número de chicos que de chicas que responden que no escuchan música. En dos muestras distintas se han obtenido valores más altos en la motivación para cantar en las chicas (61%, 46% les gusta mucho y 0,94% y 4% no les gusta nada) que en los chicos (32% y 27% les gusta mucho y 7,8% y 6,52% no les gusta nada).	En línea con Phillips & Aitchison (1998), Tan & Yee Woi-Chee (2003), Cámara Izaguirre (2005), de Bucknavage & Worrell (2005), Hall (2008) y Stamer (2009) se aprecia una disposición de mayor motivación hacia las actividades de cantar y hacia la participación en coro en las chicas que en los chicos. Desde la perspectiva cualitativa se valora que al incidir sobre el autoconcepto vocal con buenas prácticas se pueden obtener resultados parecidos en la motivación de chicos y chicas (Elorriaga A. , 2011), aunque en la experiencia del coro del IES Jaime Ferrán la convocatoria al coro ha tenido hasta ahora mucho más éxito entre las chicas.
Influencia del entorno familiar y de los iguales	El 61% de la muestra tiene en su entorno familiar modelos favorables, cantando con cierta frecuencia.	En la adolescencia crece la influencia de los amigos sobre los hábitos y gustos musicales.

	Investigación cuantitativa	Investigación cualitativa
Autoconcepto vocal	<p>En línea con Dalla Bella et al (2011) que señalan cómo entre el 10 y el 15% de individuos que desafinan, un 15% de la muestra dice que canta mal o muy mal.</p> <p>El autoconcepto vocal está estrechamente relacionado con la adquisición de seguridad en la afinación.</p>	<p>Los primeros contactos con la experiencia de cantar, que han de proponer actividades asequibles y atractivas, especialmente en la adolescencia si no se han dado experiencias previas. Freer (2006), Elorriaga (2012). Un autoconcepto vocal negativo se puede elaborar a partir de comentarios de censura de personas cercanas. (Boyac, 1999) o a partir de la experiencia de inseguridad, ridículo o fracaso al cantar.</p>
Motivación para cantar	<p>Al 77% de los encuestados le gusta cantar. Entre los que dicen que no les gusta cantar, según el 51% se debe a que cantan mal, y según el 35% a que les da vergüenza, en consonancia con Caliendo y Kopacz (1999) Hallam (2002), Greenberg (1970), Peterson (2002), Sweet (2010) y Elorriaga & Aróstegui (2013). Se da una relación de dependencia de la motivación para cantar con la valoración de experiencias positivas al cantar en clase.</p>	<p>La motivación para cantar es menor si el autoconcepto vocal es negativo y se potencia cuando el autoconcepto y la seguridad en la afinación se ven reforzadas. La perspectiva cualitativa está en consonancia con Caliendo & Kopacz (1999) al reconocer que cuando los alumnos atribuyen las habilidades musicales más al talento que al esfuerzo se produce una falta de motivación. Como señalan Ryan & Deci (2000) cuando no se reconoce la motivación para cantar intrínsecamente, el atractivo de interactuar en las relaciones sociales al cantar puede actuar de aliciente.</p>
Hábitos de escucha	<p>El hábito de escuchar música se extiende al 95% los encuestados y tiene mayor incidencia en presencia de modelos familiares afines a la música.</p>	<p>Especialmente entre los adolescentes se ha generalizado el uso de auriculares conectados al móvil como medio para escuchar música en formato mp3 en cualquier momento o lugar.</p>
Importancia de la selección del repertorio	<p>El rasgo destacado en los estilos preferidos es para el 41% el ritmo marcado. Los estilos menos apreciados son descritos como monótonos y aburridos.</p>	<p>En línea con Weintraub (1992) en el coro del Jaime se observa que la motivación es mayor cuando se permite a los coralistas hacer propuestas del repertorio y si esta elección supone un reto atractivo a su alcance. Freer (2006)</p>
Incidencia de la frecuencia y valoración de cantar en clase	<p>Se canta en clase con frecuencia desigual, con valores repartidos entre habitualmente y nunca, con menos incidencia en secundaria que en primaria y la experiencia de cantar en clase es valorada positivamente por el 63% de encuestados.</p>	<p>La experiencia de cantar en clase es valorada positivamente por la mayoría de los alumnos.</p>

	Investigación cuantitativa	Investigación cualitativa
Dificultades para cantar en clase.	Según el 57% la indisciplina, y para el 55% el sentido del ridículo son las dificultades más frecuentes al cantar en clase.	La vergüenza es la primera dificultad. Cuando la clase de música es a las 8.30, la actividad de cantar ha de proponerse con especial cuidado para despertar la voz.
Tiempo de ensayo en el coro escolar.	El 49% ensaya una hora a la semana, el 34% dos y el 16% más de dos.	El tiempo de ensayo se adapta por temporadas a las necesidades y se intensifica antes de las actuaciones.
Permanencia en el coro.	El coro escolar se renueva constantemente. Sólo el 20% lleva entre dos y cinco años y el 34% menos de un año.	Los participantes en el coro de secundaria están un máximo de 5 o 6 años, aunque algunos exalumnos continúan participando ocasionalmente.
Atractivo de participar en coro.	La participación en coro tiene un factor de predicción potente en la frecuencia con que se canta en clase y en la valoración positiva de esa experiencia, sosteniendo la línea de los trabajos de Sichivitsa (2003), que señalaba el valor asignado a la música y la experiencia de integración como los mejores predictores de la permanencia en el coro.	La dimensión social de cantar en grupo, por el sentimiento de pertenencia y colaboración al hacer algo juntos que suena bien, el atractivo de disfrutar con otros, la valoración de los amigos y el deseo de aprender a cantar aparecen como aspectos destacados. Los miembros del coro del IES Jaime Ferrán respondiendo a la cuestión de qué es lo que más les atrae del coro ponen énfasis en los significados que ellos mismos atribuyen a cantar en el coro, que como explican Hylton (1981) y Parker (2011) tiene que ver con su desarrollo personal en todas las dimensiones y con que el esfuerzo que se hace en la dedicación del tiempo en los ensayos a pesar del cansancio, compensa por la experiencia gratificante que aporta el cantar con otros.
Importancia del director	En consonancia con Yarbrough y Madsen, Lawrence (1989), y Cox (1989) y Davis (1998) aunque no aparece una pregunta dedicada específicamente, se reconoce la importancia del director por su relación con las buenas prácticas en la actividad de cantar.	La observación y análisis de comentarios de los participantes en el coro del IES Jaime Ferrán resaltan la valoración de una figura del director eficaz que transmita entusiasmo, empatía, dedicación y que sea musicalmente expresiva. Se reconoce el valor de las expresiones de refuerzo.
Efectos de la educación coral.	El 49% reconoce mejoras en su capacidad de escuchar y el 46% en la concentración	Se crea un clima especial entre profesores y alumnos y se amplían los gustos musicales.

Al comienzo del capítulo noveno se ha hecho una valoración del distinto peso dado a los enfoques cuantitativo y cualitativo en el conjunto de esta investigación. El mayor espacio asignado a los gráficos que presentan el análisis de variables a partir de la encuesta en el informe final se complementa con el interés de las observaciones del trabajo de campo al que se ha accedido en el contacto directo con los alumnos del IES Jaime Ferrán que permiten indagar en los significados atribuidos por los alumnos a la actividad de cantar en clase y en el coro.

La perspectiva del estudio cualitativo ha servido de inicio a la triangulación por medio de la presentación de cuatro tipologías de alumnos respecto a las habilidades y la motivación para cantar que se describen como *No querer y no poder cantar*, *No querer y poder cantar*, *Querer y no poder cantar* y *Querer y poder cantar*.

A continuación se ha llevado a cabo la revisión de los resultados más destacados del análisis cuantitativo, esta vez contrastados con las observaciones y reflexiones extraídas del estudio cualitativo y puestos en relación a los trabajos de otros autores a los que se ha hecho referencia en la fundamentación teórica.

Este recorrido de los resultados de ambos modelos se ha estructurado siguiendo el orden de las variables estudiadas para preparar de ese modo las conclusiones en relación a la edad de la muda, el gusto por cantar, los modelos del entorno, los hábitos de escucha, el hábito de cantar en clase y la participación en coro. Destacan especialmente las relaciones encontradas entre la habilidad en la afinación, el autoconcepto vocal y la motivación para cantar.

La triangulación concluye con un cuadro resumen que presenta en paralelo los dos estudios realizados y recoge referencias a autores que sirven de fundamentación o discusión. De este contraste se extraen de forma sintética las siguientes coincidencias en los hallazgos:

La edad muda se sitúa en torno a los 13 años; la gran mayoría de los casos estudiados no muestran dificultades para afinar, tienen un autoconcepto vocal positivo y se sienten atraídos por cantar. La motivación para cantar mejora con la práctica y con la exposición a modelos atractivos y se ve reducida por el sentimiento de vergüenza y por un autoconcepto vocal negativo. Se han encontrado diferencias en cuanto al sexo en la seguridad para afinar y en la motivación para cantar que pueden ser reflejo de la incidencia de la muda. La participación en coro no asegura mejoras en la motivación para cantar si no es en presencia de buenas prácticas que dependen especialmente del director. Se reconoce la importancia de la elección acertada

del repertorio y de la dimensión social de cantar con otros. Se aprecia una valoración positiva de la actividad de cantar en clase por parte de la mayoría de los alumnos. La motivación para cantar crece cuanto mayor sea la frecuencia con que se canta en clase de música. Esta frecuencia parece ser moderada, con más presencia en primaria que en secundaria. Los beneficios de la actividad de cantar en clase y en el coro se reflejan en las competencias educativas, incidiendo especialmente en la mejora de la concentración y la escucha, y en las competencias social y artística.

En el capítulo siguiente se presentan las conclusiones de la investigación. Para ello se revisa el título dado a la tesis, se recogen los resultados recién contrastados en la triangulación, se retoman los interrogantes y objetivos planteados al comienzo del estudio y se revisa la hipótesis formulada. También se exponen las limitaciones encontradas en el estudio, las aportaciones y la prospectiva o posibles propuestas de continuación.

CAPÍTULO DÉCIMO
CONCLUSIONES. LIMITACIONES.
APORTACIONES. PROSPECTIVA

*Por eso es hoy mi cantar
canto de pocas palabras
y algunas están de más.*

Rafael Alberti. Coplas de Juan Panadero. (1998)

10. CONCLUSIONES. LIMITACIONES. APORTACIONES. PROSPECTIVA

Al abordar el final de este estudio, recordamos que el interés de partida se ha centrado en reconocer qué hace atractivo el cantar con otros, por qué en algunos contextos la propuesta de cantar en coro se acoge con más entusiasmo, dedicación y compromiso que en otros, o qué puede hacer que alguien que a priori no se conciba especialmente dotado o inclinado a cantar, llegue a reconocer el deseo de cantar con otros y sus efectos beneficiosos. La descripción del problema del que surgió la hipótesis de trabajo vinculada a varios interrogantes y a unos objetivos requiere que, en este momento final, se haga referencia a ellos de nuevo, dando respuesta a las preguntas abiertas y valorando en qué grado se han cumplido los objetivos de la investigación, para conocer también en qué medida la hipótesis planteada se ha ajustado o no a lo esperado.

10.1 CONCLUSIONES

A lo largo del estudio se han recogido algunos testimonios de personas que se conciben a sí mismas como incapaces de cantar, que relatan experiencias en las que fueron descalificadas, quedándose al margen. Por otro lado se ha visto reflejada una preocupación por la disminución de los contextos socioculturales en los que tradicionalmente se ha cantado hasta hace unas cuantas generaciones.

En la problemática inicial, se detectaba también que en nuestros días hay una dificultad mayor para reconocer modelos sociales atractivos que permitan a las personas descubrir el interés de cantar con otros. Se señalaba que en el contexto educativo, el canto colectivo y coral se encuentra insuficientemente valorado y que, como explica Freer (2011), describiendo cierta paradoja entre los objetivos pedagógicos e interpretativos del coro, los diversos criterios con los que se afronta el canto coral en los distintos niveles a menudo priorizan la obtención efectista de resultados, por encima de una labor educativa sostenida en el tiempo.

Las conclusiones que se presentan en este trabajo no pretenden ser extendidas a toda la población escolar, aunque el tamaño de la muestra de 1025 alumnos, considerando los registros de A, B y la muestra C, en el estudio cuantitativo, otorga a los resultados cierta representatividad respecto a la Comunidad de Madrid en relación a los intereses y experiencias de los niños y adolescentes que cantan en clase de música y en los coros escolares en educación primaria y secundaria. Además, como se ha visto, a ellos se suman los datos correspondientes al estudio cualitativo que parte de más de 618 alumnos, enfoca su punto de mira describiendo los perfiles que interesan y cuenta así con varias decenas de registros que abordan un punto de vista longitudinal cuando se ha podido hacer un seguimiento de ciertos alumnos a lo largo de un número variable de años.

Este capítulo se presenta en tres epígrafes. En el primero se revisa el título de la tesis para señalar que el recorrido del estudio conduce a considerar el título de forma abierta y no del todo concluyente. En el segundo, se presentan las coincidencias entre el análisis de los resultados numéricos y los relatos de las experiencias y comentarios de los alumnos que se han comparado en la triangulación. Para ello se formula de modo sintético el recorrido de las variables estudiadas. En el tercer apartado se retoman y responden los interrogantes planteados en el diseño de la investigación y se concluye con una revisión de la hipótesis inicial para ajustarla a los resultados obtenidos y ofrecer una visión global de ellos.

10.1.1 Conclusiones en relación al título de la tesis

Sobre *La participación en coros escolares como desarrollo de la motivación para cantar en la educación primaria y secundaria*, tras el estudio realizado se extrae que:

- No debe simplificarse la descripción de una variable tan compleja como la motivación. Se puede interpretar que la motivación para cantar se comporta como una variable modulada por otros factores que a su vez varían en distintas circunstancias.

Aunque el estudio cuantitativo no ha podido abordar de forma controlada la interacción conjunta de dos o más variables en la motivación a lo largo del tiempo, del estudio cualitativo se extrae que, mientras la motivación para cantar en sus niveles intermedios y bajos se ve más afectada por factores del entorno, cuando se da en niveles altos se mantiene de forma estable con más probabilidad, asociada a factores intrínsecos y, aún así, también se verá reforzada en un entorno de buenas prácticas docentes.

- Se ha obtenido una relación de dependencia entre los años de permanencia en el coro y la seguridad en la afinación, pero no se ha encontrado una relación directa entre permanencia en el coro y motivación.

Según las respuestas dadas por los encuestados, la participación en coro a lo largo del tiempo, como dato aislado, no garantiza que la motivación para cantar sea mayor. Esta mejora de la motivación no se da si no se asegura a su vez que la dinámica de ensayo, el repertorio y los modelos vocales sean suficientemente atractivos. En cambio, de modo indirecto, el aumentar la seguridad en la afinación por la participación en el coro puede conducir a elaborar un autoconcepto vocal positivo, cuya relación con la motivación sí es significativa. El desarrollo de la motivación para cantar, tanto en el coro como en las clases de música, será potenciado en el contexto de buenas prácticas por medio de una actuación eficaz del director o del profesor de música.

10.1.2 Conclusiones extraídas de la triangulación

Ya se han apuntado en el capítulo previo y se formulan de nuevo de forma más concreta.

- La edad de la muda alcanza un valor medio de 13,09 años y se corresponde a los cursos de 1º ó 2º de ESO. En la práctica se observa una mayor variedad en los estadios de desarrollo de la voz entre los alumnos varones de esos cursos.

Se ha destacado cómo en este tema concluimos en una posición muy distinta a la del comienzo de la tesis. Como profesora, concebía la muda como una dificultad que entorpecía en los varones la motivación para cantar. Ahora se presenta como un campo a explorar que corresponde a un proceso personal y único para cada adolescente, diferenciado en los chicos en seis fases de duración variable, que no ha de impedir la práctica del canto, y en el que el adolescente puede verse acompañado para descubrir, apreciar y cuidar su propia voz sin forzarla, y ello tanto en la muda masculina, más llamativa, como en la femenina.

- A una gran mayoría de los alumnos, 77,77% de la muestra total estudiada, le gusta mucho o bastante cantar, y sólo a un 22,22% le gusta poco o nada. Las razones por las que no gusta cantar son, en primer lugar, para el 51,06%, un autoconcepto vocal negativo y, en segundo lugar, para el 35,35%, el sentimiento de vergüenza.

- Las influencias de padres y amigos en los gustos musicales de la muestra estudiada están bastante igualadas, y las preferencias se van orientando con la edad por influencia de los amigos, destacando sobre otros estilos, el pop (69,9%), el rock (58,1%) y el rap (51,9%). Más de la mitad de los alumnos (61,71%), conviven con alguien a quien le gusta cantar y recuerdan haber cantado de pequeños (67,6%).
- En la práctica se da una gran resistencia de los alumnos a un enfoque de la asignatura de música centrado en la historia. Al 17% de los encuestados no le gusta la ópera y al 10% no le gusta la música clásica, aunque el 23,59% y el 10,80% de la muestra total eligen respectivamente la música clásica y la ópera, entre sus tres estilos preferidos.
- Tomando la submuestra de los alumnos que han elegido entre sus estilos preferidos la música clásica, el jazz, el blues y el soul, se obtiene un porcentaje un poco más alto de encuestados (40%) que dicen que afinan con más facilidad que en el conjunto de la muestra (35%).
- Un 96,10% de encuestados escucha música habitualmente en formato mp3. Esta práctica está relacionada con la presencia de modelos familiares afines a la música y se da con mayor incidencia entre las chicas que en chicos.
- Los aspectos más valorados de las canciones preferidas son, para el 41,3% el ritmo marcado y para el 15,79% la letra. Al 91,79% de los encuestados le gusta cantar mientras escucha música. Las canciones más recordadas son de estilo pop (69,87%).
- En las clases de música se canta con frecuencia moderada pero no suficiente. El 37% de los encuestados canta habitualmente o a menudo frente al 42% que no canta casi nunca o nunca, y el 19% que responde cantar a veces. Se da menor incidencia de la práctica de cantar en secundaria que en primaria. La valoración que los alumnos hacen de esta actividad es muy positiva o buena en el 63,67% de los casos. (Ver pp. 319 y 450)
- Las dificultades más frecuentes al cantar en clase, según los datos recogidos, son para el 57,20% de encuestados, la indisciplina, y para el 55,04%, la vergüenza o

el sentido del ridículo. Estos resultados coinciden con las observaciones realizadas y las explicaciones personales de los alumnos.

- El tiempo de ensayo semanal más habitual en los coros escolares de la muestra oscila entre una hora, para el 49% de los coros, y dos horas, para el 34%.
- El coro escolar se va renovando constantemente. Más de la mitad de los participantes en coros escolares responden que llevan sólo entre unos cuantos meses y dos años cantando en el coro.
- Entre los efectos de cantar en coro se reconoce un entrenamiento de la práctica de escuchar (49,6%), mejoras en la concentración (46%), ayuda para el reconocimiento de estilos (44%) y progresos en responsabilidad y en el uso de idiomas.
- El 35% de los encuestados responde que tiene facilidad para cantar afinadamente, seguidos del 35% que se guía de las otras voces, y de un 28,8% que presenta dificultades para entonar.
- En la muestra A destaca una mayor seguridad en la afinación de las chicas respecto a los chicos. Aunque, por razones no controladas, este resultado no se confirma en C; si se toma la muestra completa AB2C también se obtiene una relación de dependencia significativa entre el sexo y la afinación, con $p=0,000$ por un porcentaje significativamente mayor de chicas (41,80%) que señalan que afinan con habilidad, por encima del obtenido por los chicos (29,40%). (Ver p.452)
- Considerando todas las muestras del análisis cuantitativo en conjunto, el porcentaje de los que responden que tienen seguridad en la afinación es mayor en la niñez (45,18%) disminuyendo en la adolescencia (27,69%) y mejorando tras la muda (34,29). (Ver p. 452)
- La habilidad de cantar afinadamente es un proceso que depende de muchos factores y que mejora con la práctica. Entre los predictores de la adquisición de una afinación precisa aparece un autoconcepto vocal positivo, la práctica de cantar al escuchar música, la valoración positiva de la experiencia de cantar en clase y el tiempo de permanencia en coro. La presencia de modelos familiares

positivos ha obtenido resultados positivos, pero no confirmados en algunas muestras pequeñas.

- En la muestra total estudiada, el autoconcepto vocal obtiene valores en los que más de la mitad de encuestados (54,83%), consideran que cantan bien o muy bien y sólo un 15,49% cree que canta mal o muy mal, (p. 452). Este dato sobrepasa sólo en medio punto el porcentaje de entre el 10% y el 15% de individuos que desafinan dado por Dalla Bella; Berkowska y Sowiński (2011).
- En consonancia con las conclusiones de Caliendo & Kopacz (1999), se aprecia que cuando los alumnos atribuyen las habilidades musicales más al talento que al esfuerzo se produce una falta de motivación hacia la exigencia de competencia musical en el trabajo.
- Respecto al autoconcepto sobre la habilidad de cantar, aunque en la muestra A se obtienen valores más altos en las chicas, este resultado no se ha visto confirmado en C, pero se reconoce cómo en la adquisición de un autoconcepto vocal positivo influyen significativamente la seguridad en la afinación, el gusto por cantar, el hábito de escuchar música y, especialmente, la práctica de cantar al escuchar música.
- La observación en el IES Jaime Ferrán apoya los planteamientos de Elorriaga (2012) y Freer (2006), al subrayar que el autoconcepto vocal se ve reforzado si las primeras actividades propuestas al cantar son atractivas y están planteadas de un modo asequible al alumnado. La revisión de las reacciones de los alumnos en los primeros contactos con la actividad de cantar en clase, a comienzo de curso, en grupos nuevos, o en el primer día de ensayo de coro para un recién llegado al grupo, apoyan con fuerza la consideración de esa primera impresión como otro de los factores destacados la motivación para cantar.
- También en las clases llama la atención que, como explica Boyac (1999), la impresión que recibe un niño acerca de lo que piensan los miembros de su familia, sus profesores, sus amigos y compañeros sobre cómo canta, tiene una gran influencia en la elaboración de su autoconcepto vocal, de manera que muchos de nuestros alumnos están convencidos de que cantan muy mal,

especialmente porque se lo han oído decir de forma más o menos casual o reiterada a sus padres a otras personas de su entorno.

- Respecto a la motivación para cantar, se han encontrado diferencias entre chicos y chicas, obteniéndose valores más altos en las chicas (en todas las muestras, en línea con los estudios de Phillips & Aitchison (1998), Tan & Yee Woi-Chee (2003), Cámara Izaguirre (2005), de Bucknavage & Worrell (2005), Hall (2008) y Stamer (2009).
- Los datos recogidos desde el punto de vista cualitativo en el IES Jaime Ferrán apuntan a que, entre los alumnos de los grupos estudiados y especialmente en el coro, ha sido más frecuente que las niñas se muestren interesadas por cantar bien y manifiesten su deseo de hacer solos, en parte por un interés en aprender y, tal vez, por un deseo de destacar o de agradar al profesor.
- Las observaciones en clase parecen estar en concordancia con los planteamientos de Ryan y Deci (2000) referidos a la internalización de motivaciones extrínsecas; cuando la propuesta de cantar no es inicialmente percibida como atractiva llegará a serlo si, a través de la actividad de cantar, los alumnos pueden sentirse valorados por compañeros con los que desean relacionarse.
- Entre los factores más potentes como predictores de la motivación se encuentran el autoconcepto vocal positivo y la seguridad en la afinación. Estos resultados apoyan los de numerosos trabajos previos anteriormente citados de Greenberg (1970), Peterson (2002), Sweet (2010) y Elorriaga & Aróstegui (2013), entre otros.
- En la muestra A del estudio cuantitativo se han encontrado relaciones de dependencia significativa de la motivación para cantar, respecto a la presencia de modelos familiares, en consonancia con los estudios de Cámara Izaguirre (2008), y también respecto a la presencia de recuerdos infantiles relacionados con cantar, el hábito de escuchar música y la frecuencia con que se canta en clase. En cambio, los resultados no se han visto confirmados en la muestra C, de menor tamaño.
- También se da una relación de dependencia de la motivación con la valoración de experiencias positivas en la actividad de cantar en clase, pero no se ha

encontrado relación significativa de la motivación con el tiempo de permanencia en coro.

- Las observaciones en el coro y los comentarios escritos de los alumnos apoyan con fuerza la importancia de una adecuada selección del repertorio como factor de primer orden en la motivación para cantar.
- La participación en coro tiene un factor de predicción potente en la frecuencia con que se canta en clase y en la valoración positiva de esa experiencia, siguiendo la línea de trabajo de Sichivitsa (2003), que señalaba el valor asignado a la música junto a la experiencia de integración como los mejores predictores de la permanencia en el coro. También se ha encontrado una mayor incidencia de participación en coro en submuestras con modelos familiares favorables al canto.
- El análisis de los comentarios de los miembros del coro del IES Jaime Ferrán respondiendo a la cuestión de qué es lo que más les atrae de su experiencia en él, pone énfasis en los significados que ellos mismos atribuyen a cantar en el coro, que, como explican Hylton (1981) y Parker (2011), tienen que ver con su desarrollo personal en todas las dimensiones y con el hecho de que el esfuerzo que se hace y la dedicación del tiempo a los ensayos, a pesar del cansancio, compensa por la experiencia gratificante que aporta la propia música y el cantar con otros.
- El análisis cualitativo de datos confirma, por la observación, una presencia abrumadoramente mayoritaria de niñas y chicas en los coros escolares, aunque se considera que a través de una práctica dirigida a potenciar un autoconcepto vocal positivo relacionado con la identidad de género se podría modificar en parte esa tendencia, equilibrando la presencia de ambos sexos en el coro.
- La gestión de la forma de acceder al coro con un tipo determinado de prueba de voz y las buenas prácticas en la dinámica del ensayo resaltan la valoración de una figura del director eficaz, que transmita entusiasmo, empatía, dedicación y que sea musicalmente expresiva. Se reconoce el valor de las expresiones de refuerzo.

10.1.3 Respuestas a los interrogantes propuestos en el diseño de la investigación

Pasamos a retomar los planteamientos presentados en el capítulo quinto para responder a los interrogantes iniciales del estudio y evaluar el cumplimiento de los objetivos propuestos. En la tarea de identificar los factores que influyen en la motivación para cantar se ha tratado de describir en qué condiciones se favorece el hábito de cantar, cuáles son los beneficios que aporta esta práctica y cuáles son sus implicaciones educativas. Así se responderá a las siguientes preguntas:

- ° ¿DE QUÉ MANERA INFLUYEN EN LA MOTIVACIÓN PARA CANTAR, ASPECTOS INDIVIDUALES COMO LA EDAD Y EL GÉNERO, LAS CARACTERÍSTICAS VOCALES, LAS HABILIDADES MUSICALES Y EL AUTOCONCEPTO?

1ª Conclusión: Se han encontrado indicios de una relación de dependencia entre la edad y la motivación para cantar que se orienta hacia un mayor interés por cantar en los niños y en los jóvenes pasada la adolescencia (ver p. 452). El trabajo de campo con adolescentes en las clases apunta, en cambio, a que los adolescentes pueden sentirse muy motivados a cantar en un contexto de trabajo que ofrezca modelos atractivos; sin embargo esto no puede asegurarse en todos los casos.

2ª Conclusión: En cuanto a posibles diferencias de género en la motivación para cantar, que muchos autores han descrito señalando actitudes de mayor interés por cantar en las chicas que en los chicos, se han obtenido resultados en esa línea en nuestro estudio en todas las muestras, con un predominio absoluto del número de niñas y chicas sobre los varones que participan en los coros escolares.

Desde la concepción multifactorial de la motivación explorada en nuestro estudio proponemos que las diferencias en cuanto al sexo en la motivación para cantar pueden modelarse al ofrecer orientaciones didácticas sobre la educación coral en el proceso de la muda y en general en la enseñanza secundaria en consonancia con la línea de investigación abierta en España por Elorriaga (2011) en torno a la atribución de significados en la identidad vocal y de género de los adolescentes en las actividades de canto en clase y en el coro.

3ª Conclusión: La habilidad para afinar tiene un peso fundamental en la elaboración del autoconcepto vocal y en la motivación para cantar, que se ve afectada no sólo por lo que el individuo percibe de sí mismo, sino también por lo que proyectan los

demás sobre su habilidad para cantar. Este autoconcepto sobre la habilidad para cantar, se elabora por la interacción con los demás como *identidad vocal*.⁷⁷

° ¿QUÉ FACTORES AMBIENTALES INFLUYEN EN LA INCLINACIÓN O MOTIVACIÓN PARA CANTAR?

4ª Conclusión: Aunque los resultados sólo han sido significativos en la mayor de las muestras estudiadas, los modelos familiares, los recuerdos infantiles de experiencias gratas relacionadas con cantar y los hábitos de escuchar música han obtenido resultados que los definen como variables relacionadas con la motivación para cantar.

5ª Conclusión: En cambio, sí que se ha encontrado en todas las muestras una relación de dependencia significativa de la motivación para cantar respecto a la valoración positiva de la actividad de cantar en clase de música.

° ¿QUÉ EVOLUCIÓN PUEDE DARSE EN LA PRÁCTICA DEL CANTO CORAL INFANTIL Y JUVENIL EN UNA MUESTRA VARIADA DE APTITUDES?

6ª Conclusión: El seguimiento de los elementos de una muestra variada en cuanto a la habilidad para cantar ha dado lugar a numerosas observaciones que reflejan cómo **una gran parte de las dificultades iniciales en la habilidad de afinar se supera con un tiempo relativo de práctica, y que conviene establecer un clima de asertividad y respeto en el que, a través de la concentración y la escucha, se adopte una posición confiada y abierta a aprender. La disposición de los coralistas experimentados, con seguridad en la afinación, situados cerca de otros a los que puedan servir de guía, es un medio que, junto a otras propuestas de colaboración entre los miembros del coro, ayuda a crear vínculos y a asumir responsabilidades en el grupo.**

⁷⁷ Aunque en un principio empleamos el término *autoconcepto sobre cantar* o *vocal* en un sentido amplio que concierne también a la elaboración de la propia imagen por las reacciones de los demás, se emplea el término *identidad vocal* como referencia a la línea de investigación de Elorriaga (2011), creyendo reconocer en su significado el *rostro de voz* al que nos referíamos al comienzo de este estudio.

- ¿CUÁLES SON LAS CONDICIONES NECESARIAS Y LAS CONDICIONES ÓPTIMAS PARA FAVORECER EL CANTO CORAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO?

7ª Conclusión: Es necesario disponer de espacio apropiado y **al menos de una sesión semanal con un grupo no excesivamente reducido** que participe cantando con la guía de un director o profesor que presente un buen modelo vocal y proponga un repertorio adecuado. Las condiciones óptimas se darán en un entorno de apoyo al coro, con perspectivas de continuidad y apoyo en la formación, que cuente con **la actuación de un buen director que reúna cualidades de competencia musical, liderazgo y empatía, que confíe en las posibilidades del grupo**, tome decisiones acertadas en la elección de **un repertorio adecuado**, y en el establecimiento de un horario y de un ritmo de trabajo que se gestione con aprovechamiento del tiempo a través de **una dinámica efectiva y atractiva en los ensayos** y del establecimiento de relaciones e intercambios con otros coros para fomentar la motivación y la participación en el coro. **La participación en coro, por sí sola, no ha obtenido resultados que la relacionen significativamente con la motivación para cantar, pero esta motivación sí se ha encontrado relacionada con la valoración positiva de la experiencia de cantar en clase.** Para que la participación en coro suponga un desarrollo de la motivación para cantar que favorezca el canto coral en el ámbito educativo se considera como condición necesaria el uso de buenas prácticas que comienzan en el entorno de las clases de música.

- ¿EXISTE ALGUNA RELACIÓN ENTRE LA PRÁCTICA DEL CANTO Y MEJORAS EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO?

8ª Conclusión: Tanto en el análisis cuantitativo como en el cualitativo se ha encontrado que **la práctica habitual del canto por la participación en el coro produce mejoras en el reconocimiento de estilos musicales correspondiente a la competencia cultural y artística, en la competencia social por el ejercicio de la responsabilidad del trabajo en grupo, en la competencia de aprender a aprender por el hábito de concentración necesario para la interpretación y en la competencia lingüística por la mejora en la capacidad de escuchar y en la pronunciación y el empleo de idiomas distintos en los textos del repertorio coral** por lo que, aunque no se han establecido medidas adecuadas para controlar las múltiples variables que sería necesario mantener constantes para poder atribuir a la práctica del canto mejoras cuantificables en el rendimiento académico, se aprecia que **existe relación entre la práctica del canto y la mejora de algunas competencias educativas básicas, en especial de la lingüística, la social y la cultural y artística.**

A partir de estas conclusiones suficientemente contrastadas y apoyadas, tanto por los resultados del análisis cuantitativo de los datos de la encuesta, como por las relaciones de las categorías emergentes desde el estudio cualitativo, pasamos a revisar la hipótesis inicial, que partía de considerar la práctica del canto como actividad deseable para todos, por aportar beneficios en los distintos ámbitos del desarrollo humano: físico, social, emocional e intelectual.

HIPÓTESIS INICIAL
Un entorno educativo en el que se oriente a los alumnos hacia el conocimiento y la valoración de su propia voz de forma asertiva, sin censurar las dificultades de partida que puedan darse, favorecerá el desarrollo de su motivación para cantar, haciendo atractivo por medio de buenas prácticas el canto con otros y la participación en coro.

Para ajustar esta hipótesis al recorrido realizado en el estudio, se expone que:

a) Resulta un contrasentido cantar sin gusto y por obligación, por lo que, a pesar de la idea expuesta en el capítulo IV de que “las personas se encuentran intrínsecamente motivadas hacia ciertas actividades y no hacia otras y no se da el caso de que todas las personas estén intrínsecamente motivadas hacia una actividad determinada” (Ryan, R.M. & Deci, E.L., 2000, p. 56), destacamos que, al ser el autoconcepto la variable más potente en nuestro estudio desde la hipótesis de partida en la investigación (p. 240) y al emerger la vergüenza y la experiencia de falta de habilidad como razones fundamentales por las que los participantes en la investigación responden que no les atrae cantar, afirmamos que la motivación para cantar se desarrollará al incidir favorablemente sobre el autoconcepto vocal al mejorar la afinación y al reducir el efecto de la vergüenza.

b) Los resultados de este estudio tienen un fuerte apoyo en las investigaciones que durante décadas han estudiado el proceso de cantar (Cooksey, 1977; 1992), (Demorest, S. & Clements, A., 2007) y han reflejado la experiencia de que, en la mayoría de los casos, las dificultades de afinación se resuelven con un entrenamiento adecuado, tanto desde los estudios

sobre las habilidades vocales en la primera infancia (Welch, 1996), (Tafari, 2006) como desde la psiconeurología (Dalla Bella, S. & Berkowska, M., 2009) (ver p. 97). Así se sostiene la tesis de que todos podemos cantar, idea que coincide plenamente con los resultados expuestos en este trabajo, por lo que concluimos que:

Se puede ofrecer un ámbito en el que, por medio de buenas prácticas, mejorando la seguridad en la afinación y el autoconcepto vocal y eligiendo un repertorio adecuado, el cantar con otros llegue a ser atractivo para todos, de manera que nadie deje de beneficiarse de esta experiencia, concebida como un aprendizaje apoyado en la práctica habitual en las clases de música y fomentado por medio de la participación en coros escolares a lo largo de la educación primaria y secundaria.

Aseguramos también que la práctica de cantar tiene efectos positivos que enriquecen al individuo en el conocimiento de sí mismo y de su entorno, en su bienestar psicológico y físico, en su desarrollo social y su capacidad perceptiva y expresiva (pp. 137-139)

Presentamos la asertividad en la dinámica de cantar como constructo teórico que relaciona las variables estudiadas en el entorno de los coros escolares. Se trata en esencia de la afirmación de la posibilidad de cantar que todos tenemos y que se hace real aportando sus beneficios, a través de una educación coral que desarrolle la motivación para cantar.

Por todo esto, sin descartar del todo la hipótesis inicial, pero ajustándola a los resultados en lo que a la propuesta de participación en el coro se refiere, al reconocer que se trata de una opción que ha de asumirse personalmente, condicionada a una actuación basada en buenas prácticas y al momento personal de cada uno, resolvemos que:

Una educación coral propuesta a los alumnos que atienda a sus necesidades, que fomente el conocimiento y la valoración de su propia voz mediante buenas prácticas docentes y que favorezca un autoconcepto vocal positivo, desarrollará su motivación para cantar, haciendo atractiva la experiencia de disfrutar cantando con otros, sea dentro o fuera del coro, según su propio compromiso e interés.

10.2 LIMITACIONES DEL ESTUDIO

10.2.1 Dificultad para definir algunas de las variables

Una de las limitaciones de la primera parte de la investigación cuantitativa es que algunas de las variables definidas cuantifican las respuestas de los alumnos sobre sus propias apreciaciones, y no se basan en mediciones objetivas de aquello a lo que acaban refiriéndose. Por ejemplo, las respuestas de los encuestados sobre su seguridad en la afinación se interpretan como habilidad de cantar afinadamente por una necesidad de simplificación en el discurso. No se dan mediciones objetivas de la variable a la que se refiere, sino que en realidad son una aproximación, ya que, como explica Schulze (2012), se aprecia una dificultad para poder definir como variable cuantificable la habilidad para afinar, incluso en el caso de estudios realizados con muestras pequeñas y métodos sofisticados de análisis de frecuencias.

10.2.2 Aparición de temas emergentes que están poco tratados en el diseño previo de la encuesta

En primer lugar, en el apartado de análisis de los datos referido a la educación coral, tras todo este tiempo de estudio, se echa en falta en el diseño de la encuesta alguna pregunta relativa a las cualidades necesarias y a las más valoradas en un director de coro. Como la encuesta se diseñó dirigida de modo amplio tanto a alumnos que cantan en coro como a los que no, no se tuvo en ese momento la perspectiva necesaria para incluir esos datos. Su propia ausencia destaca, de manera llamativa, la importancia que las cualidades musicales y personales del director y del profesor de música tienen en el desarrollo de la motivación para cantar a través del fomento de la participación en coros escolares. A pesar de la ausencia en la encuesta de una pregunta específica referida al director, tanto en las preguntas relativas a la frecuencia y valoración de la actividad de cantar en las clases de música, como en las correspondientes a la frecuencia de ensayos y mejoras atribuibles a la participación en el coro, se está haciendo referencia a la toma de decisiones que le corresponden a él como responsable, por lo que la propia encuesta recoge esa valoración del director de forma indirecta, cuestión que después se ha visto confirmada en el estudio cualitativo en relación a la importancia de la toma de decisiones en los proyectos corales, gestión del ensayo, elección y estudio del repertorio y dinámica de interacción grupal en el coro.

En segundo lugar, a pesar de que desde el comienzo de este estudio se consideró la incidencia de la muda en el canto en el diseño de la encuesta, la pregunta acerca de la

clasificación de la voz se formuló englobando la aparición o no de la muda sin atender suficientemente a la naturaleza de este proceso en sus distintas fases. La necesidad de prestar mayor atención al cambio de voz ha ido creciendo como tema emergente a partir de una fundamentación teórica más actualizada, que ha servido de soporte al enfoque cualitativo del estudio en los últimos dos años.

10.2.3 Dificultad en la tarea de contrastar los resultados de las dos muestras A y C por tener distintos tamaños y no ser C suficientemente homogénea

La decisión de aumentar la muestra del estudio, ampliando la perspectiva desde el punto de vista de su procedencia cultural y geográfica y de la actualización de los datos, aprovechando la posibilidad de contactar con profesores en Londres y Monterrey, aunque por una parte ha aportado información valiosa, por otro, al ser esta muestra C más pequeña y de distribución poco homogénea en cuanto a variables destacadas en el estudio, como la distribución por sexos o la participación en coro, ha supuesto repetidas veces la obtención de resultados que se alejaban de los anteriores, haciendo muy difícil el hallazgo de conclusiones válidas para ambas muestras. Además, especialmente en C, en las tablas de contingencia se han obtenido algunos valores con una frecuencia menor a 5, que reducen la validez de los resultados en la aplicación del Test de Pearson, y teniendo en cuenta que en esos casos hubiera sido deseable reagrupar categorías para poder obtener frecuencias mayores, no ha resultado posible en la mayoría de los casos, al interesar conservar la información de las categorías definidas.

10.2.4 Dificultad para solucionar problemas de edición de los gráficos del análisis cuantitativo de datos

A pesar de que muy desde el principio del trabajo mis directores de tesis insistieron en la necesidad de presentar las tablas y gráficos con un formato de tamaño adecuado para permitir la lectura y comprensión de los datos, el diseño del propio programa utilizado y el empleo de un número elevado de categorías y variables ha impedido que se puedan agrandar los números que en algunos gráficos pueden resultar ilegibles, si bien siempre se facilitan en las tablas.

10.2.5 Desconfianza en la legislación para transformar las prácticas docentes y difundir de forma extensa y profunda la educación coral

En un momento de revisión de todos los poderes, se plantea la necesidad de estudios que fundamenten el desarrollo de una normativa propuesta como verdadera ayuda para los

docentes y para los alumnos con los que trabajamos. En la fundamentación teórica ya se aludió a cómo en ocasiones en las que supuestamente se ha dado una mayor atención a la música desde el punto de vista de los estudios reglados en el sistema educativo, esto no se ha traducido en una mejora real en el ejercicio de la práctica musical. En este momento de incertidumbre y preocupación en el que se disponen reducciones en el horario dedicado a la música, es urgente hacer notar la necesidad de acercar el currículum a la experiencia real de los que saben lo que quieren y lo que pueden cantar. Tratemos de evitar que una ley como la recién aprobada LOMCE, que reduce a optativa la enseñanza de la música en la escuela, retroceda en los logros que la institucionalización de la enseñanza de la música de forma obligatoria en la educación primaria y secundaria ha supuesto en España en las últimas décadas.

Como actualización de última hora, aportamos la noticia que algunos medios recogen el 14 de Enero de 2014, por la que se anuncia entre las novedades del currículo en primaria de cara al curso 14-15 en la Comunidad de Madrid, dentro del área de Educación Artística, un refuerzo de la música al fomentar la organización de coros escolares, facilitando la formación en dirección de coros para los maestros especialistas en música”. (Diario de Alcalá.es, 2014)

10.2.6 Riesgo de partir de un punto de vista subjetivo por el grado de identificación personal con el gusto por cantar y de emplear una conceptualización ambigua respecto a la asertividad en la educación coral

Si una de las preguntas clave de la investigación cuestiona cuáles son y cómo se pueden potenciar las variables de las que depende el gusto por cantar, de manera que el canto pueda pasar de ser una actividad propuesta especialmente a los más dotados a una práctica habitual beneficiosa para todos, he tenido como investigadora un interés especial en emplear a menudo el concepto de *educación coral*, enfatizando su sentido de propuesta universal abierta a todos y, a la vez personal, a cantar en coro.

La asertividad en este campo de la educación coral se describía, al comienzo del estudio cuantitativo, en relación con un autoconcepto vocal en proceso de elaboración y con la motivación para cantar, como constructo referido a “la adquisición de una actitud abierta y confiada hacia la experiencia de cantar, con una doble dimensión, personal, por el descubrimiento propio en la belleza del canto y en la expresión de la propia voz, y social a través de la escucha y la relación con otros en el canto colectivo”. (p. 243)

Esto supone, como ya se ha dicho, tomar conciencia de la posibilidad de disfrutar cantando y de la oportunidad que se ofrece de aprender a través de la adquisición de buenos hábitos y de la resolución de las dificultades, aceptando el ser corregido y partiendo de la diversidad de aptitudes y de los distintos grados de motivación intrínseca que se dan. Pero también supone en mi caso, como profesora, modificar mis planteamientos de partida en la tesis y adoptar una postura más abierta y admitir que, en algunos casos, para nuestros alumnos puede no suceder así, pues aprender a ser asertivo supone, esencialmente, adquirir habilidades para manifestar un desacuerdo ante propuestas no identificadas como correspondientes con uno mismo.

Así, recordando a CYa4 (p.528, p.532), consideramos que no se puede identificar totalmente el gusto por cantar con la motivación por cantar, ya que ésta es una variable más compleja en la que intervienen otras variables moduladoras. En relación a las tipologías propuestas sobre la habilidad y la motivación para cantar de los alumnos, no es posible delimitar por completo ciertos perfiles, porque se puede decidir no cantar y no querer cantar aunque te guste e incluso no se te dé mal, por otras razones. En especial, una evidencia extraída en el trabajo de campo, que contrasta de lleno con mi experiencia personal, es que se puede no tener interés por el coro aunque te guste cantar.

La crítica al empleo del término asertividad en relación a la educación coral queda de esta manera abierta a interpretaciones variadas y a posibles contestaciones, entendiendo que para cantar en coro se cuenta con el ejercicio de la libertad y que, sin dejarnos desanimar por los que piensan que el coro no sirve para nada, nuestra perspectiva es una muestra de cómo quienes aprenden a cantar juntos, superando rivalidades y diferencias de criterios, se reconocen unos a otros como personas en el significado que dan a la experiencia de convivir cantando.

10.3 APORTACIONES Y PROSPECTIVA

Lo que podría describirse como una limitación, por la dificultad que he encontrado para ir acotando el marco teórico y el objeto de estudio y para terminar el trabajo, al tender a alargarlo indefinidamente, se convierte en una aportación que es reflejo de un modo de hacer propio, en el que partiendo de una mirada abierta a la historia y a la experiencia humana de cantar en distintas partes del mundo, se ha ido delimitando el objeto de estudio sobre la

motivación para cantar en el entorno educativo, donde las posibilidades de seguir aprendiendo son también infinitas con cada alumno.

Esta perspectiva ha supuesto un viaje de ida y vuelta desde la persona al mundo, en su relación con los demás y de nuevo hacia su fuero interno y hacia la trascendencia, como sentido de la expresión genuina de la propia voz, que es signo de la belleza única e irrepetible que identifica a cada ser humano, al ponerse en relación con la música, la naturaleza y la vida entera, con los afectos que la sostienen.

Esta tesis se propone como primer paso de un estudio para conciliar los trabajos previos que atienden a las necesidades y diferencias en el modo de abordar el canto con alumnos de distintas edades y, en especial, en el entorno de secundaria en el que se desarrolla mi trabajo de profesora, con un interés marcado por superar los estereotipos y profundizar en la línea de investigación abierta por Elorriaga en España, que junto a otros profesores ha reunido en Madrid en mayo de 2013 a casi 200 chicos y chicas de distintas comunidades, cantando juntos en el proyecto *Voces para la Convivencia*, como muestra de que es posible contagiar el gusto de cantar en coro en las aulas.

Se ha tratado de asentar una base orientativa sobre los estudios previos en relación a la educación coral y a la motivación para cantar, empleando con insistencia el término **educación coral** que aparece tan a menudo en la bibliografía en inglés como *choral music education*. He encontrado en mí misma una identificación personal sorprendente con su significado en español, que me ha hecho recordar cómo Helen Keller pudo comprender la palabra *agua* que no había empleado nunca, y reconoció cómo correspondía con algo esencial para su propia vida.

Éste es el deseo que tengo para todas las personas, en especial para mis alumnos: que al cantar puedan poner nombre a todo, a partir de haber reconocido quiénes son a través de su voz y de las voces de los que cantan con ellos, y entiendan, al escuchar al coro, cómo un sólo significado les abre las puertas al significado de todas las cosas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahlquist, K. (2006). *Chorus and community*. Illinois: University of Illinois.
- Akrofi, E. A. (2006). Kwabena Nketia (1921-). *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 36(3), 375-386.
- Alarcón, V. (2001, Enero). Crecer cantando: una visión hacia el futuro. *Revista musical chilena*, 55(195), 1-2.
- Alberti, R. (1998). *Poemas escogidos*. Madrid: El Mundo.
- Anderson, D. P. (1995). *Integrating Instructional Ear-Training Techniques into a High School Choral Music Performance Class Curriculum To Improve Students' Sight-Reading Skills*. Nova Southeastern University. Florida.
- Apfelstadt, H. (2000). First Things First: Selecting Repertoire. *Music Educators Journal*, 87(1), 19-22.
- Arnaus, A. (2007). Maurice Martenot. En M. Díaz & A. Giráldez (coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 55-61). Barcelona: Graó.
- Aróstegui, J. L. (2004). Formación del profesorado en educación musical en la Universidad de Illinois: Un estudio de caso. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(6), 1-9.
- Arriaga, C. (2005). Conexión entre los intereses musicales del alumnado y el profesorado en primaria: datos para un acercamiento. *Musiker*, 14, 121-145.
- Arriaga, C. (2010). El currículo de música en secundaria. En A. Giráldez (coord.), *Música. Complementos de formación disciplinar* (pp. 113-126). Barcelona: Graó.
- Atkinson, J. W.; Raynor, J. D. (1975). *Motivation and achievement*. Washington: Winston.
- Ausubel, D.P.; Novak, J.D.; Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. Traducción al español, de Mario Sandoval Pineda*. México: Editorial Trillas.
- Azurza, D. (2003). *Nociones generales para cantar*. Madrid.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Nueva York: Prentice Hall.

- Barrett, J. R. (2007, Nov). The Researcher as Instrument: Learning to Conduct Qualitative Research through Analyzing and Interpreting a Choral Rehearsal. *Music Education Research*, 9(3), 417-433.
- Bell, C. L. (2004). Harmonizing and Improvising in the Choral Rehearsal: A Sequential Approach. *Music Educators Journal*, 90(4), 31-37.
- Bell, C. L. (2008). Toward a Definition of a Community Choir. *International Journal of Community Music*, 1(2), 229-241.
- Beltrán, J.; García Alcañiz, E. (1987). *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema Universidad.
- Bennett, S. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid: Morata.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos*. Barcelona: Ariel.
- Best, J. (1970). *Research in education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bitz, M. (1998). Rap Music and Choral Education. *Teaching Music*, 5(5), 36-37,71.
- Boardman, S. D. (1996). Breathing Your Way to a Better Chorus. *Music Educators Journal*, 82(6), 26-30.
- Bobetsky, V. (2005). Arranging Musicals for Middle School Voices. *MENC Subscription Office*, 12(4), 34.
- Bradley, D. (2006). *Global Song, Global Citizens? Multicultural Choral Music Education and the Community Youth Choir: Constituting the Multicultural Human Subject*. (Tesis doctoral). Toronto: Universidad de Toronto.
- Brendell, J. (1996). Time use, rehearsal activity and student off-task behavior during the initial minutes of high school choral rehearsals. *Journal of Research in Music education*, 44, 6-14.
- Bresler, L. (2004). Metodología de investigación cualitativa: prestando atención a la música escolar como género en sus micro y macrocontextos. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(1), 1-18.

- Bresler, L. (2006). Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical. En M. Díaz (Coord), *Introducción a la investigación en Educación Musical* (pp. 60-82). Madrid: Enclave creativa.
- Broomhead, P. (2009). An Individualized Problem-Solving Approach for Teaching Choral Phrase Shaping: An Experimental Study. *Update: Applications of Research in Music Education*, 27(2), 52-61.
- Brophy, T. (1966). *From Science to Aesthetics: Tracing the Role of Music in America's Public Schools*. N/A⁷⁸
- Bruner, J. S. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: Uteha.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard Universty Press.
- Bucknavage, L. B. & Worrell, F. C. (2005). A Study Of Academically Talented Students? Participation. En Extracurricular Activities. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16(2-3), 74-86.
- Burnard, P.; Dillon, S.; Rusinek, G. & Saether, E. (2006). Inclusive pedagogies in music education: A comparative study of music teachers' perspectives from four countries. *International Journal of Music Education*, 26(2), 109-126.
- Caliendo, E. & Kopacz, R. (1999). *Improving Student Motivation and Performance in Music Programs*. Chicago, Illinois: Master's Action Research Project, Saint Xavier University & IRI/Skylight.
- Caldwell, J. T. (1994). *Expressive singing: Dalcroze Eurhythmics for voice*. Pearson Education Canada.
- Cámara, A. (2004). La actividad de cantar en la escuela: una práctica en desuso. *Revista de Psicodidáctica* (17), 1-11.

⁷⁸ N/A. (Not available). Con estas siglas se refiere a datos no disponibles como la ciudad o la fecha de edición

- Cámara, A. (2005). Actitudes de los niños y las niñas hacia el canto. *Musiker*, 14, 101-109.
- Cámara, A. (2005). El canto colectivo en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 15-16, 105-110.
- Cámara, A. (2008). Actividades de canto en la educación primaria: posicionamiento del alumnado de tercer ciclo y del profesorado de música. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 113-116.
- Cappers, P. K. (1985). Sightsinging Makes Middle School Singers into High School Musicians. *Music Educators Journal*, 72(2), 45-48.
- Carbonell i Guberna, J. (2003). Aportaciones al estudio de la sociabilidad coral en la España contemporánea. *Hispania*, LXIII/2(214), 485-504.
- Casares Rodicio, E.; Alonso González, C. (1995). *La música española en el siglo XIX*. Gijón: Universidad de Oviedo.
- Castanyer, O. (1996). *La asertividad, expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Caswell, A. (1995). Sacred Music in the Classroom: A Pluralistic View. *Philosophy of Music Education Review*, 3(2), 83-90.
- Centeno, J. (2001). La conciencia corporal como eje fundamental de la educación vocal. *Eufonía*, 23, 7-17.
- Chen-Hafteck, L.; Schraer-Joiner, L. (2011). The Engagement in Musical Activities of Young Children with Varied Hearing Abilities. *Music Education Research*, 13(1), 93-106.
- Chinn, B. J. (1997). Vocal self-identification, singing style, and singing range in relationship to a measure of cultural mistrust in African-American adolescent females. *Journal of Research in Music Education*, 45, 636-649.
- Clements, A. (2002). *The importance of selected variables in predicting student participation in junior high choir*. (Tesis doctoral). University of Washington.
- Cohen, L.; Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Cole, E. (1986). La Inglaterra de los Tudor y de Jacobo I. En A. Jacobs, *La música coral* (pp. 47-59). Madrid: Taurus.
- Cook, T., & Reichardt, C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cooke, D. (1986). El coro y la sinfonía: Liszt, Mahler y otros compositor (desde c.1850). In A. Jacobs, *La música coral* (pp. 218-233). Madrid: Taurus.
- Cooksey, J. (1977). The development of a continuing, eclectic theory for the training and cultivation of the junior high school male changing voices. *Choral Journal*, 18(2,3,4), 5-13, 5-16, 5-15.
- Cooksey, J. (1992). *Working with the adolescent voice*. St. Louis: Concordia.
- Cooper, I. (1965). *Teaching Junior High School Music*. Conway Arkansas: Cambiata Press.
- Cooper, I., Kuersteiner, K. (1973). *Teaching Junior High School Music, 2ª ed.* Conway Arkansas: Cambiata Press.
- Cooper, N. (1995). Children's singing accuracy as a function of the grade level, gender, and individual versus unison singing. *Journal of Research in Music Education*, 43(3), 222-231.
- Copland, M. (2004). "It's a Metamorphosis": Guiding the Voice Change at the American Boychoir School. *Journal of Research in Music Education*, 52(3), 264-280.
- Corbin, L. A. (1995). Building a Positive Choral Attitude. *Music Educators Journal*, 81(4), 24-26.
- Cornut, G. (1985). *La voix*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Corominas, J. (1998). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Correspondencia: 1916-1955. Albert Einstein, Max y Hedwig Born.* (1999). Madrid: Siglo veintiuno de España.
- Cortázar, C. (1998). La música medieval, iniciadora de la música moderna. Ponencia presentada en las III Jornadas de Historia de la Iglesia. Facultad de Teología de la Universidad Católica de Argentina. *Teología*, 72(2), 30-45.

- Cosenza, G. L. (2002). Medieval music for middle school chorus. A music preference study. *Applications of Research in Music Education*, 20(2), 3-7.
- Cox, J. (1989). Choral Conducting: More than a Wave of the Hand. *Music Educators Journal*, 75(9), 26-30.
- Cuadrado, A. (2011). El canto y los maestros varones: Un estudio de caso en un colegio público de la Comunidad de Madrid. *RECIEM, Revista Electrónica Complutense en Educación Musical*, 8(1), 1-14.
- Cuadrado, A. (2012). *El canto en las aulas de música de Educación Primaria: Un análisis interpretativo de diversas prácticas docentes*. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense.
- Dalla Bella, S. & Berkowska, M. (2009). Singing and Its Neuronal Substrates: Evidence from the General Population. *Contemporary Music Review*, 28(3), 279-291.
- Dalla Bella, S; Berkowska, M & Sowiński, J. (2011). Disorders of Pitch Production in Tone Deafness. *Frontiers in Psychology*, 164.
- Daugherty, J. (1999). Spacing, formation and choral sound: Preferences and perceptions of auditors and choristers. *Journal of Research in Music Education* (47), 224-238.
- Daugherty, J.F.; Manternach, J. N.; Price, K. (2011). Student Voice Use and Vocal Health during an All-State Chorus Event. *Journal of Research in Music Education*, 58(4), 346-347.
- Davis, A. P. (1998). Performance achievement and analysis of teaching during choral rehearsals. *Journal of Research in Music Education* (46), 496-509.
- de Cássia Fucci Amato, R. (2008). Momento Brasileiro: Reflexoes sobre o nacionalismo, a educação musical o canto orfeónico em Villalobos. *RECIEM Revista Electrónica Complutense en Educación Musical*, 5(2).
- de Groot, J. (2007). Training Students to Hear the Parts around Them. *Teaching Music*, 15(3), 52.
- de Groot, J. (2009). Making the Move into Madrigal Singing. *Teaching Music*, 17(1), 54.

- de las Cuevas, C. (s.f.). *El Orfeón Donostiarra 1897-1997: Proyección social, cultural y educativa*. Universidad del País Vasco.
- del Bianco, S. (2007). Jaques-Dalcroze. En M. Díaz, & A. Giráldez, *Aportaciones teóricas y metodológicas a la Educación musical* (pp. 23-32). Barcelona: Graó.
- Demorest, S. & Clements, A. (2007). Factors influencing the pitch-matching of Junior High boys. *Journal of Research in Music Education*, 55(3), 109-203.
- Demorest, S. M. (1996). Structuring a Musical Choral Rehearsal. *Music Educators Journal*, 82(4), 25-30.
- Demorest, S. M. (1998 a). Sightsinging in the Secondary Choral Ensemble: A review of the research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 137, 1-15.
- Dewey, J. (1975). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Díaz, M. (1995). Materiales para la enseñanza de la música en la educación general. *Revista de psicodidáctica*, 5, 83-94.
- Díaz, M., & Giráldez, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Graó.
- Díaz, M. & Giráldez, A. (2007). ¿Contribuye la escuela de música al desarrollo de las competencias clave? *Eufonía: Didáctica de la música*, 41, 58-70.
- Dowling, W. J. (1998). Conocimiento procedimental y conocimiento declarativo en educación y cognición musical. *Orpheotron*, 4, 23-40.
- Dunn, D. (1997). Effect of rehearsal hierarchy and reinforcement on attention, achievement, and attitude of selected choirs. *Journal of Research in Music Education*, 45, 547-567.
- Eisner, E. W. (1987). *Procesos cognitivos y currículum: Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós educador.
- Ekholm, E. (2000). The effect of singing mode and seating arrangement on choral blend and overall choral sound. *Journal of research in Music Education*, 48, 123-135.

- Elberdin, J. (2007). Concepto de la música coral contemporánea. *SCIC*, 136.
- Elliott, D. (1993). When I sing: "The nature and value of Choral Music Education". *Choral Journal*, 33(8), 11-17.
- Ellis, A. (1996). Walter Turnbull: Understanding the Power of Music. *Teaching Music*, 4(2), 35-36.
- Elorriaga, A. J. (2008). *El sonido se comparte: Canto colectivo y Educación musical*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Ediciones.
- Elorriaga, A. J. (2010). El coro de adolescentes en un instituto de educación secundaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 7(1), 1-12.
- Elorriaga, A. J. (2011). *La continuidad del canto durante la muda de la voz*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Elorriaga, A. J. (2011). The construction of male gender identity through choir singing at a Spanish secondary school. *International Journal of Music Education*, 29(4).
- Elorriaga, A. (2012). Las voces adolescentes y el canto en la secundaria: un reto al alcance de todos. *Eufonía*, 54, 62-73.
- Elorriaga, A. J. & Aróstegui, J. L. (2013). *Diseño curricular de la expresión vocal y el canto colectivo en la educación secundaria: La muda de la voz en el aula de música*. Madrid: Anexo.
- Fernández Herranz, N. (2013). *Agrupaciones corales y su influencia en el tejido social de la España contemporánea*. Tesis doctoral inédita. Universidad Carlos III de Madrid.
- Fernández Ortiz, J. (2007). Edgard Willems. En M. Díaz, & A. Giráldez, *Aportaciones teóricas y metodológicas a la Educación musical* (pp. 43-51). Barcelona: Graó.
- Ferrés, J. (2000). *Educar en la cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- Finney, T. (1986). El mercado del oratorio y de la cantata: Gran Bretaña, Alemania y América del Norte. En A. Jacobs, *La música coral* (pp. 191-203). Madrid: Taurus.
- Flanders, N. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya.

- Forbes, G. (2001). The repertoire selection practices of high school directors. *Journal of Research in Music Education*, 49, 21-33.
- Foy, P. S. (1990). A Brief Look at the Community Song Movement. *Music Educators Journal*, 75(5), 26-27.
- Freer, P. K. (2006). Adapt, Build, and Challenge: Three Keys to Effective Choral Rehearsals for Young. *Adolescents Choral Journal*, 5(47), 48-55.
- Freer, P. K. (2007). Between Research and Practice: How Choral Music Loses Boys In the “Middle.”. *Music Educators Journal*, 94(2), 28-34.
- Freer, P. K. (2008). Teacher Instructional Language and Student Experience in Middle School Choral Rehearsals. *Music Education Research*, 10(1), 107-124.
- Freer, P. K. (2009). ‘I’ll sing with my buddies’ Fostering the possible selves of male choral singers. *International Journal of Music Education*, 27, 341-354.
- Freer, P. K. (2009). Choral warm-ups for changing adolescent voices. *Music Educators Journal*, 95(3), 57-62.
- Freer, P. K. (2010). Two decades of research on possible selves and the ‘missing males’ problem in choral music. *International Journal of Music Education*, 28(1), 17-30.
- Freer, P. K. (2011). The Performance-Pedagogy Paradox in Choral Music Teaching. *Philosophy of Music Education Review*, 19(2), 164-178.
- Freer, P. (2012). From boys to men: Male choral singing in the United States. In S. H. (Eds.), *Perspectives on Males and Singing* (pp. 13-26). New York: Springer.
- Freer, P. K. (2012). The Successful Transition and Retention of Boys from Middle School to High School Choral Music. *Choral Journal*, 52(10), 8-17.
- Friar, K. K. (1999). Changing Voices, Changing Times. *Music Educators Journal*, 86(3), 26-29.
- Gallico, C. (1986). *Historia de la Música IV. La época del Humanismo y del Renacimiento*. Madrid: Turner.
- García, A. J. (1990). Pedagogical Scat. *Music Educators Journal*, 77(1), 28-34.

- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Garriga Sanmarti, M. (2008). *Ramon Bartomeus Mola (1832 - 1918): Una alternativa a la música coral claveriana. Anàlisi de la seva obra. Tesis doctoral*.
- Garrison, N. (2000). *Designing and Implementing an Effective Web Site: A Case Study and Project for the Choral Music Program at Kent State University*. Tesis.
- Gary, C. (Mayo de 2002). A Treasury of American Song. *Music Educators Journal*, 88, 33-37.
- Gates, J. T. (1989). A Historical Comparison of Public Singing by American Men and Women. *Journal of Research in Music Education*, 37(1), 32-47.
- Glacke, L. (1991). The Adolescent Female Voice. Characteristics of Change and Stages of Development. *The Choral Journal*, 31(8), 17-25.
- Goldman. (1986). La música coral en Inglaterra y América del Norte después de la muerte de Handel. En A. Jacobs, *La música coral* (pp. 161-176). Madrid: Taurus.
- Gómez Muntané, M. C. (2009). *Historia de la Música en España e Hispanoamérica* (Vol. I: De los orígenes hasta c. 1470). Fondo de Cultura Económica de España.
- Gonzo, C. (1971). An Analysis of Factors Related to Choral Teachers' Ability to Detect Pitch Errors While Reading the Score. *ournal of Research in Music Education*, 19, 3, 259-71, F 71, 19(3), 259-271.
- Gonzo, C. (1973). Research in choral music: A perspective. *Bulletin of the council for Research in Music Education*, 33, 21-33.
- Gould, A. O. (1968). Developing Specialized Programs for Singing in the Elementary School. Final Report.
- Gould, A. O. (1968). *Finding and Learning to Use the Singing Voice: A Manual for Teachers*. Western Illinois University.
- Grant, J. W.; Norris, C. (1998). Choral music education: A survey of research 1982-1995. *Bulletin of the Council of Research in Music Education*, 135, 21-59.

- Greenberg, M. (1970). Musical Achievement and the Self-Concept. *Bulletin of Research Music Education*, 18(1), 57-64.
- Greer, R.D.; Dorrow, L.G. (1973). Adult approval and students music selection behavior. *Journal of Research in Music Education*, 21, 345-354.
- Greer, R.D.; Dorrow, L.G.; Randall, A. (1974). Music listening preferences of elementary school children. *Journal of Research in Music Education Bulletin*, 22, 284-291.
- Grier, G. (1991). Choral Resources: A Heritage of Popular Styles. *Music Educators Journal*, 77(8), 35-39.
- Grout, D. & Palisca, C. (1988). *Historia de la música occidental*. Madrid: Alianza.
- Guerrini, S. C. (2004). The relationship of vocal accuracy, gender and music aptitude among elementary students. *Visions of Research in Music Education*, 4, 1-15
- Guibert, I. (1992). *Optativas. Canto coral*. Madrid: Ministerio de Educación y ciencia.
- Hallam, S. (2002). Musical Motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 2(4), 225-244.
- Hallam, S.; Price, J. (1998). The behaviour and academic performance of children with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Special Education*, 25, 88-91.
- Hargreaves, D. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Hargreaves, D.; North, A.C. (1998). El estudio de lo social en la psicología de la música y en la educación musical. *Eufonía*, 10, 45-50.
- Harrison, F. (1986). El coro y el pueblo a finales de la Edad Media. En A. Jacobs, *La música coral* (pp. 15-29). Madrid: Taurus.
- Hawkins, P.; Beegle, A. (2003). The National Standards and Medieval Music in Middle School Choral and General Music. *Music Educators Journal*, 89(3), 41-45.
- Haworth, J. L. (1992). Elementary School Choirs and Auditions. *Music Educators Journal*, 79(4), 44-46.

- Haywood, J. (2006). You Can't Be in My Choir If You Can't Stand up: One Journey toward Inclusion. *Music Education Research*, 8(3), 407-416.
- Hedden, D. (2012, May). An Overview of Existing Research About Children's Singing and the Implications for Teaching Children to Sing. *Applications of Research in Music Education*, 30(2), 52-62.
- Helmrich, B. H. (2010). Window of Opportunity? Adolescence, music and algebra. *Journal of Adolescent Research*, 25(4), 557-577.
- Henley, P. & Yarbrough, C. (1999). The effect of observation focus on evaluations of choral rehearsal excerpts. *Journal of research in music education*, 47(4), 308-318.
- Hernández, M. D. (2009). *Tesitura y repertorio vocal de los niños de 3 a 6 años en la Comunidad de Madrid*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Facultad de Educación. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Madrid: UNED.
- Hernandez, R.; Fernandez, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hidalgo, J. (1997). Defensa de las Humanidades clásicas. *Hespérides. Anuario de investigación*, 15, 410-415.
- Hollenberg, J. (1996). Auditioning Elementary Choruses. Chorus. *Teaching Music*, 4(1), 36-37.
- Holmes, A. V. (2009). *Effect of fixed-do and movable-do solfege instruction on the development of sight-singing skills in 7-and 8 year-old children*. Tesis, University of Florida.
- Hurtado Llopis, J. (2006). El desarrollo de la asertividad en la Coral Allegro ONCE Valencia. *Eufonía*, 63-71.
- Hurtado Llopis, J. (coord.). (2011). *Contextos corales*. Valencia: Germania.
- Hylton, J. B. (1981). Dimensionality in High School Student Participants' Perceptions of the Meaning of Choral Singing Experience. *Journal of Research in Music Education*, 29(4), 287-303.

- Ibarretxe, G. (1995). *El canto coral como entramado del nacionalismo musical vasco. Tesis doctoral*. Universidad del País Vasco.
- Ibarretxe, G. (2007). Modelos de educación coral infantil. Entre lo formal y lo no formal. *Educación y educadores*, 10(2), 34-50.
- Isbell, D. (2005). Music Education in Rural Areas: A Few Keys to Success. *Music Educators Journal*, 92(2), 30-35.
- Johnson, Ch.; Price, H. & Schroeder, L. (2009). Teaching evaluations and comments of pre-service music teachers regarding expert novice choral conductors. *International Journal of music education*, 27(1), 7-18.
- Jones, A. & Henley, D. (2005). *Aled: The autobiography*. London: Virgin Books.
- Junda, M. E. (1997). Part Singing Revisited. *Music Educators Journal*, 83(6), 35-40.
- Karna, D. R.; Goodenow, S. (2006). IPA in the Choral Rehearsal. *Teaching Music*, 14(2), 26.
- Kawarsky, J. (1982). Student Teaching as a Composer. *Music Educators Journal*, 69(1), 52-53.
- Keenan-Takagi, K. (2000). Embedding Assessment in Choral Teaching. *Music Educators Journal*, 86(4), 42-46.
- Kertz-Welzel, A. (2005). The Pied Piper of Hamelin: Adorno on Music Education. *Research Studies in Music Education*, 25(1), 1-12.
- Keston, M.J.; Pinto, I.M. (1955). Possible factors influencing musical preferences. *Journal of Genetic Psychology*, 86, 101-103.
- Killian, J. (1997). Perceptions of the voice change process: Male adult vs. adolescent musician and non-musicians. *Journal of Research in Music Education*, 44(4), 521-535.
- Killian, J. (2003). Director self boys in choral settings of accommodation made for changing voice. En R. D. (Ed), *Texas Music Education Research 2003*. Austin, Texas: Texas Music Education Association.
- Killian, J.; Basinger, K. (2007). Perception of choral blend among choral, instrumental, and nonmusic majors using the Continuous Responso Digital Interface. *Journal of Research in Music Education*, 55(4), 313-325.

- Klinger, R.; Campbell, P.S.; Goolsby, T. (1998). Approaches to children's song acquisition: Immersion and phrase-by-phrase. *Journal of Research in Music Education*, 46, 24-34.
- Kodaly, Z. (1982). *El canto y la música*. Aylmer Canadá: Congreso Kodaly.
- Koelsch, S. (2011). Toward a neural basis of music perception – a review and updated model. *Frontiers in Psychology*, 2, 110.
- Labajo, J. (1982). Las entidades musicales durante el periodo romántico en España. *Cuadernos de música*, 2, 27-35.
- Labajo, J. (1987). *Aproximación al fenómeno orfeonístico en España (Valladolid 1890-1923)*. Valladolid: Diputación provincial de Valladolid.
- Lamb, C. (2005). Ten Steps to a More Productive Choral Rehearsal. *Teaching Music*, 12(5), 46.
- Lawrence, J. E. (1989). The Right Stuff: Success Begins with the Director. *Music Educators Journal*, 75(6), 36-39.
- Levinowitz, J.; Barnes, P.; Guerrini, S.; Clement, M.; D'April, P.; Morey, M.J. (1998). Measuring singing voice development in the elementary general music classroom. *Journal of Research in Music Education*, 46, 35-47.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1988). *Criteria for assessing naturalistic inquires reports*. Comunicación presentada en el encuentro anual de American Education Research Assosiation. Nueva Orleans.
- Linton, S. (1967). The Development of a Planned Program for Teaching Musicianship in the High School Choral Class. Final Report. N/A
- Lizaso Azcune, B.& Lizaso Azcune, M.L. (1998). *Música. 2ºESO*. Madrid: Editex.
- Loizaga, M. (2007). Thomas Adam Regelski. In M. Díaz, & A. Giráldez, *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 211-219). Barcelona: Grao.
- Lomax, A. (2001). Estructura de la canción y estructura social. En VVAA, *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología* (pp. 297-330). Trotta.

- López Ibor, S. (2007). Carl Orff. En M. Díaz, & A. Giráldez, *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 71-77). Barcelona: Graó.
- Lozano, P. (2009, Febrero 16). El coro que les cambió la vida. *El Mundo/Aula*, pp. 3-5.
- M. Díaz; A. Giráldez (Coor.). (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Graó.
- Madsen, K. (2009). Effect of aural and visual presentation modes on Argentine and US Musicians, evaluations of conducting and choral performance. *Journal of Music Education*, 27(1), 48-58.
- Mallone, R. (1997). *Applying multiple intelligence theory in music classroom*.
- Mark, L. (2011). Adolescent male attitudes about singing in choir. *Applications of research in Music Education*, 30(1), 46-53.
- Martí i Villalta, J. (2010). *Música y neurología*. Barcelona: Lunwerg.
- Martínez, M. (2008, Julio-Agosto). Ópera en Madrid. La Cenicienta del siglo XX: una ópera infantil. *Opus música*, 27.
- Maslow. (1946). A Theory of Human motivation. *Psychological Review*, 370-396.
- Mc Cann, B. (1990). 34 Formas de enseñar una canción a los niños. *Música y Educación*, VIII,1(5), 130-131.
- Mc Crary, J. (2001). "Good" and "real" reasons college-aged participants join university gospel and traditional choral ensembles. *Bulletin of the Council of research in Music Education*, 149, 23-29.
- McKensie, D. (1956). *Training the boy's changing voice*. Rutgers University Press.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Menéndez Torrellas, G. (2009). *Adorno. Disonancias. Introducción a la sociología de la música. Obra completa*. Madrid: Akal.
- Michels, U. (1991). *Atlas de música*. Madrid: Alianza.

- Mims, M. (1996). Setting a Healthy Example for Your Singers. *Teaching Music*, 3(5), 30-31.
- Mitchell, J. C.; DuVall, Ch. R. (1970). *A Study Comparing the Opinions of Music Publishers and Music Educators Concerning Copying of Extra Parts. (ED093301)*.
- Miyamoto, K. (2005). Effects of a remedial singing method on the vocal pitch accuracy of inaccurate elementary singers. *Research & issues in music education*, 3(1).
- Moore, R. S. (1994). Effects of Age, Sex, and Melodic/Harmonic Patterns on Vocal Pitch-Matching Skills of Talented 8-11-Year-Olds. *Journal of Research in Music Education*, 42(1), 5-13.
- Moreno Llabata, C. (2006). Reflexiones en torno al repertorio coral de coros infantiles. *Cantem. Dossier cors infantils*, 13, 10-12.
- Munson, M. (1998). Ready for Rehearsal? *Teaching Music*, 6(1), 32-33.49.
- Muñoz, E.; Elorriaga, A. J. (2011). Principales características de la voz en la adolescencia. *Música y Educación*, 1(85), 18- 32.
- Muñoz, J. R. (2007). Justine Bayard Ward. In M. Díaz, & A. Giráldez, *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 33-42). Barcelona: Graò.
- Nagore Ferrer, M. (1993). *La sociedad coral de Bilbao en el contexto del movimiento coral europeo (1850-1936)*. Tesis doctoral. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid.
- N/A (1969). An Analytical Study of Selected Contemporary American Choral Compositions and the Implications for Teaching Methods of Reading Music. Final Report. Brigham Young University, Provo, UT.
- Nagore Ferrer, M. (2001). *La revolución coral. Estudio sobre la Sociedad Coral de Bilbao y el movimiento coral europeo (1800-1936)*. Madrid: ICCMU.
- Narváez Ferri, M. (2005). *Orfeó Català, cant coral i catalanisme (1891-1951)*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- Norris, C. E. (s.f.). A Nationwide Overview of Sight-Singing Requirements of Large-Group Choral Festivals. *Journal of Research in Music Education*, 52(1), 1-16.

- Oca, M. (2006). Entrevista a Maite Oca. *Cantem. Recull d'articles al volant de la música coral infantil*, 13, 6-9.
- Oriol de Alarcón, N. (2007). Enseñanza musical en España. En M. Díaz, A. Giráldez, & (coords), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 87-93). Barcelona: Graó.
- Oriol de Alarcón, N. (2010). La investigación de las tesis doctorales en España. Temática y desarrollo de 1978 a 2009. *Actas del seminario de Investigación en Educación Musical 2010* (pp. 39-67). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Packwood, G. (2005). Get Your First-Time Singers to Sing Well. *Teaching Music*, 13(3), 24.
- Palomares, J. (2010). *Canciones populares granadinas: un proyecto de innovación en la formación de los maestros de música*. Ponencia de congreso, II Congrés Internacional de Didàctiques , Gerona.
- Parker, E. C. (2011, November). Uncovering adolescent choral singers' philosophical beliefs about music-making: A qualitative inquiry. *International Journal of Music Education*, 29(4), 395-317.
- Parr, C. (2006). Eight Simple Rules for Singing Multicultural Music. *Music Educators Journal*, 93(1), 34.
- Pérez Serrano, G. (2004). *Modelos de investigación cualitativa*. Madrid: Narcea.
- Peterson, C. W. (2002). Recruiting for the Choral Ensemble by Emphasizing Skill and Effort. *Music Educators Journal*, 89(2), 32-35.
- Phillips, K. H. (1992). Research on the teaching of singing. En R. Colwell, *Handbook of Research on music teaching and learning* (pp. 568-576). New York: Schirmer Books and MENC.
- Phillips, K. H. (1994). Recruiting Singers for Elementary Chorus. *Teaching Music*, 1(6), 24-25.
- Phillips, K. H. (1996). Teaching singers to sight-Read. *Teaching Music*, 3(6), 32-33.

- Phillips, K. H. (2004). *Directing the choral music program*. New York: Oxford University Press.
- Phillips, K.H.; Aitchison, R.E. (1998). The effects of psychomotor skills instruction on attitude toward singing and general music among students in grades 4-6. *Bulletin of Council in Research in Music Education*, 137, 32-42.
- Phillips, M. J. (2008). Where the wild things are-Teaching middle school boys' choirs. *Chor Teach*, 1(1), 4.
- Philpott, C. (2004). La justificación de la música en el currículo: la música puede ser mala para usted. (Graò, Ed.) *Eufonía. Didáctica de la música*, 30, 65-68.
- Point of View: Should Elementary Choruses Be Select or Nonselect?. (1985) *Music Educators Journal*, 72(3), 33-36.
- Pujol, M. (2007). La canción tradicional en la enseñanza de primaria. *Eufonía*, 41, 107-117.
- Reames, R. (2001). High school choral directors' description of appropriate literature for beginning high school choirs. *Journal of Research in Music Education*, 49, 122-135.
- Regelski, T. (2009). La música y la educación musical: Teoría y práctica para "marcar una diferencia". En D. K. Lines, *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 21-47). Madrid: Morata.
- Roche, E. (2010). *El secreto es la pasión. Reflexiones sobre educación musical*. Barcelona: Clivis Publicaciones.
- Roche, E. (s.f.). Ensayo. La música en la escuela. *Boletín informativo de la Fundación Juan March*, 5.
- Rodríguez, S. (1980). Fábula de los tres hermanos. Canción contenida en el LP titulado Rabo de nube. Letra disponible en <http://www.cancioneros.com/nc/658/0/fabula-de-los-tres-hermanos-silvio-rodriguez>
- Rohwer, D. (2009). Church Musicians' participation perceptions: Applications to community music. *International Journal of Community Music*, 2(2-3), 255-262.

- Rohwer, D. & Rohwer, M. (2009). A content analysis of choral students' participation perceptions: implications for lifelong learning. *International Journal of Community Music*, 2(2-3), 255-262.
- Roi, C. S. (1991). *Implementing a Motivational Program Using Musical Skit Development as a Technique To Improve Performance Skills of Middle School Students*. Tesis.
- Rousseau, J. (1990). *El Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto: Universidad de Deusto.
- Ruiz, J. (2009). La difícil transición hacia el Renacimiento. En M. C. Gómez Muntané (ed), *Historia de la música en España e Hispanoamérica (de los orígenes hasta c.1470)*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Rusinek, G. (2003). El aprendizaje musical como desarrollo de procesos cognitivos. *Tavira*, 19, 49-62.
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*, 1(5), 1-16.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Sabatella Ricardi, P. (2005). Esa música me suena, pero...¿cómo se llama? *Revista electrónica de LEEME*, 15.
- Salinas, P. (1969). *La voz a ti debida*. Razón de amor. Madrid: Castalia.
- Salvador, K. (2011). Should I Use a Classroom Microphone? Pros, Cons, and Other Considerations for the Preservation of Vocal Health in Music Teachers. *Music Educators Journal*, 97(2), 53-56.
- Santesmases, M. (2005). *Dyane 3*. Madrid: Pirámide.
- San Isidoro. (2004). *Etimologías. Edición bilingüe latino española*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.

- Schaefer, J. (2000). "Songlines": vocal traditions in world music. En J. P. (ed.), *The Cambridge Companion to singing* (pp. 9-27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schinca, M. (1988). *Expresión corporal*. Madrid: Escuela española.
- Schuessler, K. (1948). Social background and musical taste. *American Sociological Review*, 13, 330-335.
- Schulze, K. (2012). How Singing Works. *Frontiers in Psychology*, 3, 51.
- Schwartz, S. M. (2009). Voice Range Profiles of Middle School and High School Choral Directors. *Journal of Research in Music Education*, 56(4), 293-309.
- Seaman, G. (1986). El nacionalismo eslavo desde Dvorak a los compositores soviéticos a partir de 1870. En A. Jacobs, *La música coral* (pp. 253-269). Madrid: Taurus.
- Shirokij, I. (2001). Organización de los conjuntos vocales. *Eufonía*, 19-28.
- Shull, C. N. (1970). The Development of an Annotated Guide to Music by Distinguished Composers for Children's Voices. Final Report..
- Sichivitsa, V. (2003). College choir members' motivation to persist in music: Application of the Tinto model. *Journal of Research in Music Education*, 330-341.
- Siebenaler, D. J. (2006). Factors that Predict Participation in Choral Music for High-School Students. *Research and Issues in Music Education*, 4(1), 1-8.
- Silvey, P. E. (2005). Learning to Perform Benjamin Britten's Rejoice in the Lamb: The Perspectives of Three High School Choral Singers. *Journal of Research in Music Education*, 53(2), 102.
- Skinner, B. (1953). *Science and human behaviour*. New York: Macmillan.
- Skoog, W. (2004). Use of Image and Metaphor in Developing Vocal Technique in Choirs. *Music Educators Journal*, 90(5), 43.
- Sloboda, J. (2005). *Exploring the musical mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J.A.; Wise, K.J. & Peretz, I. (2005). Quantifying tone deafness in the general population. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, 255-261.

- Smith, R. (1998). Recruitment in Victorian's children's choirs. *Indexes Abstracts 1978-2007*, 82-83.
- Spaeth, J. (1998). Sir David Willcocks: Much Ado about Music. *Teaching Music*, 5(6), 43-44.
- Sparkler, A.; Poliniak, S. (2010). Untangling the Licensing Web and Other Copyright Questions. *Teaching Music*, 18(1), 35-37.
- Spiegel, M. (1969). *Teoría y problemas de estadística*. México: McGraw-Hill.
- Stamer, R. A. (1999). Motivation in the Choral Rehearsal. *Music Educators Journal*, 85(5), 26-29.
- Stamer, R. A. (2009). Choral Student Perceptions of Effective Motivation Strategies. *Applications of Research in Music Education*, 28(1), 25-32.
- Steinberg. (2007). *Guía de las obras maestras corales*. Madrid: Alianza.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (s.f.). Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educacional y evaluación. En J. B. Coordinador Martínez Rodríguez, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 69-83). Granada: Universidad de Granada.
- Stubley, E. (1992). Philosophical foundations. En R. C. (ed), *Handbook of research on music education*,. Schirmer books.
- Stupple, C. (2007). The Male Changing Voice: The Student's Experience. *Teaching Music*, 15(1), 36.
- Subirats, M. A. (2007). Zoltán Kodály. En M.Díaz, & A. Giráldez, *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 63-70). Barcelona: Graó.
- Susan Boynton, E. R. (2008). *Young choristes 650-1700*. Woodbridge: Boydell Press.
- Swanson, F. (1959). *Voice mutation un the adolescent male*. Wisconsin: University of Wisconsin- Madison.

- Swanson, F. (1984). Changing Voices: Don't Leave Out the Boys. *Music Educators Journal*, 70(5), 47-50.
- Sweet, B. (2010). A Case Study: Middle School Boys' Perceptions of Singing and Participation in Choir. *Applications of Research in Music Education*, 28(2), 5-12.
- Szönyi, E. (1976). *La educación musical en Hungría a través del método Kodaly*. Budapest: Corvina.
- Tafari, J. (2006). *¿Se nace musical? Cómo promover las aptitudes musicales de los niños*. Barcelona: Graó.
- Tagore, R. (1988). *Ofrenda lírica*. Madrid: Buma.
- Tan, A.; Yee Woi-Chee, F. (2003). An Exploratory Study on Singaporean Secondary School Students' Perceptions of Choral Learning. *Asia Pacific Education Review*, 4(2), 161-169.
- Taylor, O. (1997). Students interpretations of teacher verbal praise in selected seventh and eight-grade classes. *Journal of Research in Music Education*, 45, 536-546.
- Terrell, F.; Terrell, S. (1981). An inventory to measure cultural mistrust among Blacks. *Western Journal of Blacks' Studies*, 5, 180-185.
- Thurman, L. & Welch, G. (Eds.). (1998). *Bodymind and Voice: Foundations of Voice Education*. Iowa: National Center for Voice and Speech, The Voicecare Network, Fairview Voice Center.
- Tinto, V. (1988). Stages of Student Departure: Reflection on the Longitudinal Character of Student Leaving. *Journal of Higher Education*, 59(4), 438-455.
- Titcomb, C. (1986). De Ockeghem a Palestrina. In A. Jacobs, *La música coral* (pp. 30-46). Madrid: Taurus.
- Tobío, P. (2008). Apreciación musical. El saber escuchar como la conjunción de tres modos de conocimiento musical. In A. P. M.P. Jacquier (Ed.), *Objetividad-Subjetividad y Música. Actas de la VII Reunión de la SACCoM (Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música)*, (pp. 517-520).

- Tomatis, A. (2010). *El oído y la voz*. Barcelona: Paidotribo.
- Torrent, V. (2001, Julio). "El cant valenciá d'estil", una forma de nuevo folklore. *Eufonía*, 23, 67-73.
- Tremblay-Champoux A, Dalla Bella S, Phillips-Silver J, Lebrun MA, Peretz I. (2010). Singing proficiency in congenital amusia: imitation helps. *Cognitive Neuropsychology*, 27(6), 463-76.
- Trott, M. (1971). Music: Supplemental Material: Chorus, Junior.
- Tsang, C. D.; Friendly, R. H.; Trainor, L. J. (2011). Singing development as a sensorimotor interaction problem. *Psychomusicology: Music, Mind and Brain*, 21(1-2), 31-44.
- Turcott, A. (2003). *Choral Music Education: A Survey of Research 1996-2002*. Thesis, University of South Florida.
- Turnbull, C. (1960a). Field Work among the Bambuti Pygmies. *Man*, 60, 36-40.
- Turner, P. E. (2008). Getting Gospel Going. *Music Educators Journal*, 95(2), 62-68.
- Valentine, E; Evans C. (2001). The effects of solo singing, choral singing and swimming on mood and physiological indices. *British journal of medical psychology*, 74 (1), 115-120.
- Vallejo, P. (2004). *Mbudi Mbudi Na Mhanga*. Madrid: Edición del autor.
- Vidal, A. (n.d.). *El método Tomatis*. La pedagogía de la escucha.
- VV. AA. (1966). *Contemporary Music for Schools*. Washington: Music Educator's National Conference.
- VV.AA. (1998). *Dictamen sobre la enseñanza de las humanidades en la enseñanza secundaria*. Madrid: MEC.
- VV. AA. (1975). Selective List of American Music for the Bicentennial Celebration - Choral. *Music Educators Journal*, 61(8), 54-61.
- Vygotski, L. (1956). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. In L. Vigotski, & Luria, *Psicología y pedagogía* (pp. 23-39). Barcelona: Akal.

- Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student's motivation and their application within an attributional framework. En R. A. Ames, *Research on motivation in education*. New York: Academic Press.
- Weintraub, D. (1992). *Increasing Middle School and High School Enrollment in Choral Groups by Developing a Revised Curriculum through Cooperative Group Process*. Nova University, Florida.
- Welch, G. (1996). Age, sex and vocal task as factors in singing "in tune" during the first year of schooling. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 153-160.
- Westrup, J. (1986). La Iglesia y el Estado en Inglaterra. En A. Jacobs, *La música coral* (pp. 94-105). Madrid: Taurus.
- Willems, E. (2002). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Wis, R. M. (1998). Invite, Instruct, Inspire. *Teaching Music*, 5(6), 38-40.
- Wood, D. C. (1983). *Songs for Residential Outdoor Education Programs*. Protestant School Board of Greater Montreal (Quebec).
- Yarbrough, C. & Madsen, K. (1998). The evaluation of teaching in choral rehearsals. *Journal of Research in Music Education*, 46, 469-481.
- Zaragoza, J. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria*. Barcelona: Graó.

RECURSOS ELECTRÓNICOS

- Arévalo, A. (2010). La motivación en la realidad actual de la educación musical. *Revista Electrónica Innovación y Experiencias educativas*, 29, 1-14. En http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_29/AZAHARA_AREVALO_GALAN_01.pdf
- Arévalo, A. (2010). El coro como manifestación de una educación musical. *Revista Electrónica Experiencias e Innovación Educativa*. Consultado el 14-1-14 en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/AZAHARA_AREVALO_GALAN_01.pdf
- African Choir singing on City TV's Breakfast Television*. (s.f.). Consultado en http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=HpUZT03CbcY
- Almendra, J. (2007). *Método Ward: Justine Ward*. Consultado el 18-5-2010 en <http://centroward.no.sapo.pt/metodo/jward.html>
- Andreo, D. Coralea. Estreno de la Cantata de Navidad “Puer natus est”. Consultado el 17-2-13 <http://coralea.com/estreno-de-la-cantata-de-navidad-puer-natus-est-por-dante-andreo/>
- Arriaga, C. (2003). *La motivación en el área de educación musical en sexto curso de educación primaria*. Tesis doctoral, Universidad del País Vasco. Consultado en <http://www.mcu.es/cgi-bin/TESEO/BRSCGI?CMD=VERDO&BASE=TSEO&DO...>
- Atlas.ti. <http://www.atlasti.com/index.html>
- Aulodia. (n.d). *Situación de la música en Secundaria*. Consultado el 28-8-13 en Aulodia.net: <http://www.aulodia.net/web/horarioESO.htm>
- Bagüés, J. (1993). La música coral entre los vascos: una tradición vigente. *Cuenta y Razón*, 68-74. Consultado el 4-3-11 en www.cuentayrazon.org/revista/doc/084/Num084_008.doc
- Bermudo, J. (1555). *Declaración de instrumentos musicales*. Facsimil consultado en http://conquest.imslp.info/files/imglnks/usimg/9/92/IMSLP122404-PMLP244417-bermudo_declaracion_1555.PDF
- Bosom, L. (2010). *Cursos de Especialización Musical*. Universidad de Alcalá. Consultado en <http://es.scribd.com/doc/20387445/Cursos-Especializacion-Musical-09-10>

- Boyack, J. (1999). *Singing self-efficacy: The critical years*. ANZARME. Consultado en <http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=697407202246199;res=IELHSS>
- Canto coral y Canto Gregoriano*. <http://www.boe.es/boe/dias/1996/01/18/pdfs/A01620-01624.pdf>
- Capdepon, P. (2010). Crítica de libros. Historia de la música en España e Hispanoamérica. Vol I: De los orígenes hasta 1470. M^a Carmen Gómez Muntané. *Opus Música. Revista de música clásica*, 43. En <http://www.fcde.es/site/es/prensa/detalle.aspx?idNota=624>
- Carter, T. (2005). *Choral Charisma: singing with expresion*. Santa Barbara Music Publishing. Consultado el 9-12-2011 en <http://www.choralcharisma.com>
- Casasempere, A. & Kalpokaite, N. (2011). *Curso de análisis de datos cualitativos con Atlas.ti*. consultado en <http://ocw.uv.es/ocw-formacio-permanent/CursoATLAS.ti2011.pdf>
- Collins, D. (2006). *Rehearsal break. Preferred practices in teaching boys whose voices are changing*. Consultado en Cambiatapress.com
- Concierto del Coro infantil de Getafe "De humanos y de gatos"*. Consultado en http://www.coroinfantildegetafe.es/index.php?option=com_content&view=article&id=86:ultimo-concierto-de-la-temporada&catid=37:eventos-getafe&Itemid=85
- Cortázar, C. (1998). *La música medieval, iniciadora de la música moderna. Ponencia presentada en las III Jornadas de Historia de la Iglesia*. Facultad de Teología de la Universidad Católica de Argentina. *Teología*, 72(2), 30-45. Consultado en <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/teologia72.pdf>
- Coro del King's College*. Consultado en <http://www.kings.cam.ac.uk/choir/>. (n.d.). <http://www.kings.cam.ac.uk/choir/>
- Children are singing*. <http://www.youtube.com/watch?v=XXIVTHAhpDM>
- Csikszentmihalyi. (2004). http://www.ted.com/talks/mihaly_csikszentmihalyi_on_flow.html.
- de Dios Tallo, J. Imágenes obtenidas en <http://ithyrus.blogspot.com.es/p/imagenes.html>.

- Demorest, S. & Clements, A. (2007). Factors influencing the pitch-matching of Junior High boys. *Journal of Research in Music Education*, 55(3), 109-203. Consultado en <http://faculty.washington.edu/demorest/sampleprop07.pdf>
- Diario de Alcalá.es <http://www.diariodealcala.es/actualidad/politica/item/10355-la-comunidad-de-madrid-aumentar%20una-hora-semanal-de-lengua-y-matematicas-y-dar%20mas-peso-a-ingles-en-primaria>
- Entrevista en Radio 2 a Piotr Nawrot* (2012) RTVE.es. Consultado en <http://www.rtve.es/alcarta/audios/america-magica/america-magica-barroco-misional-20-05-12/1422857/>
- Europa Cantat festeja su 50 aniversario y jamás ha estado tan joven*. Documental. Consultado en <http://www.reyesbartlet.com/colaboraciones/europa-cantat/>;
- Europa Cantat*. http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=sTJELcm0b_8
- Freudenhammes, W.; Kretz, G. (2009). *Development of Vocal Performance in 5th Grade Children: A Longitudinal Study of Choral Class Singing*. Consultado el 11-2-2012, de https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/20868/urn_nbn_fi_jyu-2009411251.pdf?sequence=1
- Galera, M. & Pérez, J. (2008). *La Investigación en Educación Musical en la base de datos ERIC*. Consultado en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/galeraetal08.pdf>
- Galbis López, V. (1999). *La actividad musical de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Valencia en la primera mitad del siglo XIX*. Consultado en http://www.uv.es/rseapv/Anales/99_00/A_911_La_actividad_musical.pdf
- Gaspar, M.L. (2013). *El Sistema de Orquestas y Coro de Abreu y Dudamel echa raíces en Francia*. Consultado en <http://noticias.es.msn.com/artes/el-sistema-de-orquestas-y-coro-de-abreu-y-dudamel-echa-raices-en-francia>
- GEA *Enciclopedia aragonesa*. (s.f.). Consultado en http://www.encyclopedia-aragonesa.com/voz.asp?voz_id=4245

González Barrionuevo, H. (2006). *Los seises de Sevilla .Conferencia en las Jornadas Nacionales de Liturgia Toledo.*. Consultado el 20-10-2006 en <http://www.colegioinfantes.com/aa/Papeles450/044.pdf>

Grové, P. (2001). *Empowerment through music education: a general music appraisal me (GMAP) for all learners in South Africa.* Artículo no publicado. Universidad de Pretoria. Consultado el 23-9-2012 en <http://upetd.up.ac.za/thesis/submitted/etd-12072005-091338/unrestricted/07backback.pdf>

Hall, C. A. (2008). Understanding and improving boy's participation in singing in the first year of school. *Indexed Abstracts 1978-2007. Australian Association for Research in Music Education.* En http://www.anzarme.org/uploads/files/conference_index.pdf

http://amorevo.net/pgs/quienes_somos.html. (s.f.).

http://www.coroinfantildegetafe.es/index.php?option=com_content&view=article&id=86:ultimo-concierto-de-la-temporada&catid=37:eventos-getafe&Itemid=85. (n.d.).

<http://www.kings.cam.ac.uk/choir/>. Consultado en <http://www.kings.cam.ac.uk/choir/>

<http://www.santjosepobrer.com/cast/musica.htm>

Ibarretxe, G. (1999). *Movimiento coral y nacionalismo vasco Euskonews&Media.* Retrieved from <http://www.euskonews.com/0047zbk/gaia4704es.html>

International Federation for Choral Music. (s.f.). Consultado el 18-9-2012 en <http://www.ifcm.net/index.php?m=43&PHPSESSID=2d60b9410ae16c15bc3ab2d088cd5837>

La revolución cantada. (2011). Consultado en http://es.wikipedia.org/wiki/Revolucion_cantada

López Férez, J. (1991). *Lírica y sociedad en la Grecia Arcaica: Una contribución.* (UNED, Ed.) *Epos*, 27-46. Consultado en <http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:Epos-88218C12-ACB0-F8FC-3107-B65273B3A7F6/PDF>

Manifiesto en defensa del Taller de Canto Coral.
<http://ret005t6.eresmas.net/sosastro/docum6.ht>

- M.B. (1905, Noviembre Diciembre). Noticias bibliográficas. ¿Qué es Canto Gregoriano? Su naturaleza e historia. *Razón y fe. Revista mensual redactada por Padres de la Compañía de Jesús, XIII*, 125. Consultado el 25-11-11 en <http://www.archive.org/stream/raznyfe13madruoft#page/n7/mode/2up>
- Mampe B., Friederici A. D., Christophe A., Wermke K. (2009). Newborns' cry melody is shaped by their native language. *Current Biology*, 19, 1994-1997. doi: 10.1016/j.cub.2009.09.064.
- Martín, E. (2012). *Coro Las Veredas*. En <http://www.corolasveredas.com/p/curriculum.html>
- Mc Ferrin, B. (2009, junio). *Notes & neurons: In search of the Common Chorus*. *World Science.Festival*. http://worldsciencefestival.com/videos/the_power_of_the_pentatonic_scale
- MENC. (2004). *National standars for music education*. Consultado en <http://www.menc.org/resources/view/national-standards-for-music-education>
- NAFME. (2011). Consultado en <http://www.menc.org/>
- Olivera, M. (2011). *El Coro Escolar de Hortaleza por Montag Olivera*. Consultado el 17-2-13 en <http://corolea.com/el-coro-escolar-de-hortaleza-por-montag-olivera/>
- Ramos Lores, F. (2001). «El “Acatisto”, el poema mariano más antiguo de la Iglesia», en *Pastoral Litúrgica* 265 (2001), 47-54. Consultado el 25-11-11, de <http://www.akathistos.es/bibliografia/bibliografia2.html>
- Reeder, M. (1996). Small group vocal tuition in australian schools: investigation and evaluation. *Indexes Abstracts 1978-2007*, 101-102. Australian Association for Research in Music education AARME. Consultado el 7-10-12 en http://www.anzarme.org/uploads/files/conference_index.pdf
- Reeder, M. (1996). Small group vocal tuition in australian schools: investigation and evaluation. *Indexes Abstracts 1978-2007*, 101-102. Australian Association for Research in Music education AARME. Consultado el 7-10-12 en http://www.anzarme.org/uploads/files/conference_index.pdf

Robinson, K. (2006, Febrero). Ken Robinson says school kills creativity
http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html.

rtve.es *Agapito Marazuela: Documental. Una vida dedicada a recuperar ritmos.* (n.d.).
Consultado el 28-1-2012 de <http://www.rtve.es/alacarta/videos/te-acuerdas/acuerdas-agapito-marazuela-vida-dedicada-recuperar-ritmos/1037932/>

Take that. *Never forget.* Consultado en <http://www.youtube.com/watch?v=OtrNknhuG60>

Voice care training for choral conductors. (Spring 2013) *IJRCS International Journal of Research in Choral Singing* 4 (2) Consultado el 28-8-13 en
http://choralresearch.org/articles4.2/ijrcs4_2_editorial.pdf

www.reyesbartlet.com. (n.d.). Europa Cantat festeja su 50 aniversario y jamás ha estado tan joven: <http://www.reyesbartlet.com/colaboraciones/europa-cantat/>

Weitz, P; Weitz, C. & Hedges, P; (2002) Película *About a boy* basada en una novela de Nick Hornby. En <http://www.labutaca.net/films/9/uninogrande.htm>

Zimbardo, P. (2010). *Los poderes secretos del tiempo.* (Real Sociedad para el Fomento de las Artes, Manufacturas y Comercio (RSA)) Consultado en
http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=o9dHpNmeu-

ANEXOS

ANEXO I

LEGISLACIÓN Y REFERENCIAS A LA EDUCACIÓN VOCAL Y CORAL EN EL CURRÍCULUM DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

Orden de 13 de julio de 1932.

Cuestionario de música para la Enseñanza Media de 12 de junio de 1953.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa y a sus programas renovados del año 1982.

LODE. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (BOE de 4/7/1985), 159, 21015-21022.

LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE de 4/10/1990), 238, 289927-28946.

Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, vigente hasta el 6 de enero de 2007.

Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre. (BOE de 13/9/1991), por el que se establece el currículo de la Educación Primaria.

Resolución de 10 de junio de 1992, de la Dirección General de Renovación Pedagógica por la que se aprueban materias optativas para su impartición en la Educación Secundaria Obligatoria.

Orden 1992\1060 de 27 de abril de 1992 (BOE de 8/5/92), con instrucciones para la implantación anticipada del segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria, establecía en sus apartados 24 a 31, las condiciones en que los centros educativos debían impartir materias optativas en esa etapa. Estos modelos se presentaron como Anexos I y III de la Resolución de la Dirección General de Renovación Pedagógica del 10 de junio de 1992. En el Anexo III de dicha resolución aparece el modelo de currículo para la optativa de canto coral.

ANEXO III de la Resolución de la Dirección General de Renovación Pedagógica del 10 de junio del 92 y en la publicación del MEC titulada Optativas. Canto coral (Guibert, 1992).

Dictamen sobre la enseñanza de las Humanidades en la Enseñanza Secundaria (AA.VV., 1998), elaborado por encargo de la Conferencia en Educación.

LOCE. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (BOE de 24/12/2002), 307, 45188-45220.

LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (BOE de 4/5/2006), 106, 17158-17207.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria según la LOE.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, (BOE de 5/1/2007) por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOCAM de 29 de mayo).

LOMCE. Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Septiembre 2012.

LOMCE. Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa LOMCE. 17 mayo de 2013.

LOMCE. Ley Orgánica /2013, de 28 de noviembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (BOE de 4/12/2013)

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN PRIMARIA	
LOGSE	LOE
Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria	Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria
<p>5. Realizar producciones artísticas de forma cooperativa que supongan papeles diferenciados y complementarios en la elaboración de un producto final.</p> <p>7. Utilizar la voz y el propio cuerpo como instrumentos de representación y comunicación plástica, musical y dramática, y contribuir con ello al equilibrio afectivo y la relación con los otros.</p> <p>9. Comprender y usar los elementos básicos de la notación musical como medio de representación, expresión y conocimiento de ideas musicales, tanto propias como ajenas.</p> <p>10. Tener confianza en las elaboraciones artísticas propias, disfrutar con su realización y apreciar su contribución al goce y al bienestar.</p> <p>11. Conocer y respetar las principales manifestaciones artísticas presentes en el entorno, así como los elementos más destacados del patrimonio cultural, desarrollando criterios propios de valoración.</p>	<p>8. Realizar producciones artísticas de forma cooperativa, asumiendo distintas funciones y colaborando en la resolución de los problemas que se presenten para conseguir un producto final satisfactorio.</p> <p>7. Desarrollar una relación de auto-confianza con la producción artística personal, respetando las creaciones propias y las de los otros y sabiendo recibir y expresar críticas y opiniones.</p> <p>6. Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otros pueblos, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión locales y estimando el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten un mismo entorno.</p>

CONTENIDOS DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DE PRIMARIA	
LOGSE	LOE
<p>Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria</p>	<p>Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria</p>
<p>CANTO. EXPRESION VOCAL E INSTRUMENTAL.</p> <p>Conceptos</p> <p>1.- Emisión de la voz:- Respiración, articulación, resonancia, entonación.</p> <p>2.- La expresión vocal y el canto:- Las intenciones expresivas y comunicativas del canto.- Elementos que contextualizan el canto (tipos de voz y número de participantes).</p> <p>3.- Aspectos musicales y expresivos de la canción y la pieza instrumental:- Musicales: ritmo, melodía, armonía y forma.- Expresivos: intensidad, tiempo, timbre, articulación, fraseo y carácter.</p> <p>Procedimientos</p> <p>1.- Práctica de relajación, respiración, articulación y entonación.</p> <p>2.- Exploración y manipulación de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz, el cuerpo y los instrumentos.</p> <p>3.- Recreación musical de un texto oral o escrito.</p> <p>4.- Interpretación de canciones y piezas instrumentales sencillas.</p> <p>5.- Improvisación de motivos, frases y pequeñas formas, rítmicas y melódicas.</p> <p>8.- Improvisación vocal e instrumental para acompañar el movimiento y la danza.</p> <p>12.- Práctica de repertorio vocal e instrumental.</p> <p>Actitudes</p> <p>1.- Valoración de la voz y del propio cuerpo como instrumentos de expresión y comunicación.</p> <p>2.- Disfrute con el canto propio y la producción y expresión vocal e instrumental.</p>	<p>Primer ciclo</p> <p>INTERPRETACIÓN Y CREACIÓN MUSICAL</p> <p>Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, el cuerpo y los objetos.</p> <p>Interpretación y memorización de retahílas y canciones al unísono.</p> <p>Utilización de la voz, la percusión corporal y los instrumentos como recursos para el acompañamiento de textos recitados, canciones y danzas.</p> <p>Confianza en las propias posibilidades de producción musical.</p> <p>Criterios de evaluación</p> <p>Reproducir esquemas rítmicos y melódicos con la voz, el cuerpo y los instrumentos y patrones de movimiento.</p> <p>Con este criterio se valora la capacidad de atención y retención a corto plazo de mensajes sonoros y corporales y la utilización de las técnicas necesarias para su interpretación.</p>

<p>4.- Respeto por las contribuciones de los compañeros y escucha activa para unir la propia voz y la interpretación a la de otros.</p> <p>5.- Valoración del trabajo en grupo: actuación desinhibida, integración, calidad de la interpretación, respeto a la persona que asuma la dirección y las normas de trabajo en grupo.</p> <p>8.- Disfrute con la interpretación de obras musicales nuevas y repeticiones anteriores.</p> <p>9.- Valoración del silencio como elemento imprescindible para la ejecución musical.</p> <p>10.- Rechazo del ruido molesto y desagradable y sensibilidad ante la contaminación sonora.</p> <p>LENGUAJE MUSICAL</p> <p>Procedimientos</p> <p>2.- Lectura de canciones y de piezas musicales sencillas para interpretar.</p> <p>8.- Reconocimiento de los elementos formales de una obra musical contextualizada.</p> <p>Actitudes</p> <p>1.- Atención e interés en el descubrimiento de sonidos aislados, del entorno y en la invención de nuevos sonidos.</p> <p>2.- Valoración de la lectura y escritura musical como medio para comunicarse mejor en actividades musicales y en danza y como medio para aprender de otros.</p> <p>3.- Atención e interés para comprender el significado de las grafías y utilización creativa de los recursos plásticos para representar música y danza.</p> <p>4.- Aplicación habitual de los conocimientos de lectoescritura musical para acercarse a nuevas obras: audición e interpretación.</p> <p>5.- Disfrute con la interpretación y la representación gráfica de las obras que improvisa, las que es capaz de ejecutar y aquellas cuyas estructuras básicas ha trabajado.</p> <p>6.- Disfrute con la audición de obras musicales de diferentes géneros y estilos.</p> <p>EL LENGUAJE CORPORAL</p> <p>Conceptos</p> <p>1.- Los sentidos como medio de percepción y relación.</p> <p>2.- El movimiento expresivo: pantomima, expresión corporal y danza.</p> <p>3.- Bases expresivas del movimiento:</p> <p>- Relajación y respiración.</p>	<p>Segundo ciclo</p> <p>INTERPRETACIÓN Y CREACIÓN MUSICAL</p> <p>Exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz, el cuerpo, los objetos y los instrumentos.</p> <p>Hábitos de cuidado de la voz, el cuerpo y los instrumentos.</p> <p>Interpretación y memorización de canciones al unísono, cánones y piezas instrumentales sencillas.</p> <p>Coordinación y sincronización individual y colectiva en la interpretación vocal o instrumental.</p> <p>Lectura e interpretación de canciones y piezas instrumentales sencillas con distintos tipos de grafías.</p> <p>Interés y responsabilidad en las actividades de interpretación y creación.</p> <p>Criterios de evaluación</p> <p>Memorizar e interpretar un repertorio básico de canciones, piezas instrumentales y danzas. A través de este criterio se pretende valorar en qué medida el alumnado ha memorizado y es capaz de recordar algunas de las canciones, piezas instrumentales y danzas aprendidas por imitación en el contexto del aula.</p>
--	---

<p>- Calidades del movimiento: pesado, ligero, fuerte, suave, lento, rápido...</p> <p>4.- El espacio y el tiempo individual y de relación.</p> <p>- Orientación, dirección y trayectorias.- Ritmo, duración, velocidad, etc.</p> <p>Procedimientos</p> <p>2.- Práctica de las actividades básicas del movimiento: locomoción, gesto, elevación, rotación y posición.</p> <p>3.- Experimentación de la respiración y la relajación.</p> <p>4.- Improvisación sobre el espacio, el ritmo y los estados anímicos.</p> <p>5.- Interpretación del movimiento adecuado al ritmo y al sentido musical.</p> <p>11.- Exploración de recursos vocales (respiración, vocalización, entonación, articulación, etc.) como medio expresivo y dramático.</p> <p>12.- Exploración, percepción y vivencia de las propias sensaciones internas.</p> <p>Actitudes</p> <p>1.- Desinhibición y espontaneidad de gestos y movimientos.</p> <p>2.- Valoración del propio cuerpo y conocimiento de sus posibilidades expresivas.</p> <p>3.- Disposición para probar diferentes ritmos, movimientos y actitudes corporales, valorando las propias habilidades en este campo.</p> <p>4.- Disposición para coordinar la propia acción con las del grupo con fines expresivos y estéticos.</p> <p>5.- Valoración de las producciones artísticas en los que la música, el movimiento expresivo y la danza sean una de las manifestaciones más usuales.</p> <p>6.- Sensibilidad y disfrute en la experiencia sensorial.</p> <p>7.- Interés en la búsqueda de nuevas posibilidades de la voz como recurso expresivo y dramático.</p> <p>Criterios de evaluación</p> <p>9.- Utilizar adecuadamente los recursos expresivos de la voz, como instrumento para la improvisación y para el canto.</p> <p>Con este criterio se evalúa el alcance que el alumno ha logrado en el manejo técnico y expresivo de la voz: vocalización, articulación, respiración e intensidad, y que le permite participar en actividades de canto de creciente complejidad. Se valorará asimismo la participación desinhibida en el canto individual y colectivo.</p>	<p>Tercer ciclo</p> <p>Contenidos</p> <p>INTERPRETACIÓN Y CREACIÓN MUSICAL</p> <p>Interpretación de piezas vocales e instrumentales de diferentes épocas y culturas para distintos agrupamientos con y sin acompañamiento.</p> <p>Lectura e interpretación de canciones y piezas instrumentales en grado creciente de dificultad.</p> <p>Asunción de responsabilidades en la interpretación en grupo y respeto a las aportaciones de los demás y a la persona que asuma la dirección.</p> <p>Improvisación vocal, instrumental y corporal en respuesta a estímulos musicales y extra-musicales.</p> <p>Inventiva de coreografías para canciones y piezas musicales de diferentes estilos.</p> <p>Actitud de constancia y de progresiva exigencia en la realización de producciones musicales.</p> <p>Criterios de evaluación</p> <p>Ajustar la propia acción a la de los otros miembros del grupo en la interpretación de piezas musicales a dos o más partes y de danzas.</p> <p>Este criterio pretende evaluar la capacidad del alumnado para atender y concertar su propia acción con las otras partes del conjunto.</p> <p>No se trata de valorar el nivel técnico alcanzado, sino la actitud con la que se participa en las actividades de interpretación, observando la voluntad de adaptarse al resto del grupo.</p>
---	---

OBJETIVOS GENERALES DE LA ESO	
LOGSE (R.D. 1007/1991, de 14 de junio)	LOE (R.D. 1631/2006, de 29 de diciembre)
<p>Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, para enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en su uso.</p> <p>Formarse una imagen ajustada de sí mismo, teniendo en cuenta sus capacidades, necesidades e intereses para tomar decisiones, valorando el esfuerzo necesario para superar las dificultades.</p> <p>Conocer y apreciar el patrimonio cultural y lingüístico y contribuir a su conservación y mejora, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia la dimensión pluricultural y plurilingüística entendida como un derecho de los pueblos y de los individuos.</p>	<p>Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.</p> <p>Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.</p> <p>Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.</p> <p>Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver los conflictos pacíficamente.</p> <p>Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.</p> <p>Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.</p> <p>Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.</p> <p>Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación</p>

OBJETIVOS DE MÚSICA EN ESO	
LOGSE (R.D. 1007/1991, de 14 de junio)	LOE (R.D. 1631/2006, de 29 de diciembre)
<p>Adquirir las capacidades necesarias para poder elaborar ideas musicales mediante el uso de la voz o los instrumentos, con el fin de enriquecer sus posibilidades de expresión. Participar en actividades musicales, tanto individualmente como en grupo, con actitud abierta, interesada y respetuosa.</p> <p>Conocer las distintas manifestaciones musicales a través de la historia y su significación en el ámbito artístico y sociocultural.</p>	<p>Utilizar la voz, el cuerpo, objetos, instrumentos y recursos tecnológicos para expresar ideas y sentimientos, enriqueciendo las propias posibilidades de comunicación y respetando otras formas distintas de expresión.</p> <p>Desarrollar y aplicar diversas habilidades y técnicas que posibiliten la interpretación (vocal, instrumental y de movimiento y danza) y la creación musical, tanto individuales como en grupo.</p> <p>Participar en la organización y realización de actividades musicales desarrolladas en diferentes contextos, con respeto y disposición para superar estereotipos y prejuicios, tomando conciencia, como miembro de un grupo, del enriquecimiento que se produce con las aportaciones de los demás.</p>

CONTENIDOS DE MÚSICA EN ESO	
LOGSE R.D. 1007/1991, de 14 de junio	LOE R.D. 1631/2006, de 29 de diciembre
CURSO PRIMERO	CURSOS DE PRIMERO A TERCERO
<p>Contenidos</p> <p>El lenguaje de la música. El sonido como materia prima de la música y su representación gráfica: parámetros del sonido y escritura musical. Los matices.</p> <p>El ritmo en la música: pulso, compás, alteraciones rítmicas y tempo. La melodía: frases y estructuras melódicas.</p> <p>La voz y los instrumentos. La voz en la música. Cualidades y tipos. La canción.</p>	<p>Contenidos</p> <p>Bloque 1. ESCUCHA</p> <p>Clasificación y discriminación auditiva de los diferentes tipos de voces e instrumentos y de distintas agrupaciones vocales e instrumentales.</p> <p>Audición, análisis elemental y apreciación crítica de obras vocales e instrumentales de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales, incluyendo las interpretaciones y composiciones realizadas en el aula. La música en directo: los conciertos y otras manifestaciones musicales. Interés por conocer músicas de distintas características y por ampliar y diversificar las propias preferencias musicales. Valoración de la audición como forma de comunicación y como fuente de conocimiento y enriquecimiento intercultural. Interés por desarrollar hábitos saludables de escucha y de respeto a los demás durante la escucha.</p>

<p>Criterios de evaluación</p> <p>Diferenciar los cuatro tipos de voces más comunes (soprano, contralto, tenor y bajo).</p> <p>Distinguir los elementos que se utilizan en la representación gráfica de la música (colocación de las notas en el pentagrama; clave de sol y de fa en cuarta).</p> <p>Duración de las figuras; signos que afectan a la intensidad y matices; indicaciones rítmicas y de tempo, etc.</p> <p>CURSO SEGUNDO</p> <p>Contenidos</p> <p>1. La textura: la horizontalidad y la verticalidad. Monodia, polifonía, contrapunto, melodía acompañada y homofonía. Procedimientos compositivos y formas de organización musical: principios básicos. Iniciación a las estructuras binarias y ternarias. El rondó y la sonata.</p> <p>2. La voz y los instrumentos. La voz en la música: cualidades, agrupaciones, formas. El teatro lírico.</p>	<p>Bloque 2. INTERPRETACIÓN</p> <p>La voz y la palabra como medios de expresión musical: características y habilidades técnicas e interpretativas. Exploración y descubrimiento de las posibilidades de la voz como medio de expresión musical y práctica de la relajación, la respiración, la articulación, la resonancia y la entonación.</p> <p>Los instrumentos y el cuerpo como medios de expresión musical: características y habilidades técnicas e interpretativas. Exploración de las posibilidades de diversas fuentes sonoras y práctica de habilidades técnicas para la interpretación.</p> <p>Práctica, memorización e interpretación de piezas vocales e instrumentales aprendidas por imitación y a través de la lectura de partituras con diversas formas de notación.</p> <p>Agrupaciones vocales e instrumentales en la música de diferentes géneros, estilos y culturas. La interpretación individual y en grupo. Práctica de las pautas básicas de la interpretación: silencio, atención al director y a los otros intérpretes, audición interior, memoria y adecuación al conjunto.</p> <p>Experimentación y práctica de las distintas técnicas del movimiento y la danza, expresión de los contenidos musicales a través del cuerpo y el movimiento e interpretación de un repertorio variado de danzas.</p> <p>Utilización de los dispositivos e instrumentos electrónicos disponibles para la interpretación y grabación de piezas y actividades musicales y comentario crítico de las mismas.</p> <p>Interés por el conocimiento y cuidado de la voz, el cuerpo y los instrumentos. Aceptación y predisposición para mejorar las capacidades técnicas e interpretativas (vocal, instrumental y corporal) propias y respeto ante otras capacidades y formas de expresión.</p> <p>Aceptación y cumplimiento de las normas que rigen la interpretación en grupo y aportación de ideas musicales que contribuyan al perfeccionamiento de la tarea común.</p> <p>Bloque 3. CREACIÓN</p> <p>La improvisación, la elaboración de arreglos y la composición como recursos para la creación musical. Improvisación vocal e instrumental, individual y en grupo, en respuesta a distintos estímulos musicales y extra-musicales.</p> <p>Elaboración de arreglos de canciones y piezas instrumentales, mediante la creación de acompañamientos sencillos y la selección de distintos tipos de organización musical (introducción, desarrollo, interludios, coda, acumulación, etc.). Composición individual o en grupo de canciones y piezas instrumentales para distintas agrupaciones a partir de la combinación de elementos y recursos presentados en el contexto de las diferentes actividades que se realizan en el aula.</p> <p>Recursos para la conservación y difusión de las creaciones musicales. Registro de las composiciones propias, usando distintas formas de notación y diferentes técnicas de grabación. Valoración de la lectura y la escritura musical y de los distintos medios de grabación sonora como recursos para el registro y difusión de una obra musical.</p>
--	--

<p>3. La música en la cultura y la sociedad. La presencia de la música en otras manifestaciones artísticas: danza, teatro, artes plásticas, cine, música popular urbana y tradicional.</p> <p>Criterios de evaluación</p> <p>Diferenciar los cuatro tipos de voces más comunes (soprano, contralto, tenor y bajo).</p> <p>Distinguir los elementos que se utilizan en la representación gráfica de la música (colocación de las notas en el pentagrama; clave de sol y de fa en cuarta;</p> <p>Duración de las figuras; signos que afectan a la intensidad y matices; indicaciones rítmicas y de tempo, etc.)</p> <p>Reconocer y aplicar los ritmos y compases a través de la lectura o la audición de pequeñas obras o fragmentos musicales.</p> <p>Apreciar y distinguir las escalas y esquemas melódicos básicos utilizados en la creación musical (escalas mayores y menores, etc.)</p> <p>6. Improvisar e interpretar estructuras musicales elementales construidas sobre los modos y las escalas más sencillas y los ritmos más comunes.</p> <p>Analizar y comprender el concepto de monodía y polifonía y reconocer, a través de la audición, estos tipos de textura y las formas más sencillas de construcción musical. Relacionar la música con otras manifestaciones artísticas.</p>	<p>Utilización de recursos informáticos y otros dispositivos electrónicos en los procesos de creación musical. Sonorización de representaciones dramáticas, actividades de expresión corporal y danza e imágenes fijas y en movimiento en la realización de producciones audiovisuales.</p> <p>Bloque 4. CONTEXTOS MUSICALES</p> <p>Conocimiento de las manifestaciones musicales más significativas del patrimonio musical occidental y de otras culturas. Reconocimiento de la pluralidad de estilos en la música actual. Utilización de diversas fuentes de información para indagar sobre instrumentos, compositores y compositoras, intérpretes, conciertos y producciones musicales en vivo o grabadas. El sonido y la música en los medios audiovisuales y en las tecnologías de la información y la comunicación.</p> <p>Valoración de los recursos tecnológicos como instrumentos para el conocimiento y disfrute de la música. La música al servicio de otros lenguajes: corporal, teatral, cinematográfico, radiofónico, publicitario. Análisis de la música utilizada en diferentes tipos de espectáculos y producciones audiovisuales.</p> <p>El consumo de la música en la sociedad actual. Sensibilización y actitud crítica ante el consumo indiscriminado de música y la polución sonora.</p> <p>Criterios de evaluación</p> <p>Participar adecuando la propia interpretación a la del conjunto y asumiendo en la interpretación en grupo de una pieza vocal, instrumental o coreográfica, distintos roles.</p> <p>Se trata de comprobar si el alumnado, independientemente del grado de desarrollo técnico alcanzado, participa activamente y con iniciativa personal en las actividades de interpretación, actuando indistintamente como cantante, instrumentista, bailarín, director, solista, etc., intentando concertar su acción con la del resto del conjunto y colaborando en la consecución de unos resultados que sean producto del trabajo en equipo.</p> <p>Leer distintos tipos de partituras en el contexto de las actividades musicales del aula como apoyo a las tareas de interpretación y audición.</p> <p>A través de este criterio se trata de comprobar el grado de comprensión de algunos de los signos y símbolos usados para representar la música y la utilización funcional de la lectura musical. Lo que se valora no es la capacidad para solfear, sino la destreza con que el alumnado se desenvuelve en la lectura una vez creada la necesidad de apoyarse en la partitura para interpretar una pieza musical o para seguir mejor una obra durante la audición.</p> <p>Identificar en el ámbito cotidiano situaciones en las que se produce un uso indiscriminado del sonido, analizando sus causas y proponiendo soluciones. Este criterio intenta evaluar el grado de concienciación del alumnado ante las situaciones de contaminación acústica, especialmente de aquéllas provocadas por un uso inadecuado de la música y su capacidad para proponer soluciones originales y contribuir activamente al cuidado de la salud y a la conservación de un entorno libre de ruidos molestos.</p>
---	---

<p>TERCER CURSO</p> <p>Contenidos</p> <p>Los orígenes de la Música Occidental. Música monódica y polifónica. La música religiosa y profana en el Medioevo: antecedentes y evolución. La música en el Renacimiento: la polifonía.</p> <p>El Barroco musical. La música vocal. La música al servicio de la religión y la monarquía.</p> <p>Música y músicos del Clasicismo al Romanticismo. El teatro musical del Clasicismo al Romanticismo.</p> <p>Criterios de evaluación</p> <p>Diferenciar los diferentes registros y cualidades de las voces, así como las agrupaciones vocales.</p> <p>Saber interpretar canciones a solo y a coro de dificultad adecuada a sus conocimientos y capacidades.</p> <p>Distinguir las formaciones vocales e instrumentales más usuales.</p>	<p>CUARTO CURSO</p> <p>Contenidos</p> <p>Bloque 1. AUDICIÓN Y REFERENTES MUSICALES</p> <p>Audición, reconocimiento, análisis y comparación de músicas de diferentes géneros y estilos.</p> <p>Utilización de distintas fuentes de información para obtener referencias sobre músicas de diferentes épocas y culturas, incluidas las actuales, y sobre la oferta de conciertos y otras manifestaciones musicales en vivo y divulgadas a través de los medios de comunicación.</p> <p>La música en los medios de comunicación. Factores que influyen en las preferencias y las modas musicales. La crítica como medio de información y valoración del hecho musical. Análisis de críticas musicales y uso de un vocabulario apropiado para la elaboración de críticas orales y escritas sobre la música escuchada.</p> <p>La edición, la comercialización y la difusión de la música. Nuevas modalidades de distribución de la música y sus consecuencias para los profesionales de la música y la industria musical.</p> <p>Interés, respeto y curiosidad por la diversidad de propuestas musicales, así como por los gustos musicales de otras personas.</p> <p>Rigor en la utilización de un vocabulario adecuado para describir la música.</p> <p>Bloque 2. LA PRÁCTICA MUSICAL</p> <p>Práctica y aplicación de habilidades técnicas en grado creciente de complejidad y concertación con las otras partes del conjunto en la interpretación vocal e instrumental y en el movimiento y la danza.</p> <p>Interpretación de piezas vocales e instrumentales aprendidas de oído y mediante la lectura de partituras con diversos tipos de notación.</p> <p>Planificación, ensayo, interpretación, dirección y evaluación de representaciones musicales en el aula y en otros espacios y contextos.</p> <p>Ámbitos profesionales de la música. Identificación y descripción de las distintas facetas y especialidades en el trabajo de los músicos.</p> <p>Perseverancia en la práctica de habilidades técnicas que permitan mejorar la interpretación individual y en grupo y la creación musical.</p> <p>Bloque 3. MÚSICA Y TECNOLOGÍAS</p> <p>El papel de las tecnologías en la música. Transformación de valores, hábitos, consumo y gusto musical como consecuencia de los avances tecnológicos de las últimas décadas. Utilización de dispositivos electrónicos, recursos de internet y «software» musical de distintas características para el entrenamiento auditivo, la escucha, la interpretación y la creación musical.</p>
---	---

<p>CUARTO CURSO</p> <p>Contenidos</p> <p>La música tradicional en España. El canto y la danza en la música tradicional española.</p> <p>Músicas del mundo. Folclore, etnomusicología y antropología de la música. La música tradicional y popular en Iberoamérica. La música de otras culturas: África y Lejano Oriente.</p> <p>Criterios de evaluación</p> <p>Saber analizar obras musicales atendiendo a sus características formales y rasgos estilísticos más significativos, y situarlas en su contexto cultural.</p>	<p>Aplicación de diferentes técnicas de grabación, analógica y digital, para registrar las creaciones propias, las interpretaciones realizadas en el contexto del aula y otros mensajes musicales.</p> <p>Análisis de las funciones de la música en distintas producciones audiovisuales: publicidad, televisión, cine, videojuegos, etc.</p> <p>Sonorización de imágenes fijas y en movimiento mediante la selección de músicas preexistentes o la creación de bandas sonoras originales.</p> <p>Valoración crítica de la utilización de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la creación, la interpretación, el registro y la difusión de producciones sonoras y audiovisuales.</p> <p>Criterios de evaluación</p> <p>Analizar diferentes piezas musicales apoyándose en la audición y en el uso de documentos impresos como partituras, comentarios o musicogramas y describir sus principales características. Este criterio intenta evaluar la capacidad del alumnado para identificar algunos de los rasgos distintivos de una obra musical y para describir, utilizando una terminología adecuada, aspectos relacionados con el ritmo, la melodía, la textura o la forma. El análisis se realizará siempre en situaciones contextualizadas y a partir de la audición de obras previamente trabajadas en el aula o con características similares a las mismas.</p> <p>Exponer de forma crítica la opinión personal respecto a distintas músicas y eventos musicales, argumentándola en relación a la información obtenida en distintas fuentes: libros, publicidad, programas de conciertos, críticas, etc. Este criterio pretende evaluar la capacidad para expresar una opinión fundamentada respecto a una obra o un espectáculo musical, así como la habilidad para comunicar de forma oral o escrita y argumentar correctamente las propias ideas apoyándose en la utilización de diferentes fuentes documentales.</p> <p>Ensayar e interpretar, en pequeño grupo, una pieza vocal o instrumental o una coreografía aprendidas de memoria a través de la audición u observación de grabaciones de audio y vídeo o mediante la lectura de partituras y otros recursos gráficos. Con este criterio se trata de comprobar la autonomía del alumnado y su disposición y colaboración con otros miembros del grupo, siguiendo los pasos necesarios e introduciendo las medidas correctivas adecuadas para lograr un resultado acorde con sus propias posibilidades.</p> <p>Participar activamente en algunas de las tareas necesarias para la celebración de actividades musicales en el centro: planificación, ensayo, interpretación, difusión, etc. A través de este criterio se pretende valorar el conocimiento del alumnado de los pasos que se han de seguir en la organización y puesta en marcha de un proyecto musical, su iniciativa y su interés por la búsqueda de soluciones ante los problemas que puedan surgir.</p>
---	--

TALLER DE MUSICA

(RESOLUCIÓN de 27 de junio de 2007, de la Dirección General de Ordenación Académica, sobre la optatividad en la Educación Secundaria Obligatoria derivada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación)

OBJETIVOS

1. Interpretar y crear música utilizando la voz, los recursos del aula y los instrumentos que cada uno de los alumnos pueda aportar.
3. Participar en las actividades de grupo respetando las aportaciones de los compañeros y estimando convenientemente los logros propios y del grupo.
4. Desarrollar la sensibilidad auditiva necesaria para usar el fraseo, la articulación, la dinámica y la agógica a través del canto, los instrumentos y el movimiento.
5. Conocer los términos musicales que se precisen y utilizarlos de forma adecuada en las actividades de expresión musical que se lleven a cabo en el aula.
6. Utilizar diversas fuentes de información (partituras, recursos informáticos, internet, medios audiovisuales y otros recursos gráficos) como apoyo a la práctica musical en el aula.
7. Superar las limitaciones individuales a través del apoyo y la colaboración del grupo.
8. Respetar y apreciar otras formas de expresión musical distintas de la propia y las dominantes de su entorno, superando estereotipos y convencionalismos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1. Utilizar de forma creativa los parámetros del sonido y los elementos básicos del lenguaje musical.
5. Participar con respeto y atención en todas las actividades musicales, manteniendo una actitud abierta y crítica que permita el diálogo y la cooperación con los compañeros y el profesor.
2. Reproducir fórmulas rítmicas mediante percusiones corporales, instrumentales y utilizando la voz y los desplazamientos en el espacio.
6. Utilizar el marco del silencio como elemento constitutivo de la música.
7. Utilizar las habilidades necesarias para la interpretación y creación musical, cuidando los detalles y demostrando un interés por el trabajo bien realizado.
8. Valorar la capacidad de coordinación de la interpretación musical con respecto al grupo en el conjunto vocal e instrumental.
10. Valorar de manera crítica otras músicas diferentes de las propias como fuente de enriquecimiento personal.

CANTO CORAL (Guibert, 1992)

La interpretación musical en grupo posee implicaciones didácticas que la escuela debe aprovechar. La musicalidad que tradicionalmente se otorga al acto de interpretar música coral reside en la condición impuesta por su propia estructura, al exigir ser abordada desde el elemento primordial del acto interpretativo es decir, desde el juego dialéctico escucha/respuesta como la base de cualquier complicación técnica de ejecución. Desde ahí, la tarea de aprendizaje musical se hace tan inagotable como inmensa. Por otro lado, inherentes a esos hábitos están los mecanismos de relación interpersonal que necesariamente se verán implicados, pues la música se convierte en elemento catalizador de la relación con el otro. Así, **la relación individuo/grupo**, encuadrada por la tarea musical de interpretación, **hace de la música coral un quehacer realmente enriquecedor, tanto en lo personal como en lo musical**. Pero además, la acción interpretativa llevará al grupo a configurar **un proyecto de acción que**, en la medida que **influye en el medio social del entorno próximo**, dará el sentido definitivo a la materia propuesta.

Relación con los objetivos generales de la etapa Una concepción de la música como la que aquí se propone colabora al desarrollo de gran parte de las capacidades propuestas en los objetivos generales de la etapa. Así, debe **contribuir al conocimiento y comprensión del propio cuerpo** desde el desarrollo de la técnica tanto vocal como instrumental, pues en la adquisición de estas destrezas se ven involucrados aspectos básicos del funcionamiento corporal como son **la respiración controlada en el canto**, o la coordinación y motricidad fina en las técnicas instrumentales. A la vez, **la interpretación y producción de mensajes con propiedad, autonomía y creatividad, a través de** la utilización de códigos artísticos, encuentra en las actividades de **interpretación musical en grupo** un eficaz campo para su desarrollo. **La educación para la iniciativa en la vida activa y adulta** tiene en esta materia una vía eficaz de desarrollo, puesto que no sólo se pretende hacer música sino también, aprender a **utilizar el tiempo libre, el ocio y los mecanismos de influencia en el medio social del entorno a través de una actividad como ésta de gran poder de comunicación y convocatoria**. También, desde **una buena selección del repertorio musical se dará la oportunidad de conocer, apreciar y disfrutar**, de primera mano, **un patrimonio musical** fuertemente vinculado al legado cultural de nuestra sociedad. Por último, el **desarrollo de la autoestima y de las capacidades de relación** ven en esta actividad un medio ideal para crecer ya que la realización libre de propuestas musicales necesita que el intérprete posea una gran confianza en sus posibilidades.

Posibles vías de concreción. Interpretar música en grupo permite diferentes vías de concreción en el terreno de la realización práctica. Las posibilidades dependen de las condiciones particulares de cada centro, en especial, de aquellas relativas a los recursos materiales y de profesorado. Las que con más facilidad pueden ser llevadas al aula son las siguientes

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

b) **Conjunto vocal e instrumental.**-En esta versión, la música coral se verá enriquecida con aportaciones tímbricas provenientes de la incorporación de instrumentos en los trabajos de interpretación. Además de los resultados musicalmente interesantes que la aportación de instrumentos puede proporcionar a través de las múltiples combinaciones voz/instrumentos, posee además la virtud de resolver problemas puntuales que pueden darse en el terreno práctico de organización en el aula, entre otros, los originados por el proceso de cambio de voz en el que pueden encontrarse los chicos en esta edad.

Cuando el profesor no se encuentre seguro en el tratamiento técnico de la voz viene muy bien la utilización hábil del recurso instrumental. Sin embargo, un aspecto delicado lo constituye el tratamiento técnico de los instrumentos que, al comportar un uso menos inmediato que la voz puede convertirse en obstáculo para la expresión. Por esta razón el trabajo con instrumentos debiera tener aquí un sentido de búsqueda tímbrica, donde cualquiera pudiera entrar en el juego instrumental para propiciar un uso, al menos tan inmediato, como el que posee la voz. De ahí que el empleo adecuado de técnicas de improvisación vocal-instrumental realizadas en grupo supla en muchos casos, las dificultades insalvables que plantean las complicadas técnicas de ejecución.

c) Laboratorio de investigación sonora.-Una concepción coral de la música también puede permitir un trabajo desde la tarea de búsqueda del material sonoro que se va a interpretar. Así, esta versión se centraría en todos los aspectos relacionados con la manipulación sonora (búsqueda de sonidos, construcción de instrumentos y aparatos sonoros), con la creación de estructuras y su interpretación. Aquí, sin duda, se hace más necesario que en las anteriores unos mínimos recursos materiales para favorecer la tarea de investigación. Pero esta limitación se ciñe a unos pocos condicionantes de espacio y herramientas de taller, pues para la construcción de un laboratorio musical en la escuela pueden utilizarse desde materiales electrónicos (cada vez más asequibles en el mercado) hasta los objetos de desecho provenientes del uso cotidiano. Cada una de estas vías de concreción tiene aspectos comunes que permite un tránsito fluido entre ellas. El acento en uno u otro será una decisión del profesor que debe sopesar los intereses de sus alumnos y las posibilidades del centro. Así pues, (en este documento) se realiza el diseño curricular de la materia optativa Canto Coral como la concreción más adecuada a las funciones que debe cumplir este espacio de opcionalidad. (Guibert Vara del Rey, 1992)

CANTO CORAL Y GREGORIANO

ORDEN DE 11 DE ENERO DE 1996 La presente Orden adapta el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, así como el horario para la impartición de las diferentes áreas y materias, al carácter propio de los Seminarios Menores Diocesanos y de Religiosos de la Iglesia Católica. (MEC, 1996)

Al título de «Canto Coral» de la optativa configurada por la Resolución de 10 de junio de 1992, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, se añade «y Gregoriano» para señalar el objetivo básico que pretende explicitar y desarrollar los contenidos específicos del *Canto Gregoriano*, aludidos en el currículo de Canto Coral, que habrán de incorporarse como parte integrante de este currículo.

No se trata, pues, de un currículo substancialmente nuevo al del Canto Coral, sino de una explicación complementaria del mismo con la nueva denominación de Canto Coral y Gregoriano.

En el marco de los núcleos de contenido en que se estructura el Canto Coral habría que incorporar, pues, los siguientes:

Signos específicos del *Gregoriano*. El ritmo como clave del *Canto Gregoriano*. La quironimia y sus clases. Los tonos en la salmodia. Normas de interpretación del *Canto Gregoriano*.

(Ejemplos: 1. Veni, Creator. 2. Rorate coeli. 3. Puer natus. 4. Attende, Domine. 5. Salve Regina. 6. Misa «de Angelis»: Kyrie, Sanctus, Agnus).

Extractos de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

Artículo 18. Organización de la Educación Primaria.

1. La etapa de **Educación Primaria** comprende seis cursos y se organiza en áreas, que tendrán un carácter global e integrador.

2. Los alumnos deben cursar las siguientes áreas del bloque de asignaturas troncales en cada uno de los cursos:

a) Ciencias de la Naturaleza, b) Ciencias Sociales, c) Lengua Castellana y Literatura, d) Matemáticas, e) Primera Lengua Extranjera.

3. Los alumnos deben cursar las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas en cada uno de los cursos:

a) Educación Física, b) Religión, o Valores Sociales y Cívicos, a elección de los padres o tutores legales c) **En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y en su caso de la oferta de los centros docentes, al menos una de las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas:**

1º) **Educación Artística**, 2º) Segunda Lengua Extranjera, 3º) Religión, 4º) Valores Sociales y Cívicos.

Artículo 24. Organización del primer ciclo de **Educación Secundaria Obligatoria**.

1. Los alumnos deben cursar las siguientes materias del bloque de asignaturas troncales en los cursos primero y segundo:

a) Biología y Geología en primer curso, b) Física y Química en segundo curso, c) Geografía e Historia en ambos cursos, d) Lengua Castellana y Literatura en ambos cursos, e) Matemáticas en ambos cursos, f) Primera Lengua Extranjera en ambos cursos.

2. Los alumnos deben cursar las siguientes materias del bloque de asignaturas troncales en el curso tercero:

a) Biología y Geología, b) Física y Química, c) Geografía e Historia, d) Lengua Castellana y Literatura, e) Primera Lengua Extranjera, f) Como materia de opción, deberán cursar bien Matemáticas orientadas a las enseñanzas académicas, o bien Matemáticas orientadas a las enseñanzas aplicadas, a elección de los padres o tutores legales o en su caso de los alumnos.

3. Los alumnos deben cursar las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas en cada uno de los cursos:

a) Educación Física, b) Religión, o Valores Éticos, a elección de los padres o tutores legales o en su caso del alumno c) **En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y en su caso de la oferta de los centros docentes, un mínimo de una y máximo de cuatro de las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas, que podrán ser diferentes en cada uno de los cursos:**

1º) Cultura Clásica, 2º) Educación Plástica y Visual, 3º) Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, 4º) **Música**, 5º) Segunda Lengua Extranjera, 6º) Tecnología, 7º) Religión, 8º) Valores Éticos.

Artículo 25. Organización de **cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria**.

1. Los padres o tutores legales, o en su caso los alumnos, podrán escoger cursar el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria por una de las dos siguientes opciones:

a) Opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato

b) Opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional

A estos efectos, no serán vinculantes las opciones cursadas en tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria.

2. Los alumnos deben cursar las siguientes materias del bloque de asignaturas troncales en la opción de enseñanzas académicas:

a) Geografía e Historia, b) Lengua Castellana y Literatura, c) Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas, d) Primera Lengua Extranjera, e) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y en su caso de la oferta de los centros docentes, al menos dos materias de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales:

1º) Biología y Geología, 2º) Economía, 3º) Física y Química, 4º) Latín.

3. Los alumnos deben cursar las siguientes materias del bloque de asignaturas troncales en la opción de enseñanzas aplicadas:

a) Geografía e Historia, b) Lengua Castellana y Literatura, c) Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas, d) Primera Lengua Extranjera, e) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y en su caso de la oferta de los centros docentes, al menos dos materias de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales:

1º) Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional, 2º) Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, 3º) Tecnología.

4. Los alumnos deben cursar las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas:

a) Educación Física, b) Religión o Valores Éticos a elección de los padres o tutores legales o en su caso del alumno, c) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y en su caso de la oferta de los centros docentes, un mínimo de una y máximo de cuatro materias de las siguientes del bloque de asignaturas específicas:

1º) Artes Escénicas y Danza, 2º) Cultura Científica, 3º) Cultura Clásica, 4º) Educación Plástica y Visual, 5º) Filosofía, 6º) Música, 7º) Segunda Lengua Extranjera, 8º) Tecnologías de la Información y la Comunicación, 9º) Religión, 10º) Valores Éticos, 11º) Una materia de ampliación de los contenidos de alguna de las materias del bloque de asignaturas troncales, 12º) Una materia del bloque de asignaturas troncales no cursada por el alumno.

6. Los alumnos deben cursar la materia Lengua Cooficial y Literatura en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en aquellas Comunidades Autónomas que posean dicha lengua cooficial, si bien podrán estar exentos de cursar o de ser evaluados de dicha materia en las condiciones establecidas en la normativa autonómica correspondiente. La materia Lengua Cooficial y Literatura recibirá un tratamiento análogo al de la materia Lengua Castellana y Literatura.

Además, en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y en su caso de la oferta de los centros docentes, los alumnos podrán cursar alguna materia más en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, que podrán ser materias del bloque de asignaturas específicas no cursadas, o materias a determinar.

Artículo 34. Organización general del **Bachillerato**

1. Las modalidades del Bachillerato que podrán ofrecer las Administraciones educativas y, en su caso, los centros docentes serán las siguientes:

- a) Ciencias
- b) Humanidades y Ciencias Sociales
- c) **Artes**

Artículo 34 bis. Organización del **primer curso de Bachillerato**

3. En la modalidad de Artes, los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias generales del bloque de asignaturas troncales:

a) Filosofía, b) Fundamentos del Arte I, c) Lengua Castellana y Literatura I, d) Primera Lengua Extranjera I, e) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, al menos dos materias de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales:

1.º) Cultura Audiovisual I, 2.º) Historia del Mundo Contemporáneo, 3.º) Literatura Universal.

4. **Los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas:**

a) Educación Física. b) **En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, un mínimo de dos y máximo de tres materias de entre las siguientes:**

1.º) **Análisis Musical I**, 2.º) Anatomía Aplicada, 3.º) Cultura Científica, 4.º) Dibujo Artístico I, 5.º) Dibujo Técnico I, salvo que los padres, madres o tutores legales o el alumno o alumna ya hayan escogido Dibujo Técnico I en el apartado 1.e) , 6.º) **Lenguaje y Práctica Musical**, 7.º) Religión, 8.º) Segunda Lengua Extranjera I, 9.º) Tecnología Industrial I, 10.º) Tecnologías de la Información y la Comunicación I, 11.º) Volumen, 12.º) Una materia del bloque de asignaturas troncales no cursada por el alumno o alumna. (...)

Además, en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada

Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, los alumnos y alumnas podrán cursar alguna materia más en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, que podrán ser materias del bloque de asignaturas específicas no cursadas, materias de ampliación de los contenidos de alguna de las materias de los bloques de asignaturas troncales o específicas, o materias a determinar.

6. Las Administraciones educativas y, en su caso, los centros podrán elaborar itinerarios para orientar a los alumnos y alumnas en la elección de las materias troncales de opción.»

Veintiséis. Se añade un nuevo artículo 34.ter, que queda redactado de la siguiente manera: En la modalidad de Artes, los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias generales del bloque de asignaturas troncales:

a) Fundamentos del Arte II, b) Historia de España, c) Lengua Castellana y Literatura II, d) Primera Lengua Extranjera II, e) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, al menos dos materias de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales:

1.º) Artes Escénicas, 2.º) **Cultura Audiovisual II**, 3.º) Diseño.

4. En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, los alumnos y alumnas cursarán un mínimo de dos y máximo de tres materias de las siguientes del bloque de asignaturas específicas:

a) **Análisis Musical II**, b) Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente, c) Dibujo Artístico II, d) Dibujo Técnico II, salvo que los padres, madres o tutores legales o el alumno o alumna ya hayan escogido Dibujo Técnico II en el apartado 1.e), e) Fundamentos de Administración y Gestión, f) Historia de la Filosofía, salvo que los padres, madres o tutores legales o el alumno o alumna ya hayan escogido Historia de la Filosofía en el apartado 2.e), g) **Historia de la Música y de la Danza**, h) **Imagen y Sonido**, i) Psicología, j) Religión, k) Segunda Lengua Extranjera II, l) Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica, m) Tecnología Industrial II, n) Tecnologías de la Información y la Comunicación II, ñ) Una materia del bloque de asignaturas troncales no cursada por el alumno o alumna.

5. Los alumnos y alumnas deben cursar la materia Lengua Cooficial y Literatura en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en aquellas Comunidades Autónomas que posean dicha lengua cooficial, si bien podrán estar exentos de cursar o de ser evaluados de dicha materia en las condiciones establecidas en la normativa autonómica correspondiente. La materia Lengua Cooficial y Literatura recibirá un tratamiento análogo al de la materia Lengua Castellana y Literatura.

Además, en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, los alumnos y alumnas podrán cursar alguna materia más en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, que podrán ser Educación Física, materias del bloque de asignaturas específicas no cursadas, materias de ampliación de los contenidos de alguna de las materias de los bloques de asignaturas troncales o específicas, o materias a determinar.

(Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013)

ANEXO II

MANIFIESTOS EN DEFENSA DE LA MÚSICA

EN DEFENSA DEL TALLER DE CANTO CORAL

En defensa del taller de canto coral ILMA. SRA. CONSEJERA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA:⁷⁹

Escribimos estas líneas con motivo de la publicación de la Orden (21/02/2000) de la Consejería de Educación y Ciencia por la cual se introducen cambios en las asignaturas optativas en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Que se contradice la desaparición de estos talleres con el reconocimiento hecho por la Administración en su momento "... eran fundamentalmente motivadores para los alumnos y les ayudaba a alcanzar otras finalidades formativas relacionadas con los objetivos generales de esta etapa educativa".

Parece incoherente dicha desaparición porque era una práctica habitual en los centros de enseñanza.

Que constituye un desatino tirar por la borda el trabajo del profesorado durante los últimos quince años y dejar inutilizadas las fuertes inversiones que, en materiales, infraestructura y adecuación de espacios, han realizado los centros.

Que, si está contrastada por la experiencia la utilidad y aceptación de estos talleres, por parte de los alumnos, deben continuar impartándose.

Que en el caso concreto del taller de canto coral la propia Administración educativa realiza una apología impecable del porqué de su inclusión en el currículum oficial de la ESO que se transcribe a continuación (el subrayado es nuestro): La educación para la iniciación en la vida activa y adulta tiene en esta materia una vía eficaz de desarrollo, puesto que no sólo se pretende hacer música sino también, aprender a utilizar el tiempo libre, el ocio y los mecanismos de influencia en el medio social del entorno a través de una actividad como ésta de gran poder de comunicación y convocatoria. También, desde una buena selección del repertorio musical se dará la oportunidad de conocer, apreciar y disfrutar, de primera mano, un patrimonio musical fuertemente vinculado al legado cultural de Andalucía. Por último, el desarrollo de la autoestima y de las capacidades de relación ven en esta actividad un medio ideal para crecer, ya que la realización libre de propuestas musicales necesita que el intérprete posea una gran confianza en sus posibilidades.

Si la propia Administración reconoce todos los beneficios del taller de de canto coral parece sensato que sea ella misma quien vele, cuide y potencie esta materia.

ES POR LO QUE SOLICITAMOS QUE EL TALLER DE CANTO CORAL, Y POR EXTENSIÓN LOS DEMÁS TALLERES, SIGAN EN EL CURRÍCULUM OFICIAL DE LA E.S.O.

En....., a.....de.....de 2.000

⁷⁹ Disponible en el enlace correspondiente de los recursos electrónicos (Manifiesto en defensa del Taller de Canto Coral).

MANIFIESTO CONJUNTO DE LAS ENSEÑANZAS MUSICALES Y DE LOS PROFESIONALES DE LA MÚSICA CONTRA LA LOMCE

PUBLICADO EL 25/04/2013 POR COAEM ADMINISTRACIÓN (COAEM, 2013)

La Confederación de Asociaciones de Educación Musical - COAEM - y todos los colectivos y personas abajo firmantes manifiestan públicamente su rechazo hacia el Anteproyecto de Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE, en lo referente a Educación Musical.

Porque el Anteproyecto de la LOMCE elimina la obligatoriedad de cursar Educación Artística en Educación Primaria, y Música en Educación Secundaria, con lo que puede producirse que un alumno o alumna termine su escolarización obligatoria en España sin haber estudiado la materia de Música en ningún curso.

Porque la Educación Musical de base es un derecho de todo/a ciudadano/a y no una opción dependiente de las Administraciones Educativas Autonómicas o de los centros. Por lo tanto, el Estado debe garantizar dicho derecho. La Educación Musical debe estar presente en todas las etapas educativas con continuidad y un desarrollo curricular adecuado, propiciando tanto el desarrollo cultural y cívico del alumnado como su acceso a la formación artística académica y profesional específica.

Porque, a pesar de las continuas comparaciones con nuestro entorno, no existe prácticamente ningún país de la OCDE en el que esta situación se produzca. Y varios de los países que obtienen muy buenos resultados en el informe PISA tienen un mayor número de horas dedicadas a la Educación Musical que las que tenemos actualmente en España. En definitiva, reducir o eliminar las horas de Música y dedicarlas a materias “troncales” o “prioritarias” no avala una mejora en los resultados PISA. Incluso hay países, como Suiza, donde se ha introducido en su Constitución el derecho de todo ciudadano a la Educación Musical.

Porque la Educación Musical y Artística es la base fundamental de la Competencia cultural y artística, una de las ocho competencias establecidas en la Recomendación de 18 de diciembre de 2006 del Parlamento Europeo y del Consejo como las competencias clave para el aprendizaje permanente de todo ciudadano de la Unión Europea. Dicha recomendación dice expresamente que “las competencias clave se consideran igualmente importantes, ya que cada una de ellas puede contribuir al éxito en la sociedad del conocimiento”. Así mismo, la UNESCO subraya, desde 1999, la efectividad pedagógica de las materias artísticas y del uso del pensamiento creativo en la resolución de problemas.

Porque la distinción entre materias troncales, específicas obligatorias y específicas dependientes de la oferta educativa, ignora las aportaciones de la Música al desarrollo integral de los alumnos e ignora su contribución a la adquisición de todas y cada una de las competencias básicas y del resto de materias. Esta distinción denigra a las materias catalogándolas como de segunda y tercera fila, sin tener en cuenta que TODAS ELLAS contribuyen a la formación integral del individuo.

Todas las enseñanzas musicales y los profesionales de la Música aquí representados estamos unidos en la defensa de la Educación Musical en la Enseñanza General:

Pedimos que el área de Educación Artística, por su contribución en la formación de todas las dimensiones de los alumnos, personal, cognitiva, motriz y social, sea en Educación Primaria una materia troncal al mismo nivel que el resto, y que se incremente la carga lectiva de su parte musical de forma que puedan impartirse todas las enseñanzas mínimas de la legislación.

Pedimos también que en Educación Secundaria Obligatoria la materia de Música, por su contribución a la adquisición de todas y cada una de las competencias básicas, sea considerada en la ordenación académica de 1º a 3º de ESO de igual importancia que el resto de asignaturas. Y que por su carácter orientador hacia la formación académica y profesional posterior, sea materia de opción en 4º de ESO.

Por último, pedimos que se recupere la doble vía del Bachillerato de Artes, Plásticas y Escénicas, existente hasta ahora puesto que el diseño propuesto por la LOMCE es confuso y no ofrece a los alumnos una formación mejor ni más adaptada a sus necesidades específicas de formación.

Necesitamos una formación musical elemental, de calidad y para todos y todas, fundamental para contribuir a la cultura de un pueblo, a la promoción de sus sectores artístico, intelectual y productivo y al desarrollo del modelo de sociedad que queremos en el que la creatividad, la cultura, las artes y el conocimiento abran nuevos horizontes de prosperidad y desarrollo. Confederación de Asociaciones de Educación Musical del Estado Español (COAEM)

ANEXO III

CUADERNOS DE CAMPO

Puesta en común sobre el trabajo en clase de música

El grupo E1, en su actuación en las jornadas culturales (en mayo de 2005) había tenido una impresión de insatisfacción, por la falta de seguridad con la que los poquitos alumnos que participaron pudieron cantar ante los compañeros del público. Al preguntarles por escrito cómo se habían sentido entre las respuestas dijeron:

Io1: Vergüenza. (...) Quedamos fatal con la canción del *Rey normando*. Hubo un momento que nos callamos todos porque..., no sé los demás, pero yo me corté.

Na1: Al acabar la actuación estaba muy desilusionada y desanimada. Me encanta esa canción. Pero yo creo que todos lo pasamos mal. Bueno, un poco bien, pero nos sentíamos ridículos y con una vergüenza enorme, pero todos hemos hecho lo que hemos podido.

Lla1 : Me parece que tocaron bien la flauta pero no me gustó cómo cantaron, porque cantaban con miedo y vergüenza y sus voces parecían asustadas. Bueno todo esto es simplemente una opinión pero creo que tiene mérito el dejar la vergüenza a un lado por representar a su clase.

En clase hemos retomado la canción para superar esa sensación de fracaso y se han hecho varias grabaciones que han supuesto una nueva toma de conciencia sobre lo que es cantar en grupo. Después de ensayar un rato, al grabar por primera vez, pasó algo parecido al día de la actuación: en el punto en que la melodía salta en un intervalo ascendente al sonido más agudo de su curva, muchos se callan y otros entonan por debajo de la afinación correcta. Las razones siguen siendo miedo, vergüenza y en parte también desconocimiento sobre cómo emitir sonidos preparando mentalmente su afinación. Alguno de los alumnos que suele llamar la atención en clase, ya se hace notar en esa primera toma.

En la segunda toma, sigue dándose el mismo problema aunque en menor grado. Pero lo que más destaca es que suena la voz, ya cambiada al registro grave, de uno de los adolescentes, que estaba muy cerca del micrófono, afina perfectamente en muchos momentos, mientras que en otros se encuentra desorientado. Al escuchar toda la grabación, la voz de G01 se oye distinta y bonita, con un color que destaca y le hace sentir especial en el grupo. La gente de la clase se ríe al escuchar, no de su propia voz, sino de la situación en que su voz queda tan al descubierto. En ese momento hice un comentario sobre lo bien que se escuchaba su voz en la octava grave de los hombres y él se sintió muy reforzado. Los compañeros lo acogieron con más celebración aún. La siguiente vez fue mejor. Parece que se animaron a cantar con más decisión en bloque. Otro alumno, que había tenido especiales dificultades y que generalmente cantaba con voz potente a un intervalo por debajo de la melodía, subió el tono aproximándose y terminó en un brillante unísono con el comentario final de que había sido fenomenal.

En el Grp F2 hemos realizado la grabación en vídeo de una puesta en común. A la pregunta sobre qué les ha parecido la proporción de tiempo que se ha empleado en la actividad de cantar y si comparativamente les parece haber cantado más este año que en cursos anteriores han respondido que el tiempo empleado han parecido ajustado a lo que podíamos hacer ya que también teníamos otras actividades en la asignatura.

Un fragmento de cine sobre el sentido de ridículo al cantar

Como se ha visto en el capítulo 8 al referirnos a las emociones, en los comentarios de los alumnos del grupo El después de una actuación en la que no se sintieron seguros analizamos cuáles fueron las dificultades.

Cuando he visto que en la tele estaban poniendo la película *Como un niño*, de Hugh Grant, me he alegrado mucho de tener la grabadora a mano. Ya la he visto un par de veces y en una escena casi al final la película se refleja muy bien la experiencia del sentido del ridículo como mecanismo de defensa ante las burlas de los demás, porque saca a relucir el tema de la motivación para cantar y el de las atribuciones de significado que se les puede dar a las canciones. Es un fragmento que puede servir de punto de partida para hablar sobre este tema de nuevo en clase. Transcribo el diálogo entre un hombre y una madre cuyo hijo tiene una actuación musical con pocas expectativas de éxito. El hombre que es amigo de la madre y de su hijo, intenta llegar al teatro antes de que los compañeros de clase se burlen de él,

- A ver, ¿a qué hora empieza el concierto?
- Pero, ¿por qué no quieres que Marcus cante?
- ¿Sabes cuando sueñas y apareces en el colegio sin pantalones y todo el mundo se ríe de ti?
- ¿Qué tiene que ver esto?
- Es lo que le va a pasar a Marcus, pero lo será si canta esa canción delante de esos energúmenos, ya puedes darle por perdido hasta que vaya a la universidad si es que va a la universidad, porque le harán la vida imposible.
- No puedes impedir que una persona se exprese como quiera.
- ¡¡Se expresa como quieres tú, no como quiere él. ¿Te enteras?!!
- ... ¡Oh Dios!
- ¿Qué...?
- ¡Mm!
- ¡Hay que joderse!
- ¡¡Tienes razón...Soy una mala madre!!
- ...¡No! No..no eres una mala madre...Sólo.. estás como una cabra.
- ¡Sí que lo soy. Soy una mala madre. He perdido el control de la situación y ...no he estado lo bastante atenta. ¡Marcus es un chico especial, ...muy, muy especial. Tiene una sensibilidad especial y..., yo la he herido!
- ¡Oh, cállate, por favor, ahora estás hiriendo la mía!
- (...)
- Nuestra siguiente actuación será la de Marcus Bruel que cantará el famoso tema de Roberta Flack *killling me softly*.
- ¡Ja, ja, ja!
- Le acompañara Simon Cosgrow a la flauta dulce.
- ¡Ja, ja, ja!
- Marcus, no puedo hacerlo. La peña se va a chotear de nosotros.
- ¡Dijiste que sí!
- Si...pero lo siento... ¡Toma tus cinco libras!
- En seguida sale.
- ¡Venga, Marcus! ¡Estamos esperando!
- (Se oyen palmas animando a salir)
- Venga ya, Marcus, ¡sal de una vez!
- ¡Espera, espera..., espera!
- Disculpe, ¿ocurre alguna cosa?
- Nada, todo está controlado. Soy su profesor de canto.

- ¿Qué haces aquí?
- He oído que ibas a ...suicidarte socialmente y he querido venir.
- Mi acompañante se ha largado.
- ¡Mejor! Así no tienes que cantar.
- ¿Abandonar?
- ¡Claro!, diles que han surgido... discrepancias artísticas, que no puedes trabajar sin él, ¡que es drogadicto!
- ¡Mi madre quiere que cante, y la haré feliz!
- Oye, Marcus, verás...nada de lo que hagas hará feliz a tu madre, ¿sabes?...es decir, al menos a largo plazo...Tiene que solucionarlo ella.
- ¿Quieres venir aquí inmediatamente?
- ¡Váyase al cuerno!
- Lo único importante es que tú te sientas feliz.
- Yo he intentado ser feliz por mi cuenta, ella lo ha intentado por la suya, pero se necesita... a los demás para ser feliz.
- ¡Exacto!, si los demás pueden hacerte feliz, también pueden hacerte infeliz. ¿Crees que los de ahí fuera te harán feliz?... Vamos, espérame...
- Venga, Britney... Sí, ¡canta algo!
- Ja, ja...
- ¡...Se la dedico a mi madre!
- ¡Ja, ja...!
- I heard he sang a good song, I heard he had a style.
And so I came to see him and listen for a while.
And there he was this young boy, a stranger to my eyes.
- ¡Eres lamentable!
- Strumming my pain with his fingers,
- Ja, ja, ja, iuh!, iuh!
- singing my life with his words,
killing me softly with his song,
killing me softly with his song,
(se oye la una guitarra acompañando y empieza a cantar afinadamente)
- telling my whole life with his words,
killing me softly with his song.
I felt all flushed with fever, embarrassed by the crowd,
I felt he found my letters and read each one out loud.
I prayed that he would finish but he just kept right on.
Strumming my pain with his fingers,
singing my life with his words,
killing me softly with his song,
- ¡Calla, patán!
- killing me softly with his song, (Weitz, 2002)

Esta escena describe una experiencia muy frecuente entre los alumnos: al cantar sólo, se está mucho más expuesto a las críticas, y el ambiente en un escenario es un reflejo de la vida misma en la que al contar con un amigo que nos apoya, las expectativas de hacer las cosas bien mejoran mucho. Este mensaje se entiende mejor viendo la película entera, pero el fragmento transcrito, o al menos reproducido en audio supone un punto de partida interesante para reflexionar sobre la motivación para cantar. Invita a ser conscientes de que a veces los educadores o los padres corremos el riesgo de pretender transplantar nuestra motivación a los niños o adolescentes, sin caer en la cuenta de que sus motivaciones pueden estar alejadas de las nuestras.

Respuestas abiertas de alumnos y profesores del IES Jaime Ferrán recogidas en el cuestionario del DEA

Entre los documentos escritos por los alumnos en un cuestionario abierto que sirvió de punto de partida para el trabajo de investigación, extraemos las siguientes preguntas abiertas que recogen datos sobre la motivación para cantar. Estas preguntas se respondieron de forma anónima. Como identificación se señala que corresponden a una submuestra formada por 87 alumnos y 9 profesores del IES Jaime Ferrán. Los datos corresponden al curso 2005-2006 y son previos a la encuesta realizada en el estudio cuantitativo.

¿Qué te parece más fácil, cantar o tocar un instrumento? ¿por qué?	
Cantar es más fácil	Tocar un instrumento es más fácil
<p>CHICAS. Cantar, porque me gusta más y lo practico. Cantar, porque te sale solo. Cantar, porque el aprender a tocar un instrumento puede llevarte años y cantar es algo, que yo creo, sabemos todos. Cantar, porque no tienes que estar pensando en las notas y todo eso, sólo los tonos. Cantar, porque para tocar un instrumento hay que estudiar y para cantar no, sólo la letra... Cantar me gusta, pero es más fácil tocar un instrumento porque cuando cantas la entonación la pones tú, no el instrumento. Cantar, porque abres la boca y cantas. Cantar porque cojo mejor el ritmo. Cantar, porque solo cantas y disfrutas más de tu voz. Cantar porque sale de tí. Cantar, porque lo haces con tu voz y no tienes que aprender a manejarla.</p>	<p>CHICAS. Tocar un instrumento, porque para cantar hay que entonar y tener buena voz. Y tocar un instrumento es saber tocarle y sentir la música. Tocar un instrumento, porque la voz hay que tenerla educada, además aunque me gusta mucho cantar, me da vergüenza. Antes, cantar, pero ahora que ya hace mucho que no canto, ya mi voz no vale para cantar, así que me resulta más fácil tocar.</p>
<p>CHICOS. Cantar, pero mal. Cantar, porque controlas mejor tu cuerpo que lo ajeno a él. Cantar porque sólo estás atento de tu voz. Cantar, porque no lo aprendes, sólo cantas. Cantar porque es una cosa que sabemos todos, bien o mal, pero sabemos todos. Cantar porque sueltas cuatro alaridos y ya está. Cantar porque no tengo que estudiar cómo poner los dedos. Cantar porque no hace falta técnica. Cantar, porque lo has hecho toda la vida. Cantar porque la boca la llevo usando trece años y por lo tanto la voy a “tocar” mejor. Cantar, porque cantando tú haces los sonidos y al tocar un instrumento tienes que conocer bien las notas y saber cuál pega con cual para que el sonido no se haga desagradable. Cantar porque cantas a tu tono y como quieras y casi siempre queda bien. Cantar, porque me gusta más. Las dos cosas son fáciles si pones empeño. Las dos cosas, porque cada una tiene sus dificultades. Depende del canto y también del instrumento.</p>	<p>CHICOS. Tocar. Tocar un instrumento porque no me gusta cantar. Tocar, porque es mas fácil hacer las notas que la letra. Tocar, porque te inventas un ritmo. Tocar un instrumento, porque para cantar bien tienes que tener buena voz. Depende de la afición. Depende, hay obras muy difíciles, tanto para tocar como cantar</p>

¿Recuerdas haberte quedado afónico alguna vez? ¿Cuándo y por qué?	
<p>CHICAS. Sí. Después de unas cuantas fiestas seguidas. En las fiestas y conciertos por gritar tanto. Sí, en fiestas, porque no duermo lo suficiente y grito mucho y alguna vez que he tenido la garganta mala por el frío. Sí. En Viernes Santo, por salir de fiesta y a las procesiones. En un albergue de viaje con el instituto, supongo que cogí frío. Sí, muchas veces, porque he estado enferma de la garganta. Sí, cuando fui a un concierto y alguna vez que he estado mala de la garganta. Que yo recuerde nunca, o sólo una vez después de un concierto. Por resfriado. El año pasado por la alergia.</p>	<p>CHICOS. Sí, por el frío. No. Por gritar en fiestas. Después de bañarme y gritar. Cuando canto con los Ultrasur en el Bernabeu. Sí, por gritar muy fuerte en un partido de futbol del mundial de Corea-Japón, cuando España cayó en cuartos de final. Cuando me operaron de anginas. Hace unos cinco años, por razón desconocida. Si, por hacer el “exorcista”. Si, por ir gritando por la calle celebrando algo.</p>
¿Crees que te va cambiando la voz? ¿Desde cuando?	
<p>CHICAS No. No sé, supongo que no tengo la misma voz que cuando era pequeña. Sí, desde los doce o trece años. Sí, desde los cambios de la pubertad o un poco antes. Sí, desde hace algunos años, aunque no me ha cambiado mucho. Sí, desde los 11 años, pero muy poco...</p>	<p>CHICOS. Desde los 10 años o así. Sí, desde que crecí. No sé, un poco. Si, desde los 13 años (hace dos años). Desde los trece años. Desde los doce. Sí, desde los doce años, más o menos. Sí, siempre va cambiando. Desde los doce años.</p>
Explica con qué edades y en qué lugares has tenido ocasión de cantar con otros	
<p>CHICAS. Cuando salgo. En clase de música. En el colegio desde siempre. En el colegio y en la guardería. De 6 a 12 años en el colegio. En el colegio, villancicos y en alguna obra de teatro. Todos los años en Navidades canto con mis primos. Todos los años al final de curso en el colegio. Desde pequeña hasta ahora. Con mis amigas. Con siete años con mi prima, con un casete de los Reyes Magos en su casa. En comidas con la familia. Desde que era pequeña canto con mis amigas cuando estamos alegres. Nunca he cantado con nadie. Sobre los once años en el coro de la escuela de música.</p>	<p>CHICOS. En casa. Nunca. No sé. En el colegio con 10 años. En el colegio a los cuatro años. Toda mi vida, en clases de coro, con la familia y con mi hermano. En la comunión. En Nochevieja, en las fiestas, en las bodas. Hasta los nueve años en Tetuán. Con 15 años y con los amigos cuando estamos aburridos. A cualquier edad y en muchos sitios. En los autobuses de las excursiones. Desde los trece años hasta ahora, en parques con mis amigos. En casa de mis primos y en fiestas del cole. Hace poco hicimos un BBox (cómo hacer ruidos con la boca) tres personas o cuatro. Toda la vida he podido cantar en mi casa con mis hermanas. En el colegio con cinco años.</p>

¿De qué depende a tu juicio que una persona cante bien?

De la vocalización, de cómo y cuando respira, de que me guste su tono y timbre de voz. De que afine bien. Creo que naces con ello y luego se puede ir perfeccionando. De que no haga gallos. De que tenga buena voz, que no se ponga nervioso a la hora de cantar y que no sea tímido. De que tenga ritmo, no desafine y cante con seguridad. De la voz y de la confianza que tenga en sí mismo/a. De que tenga una voz bonita, un buen oído y que no desafine. De la entonación. De que le guste y sepa. De su voz y de las canciones que cante. Que suene bien sin gallos. De que tenga buena voz y buen ritmo. Del número de personas a las que agrada su voz. De que tenga una carrera de música y su voz haya sido educada. De que te de algo. No tengo criterio para decir si alguien canta bien. De que sepa escuchar e interpretar bien lo que se oye. De que pueda cambiar de grave a agudo sin dificultad. De que tenga control mental.

¿Crees que tienes facilidad para cantar? ¿Por qué? ¿Cómo crees que suena tu voz?

CHICAS: Sí, porque estoy acostumbrada y creo que mi voz suena un poco grave pero es eficaz para el pop. Sí, porque llevo cantando desde pequeña. Sí, porque no me cuesta, creo que mi voz suena mal (espíritu contradictorio). Sí, porque me gusta cantar, y por lo tanto, tengo facilidad, no sé. Un poco grave, yo creo. Sí. Me aprendo rápido las canciones. Pues no sé si canto bien, alguna vez se me puede escapar algún gallo, pero en general, bien. No, porque tengo ritmo pero desafino y sobre todo me pongo muy nerviosa. No, creo que canto mal. (aunque dice que disfruta siempre cantando). Bueno, me cuesta porque me da corte, pero sola no me cuesta en absoluto, me gusta mucho. No sé como suena, ni bien ni mal, supongo. Tengo facilidad, pero para mí, mi voz suena fatal, porque me salen gallos. Sí, no sé, me gusta cantar, estoy acostumbrada a ello y ...bueno, también porque me lo han dicho. No, porque me da mucha vergüenza.

CHICOS: No sé, grave. Sí, porque sí. Normal. No sé, creo que suena normal. No sé, no creo, normal, un poco aguda. No, porque no tengo buena voz. Mal. No sé, yo por dentro me oigo bien, pero mi voz, como todas, suena diferente por fuera. Cuando no me ven, sí. Suena normal. No, por la voz aguda. No, porque canto mal, normal. En algunos grupos. No, por problemas con el idioma. No, no afinó, aunque no me esfuerzo mucho. Grave. Sí, porque algunas voces se parecen a la mía. No. Porque no. No lo sé. Ni mucha ni poca. Con los cambios de voz, me cuesta mantener los tonos altos, mi voz es grave. Bueno, no me cuesta, me es fácil, aguda. No, porque no se me da bien, normal. No, porque no sé entonar, un poco grave. Sí, canto en cualquier momento, sin darme cuenta, lo que pasa es que creo que no canto bien, aunque algunas personas me han dicho que canto bien. Suena grave. No, canto muy mal. No, porque suena mal mi voz. Sí, porque canto bien. No lo sé, nunca me he grabado la voz. Depende del día de si he dormido bien o no. No tengo voz para cantar. No sé por qué dicen que la voz no suena igual como la oye el que habla que los que escuchan. No, porque se me da mal. (No le da corte cantar pero recuerda haber disfrutado cantando cuando era pequeño. Es un caso interesante, de los que podría reconvertirse en aficionado). El siguiente alumno que pudiera haber contestado por acuerdo también dice que canta mal y no le da corte, pero en cambio no recuerda haber disfrutado cantando nunca.

<p>¿Te da corte cantar? ¿De qué depende?</p>	
<p>CHICAS: No. Sí. Como canto mal, me da vergüenza. No, canto lo primero que pille. A veces, depende de la gente que me esté escuchando y de si estoy cantando sola o acompañada. Depende de la situación y del estado de ánimo, de si la gente está pendiente o de si canto sola. Sí, mucho. Depende de la gente que me rodea. Depende: Si canto con amigos no, pero delante de gente desconocida sí que me da corte.</p>	<p>CHICOS: A veces, del tipo de gente. Algunas veces, depende de con quién esté. No. De nada... Sí, de quien. Si, tengo que tener muchísima confianza para cantar (¡y disfruta en todos los momentos en que canta!...). No me da corte cantar. Sí, de que esté con conocidos o que cante con gente que no lo haga bien. De si hay confianza entre los que cantas o estás solo. Sí, de que la gente me mire. Sí, porque canto mal. (Le da vergüenza y no disfruta, no hay nadie que cante en su familia, no recuerda haber cantado ni solo ni con otros). Sí, por eso canto en la ducha. Casi nunca, de si el momento es ideal para cantar. Sí, a veces/ de la gente que haya, de si la conozco o no y cuántos son. Sí, de que quién te esté escuchando te respete. Depende del lugar y de la gente. Sí, de la gente que haya.</p>
<p>¿En qué momentos recuerdas haber disfrutado cantando?</p>	
<p>CHICAS: En todo momento en que me apetece cantar y no me obligan. En conciertos. Siempre. No me acuerdo. Sobre todo cuando canto con mis amigas me lo paso muy bien. Siempre que no me da corte. Recuerdo una vez cantando con mi prima en un karaoke. Sí, en muchísimos. (Es una chica a la que de pequeña ya le decían que sonaba muy bien su voz). En mi casa solo y sobre todo en el viaje de fin de curso del año pasado, ya que iba en el autobús cantando como mejor se cantar y delante de la chica que me gustaba, disfruté porque yo quería cantar bien delante de ella y hasta ese momento me daba vergüenza.</p>	<p>CHICOS: Cantando mis canciones. En ninguno. No sé. En el colegio. Cuando aprendí a tocar con la guitarra la primera canción que escribí. En conciertos de los cantantes que más me gustan. Siempre cuando hay un concierto. En clase y en mi casa. En la ducha. Cuando estaba solo en casa. Cuando escucho música. En mi habitación cuando estoy solo. En fiestas. En el Karaoke En todos cuando canto. Muchas veces con los amigos cantando canciones de grupos que les he dejado yo. Cuando la canción me gusta y me produce emoción. Cuando canto escuchando música. En clase de música y en la ducha. Cuando la canción me recuerda a algo en especial y me gusta. En la discoteca y en mi habitación. Cuando oigo las canciones que me gustan. Con mis amigos. En fin de año en casa de mis primos. En el concierto de Mago de Oz. No recuerdo ningún momento.</p>

Perfiles de profesores colaboradores en la investigación

Las respuestas de los 8 profesores del centro que aparecen a continuación se han transcrito a modo de descripción, utilizando las propias expresiones dadas por los informantes, de forma que se puedan relacionar unas respuestas con otras con más facilidad.

Prf A tiene cuarenta y dos años y en su entorno nadie canta profesionalmente, pero canta su hijo de cinco años. Él mismo no recuerda haber cantado de pequeño de forma constante con sus padres. Sabe la *Nana del niño yuntero* y recuerda canciones de los payasos y otras infantiles como *La cigüeña* y *El fantasma Manolín*. Le gusta Lluís Llach, el rock sinfónico, Supertramp, el jazz... No toca ningún instrumento pero tiene un tío músico profesional, ya jubilado que toca la trompeta y la batería. Piensa que tocar un instrumento es más complicado que cantar y que exige más tiempo. Si tuviera que elegir un instrumento para tocar, le gusta el piano. Describe un sonido agudo como *iiiiii* y grave como *grounnnn*. Sabe que el ritmo está relacionado con el tiempo y la velocidad de las notas musicales y la melodía tiene que ver con la relación entre las notas y la armonía. Opina que la gente suele cantar en los cumpleaños, en casa oyendo canciones, en las excursiones y en la ducha, y él mismo ha cantado en grupo y también solo en excursiones, fiestas y conciertos a cualquier edad... Canta solo a veces cuando va por la calle y, aunque no se ha fijado, se imagina que la voz le va cambiando. Sabe que se queda afónico por chillar en clase y considera que para que una persona cante bien ha de tener buen oído y entonación. Dice no tener esas cualidades y que su voz no es nada del otro mundo, y suena más grave que aguda. Ya no le da corte, porque después de dar clase, ya no da corte nada, y disfruta cantando cuando surge de forma espontánea.

PraB tiene 50 años y responde de forma bastante escueta. No hay nadie que cante en su casa, no cantó de pequeña en familia, sabe alguna nana pero no dice cuál, aunque ha tenido ocasión de cantarla. Recuerda varias canciones tradicionales infantiles como *Al cocherito*, *Al pasar la barca*, *Que llueva* y *Dónde están las llaves*. Le gustan los cantautores como Juan Manuel Serrat y Víctor Manuel. Nadie de su familia es músico y no le parece fácil ni tocar ni cantar. Cree que es negada para la música, aunque le atrae el piano. Da el ejemplo de un pitido como sonido agudo y el golpe de un tambor como grave. Dice no tener ni idea de definir los conceptos de ritmo y melodía. Contesta que la gente suele cantar con los amigos y en excursiones. Ella al menos lo hacía hace años, pero no recuerda ninguna situación en que haya cantado sola. No sabe si le cambia la voz. No se queda afónica nunca y su criterio para decir si alguien canta bien es que le guste. Dice no tener oído y le da corte cantar. Incluso no recuerda haber disfrutado cantando nunca.

Prf C tiene cincuenta y siete y le gusta cantar. Lo hace a diario, incluso por la calle. De pequeña cantaba en familia. Sabe cantar *Duérmete niño* y la ha cantado en ocasiones. También conoce canciones infantiles como *Había una vez un circo*, *El barquero* y *Los tres alpinos*. Prefiere la música clásica. No toca ningún instrumento aunque le gusta el piano y piensa que cantar es más fácil porque sale de dentro. No ha puesto ejemplos de sonido grave y agudo pero las palabras melodía y ritmo le sugieren una composición musical y un conjunto de tiempos y pausas. Piensa que la gente suele cantar en el campo, en fiestas y con los amigos, como hacía ella hace años. También recuerda haber cantado sola hacia los trece o catorce años. Ha notado cambios en su voz más o menos desde los cuarenta. Se queda afónica al forzar y cree que cantar bien depende de la utilización de la respiración. Cree que su voz es algo metálica y aunque le da corte cantar dependiendo del lugar y del momento, disfruta cantando con los amigos.

Prf D tiene 44 años y en su casa canta su hijo. De niño cantó mucho con sus hermanos y a veces ha cantado alguna canción de cuna a sus hijos. Recuerda las canciones de *El Cochecito*, *El patio de mi casa* y *Érase una vez un lobito bueno*. Le gusta el jazz y la música clásica y recuerda algunos versos de letras que sabía de memoria de Serrat *Pequeñas cosas*: “Uno se cree que lo mató el tiempo y la ausencia, pero su tren vendió boleto de ida y vuelta”. De Pablo Milanés *Para vivir*: “Muchas veces te dije que antes de hacerlo había que pensarlo muy bien, que a esta unión

de vosotros le hacía falta carne y deseo también...” Toca el piano, el acordeón y la guitarra y considera la voz como un instrumento que nos es propio, aunque otra cosa es hacerlo bien. Da el ejemplo de el golpear de un vidrio con una cuchara como sonido agudo y el de un motor de coche o de camión como grave. Considera que se canta fundamentalmente en las fiestas populares y en las iglesias y añade que en ciertos lugares como el País Vasco es habitual cantar en cualquier reunión. Hasta los doce años cantó en el coro del conservatorio. Luego le cambió la voz y le dejó de interesar. Tiene ocasión de cantar con otros en fiestas, en la calle y a veces con amigos y una guitarra, le gusta recordar canciones. De adolescente, con dieciséis o diecisiete años, a veces se ponía a cantar solo. Sabe que le va cambiando la voz, sobre todo por fumar. Recuerda que en una ocasión, con unos treinta años perdió la voz después de salir hasta la madrugada. En su opinión una persona cantará bien dependiendo de su educación musical, de su capacidad para percibir con finura los sonidos, de su sentido del ritmo y sensibilidad. De él mismo piensa que tiene buen oído, pero pésima voz, le da corte cantar si hay gente y disfruta cantando con los amigos íntimos en fiestas.

Prfa E tiene treinta y cuatro años. Su marido tiene un grupo musical en el que toca el piano y canta. No recuerda haber cantado en familia de pequeña. Sabe la nana *Duérmete niño* aunque no la haya cantado a bebés, y conoce canciones infantiles. Le gustan los cantautores y las baladas. Anota las letras de dos canciones: de Joaquín Sabina “Ahora es demasiado tarde, princesa. Búscate otro perro que te ladre princesa” ; de Ana Belén “Desde mi libertad, soy fuerte porque soy volcán, nunca me enseñaron a volar pero el vuelo debo alzar”. Le gustaría tocar el piano. Ha tenido ocasión de cantar de cuando era más joven estando de fiesta y ha cantado en cualquier edad cuando se encuentra contenta en casa, por ejemplo en la ducha. No cree que le esté cambiando la voz, aunque se queda afónica a menudo por catarro o por haber salido de noche. Piensa que el cantar bien es en buena medida algo innato que parece más bien cuestión de habilidad, aunque se perfecciona con el aprendizaje. Dice de sí misma que no tiene ningún oído y que no es capaz de reproducir correctamente una melodía, aunque cree que tiene una voz bonita. Le da corte porque no sabe y lo hace fatal, pero disfruta cantando cuando está contenta o cuando lo está pasando bien con los amigos.

Prf F tiene sesenta años. De pequeño sólo cantaban en familia el cumpleaños feliz. Ha cantado nanas y sabe canciones infantiles. Le gusta muchísimo la música. Oye clásica. Podría citar muchos intérpretes desde Plácido Domingo a Elvis Presley. No es instrumentista, pero su mujer toca el timple canario, un instrumento de cuerda, como la guitarra, pero más pequeño. Le parece más fácil cantar que tocar, porque las cuerdas vocales las lleva incorporadas y las de un instrumento de cuerda las “ve lejos” y tampoco le gusta soplar. Le gustaría tocar el piano y la bandurria. Par él un ejemplo de sonido agudo es el que hacen las niñas de ESO en los pasillos y uno grave el de un tambor o un avión cuando despegan. Define melodía como un conjunto de notas encadenadas y ritmo como la velocidad con que se tocan esas notas. La gente canta, según su propia experiencia, en las celebraciones, ferias, a los postres de una comida según los sitios, en la ducha o caminando por el campo. Con los años nota que su voz se va haciendo más grave, y se queda muy pocas veces afónico, por catarros. Piensa que cantar bien consiste en “tener oído” y sensibilidad para entonar la melodía. Su voz es grave, los agudos le cuestan, no le da corte cantar y disfruta con ello.

Prfa G tiene cuarenta y seis años. Su marido y sus tres hijas cantan en una coro de la iglesia y dos de ellos cantan en otra coral. En su casa se canta habitualmente. No recuerda que de pequeña ella cantara con sus padres. Conoce y ha cantado la nana *Duérmete niño* y recuerda las canciones de niños. Le gusta la música clásica, religiosa, de cantautor, Joaquín Díaz, Labordeta, Alejandro Sanz. Escribe: “A galopar, a galopar, hasta quedarnos en el mar”. “Corazón partido...” Toca la guitarra un poco, y le gustaría tocarla mejor. También lo hacen dos de sus hijas y su marido. Piensa que cantar es más fácil que tocar, porque la voz la tiene uno, pero aún así le parece difícil. La gente, en su opinión, puede cantar en excursiones y en las casa de amigos, como ella lo hacía también en el colegio de pequeña, o como lo hace hoy en el tiempo de ocio o en misa. Recuerda haber cantado sola cuando escucha las canciones que le gustan y cuando está contenta en casa. Le va cambiando la voz desde que fuma y se ha quedado afónica un par de

veces cuando habla muchísimo. En su opinión una persona canta bien si le educan la voz y tiene alguna aptitud. No siente que tenga facilidad para cantar, nunca le han educado la voz, no lo sabe bien pero cree que su voz suena desafinada. Le da corte cantar, no le gusta hacer el ridículo y la expulsaron de dos coros, pero disfruta cantando cuando está contenta, en cualquier situación.

Prf H tiene cincuenta y ocho años. Cree que en su casa a nadie le gusta cantar. Cuando era pequeño no solían cantar juntos aunque su madre lo hacía a veces. No sabe nanas, pero conoce. Le gusta la música clásica, las canciones del folklore latinoamericano, la música pop... Recuerda la versión de Alfredo Kraus de: “Bella enamorada, con tu imagen sueño, dime ya quién eres y por qué te vas...”, de Atahualpa Yupanqui: “Porque no engraso los ojos, me llaman abandonao, si a mi me gusta que suenen, pa qué los quiero engrasao...” Su hija toca la flauta travesera y hace estudios musicales en el Conservatorio. Cree que es más fácil cantar que tocar, porque manejas un “instrumento” con el que estás familiarizado desde niño: tus cuerdas vocales, pulmones, lengua... No le gustaría tocar ningún instrumento en especial, le resulta simpática la guitarra y el chelo. Da el ejemplo de agudo con el grito de un niño, y el de grave con las notas de un contrabajo. Define ritmo como acompasamiento de sonidos a lo largo del tiempo y melodía como encadenamiento de sonidos de acuerdo con un código armónico. Entre las escenas en las que la gente suele cantar, sugiere la de las mujeres cosiendo, un grupo de personas afines, para llevar el paso cuando caminan, en los actos litúrgicos y cuando los padres acunan a sus hijos. Recuerda haber podido cantar en grupo a veces de niño en la escuela (himnos de la Falange, etc.) y en la iglesia, en el colegio mayor donde residió un tiempo (cantaba *el Gaudeamus*) y la Internacional en algunos actos políticos. A veces de niño, volviendo a casa solo por la noche, cantaba solo para sacudirse el miedo a la oscuridad. En ocasiones canta solo mientras hace tareas manuales en casa y también cuando va a hacer compañía a su madre, anciana y con demencia senil. No ha notado cambios en su voz de forma apreciable, no recuerda haberse quedado afónico. Considera que el cantar bien depende de las condiciones físicas y, sobre todo, de que se haya educado la voz. Dice que su voz le parece normal, aunque piensa que con la práctica se suele mejorar sensiblemente la capacidad. Piensa que puede sonar como bajo, aunque su tono habitual le parece que es de tenor. Con la edad ha superado en parece el problema del corte. Lógicamente depende del momento y de la compañía, etc. Cree que como otras muchas cosas, puede irse superando con la práctica. Recuerda haber disfrutado cantando cuando hace compañía a su madre.

23 de abril 2013. de Una colaboración del coro del Jaime en la clausura del VII Maratón de lectura Hermanos Grimm del Colegio Rosa Chacel de Collado Villalba.

El martes pasado fuimos a cantar al Rosa Chacel. BKA1 hizo un solo, y me dio tristeza pensar que con su preciosa voz, se dejó llevar por el miedo y cantó flojito, como metida en una caja. Además me pareció que era muy arriesgado cantar la *Canción del Carro* y me asombré por los desafines que hicimos en *Hello Dyango*, que sonó con un acorde final de Anton Webern. El público, en cambio, respondió entusiasmado. Una mamá del cole se acercó diciendo que nunca había oído un coro de cerca y que si podía comprar algún disco. Pensé que somos verdaderamente afortunados en poder cantar. Quiero copiar el discurso que una de las profesoras del colegio leyó al terminar nuestra actuación repitiendo las palabras que Lorca pronunció en la inauguración de la biblioteca de Fuente Vaqueros (Granada) en septiembre de 1931. Se titula *Medio pan y un libro* y. Fue un momento en el que vi a MA especialmente conmovida, como si el gesto pequeño de cantar allí mostrara el significado de ofrecer la vida entera. Las niñas del coro se dieron cuenta también. Por eso vuelvo a leer las palabras de Lorca y creo que al decir *libros* escucho *canciones* y suena con sentido, y me doy cuenta de que salimos de allí con ganas de ponernos a cantar un poema o de recitar una canción, que viene a ser parecido.

"Cuando alguien va al teatro, a un concierto o a una fiesta de cualquier índole que sea, si la fiesta es de su agrado, recuerda inmediatamente y lamenta que las personas que él quiere no se encuentren allí. «Lo que le gustaría esto a mi hermana, a mi padre», piensa, y no goza ya del espectáculo sino a través de una leve melancolía. Ésta es la melancolía que yo siento, no por la gente de mi casa, que sería pequeño y ruin, sino por todas las criaturas que por falta de medios y por desgracia suya no gozan del supremo bien de la belleza que es vida y es bondad y es serenidad y es pasión.

Por eso no tengo nunca un libro, porque regalo cuantos compro, que son infinitos, y por eso estoy aquí honrado y contento de inaugurar esta biblioteca del pueblo, la primera seguramente en toda la provincia de Granada.

No sólo de pan vive el hombre. Yo, si tuviera hambre y estuviera desvalido en la calle no pediría un pan; sino que pediría medio pan y un libro. Y yo ataco desde aquí violentamente a los que solamente hablan de reivindicaciones económicas sin nombrar jamás las reivindicaciones culturales que es lo que los pueblos piden a gritos. Bien está que todos los hombres coman, pero que todos los hombres sepan. Que gocen todos los frutos del espíritu humano porque lo contrario es convertirlos en máquinas al servicio de Estado, es convertirlos en esclavos de una terrible organización social.

Yo tengo mucha más lástima de un hombre que quiere saber y no puede, que de un hambriento. Porque un hambriento puede calmar su hambre fácilmente con un pedazo de pan o con unas frutas, pero un hombre que tiene ansia de saber y no tiene medios, sufre una terrible agonía porque son libros, libros, muchos libros los que necesita y ¿dónde están esos libros?

¡Libros! ¡Libros! Hace aquí una palabra mágica que equivale a decir: «amor, amor», y que debían los pueblos pedir como piden pan o como anhelan la lluvia para sus sementeras. Cuando el insigne escritor ruso Fedor Dostoyevsky, padre de la revolución rusa mucho más que Lenin, estaba prisionero en la Siberia, alejado del mundo, entre cuatro paredes y cercado por desoladas llanuras de nieve infinita; y pedía socorro en carta a su lejana familia, sólo decía: «¡Enviadme libros, libros, muchos libros para que mi alma no muera!». Tenía frío y no pedía fuego, tenía terrible sed y no pedía agua: pedía libros, es decir, horizontes, es decir, escaleras para subir la cumbre del espíritu y del corazón. Porque la agonía física, biológica, natural, de un cuerpo por hambre, sed o frío, dura poco, muy poco, pero la agonía del alma insatisfecha dura toda la vida. (García Lorca, 1931)

ANEXO IV

ENTREVISTAS

Entrevistas a la directora del coro del IES Ferrán

1º Entrevista: viernes, 6 de Mayo de 2005

M: Lo primero que me gustaría que contaras sería desde cuándo y cómo empezaste a descubrir que te gustaba cantar.

MA: Pues hombre, a mi gustarme cantar, yo creo que desde pequeña. En el colegio, recuerdo haber estado en el coro. No recuerdo que hubiera clase de música pero me apunté al coro. Tenía unos 10 u 11 años, no sé ni en qué horario ensayábamos. Después más mayor, fui a conjunto coral en el conservatorio y también canté en un coro aficionado a los 16 o 17 años, con gente variada, señores que trabajaban, amas de casa, chicas que estudiaban... Se habían presentado a algunos certámenes de coros, con repertorio sencillo de canciones tradicionales y polifonía del Renacimiento. El director se adaptaba bastante bien a lo que ese coro podía hacer. El ensayaba todo con cada cuerda y había muchos que no leían música, así que no abordaba repertorio demasiado complejo.

M: ¿La idea de ir al conservatorio fue tuya?

MA: Fue de mis padres. Venía el plan experimental del BUP y pensaron en que hiciera algo más, me gustó y seguí.

M: ¿No te suponía mucho sacrificio? ¿Tenías las clases accesibles desde donde vivías?

MA: No, llegaba en una media hora andando, no me tuvieron que obligar, no sé si por vocación o porque era una chica buena. Recuerdo una profesora de solfeo de unos setenta años, con un método arcaico, chicos mayores mezclados con niños...

M: La forma de aprender la entonación fue...

MA: Muy chapucera, nos aprendíamos de memoria las lecciones con apoyo del piano. Todavía me acuerdo de alguna canción... La entonación la he trabajado más bien por mi cuenta, ya más mayor ves que hay cosas que no funcionan. La enseñanza del solfeo de antes y me temo que mucho de la de ahora deja bastante que desear en el sentido del trabajo del oído y la entonación.

M: Entre los compañeros no recuerdas que hubiera gente que sonara muy mal ¿no?

MA: Pues es que no lo recuerdo, una cría de once o doce años no hace esas valoraciones. Y además tampoco conoces otra cosa.

M: ¿Y en el coro?

MA: Recuerdo más que desafines, gente que gritaba excesivamente, el tipo de sonido de que había gente que no lo sabía controlar.

M: Ya después pasó el tiempo. Hiciste la licenciatura en filosofía y letras y seguías formándote.

MA: Hubo unos años en que por los estudios y otras circunstancias dejé la vida coral durante un tiempo, y cuando me vi destinada aquí en Villalba, es cuando empecé otra vez a buscar ... y ... ¡ah, no, no, no! Entremedias, hicimos en Valladolid un grupo de amigos que quedábamos a ensayar. Éramos unas doce personas que quedábamos en casa de uno o de otro regularmente, también con Pedro, mi marido. Preparamos algo de Bruckner, algún madrigal, ya éramos

gente que quien más quien menos leíamos música. Luego, ya en Madrid, se abrió la oportunidad del coro de profesores y estudiantes y se ha dado una continuidad hasta ahora.

2ª Entrevista: viernes, 13 de mayo de 2005

M: Quisiera que contaras la experiencia que tienes con respecto al trabajo de la voz en estas edades, aunque ya sé un poco lo que me has contado alguna vez, pero explicando lo que hayas podido tú apreciar de las dificultades que tienen.

MA: Bueno, en clase canto con todos, porque no hay ninguna exigencia de que unos lo hagan mejor que otros. Prefiero que canten aunque no lo hagan tremendamente bien. Utilizo la canción en clase más bien como un medio para llegar a otro tipo de conocimientos. Que no afinan... pues... no pasa nada. Otra cosa ya es el trabajo en coro, pero en clase, como método de trabajo, que cante cada uno como pueda, en su octava o con algunos que cantan a un intervalo, y estás oyendo moscones zumbones, pero eso, bueno... para el trabajo, en clase, no importa.

Otra cosa es ya en el coro, que siempre te da un poco de miedo el trabajar con chicos. Primero, los chicos son poco animados para apuntarse a coro o a cualquier actividad de tipo artístico, porque yo creo que en España hay una especie de..., no de horror, sino un montón de prejuicios por parte de los chicos acerca de lo que es el campo artístico y lo confunden con un terreno que, parece que en España, está más reservado a las mujeres que a los hombres, cuando no debería ser así. El canto y el baile es algo que a lo largo de la historia lo han hecho tanto hombres como mujeres, como un medio de expresión o sencillamente de socialización y de pasárselo bien; bueno pues ellos, a no ser que estén con una copa de más, parece que lo de cantar no les va.

Y luego, ya en coro, tengo un poco de miedo a... siempre les insisto en que no fuercen la voz. Los pocos que vienen... se ve, claro, que su voz no está asentada, que hablando suenan graves, pero que en realidad no es una voz madura, que enseguida les salen gallos, o que si se fuerzan pueden hacerse daño.

DGo2 está cantando de tenor, aunque es barítono. Yo les insisto en que suban de falsete. Con las chicas hay menos problema, lo que pasa es que tienen horror a abrir la boca. Pero como hemos visto nosotras en el curso de canto con Celia, no somos conscientes de que efectivamente no estamos abriendo la boca. Es normal que ellos que no han tenido un contacto directo con la técnica, les digas “pero abre la boca si la tienes cerrada” y no se enteren. Es difícil llegar a ese concepto.

MA: No sé que opinarás, se me ocurre pensar que hay muchos más niños a los que les gusta cantar mucho más de lo que ellos en principio, son capaces de reconocer.

MA: Yo creo que sí.

M: A mí me asombra cómo en cada clase hay muchos niños con buena voz, con cualidades de partida para poder disfrutar mucho cantando.

MA: Hay muchos, sí.

M: Y cada año que vienen nuevos. Son otras voces bonitas que están ahí para ser aprovechadas por ellos mismos. Me parecen como cosechas perdidas si no se les saca adelante.

MA: Es que de hecho, muchos de los que lo hacen mal, lo hacen mal deliberadamente. Hay una especie de vergüenza colectiva, se miran unos a otros y hasta que no les dices algo... o les fuerzas un poquito o cariñosamente les dices ¡Oye! eso suena muy bien, venga, por ahí, por ahí... Entonces ellos, de principio, muchos de ellos lo hacen mal, para que no vean los demás que en realidad sí que les gusta cantar. Es una especie de vergüenza colectiva penosa en España. Yo no sé si en otros países pasa lo mismo.

M: ¿Tú crees que es más cuestión de nuestro país que en general de la edad que tienen?

MA: También es de la edad, son las dos cosas.

M: En otros países se ha resuelto de otra manera tal vez por tradición.

MA: Sí, y porque en clase se canta. Porque en España hemos perdido el que los maestros canten con los alumnos. Mi madre, que ha sido maestra toda su vida, me cuenta y me canta canciones de las que ella hacía en la escuela. Ella es parvulista y con los pequeños se canta más: “aprendíamos los números con tal canción...y cantábamos la canción de primavera” pues claro, el que un maestro, sea de lo que sea, cante canciones para aprender los números, o cante canciones para aprender inglés, o cante canciones que hablen de... la preposición... o de lo que tú quieras, eso es muy importante. Y no, ahora, yo creo que hay un mal y es que se ha establecido tal compartimentación en las asignaturas, incluida la música, que se dice: la música en primaria: “es que la música ya tiene una asignatura propia”, por eso los maestros no cantan... No, no, no, no. Una cosa es la música como organización técnica, que sería propia de la música como asignatura, pero guiada a través de la práctica, y otra cosa es que el profesor que da lengua en tercero de primaria, pueda cantar o no. Bueno, pues son los propios maestros los que tienen una gran vergüenza, son los padres los que tienen vergüenza de cantar, las madres ya no cantan a los niños para dormirlos, les enchufan la radio, les enchufan el juguetito que tiene esa música espantosa metida, y no se canta, entonces es un grave daño el que se está haciendo a la infancia, porque esos niños crecen con la conciencia de que la música es de especialistas, porque los maestros, los padres, la gente que les rodea no les transmiten que la música, que el cantar es tan fácil y es tan directo que lo pueden hacer ellos en cualquier momento, en cualquier lugar y delante de quien quieran. Veo a padres, amigos o conocidos... que dicen “hijo, si es que tú cuando cantas, empieza a llover”. Oye, que el niño tiene cuatro años. Si ya a un niño de cuatro años, de cinco, le dices que cuando canta empieza a llover, pues imagínate ... no necesitas decírselo más que un par de veces para que ese niño no vuelva a abrir la boca en sentido musical y es una pena, pero efectivamente yo estoy de acuerdo contigo en que hay muchísimos niños que cantan muy bien, que lo hacen muy bien y que sólo hay que vencer esa vergüenza colectiva que tienen. Por eso yo creo que hay que cantar en clase salga como salga. La primera vez saldrá fatal, la segunda vez, con bromas: “Bueno, bueno, vamos a ver, vamos a ajustarnos un poquito y...tal”, y con palabras que nos acerquen al tono yo creo que somos capaces de llevar a muchos críos a que venzan eso. Esa es mi opinión.

M: Creo que hay que tener mucho cuidado con los que lo hacen mal, porque hay algunos que lo hacen mal evidentemente, pero incluso esos también merecen poder cantar. Quisiera dar la oportunidad a todos los que de partida no van a tener dificultades y es una pena que se lo pierdan, y luego los otros... tengo mis dudas, los coros de niños que vayan a dar conciertos profesionales, pues, por supuesto que tienen que hacer una selección, pero por ejemplo yo que he estado con los niños de la escolanía de la parroquia y algunos cantaban mal y seguían siendo moscardones después de tiempo, nunca he tenido el ánimo de decirles: “mira, tú déjalo”, porque no me parece que compense por el valor que tiene para ese niño.

MA: Estoy de acuerdo contigo, que si no te descompensa mucho el coro, a no ser que tenga grandes exigencias interpretativas, creo que no se debe decir que no a un niño, que siempre se le puede decir, un poquito más piano... de manera que lo absorba el resto de las voces, si no, esa persona es capaz de arrastrar a todas las demás, que no suele darse el caso. Tú sabes que en nuestro coro hay varias personas que no cogen el tono, o no lo mantienen y que su memoria musical no hila unas cosas con otras pero, a lo mejor también es de momento, porque llevan dos meses.

M: En el caso de que durante mucho tiempo siguieran igual, yo creo que incluso en esa situación, lo ideal sería que fueran ellos los que lo dejaran, pero por iniciativa propia. En algún momento puede llegar a ser deseable que un niño lo deje porque ya estás como machacándole y a lo mejor hay otra cosa mejor a la que se puede dedicar.

MA: Sí, no, no, si le ha cansado la actividad y dicen “no, es que yo lo dejo”. O pues... hay algunos que se apuntan sólo por probar.

M: Tengo la experiencia esa, de dos hermanos de los cuales uno desafinaba muchísimo, y el otro lo hacía mejor, pero faltaban a los ensayos un día sí y un día no, entonces entre que faltaban...y desafinaban... Ya han dejado de venir y no les he llamado. Me siento un poco extraña, no voy a decir culpable, pero sí, porque si hubieran sido unos niños que cantaran muy bien seguro que les hubiera llamado, al final no les he llamado porque...

MA: No, pero si lo han dejado ellos es que...

M: Lo han dejado ellos, han dejado de venir, pero es que realmente ya llevaban bastante tiempo viniendo con poca asiduidad y con un rendimiento en el que al final, pues llegaban y despistaban a otros. Y yo la técnica que tenía era un poco lo que dices tú, arropar, no remarcar los fallos sino animarles, darles ejemplos de cómo tenían que hacerlo. Lo que pasa es que verdaderamente en el que desafinaba mucho no había muchos avances, había un poquito de mejoría, porque antes era mucho más grave todo y ahora ya , como jugaba al baloncesto le decía: “tu imagínate que vas a echar a canasta” y a veces, subía y se quedaba un poco por debajo, pero no tan grave. Me gustaría poder aprender a trabajar con estos chicos para que se integraran más rápido y que pudieran llegar a disfrutar. Eso es lo que..., no sé, las pistas que quisiera encontrar.

MA: Lo que pasa es que eso requiere un trabajo muy especializado, con tiempo y voluntad por parte de ellos. Eso tendría que ser que ellos tuvieran verdadera voluntad, y entonces ya, buscar los caminos de por qué eso funciona mal, pero hoy por hoy, pues no se puede hacer, si es lo que tiene un coro de un centro como el nuestro. Hay poco tiempo... Yo sé que algunas de las chicas lo habían medio dejado también y cuando ha venido lo del concurso las he vuelto a llamar, pero realmente ¿tienen gran interés en el coro? Pues, no lo sé. Si lo tienen, se pueden encontrar ejercicios que puedan ayudar a afinar, y tratar de conseguir que sean conscientes cuando no están cantando a tono. Salvo en casos tal vez muy difíciles, yo creo que si me dijeran yo quiero trabajar contigo... creo que sí, método para trabajar hay.

M: ¿Crees que normalmente la habilidad de cantar va asociada a la posibilidad de disfrutar y al contrario? Me estaba acordando de la sección de la “campana pro lluvia en clásicos populares”, en la que salen grabaciones esperpénticas de una soprano cantando terriblemente, acompañada por sufridos pianistas, en las que esa relación en sentido inverso no se da.

MA: Pues no se sabe qué pensaría esa soprano americana millonaria que se autofinanciaba sus conciertos y si era o no consciente de cómo se reía la gente de lo mal que lo hacía, pero ¡parecía no darse cuenta...!

Entrevista a un profesor miembro del coro del instituto.

Mayo 2005

M: ¿Te gusta cantar desde siempre o ha sido un descubrimiento de hace pocos años?

Prf J: Desde siempre. Desde que era adolescente he bailado la jota, la jota aragonesa. O sea, que el ritmo, los compases, eso yo lo llevo un poco desde pequeño. Y para cantar he cantado mucho en parroquias, en coros y tal, pero sin voces. No, eso nunca se me ha dado bien.

M: Pero cuando cantábais a una sola voz tu te sentías cómodo ¿no?

Prf J: Sí, eso sí...

M: Claro, el salto a la polifonía es una cosa que no es nada fácil, el pasar de cantar a una voz a muchas hace falta entrenamiento...

Prf J: Eso no lo había hecho nunca, nada más que aquí, en el instituto.

M: ¡Bueno! Y también escuchar música, te gusta...

Prf J: Sí, toda la música me gusta. Hace poco también he descubierto con más tranquilidad la música clásica, hará tres o cuatro años, me compré una colección de música clásica y ya voy escuchándola con regularidad.

M: Cuando cantabas en coros de parroquia ¿ya tenías la voz cambiada?

Prf J: Antes, y después, desde los trece o catorce años. He cantado también de pequeño, con mis amigos, de campamento, con guitarras por la noche, lo que se terció. Si ahora fuera, me habría dedicado a la guitarra. Antes de jubilarme quiero aprender a tocar la guitarra. Lo he intentado dos veces, lo que pasa es que no tengo tiempo para ensayar sistemáticamente por las tardes una hora cada día, y como no encuentro ese tiempo pues lo tengo ahí aparcado, pero sí, lo haré. Va a ser una de las primeras cosas que haga cuando tenga más tiempo.

M: Cantando en el coro, has estado de comodín, en un caso parecido al mío. ¿Te has sentido más cómodo en una voz o en otra? ¿Cómo ha sido?

Prf J: Yo tengo el problema de que si canto solo me voy con la gente. Entonces, ahora me encuentro más cómodo haciendo de bajo, porque Prf K es fiel al ensayo y con él me encuentro a gusto. Antes también me encontraba a gusto, pero notaba que se me irritaba la voz, de tenor. Ahora de bajo estoy más a gusto y me voy menos, porque Prf K me arroja más la voz que Prf L

M: Prf L tenía un color más agudo, más claro, porque es curioso en tu voz, la voz hablada, la tienes... no es por darte coba..., la voz hablada la tienes con un color muy bonito, te escuchas ... siempre se dice que nosotros nos oímos por dentro distinto a como se nos oye por fuera, y que cuando te oyes en una grabación dices “andá, ¿esta es mi voz? ¿No? Pues tú en la voz hablada, tienes como... bueno yo nunca me atrevo a decir tú eres tal, tú eres cual, porque como yo misma quiero ser una cosa que no soy por así decirlo...

Prf J: Ya, como todos...

M: Es una cosa muy rara... entonces, pues bueno... pues que es duro. Se pasa mal cuando te escuchas y suena más agudo de lo que quisieras. En tu caso se oye un sonido grave de partida pero también con un color muy amplio, con armónicos, que son esos otros sonidos que están arrojando formando el color de la voz, entonces no sé..., que se tienen posibilidades.

Prf J: Igual valgo para la radio y todo.

M: Por ejemplo para la voz hablada, desde luego, una voz así es la que da buen resultado. Yo no sé en las clases qué experiencia tienes de cómo usas la voz.

Prf J: Yo, bien, a mí se me escucha siempre bien.

M: ¿Ves?

Prf J: Nunca he tenido problemas de afonía.

M: Fíjate, o sea que encima tienes una voz resistente.

Prf J: Sí, sí, sí...Y ... se me escucha hasta el final...

M: ¿Cómo lo haces? ¡Ni siquiera lo piensas!

Prf J: No, no, nada.

M: No te has tenido que poner carteles por la clase como yo: “hablar despacio, respirar bien”. O sea que el carácter te ayuda.

Prf J: No, no soy tan tranquilo como puede parecer.

M: Pero si en el uso de la voz eres capaz de reaccionar... yo por ejemplo con la disciplina, en cuanto recibo de ellos la sensación de que se están aburriendo o pasando de mí, lo que hago es ponerme tensa, y es fatal.

Prf J: Yo en eso no he tenido problemas. Además insisto en clase en que vocalicen los alumnos, como un ejercicio fonético. Les digo que silabeen, cuando leen en latín para que se entienda.

M: ¿Escuchas tu voz diferente a medida que pasa el tiempo, por el trabajo en el coro?

Prf J: A mí se me ha quedado sólo una idea de las clases con C., la de hacer esa campana atrás como caja de resonancia. Si no lo hago, canto de forma muy líneal, pero así es mejor. La profesora nos decía que tenía que pasar el tiempo. Yo nunca había recibido formación vocal. En ella se notaba. Bueno y a vosotras también se os nota, lo cogéis rápido.

M: Ahí se vio de todo... los nervios influyen mucho. Incluso yo que estoy muy acostumbrada a cantar en las clases, sólo con tener personas distintas a las de siempre, que te están escuchando, te pones algo nerviosa e intentas hacerlo lo mejor posible... Crees que ahora trabajas en el coro con más facilidad a medida que aprendes un poco de la lectura de la partitura?

Prf J: Sí, claro. Antes no sabía nada de solfeo, ahora sé un poquito. Mi intuición es de subir o bajar según la partitura, lo que no sé es hasta cuándo, para eso me baso escuchar al otro.

M: Estás ahora apoyándote en las dos cosas, la partitura y la intuición. Es curioso, porque hay personas que dicen “a mi la partitura no me sirve para nada”, pero tú ya empiezas a ser dependiente como algunos músicos, pero no dejes de usar la memoria.

Prf J: Me falla la memoria, necesito la partitura. Ahora al haber cuatro bajos, siento más apoyo.

M: Así que si tuvieras que defender tú solo la voz de bajo, ¿disfrutarías menos? Si, todavía no podría, esa sensación no la he llegado a conseguir. ¿Cuándo estás cantando vas pensando lo que tienes que cantar justo después?

Prf J: Yo sólo me guío mucho del compañero. Si Jose Luis se acelera un poco yo me acelero con él. A lo mejor creo que lo hace mal, pero no tengo la seguridad de decir voy a hacerlo más lento y le dejo a él.

M: ¡La solidaridad por encima de todo! En cuanto te pongas a estudiar la guitarra, y puedas resolver los problemas rítmicos y puedas dar las entradas, vas a disfrutar por la seguridad que da el saber cuándo tienes que entrar y con qué sonido.

Prf J: Pues sí, espero.

M: A ver si seguimos cantando muchos años juntos y nos lo pasamos muy bien. ¿Cómo has visto a las niñas nuevas del coro?, ¿qué dificultades crees que hay?

Prf J: Yo creo que cantan con miedo. Tienen mucho miedo a cantar solas, tienen mucha vergüenza. Son muchas niñas pero se les escucha poco.

Prf J: Hay que darles confianza y tiempo, son muy jovencitas. ¿Has notado que había problemas de afinación?

Prf J: Sí, ha habido problemas de afinación, porque se paraba el ensayo con esa voz, pero cuando lo conseguían hacer bien había miedo. Si es una pena que siendo tantas suene tan justito, suenan bien pero podían sonar mucho mejor. A veces nosotros siendo tres o dos nos apoderamos de ocho sopranos.

M: Bueno... Me ha ayudado mucho todo lo que me has contado. ¡Muchas gracias!

Entrevista a un alumno miembro del coro y del grupo de rock

Abril 2005

M: Estoy preparando un trabajo sobre lo que es el cantar para la gente de vuestra edad, lo que significa, sobre cómo hacer que a la gente le pueda gustar, y las dificultades que hay. Pasé una encuesta a los que son alumnos míos y ahora estoy haciendo entrevistas. Quería saber desde cuándo te gusta cantar.

DGo2: Entré en el coro de la parroquia hace muchos años, hacia los 9 o 10 años, cantábamos chicos y chicas alternándonos o combinando las voces y hacía solos.

M: ¿Has escuchado música desde pequeño?

DGo2: A mi padre le encanta la música clásica, la ópera, siendo niño tocaba el piano. A mí me parece bonita, pero no es lo que escucho.

M: ¿Recuerdas momentos en casa, de cumpleaños o fiestas en las que cantéis?

DGo2: Sí, sí.

M: ¿Cuándo recuerdas que te cambió la voz y cómo fue?

DGo2: Pues no me acuerdo...

M: Ahora tienes ...

DGo2: Diecisiete.

M: ¿Fue un cambio muy largo?

DGo2: No, todo lo contrario. Estuve en el coro de niños tres años, hasta los doce o trece, luego me quité porque no me apetecía seguir. Y ahí fue cuando me empezó a cambiar la voz. A los tres años, volví al coro y me metí ya en voz grave.

M: ¿Fue una época en la que te costaba especialmente cantar?

DGo2: Entonces me costaba más cantar, por los gallos, desafinaba...

M: Era como una especie de desorientación, no sabías lo que te iba a salir.

DGo2: Sí. Cantaba yo en mi casa pero para un coro, no lo veía. Ahora sí, estoy cantando en más coros. Soy el director de coro de jóvenes de la parroquia, también canto, luego en el del instituto, y aquí en el grupo suelo hacer las voces, porque no puedo tocar el bajo y cantar, no coordino, así que sólo hago algunas voces.

M: Cuando cantas con otros, ¿vas con seguridad?

DGo2: Sí, estoy muy seguro de mí mismo y disfruto. Con vamos por ahí, Q. toca la guitarra y está muy bien.

M: ¿Y qué canciones cantáis?

DGo2: Canciones nuestras, o alguna canción de Celtas cortos, canciones conocidas.

M: ¿Cantáis en español casi siempre?

DGo2: Sí, sí, en inglés no puedo.

M: ¿Escribís la música y la letra?

DGo2: Sí, todo.

M: ¿Ya tienes muchas canciones?

DGo2: Cuatro, y tres con letra. Estamos empezando.

M: Y para el contenido de las letras...¿en qué pensáis?

DGo2: Son de rock suave, baladas todavía no hemos hecho ninguna. Intento sacar la letra según la melodía. Si la melodía es muy lenta, no voy a hablar de algo que necesite fuerza. Hay canciones que son muy impactantes, para expresar la vida de alguien que lo ha pasado mal, luego se recupera, entonces el estribillo trata de que se anima... Ahora queremos hacer una canción de amor, pero es más difícil, no queremos que sea empalagosa. ¿Conoces un grupo que se llama La Fuga? Extremo duro, Platero y tú..., es el estilo que queremos, pero nos queda una vida.

M: Habéis hecho alguna actuación ¿no?

DGo2: Sí, hemos actuado tres veces. La primera fue en plan amigos, una fiesta privada, con unas 40 personas. La segunda fue aquí en el instituto, que fue un fracaso. No se oía la voz... a la tercera estábamos con prisa y nos tuvimos que ir... Y luego esa misma tarde tocamos en Alpedrete, y salió mejor, con técnico de sonido y más amplificación.

M: ¿Tenéis alguna a la vista?

DGo2: Creo que hay una en el Boalo, pero a un guitarra le han castigado por las notas, y hasta que no recupere todo no puede tocar.

M: ¿Qué crees que se podría hacer en las clases de música en el Instituto, para animar a cantar, para que la gente pudiera disfrutar cantando?

DGo2: Hay mucho miedo y vergüenza, sobre todo en los niños. Yo me acuerdo que para ganar positivos un año, salí en medio y tuve que cantar dos canciones y no me dio vergüenza, porque como pienso que le va a gustar a la gente no tengo miedo de hacerlo mal, cuanto más te lo creas, aunque sepas tus limitaciones, si cantas bien, a lo mejor no les gusta el estilo de lo que vas a cantar, pero tienen que reconocer que lo haces bien. Pero es que es muy difícil hacer cantar a chavales tan pequeños y que no sientan vergüenza. Por eso, lo del coro está muy bien, porque allí no hay nadie mirando que no cante, por lo tanto eso hace que se sientan seguros consigo mismos. Si llegan aquí y tienen que cantar solos delante de tanta gente, hay más vergüenza.

M: Así que crees que cuanto más se cantara en grupo, más se podría mejorar.

DGo2: Y sobre todo animar, porque aunque alguien lo haga más o menos regular, si se le anima... pero si desde un principio se dice *ha sonado mal, no me gusta*, entonces, claro, no vuelve a cantar en la vida.

M: Estoy totalmente de acuerdo contigo. Eso que acabas de decir me parece lo fundamental. Yo creo que hay muchísima gente a la que se le ha dicho en algún momento “no lo haces bien” y entonces ya no lo ha vuelto a intentar.

DGo2: Yo me acuerdo que en el coro donde yo iba había veces que alguien lo hacía mal, y le decían, “es que esto sale mal”. Claro es normal que se lo digan pero habría que buscar otra manera, porque decirle directamente “Lo has hecho mal”, delante de tanta gente, hace que luego tenga vergüenza a cantar para no volverlo a hacer mal, así que se acaba apartando y lo acaba dejando.

M: ¿Qué tipo de canciones deberíamos cantar para animar más a la gente?

DGo2: A mí el estilo que me gusta es el rock español, pero... no sé, menos el tecno y el bacalao, me gusta desde Extremo Duro hasta Juan Manuel Serrat o Silvio Rodríguez, pero si le pones Ismael Serrano, que a mí me encanta, a un chaval de esta edad, te va a decir, vaya patata no quiero seguir escuchando esto.

M: ¿Qué te gustaría hacer a partir de ahora?

DGo2: Quiero terminar el bachillerato y hacer las pruebas para bombero, pero como es un trabajo que deja mucho tiempo libre, me gustaría tocar en grupos.

M: O sea que tú quieres que la música sea para toda la vida.

DGo2: Sí, sí, yo no lo quiero dejar, yo toco el bajo y a mí me encanta. Le dedico bastante tiempo, empecé con la guitarra, también me han ofrecido cantar, pero como ahora no tengo tiempo de nada más, de momento con este grupo, voy cumpliendo metas. Dar un concierto, grabar una maqueta con cinco canciones, grabar un disco... pero poco a poco.

M: Muy bien, pues me parece estupendo, a ver si tenéis mucha suerte y disfrutáis mucho.

DGo2: Muchas gracias.

M: A ti.

Entrevista a un segundo alumno miembro del coro y del grupo de rock.

Mayo 2005

M: ¿Desde cuándo recuerdas que te gusta cantar?

BEo6: Empecé a cantar así con las canciones que se cantan en el coche, pero ya me interesé más hace unos cuatro años.

M: ¿Ahora cuántos años tienes?

BEo6: Diecisiete.

M: ¿Ponían música o cantabais vosotros?

BEo6: Ponían música y la cantábamos.

M: ¿Cuántos hermanos sois?

BEo6: Tres.

M: ¿Cantabais juntos?

BEo6: Mas bien sólo con mi madre.

M: ¿Cómo fue después?

BEo6: A mi hermano le regalaron un teclado y empezó a tocar y a cantar. Y me dijo: "Canta tú". Y empecé a cantar con él diciendo tonterías inventadas en plan juego.

M: ¡Qué curioso!, erais medio compositores, improvisadores. ¿Cuántos años teníais?

BEo6: El dieciséis y yo catorce. El se interesó más por la música electrónica y yo cogí el teclado, aprendí mas o menos a tocarlo, y ahora estoy en un grupo.

M: ¿Cómo os conocisteis?

BEo6: El año pasado estábamos algunos en la misma clase, y en verano, con las guitarras y las darbucas, tocábamos y cantábamos. Ahora canto y toco el teclado en el grupo.

M: ¿Quién hace la música y las letras?

BEo6: Por improvisación, DGo2 toca algo y sobre lo que toca sacamos los acordes, sacamos cómo iría la voz, hacemos un esquema de la canción y nos inventamos la letra.

M: ¿Cuánto ensayáis?

BEo6: Los miércoles y los viernes de 15.00 a 18.30

M: ¿Has notado cambios en tu voz en estos años?

BEo6: Ha sido un cambio lineal, y ahora creo que puedo cantar mejor que antes.

M: Cantas con más facilidad en los agudos ¿no?

BEo6: Si.

M: ¿Cuándo te encuentras mejor para cantar?

BEo6: Si estoy mal de la garganta y me cuesta la respiración , canto más incómodo, pero no me excedo los fines de semana.

M: ¿Qué recuerdos tienes de las actuaciones?

BEo6: Al principio vergüenza, después he sido capaz de superarla y pasarlo bien.

M: ¿Qué tendrían que hacer los profesores de música para que nuestros alumnos cantaran con más facilidad y gusto?

BEo6: En una clase es muy difícil hacer que cante un alumno. Primero le tiene que gustar, la voz es un instrumento más, se les puede pedir que canten en grupo para evitar la vergüenza.

M: ¿Qué piensas de las canciones que hacemos?

BEo6: Las que yo he hecho en clase, me han parecido bien.

M: ¿Qué harías con los niños que desafinan?

BEo6: Si no se oye bien a sí mismo, buscar la solución siempre con la verdad por delante. Creo que las personas cantan y no saben cómo suena por fuera. Hay que insistir en que uno se de cuenta de cómo suena.

M: Claro, el problema de saberse escuchar y ser conscientes es el primero.

Después, llegar a saber por qué hay una dificultad en la afinación es complejo. Se puede desafinar por muchas causas: Puede ser porque uno no esté fijándose lo suficiente, puede ser porque no tenga hábito de cantar y no esté suficientemente entrenado, o que esté despistado porque está en proceso de cambio de voz y no sepa si está arriba o abajo y le salgan los sonidos de forma diferente a como él quiere hacerlos...hay muchas razones y hay que ir viendo qué es lo que está pasando.

Saber decirle a alguien que no está sonando como se desea sin que eso le bloquee de manera que no vuelva a abrir la boca, sería la cuestión importante, poder no cerrar las posibilidades a quien está intentándolo hacer bien, pero tampoco pasar por alto todos los fallos, sino caer en la cuenta de cuando se está haciendo mal para poderlo mejorar.

M: ¿Qué perspectivas tienes con el grupo?

BEo6: Lo veo como un hobby. Primero están los estudios y luego la música. Hacemos nuestras canciones e intentamos que nos gusten a nosotros, y después las damos a conocer. Tampoco queremos tanto lujo de fama y todo eso...

M: ¡Qué extraño! ¿no? Seguro que te haría ilusión que algún día...Tal vez te pueda dar un poco de miedo quererte dedicar sólo a eso, pero normalmente cuando se hace música uno desea ser escuchado...

BEo6: Hombre sí, pero en ese mundo tienes suerte o eres muy bueno. Y nosotros...

M: Ya pero para ser muy buenos hay que trabajar mucho...e insistir.

BEo6: No me gusta el mundo del famoseo. Yo quiero dar a conocer mi música pero no llegar a ese punto.

M: No te preocupes... pero bueno...los Beatles también empezaron en el instituto, y en muy poco tiempo siendo bastante jóvenes, fueron muy famosos.

BEo6: Es darle ilusión a la música, y entregarte.

M: Gracias. Cuando lo tenga escrito te lo enseño.

Entrevista a una alumna de 4º de ESO miembro del coro

Abril 2005

M: Ya un poco en la encuesta respondiste, pero me gustaría profundizar. ¿Qué recuerdas de cuando eras pequeña?

DOa4: No recuerdo mucho, pero desde pequeña me ha gustado cantar y bailar. No he ido a ningún coro hasta ahora. La música me gusta mucho, el pop sobre todo. Canto mientras escucho, como un Karaoke. Mis padres escuchan pero no suelen cantar.

M: ¿Has notado cambios en tu voz de pequeña hasta ahora?

DOa4: Ha cambiado bastante. Tenía la voz más aguda. Ahora estoy más cómoda en la voz grave.

M: ¿Notas mucha diferencia al cantar con otros, con respecto a cantar sola?

DOa4: En casa me da igual cantar sola, pero fuera, te sientes mejor con compañía, depende de la situación, con las amigas, te da igual cantar sola o no.

M: Así que te sientes mucho más protegida, vas teniendo más confianza, y cantas sin miedo. En el coro, ya te da menos vergüenza que al principio, ¿no?

DOa4: Sí.

M: ¿Escuchas a los demás?

DOa4: Si, estoy atenta de las voces.

M: ¿Qué te parece el repertorio que cantamos?

DOa4: Bien.

M: Al principio sentirás algo de extrañeza pero luego es atractivo. Sobre todo la posibilidad de cantar a varias voces es muy bonita. ¿Qué crees que se podría hacer para hacer que a la gente le pudiera interesar?

DOa4: En la época de exámenes es un poco duro, pero incluso viene bien para distraerte un poco de los exámenes.

M: ¿Cómo harías la convocatoria a principio de curso? A mí me parece que a mucha gente le da vergüenza reconocer que le gusta cantar.

DOa4: Creo que a la gente que le gusta, le da igual, no le da tanta vergüenza.

M: ¿Tú crees que es entonces una idea que yo tengo, pero que es tal vez exagerada?

DOa4: No sé, si a alguien le gusta, aunque le de un poco de vergüenza, con el tiempo lo supera.

M: Dime tú: si estuvieras a principio de curso cómo harías para que saliera más gente para el coro. ¿O es que crees que no hay muchas más posibilidades?

DOa4: No sé.

M: Si os invitarais unos a otros... (Quería que me lo dijeras tú). Creo que influye muchísimo que vayan tus amigos a cantar.

DOa4: En el coro me informé por eso.

M: Lo que más funcionaría sería que os lo dijerais unos a otros. Además cuando cantas con otros, te sientes más seguro. Si son amigos tuyos no te da ni la mitad de vergüenza que si son otros.

DOa4: Los que estáis, si pudiérais traer cada uno a otro, sería genial.

M: Con el tiempo, vas viendo las mejoras en tí misma, cantando mucho más segura, sacando más voz.

DOa4 Ha4: Yo creo que sí, desde el principio, he mejorado,

M: Yo sí que lo veo.

DOa4: Sacas más provecho, da menos vergüenza...Y luego, si llegamos al final de la actuación está sonando bonito, va a ser un final de curso estupendo, aunque MA está muy cansada, es verdad, porque está siendo duro para ella avisar a todos y que le hagan caso.

M: Bueno, pues eso es lo que quería preguntarte... Con respecto a la clase de 4º, también tengo la sensación de que ha habido avances. Pero a lo mejor puede ser que yo haya tenido la suerte de que el grupo en principio fuera muy aficionado a cantar.

DOa4: Sí, porque en esa clase nos gusta mucho cantar.

M: Pero yo quería saber lo que tú opinabas, si ves diferencia desde principio de curso a ahora, en el grupo.

DOa4: No lo noto mucho.

M: Pero, yo creo que, (a lo mejor son ilusiones más), ha habido gente que no era tan consciente de que les gustara cantar. Sobre todo entre los chicos, el que estaba clarísimo que le encantaba cantar era D., pero los otros dos, estaban más reacios y me da la sensación de que ya se les ha pasado bastante el corte.

DOa4: Sí, ahora se les escucha más.

M: Y entre las chicas, también había alguna que no estaba segura de si lo hacía bien y esas cosas cortan un montón. Ahora ya no lo noto tanto. Por ejemplo esta persona es un caso claro de quien decía "es que no llego, no llego" y cosas de esas y ahora de repente se pone a cantar sola así en alto, en plan solista, y es muy bonito ver el cambio. Me estoy diciendo yo todo...

DOa4: Ha mejorado mucho la clase

M: Yo creo que sí que ha habido...tampoco se puede decir que sea muchísimo pero...

DOa4: Se ha notado el cambio.

M: Sí, ¿no?

Bueno pues nada, sólo era que me dieras un poco de coba y ya está.

Entrevista a una madre

10-8-09

Mdre: Cuenta tus sensaciones al cantar.

LRa9: Yo, con la mente, entono perfectamente, es decir, cuando en la iglesia canta la gente, digo: “Esta gente no sabe cantar bien. Esto no es así” y lo entiendo, pero yo me pongo a cantar y entonces soy una cascarra.

M: ¿Cómo que una cascarra?

Mdre: Algo horrible, tengo que dejarlo, además aparte de eso, no tengo potencia en la voz... Es que me pongo a cantar y me ahogo, y lo tengo que dejar y además que ya te digo no se me oye ni en..., no me oye ni el cuello de la camisa.

M: Y de pequeña ¿también recuerdas esa...?

Mdre: Recuerdo de pequeña que estaban buscando voces para hacer un coro y la profesora eh... nos iba diciendo una por una, cuando llegué allí fue tal el desafíe que metí que la señora se sonrió y me dijo: “Otra...”. ¡No se me olvidará en la vida! ¡Qué vergüenza!

M: ¿No has tenido ningún momento más en tu vida en que alguien te haya pedido que cantaras, ningún momento más?

Mdre: No...no, nadie me lo ha pedido, porque...no sé, no sé, nadie me lo ha pedido, porque soy negada para cantar.

M: ... ¡Ay, madre mía!, y bueno, ¿en qué ocasiones has estado en situación de cantar?

Mdre: Bueno... yo creo que por lo *bajinis* todo, que entono muy bien por lo *bajinis*. Por lo *bajinis* puedo decir...

M: A ver.

Mdre: No sé, ...seguir según mi oído sin desafinar, pero en el momento en que ya no es por lo *bajinis* y es decir que empiezo a...a, con el sonido, es decir, yo puedo hacerlo, modulando por dentro, en pensamiento, pero en el momento que le pongo voz a eso me sale, vamos, completamente mal.

M: Bueno, vamos a dejar ya lo que piensas de ti en ese sentido negativo y vamos a ver qué...

Mdre: Venga, venga, ponme a prueba, ponme a prueba...

M: Sí, por ejemplo, tú cantas Cumpleaños feliz conmigo.

¡...Lo has hecho, francamente perfecto!

Mdre: Ahora yo sola.

M: (...) Lo estás haciendo mal aposta...

Mdre: Cumpleaños...No, ya ...el feliz último... ya, no podía con él.

M: No, pero ¿que ha pasado con...? ¿qué ha pasado al principio?, al principio lo has hecho mal aposta. ¡Reconócelo!

Mdre: ¡Te prometo que no!

M: ¿Puedes volverlo a hacerlo?

Mdre: Cumpleaños...

M: A ver, espera un momentín: Cumpleaños feeee--liz...Intenta mantener.

Cumpleaños feliz...risas...cumpleaños feliz...te deseamos to...doscumpleaños feliz. (...Risas)

M: Haces algunas cosas que se pueden mejorar.

Mdre: ¡Hombre que se puede mejorar!

M: Otras las haces muy bien

Mdre: Risas...Por favor. ¿No es bastante esta...?

M: No. Vas a hacerlo cada vez mejor.

M: Quisiera que me dijeras una canción que te guste (Cantamos *La flor de la canela*)

Mdre: Ves cómo yo se, con el oído se cuando hay que subir y bajar, con el oído y es el matizar, con el oído, pero luego la voz no me responde, la voz es que no sé ...cantar

M: ¡Tienes una voz...bbuenísima!

Mdre: ¡Buenísima!

M: Buenísima, perfecta, y grave, sí...perfecta.

Y grave, grave yo no sé si lo de grave, ya sabes que quede niño se tiene más agudo y luego se va haciendo más grave...

Mdre: Además, ya sabes que yo no puedo...yo cuando hablo no me oye nadie, tengo que chillar

M: Bueno, pues tienes que respirar mejor, ponte derecha, te vamos a hacer unas cuantas cosas para que te salga mejor la voz y vas a hacer una grabación tú solita de la Flor de la Canela, que... te vas a quedar flipada!

Mdre: Ya , bueno, vale...te doy hoy cinco minutos más.

M: Hoy cinco minutos más. Ya verás como en unos cuantos días como podemos hacer la grabación

Mdre: Bueno, bueno...

M:Yo me voy a traer la guitarra, tú cantas y yo te acompaño.

Mdre: ¡Encantada de ayudar!

Entrevista a un alumno del coro

Mayo 2010

CIo5: El que me vio que tenía la vena artística fue mi padre que me escuchó cantar el cumpleaños feliz de pequeño. Hace unos cinco años me llevó al conservatorio. Nuestra primera opción era el piano, pero al final escogí la flauta de pico.

M: ¿Y en las clases del colegio?

CIo5: En el colegio lo que se hacía era sobre todo la flauta, o básico además, para cantar muy poco, por no decir nada. Un poco el ritmo, escuchar música. A veces nos ponían vídeos.

M: ¿Y cómo has aprendido a escuchar música?

CIo5: Mi padre ha sido siempre de escuchar música. Y como yo iba con él, pues la escuchaba. Siempre me ha gustado muchísimo más la música clásica que las otras. Bueno...no es que no me gusten.

M: El haberte apuntado al coro ha sido porque te hemos invitado...

CIo5: Al coro me habría apuntado yo... es que pensaba que iba a ser por la tarde...y es que prácticamente todos los días tengo que ir al conservatorio...Había una compañera interesada y al final no ha venido, mientras yo, que creía que era por la tarde y que no podía, al final he visto que podía venir en los recreos. Porque a mí, es que cantar me encanta, y además en mi familia todo el mundo que me oye cantar me dice que tengo un potencial en la voz que debería aprovechar. Claro, el problema es el tiempo, que no consigo sacarlo y no solamente aquí en el coro de este instituto sino también en el coro del conservatorio...

M: eres una pieza fundamental... No lo quiero decir yo, pero, ¿qué opinas de la participación de los chicos, de los varones, en el coro?...

CLo5: Un nivel muy bajo...(Suena el timbre)

Entrevista a una alumna de secundaria que canta en otro coro

Diciembre 2011

DLLa4 es una alumna de secundaria de otro centro y canta en el coro de la parroquia.

DLLa4: A la gente, la música no es lo mismo que le salga o no le salga de dentro. No puedes obligar a alguien a cantar o a tocar un instrumento si esa persona no quiere por voluntad propia, porque se convierte en un trabajo monótono y como que esa persona... o lo hace mal o no lo hace. Por ejemplo es parecido a lo que pasa con las matemáticas o con otras asignaturas. Puede que a tí te gusten las matemáticas, porque te resulten fáciles o por otras razones. Lo que pasa es que si tú obligas a alguien en contra de su voluntad a hacer matemáticas, cuando esa persona no quiere hacerlas y no tiene por qué hacerlas. Pasa con mi profesor de música, que nos obliga a cantar a todos los de la clase cuando la mitad de las personas no quieren cantar, esas personas estarán perdiendo el interés en las clases de música por esa persona o en las clases de canto porque el profesor no esté capacitado...¿estoy usando bien las palabras?

M: Sí, muy bien.

DLLa 4: ...no esté capacitado para razonar bien y pensar que si sus alumnos no quieren cantar tendrán sus razones o porque piensen, es decir, en mi colegio hay un coro y están las clases de música. Se supone que tendríamos que ensayar los martes en el recreo pero no es así. Entonces lo que yo pienso es que no puedes obligar a una persona a

estudiar música porque si a esa persona le gusta la música...tú la obligas a ... la conclusión es que una persona cuando se ve obligada a hacer las cosas o las hace mal o no quiere hacerlas, o al final incluso acaba no haciéndolas y como que eso hace que esa persona pierda el interés, porque el interés está ligado, como ya dijiste en tu tesis, a que esa persona lo haga bien o lo haga mal. Y eso es todo.

M: Me lo has explicado fenomenal. ¿Y no crees que algunas de las personas que trabajan con chavales de tu edad podrían conseguir que a esos alumnos a los que les pueden horrorizar cantar cuando les obligan, les pudiera llegar a gustar cantar si se lo propone de una manera especial?

DLLa4: Sí, por ejemplo...es que, una de las razones por las que a la gente no le gusta cantar, sé que sucede en muy pocos casos, pero no es exactamente pánico escénico, es vergüenza. Simplemente porque yo conozco gente del coro de mi colegio, que en los ensayos va muy bien y le encanta cantar pero a la hora de la verdad, es otra cosa. Cuando vamos a cantar en los dos concierto que damos al año, o la mayoría faltan o lo que suele pasar, que la gente está muy nerviosa comiéndose las uñas. Yo creo que lo que habría que hacer para motivar a esas personas es, por ejemplo es que..., mi profesor, como ya te he dicho antes, tiene muy mal genio, eso es algo que todo el mundo nota, sean del curso que sean. Hay que tener paciencia, porque si unos chicos hablan..., sé que es un poco ridículo lo que voy a decir ahora, pero deben ser como tú cuando estás con nosotros cuando estás con nosotros en el coro, que lo haces de una forma divertida, didáctica, y que no lo haces ...deprisa y corriendo...que es lo que le pasa a mi profesor, que está tan estresado porque faltan pocos días para eso, porque lo hacemos un poco antes, que se estresa y entonces...por decirlo de alguna manera nos estresa también a los demás. Yo no me suelo estresar por ese tipo de cosas. Tengo buena memoria y todo eso. Lo que pasa es que es como cuando alguien te dice: ¡Qué nervioso estoy, qué nervioso estoy! Entonces esa persona...como que te contagia eso a ti. (...) A lo que me refiero es que ...tienes que, por decirlo de alguna manera, moldear las clases de música para la clase. Porque por ejemplo si es una clase de chicos..., una clase con niños pequeños de cinco a diez años, ejemplo, con esos tienes que poner ejemplos cantar canciones divertidas, o hacer alguna actividad que sea divertida por ejemplo, que puedan bailar a la vez que cantan...son niños pequeños. Pero si ya lo haces con un coro de personas mayores, digo de adolescentes... por ejemplo una buena idea que se me acaba de ocurrir así como así, sería preguntarles qué canciones quieren cantar. Tengo una compañera que le encantan Los chicos del coro y cuando descubrió que íbamos a cantar una de esas canciones pues se apuntó al coro, porque le encanta, le gusta tocar el piano, es una chica que tiene talento para la música porque recordó parte de la Para Elisa, porque la tocamos un día en el piano del cole.Y tengo compañeros que se apuntaron al concurso de talentos en clase, un concurso que perdí claramente. Entonces, lo que digo es que hay que moldear las cosas para que sean de acuerdo con la edad y con el tipo de personas.

M: ¿Entonces respondes a la pregunta que te he hecho sobre que si crees que algunas personas a las que no les gusta cantar podrían llegar a pensar de forma distinta...?

DLLa4: Sí, podrían llegar a pensar de forma distinta porque a esas personas ... Yo, por ejemplo, conozco a un montón de personas, muchos me caerán mal, muchos me caerán bien, muchas serán neutras, pero lo que quiero decir es que a esas personas...a todas les gusta la música. A algunas les gusta Justin Bieber, a otros les gusta la música clásica, otros prefieren juntarlas, a otros les gusta el hip hop o el rap, pero no conozco a nadie que no le guste la música. Sólo tienes que encontrar el...como la gota...como...sólo tienes que averguarlo para llevarte bien con esa persona y que esa persona pueda cantar.

M: Mm, mm, o sea que no es una tarea imposible, ¿no? la de encontrar cuál es la música que les guste para poder...

DLLa4: No, de hecho, mucha gente sólo con que se lo preguntes, ya te contesta.

M: Ya. O sea, que el problema de encontrar la música que les gusta cada uno, pero cantar no es tanto problema, o ¿el problema de la vergüenza es tan grande que hace que haya gente que pienses que ya no va a cantar nunca.?

DLLa4: Mucha gente tiene pánico escénico.

M: Y ¿qué otras razones crees que pueden ser por las que haya gente que piensa que no les gusta cantar? Eso no lo sabes, claro, a ti no te pasa, así que es fácil para ti contestar a esa pregunta...

DLLa4: No, déjame pensar. Yo creo... como ya has dicho a mí no me pasa. Pero yo creo que esas personas tendrán algo, alguna razón. No sé si me entiendes, quizás no quieran contarte por qué no cantan porque por ejemplo cuando cantaron una vez de pequeños una canción que estaban supercontentos... pues alguien se rió de él o de ella... ¡Todo tiene su razón!, pero no es imposible. Las cosas que son casi imposibles y que puedes lograr que sean posibles necesitan esfuerzo, necesitas hablar con esa persona para que te diga por qué no quiere cantar. ¿Me vas entendiendo? Es que esto es un poco más complicado que lo anterior.

MA: Creo que sí, lo estás explicando muy bien.

DLLa4: Para algo soy escritora... ¿Puedo darle ya... al botón?

M: Sí, puedes darlo ya. Está muy bien.

ANEXO V

DOCUMENTOS. PERCEPCIONES SOBRE LA MOTIVACIÓN PARA CANTAR DESDE DENTRO Y FUERA DEL CORO

Junio 2012. Escribe en una página una pequeña redacción respondiendo qué sabes del coro del IES, qué te parece, si les has oído alguna vez, si has pensado alguna vez cantar en el coro, por qué crees que te atrae, o bien por qué te es indiferente o ves claro que no te interesa, y qué podría hacerte dudar. Describe también cómo te ves a ti mismo al cantar en clase con otros, si te gusta o no y cómo crees que te sale, si te parece que cantamos demasiadas veces o más bien poco y cómo crees que puede mejorarse esa actividad.

Grp L3

BGo3: He oído hablar del coro. Me parecía un rollo pero este año participé. Me gusta cantar porque experimentas algo nuevo que no has hecho, “cantar en grupo”. A mí me atrae un poco. Cantar se me da regular, pero eso me da igual. Cantamos poco más que el año pasado. Esa actividad creo que mejoraría cantando en clase los últimos cinco minutos todos, así habría gente que se interesaría por la actividad porque es divertida.

BHo3: El coro del Jaime está bien y es divertido si te gusta, pero es que a mí personalmente me gusta escuchar música y no cantar. Alguna vez he pasado a ver a la gente del coro y cantan bien, pero porque practican y tienen buenas voces. En clase me gusta cantar porque así la clase de música se diferencia de otras en las que sólo estudias, ya que al cantar se vuelve divertida la clase.

Bla3: La verdad no sé mucho del coro, y sí, lo he oído alguna vez. No me ha atraído mucho porque sinceramente no me gusta mucho cantar, pero una vez nos quedamos unos diez minutos con unos compañeros después de clase a que la profesora nos contara un poco cómo es el coro y no estuvo nada mal. En clase cuando nos dices que cantemos la mayoría a veces no canta. A mí personalmente me gusta pero hay algunas canciones muy antiguas y pueden aburrir un poco aunque se que van acorde con la teoría.

BJo3: Lo que sé del coro es que tienen un gran talento y no estoy muy seguro pero pienso que han llegado varias veces a la final de Madrid. He escuchado hablar a una amiga que estaba en él y me contaba lo que hacían. No me interesa mucho apuntarme pero porque apenas tengo tiempo. La actividad de cantar en clase me gusta pero creo que la gente se animaría si se ponen canciones más recientes. Creo que se canta más bien poco en clase.

BQa3: Del coro del IES puedo decir que está formado por voces realmente increíbles y que aunque nadie se lo imagine es bonito escuchar a un coro con ese nivel. Me parece una bonita experiencia cantar en el coro del IES. (Yo canté). Me atrae porque me gusta escuchar su música de Navidad, más moviditas... todas. Me veo un poco distinta, porque al haber cantado solo yo en un coro, se cómo va y escucho la clase y suena horrible, pero también hay gente en clase que canta bien. Sí, bueno, a mí me gusta cómo canto, más que nada por lo que dicen los demás de mí, pienso que me sale normal, bien, si me esfuerzo y le pongo empeño me sale bastante bien, pero eso pasa con todo. Cantamos pocas veces por el hecho de que cuando cantamos en clase es un desastre. Yo creo que saldría bien hacer una pequeña prueba para ver quién es contralto, tenor, soprano, etc. No se puede meter a un tenor en soprano, por ejemplo. Habría que cantar algo todos, cada uno en su tono de voz.

BKa3: El coro es entretenido pero yo nunca me presentaría porque no sé cantar. Me gustaría saber cantar mejor y que pudiéramos cantar canciones diferentes.

BLa3: Sinceramente no tengo ningún interés en música. Me gusta la música por escucharla, cantarla y bailarla, pero no me interesa la historia. Creo que debe ser útil, es decir, tocar instrumentos, cantar y bailar. Creo que la teoría aburre a todo el mundo. Prefieren escuchar música y tener lecciones prácticas.

BLlo3: Me parecen muy infantiles los momentos de dar palmas y cantar. En mi opinión, si la clase se basara en dar apuntes y estudiarlos para el examen aprobaría.

Grp S2

BMa2: Del coro se que es una actividad que realiza el instituto. También se que participan en diversos conciertos. A mí me parece que para la persona que le guste es una actividad muy buena. No lo he escuchado nunca y tampoco he pensado en apuntarme porque canto mal. En clase creo que está bien cantar porque así no siempre hacemos lo mismo. Mi opinión es que podíamos cantar canciones más actuales.

BNa2: Pues sé qué gente lo forma, como la profe de francés o M. de música. Me parece bien que canten si es lo que les gusta hacer y cuando les escuché me pareció muy bonito el conjunto. Yo no voy a ir, porque me da mucha vergüenza y agradecería que si cantamos lo hiciéramos todos, ya que yo sólo no me atrevo. Cantamos las veces necesarias, pero estaría mejor haciendo canciones más chulas. También podríamos bailar alguna canción movida y de ahora, para que no aburra tanto cantar y la flauta. Los alumnos preferiríamos más práctica y menos teoría, que en vez de cuaderno tuviéramos una carpeta con partituras. Lo que más me ha costado ha sido superar mi vergüenza en público, y creo que no lo puedo superar. Nos ha servido todo para aprender, menos lo de cantar canciones populares, ya que tarde o temprano se nos van a olvidar.

BOa2: El coro es una actividad de grupo de gente que canta junta. Me parece muy interesante y una actividad muy bonita. He pensado en apuntarme a coro porque me gusta mucho la música y cantar, además tú siempre me dices que tengo una voz bonita, aunque yo no me lo creo.

BPa2: Del coro del IES sólo sé que ensayan en el recreo, creo. Me parece que no les he escuchado nunca. He pensado en cantar en el coro, pero no, porque desafino un montón y me da vergüenza. Me gustan las clases en las que cantamos, más que la flauta, me parece más divertido porque cantamos todos juntos, aunque algunas canciones me han parecido un poco difíciles porque era demasiado agudo y no llegaba bien. Me gusta cantar pero me gustaría poder hacerlo mejor. A veces me ponía nerviosa que algunas personas no hacían NADA y las hacías mucho más caso que a las personas que estábamos intentándolo.

BRa2: No se nada del coro, no lo he oído nunca y no me interesa mucho. Cuando canto en clase con otros paso mucha vergüenza, y creo que cantamos bastante. Creo que las dificultades que hemos tenido como grupo ha sido a la hora de tocar y cantar, ya que hay mucha gente que tenemos vergüenza.

BSo2: El coro me parece una actividad divertida y alguna vez he pensado en apuntarme pero la verdad es que no tengo mucho tiempo por deberes, extraescolares, etc. Pero me parece una actividad muy interesante y didáctica para aprender más sobre la música. Cantando en clase me divierto y me gusta un poco, pero creo que no me sale muy bien por la voz. Creo que practicando me puede salir mejor.

BTo2: Me parece que cantan bien aunque no sé de coros... Les he oído. No he pensado cantar en el coro. No me atrae mucho, tal vez sea porque nunca he probado a cantar. Me veo bien, me gusta, me sale un poco mal porque nunca he probado a cantar. Creo que cantamos poco. Podríamos mejorar cantando más.

Grp T2

BUo2: Si te digo la verdad no sé nada del coro debido a que nunca me ha interesado cantar porque no me gusta cantar. Sólo canto en la ducha y canto muy bien. Estoy viendo ahora el vídeo del coro y cantan muy bien, pero no me gusta lo que cantan. Yo me divierto cantando en clase. Nos sale muy mal. Creo que deberíamos cantar más.

BVa2: La profe nos ha puesto vídeos del coro de hace unos años. Sé que la gente que se apunta lo hace para aprender y salen cantando bastante bien. No me veo cantando en el coro porque me da mucha vergüenza y no sé cantar.

BWa2: A mí me parece que es una gran oportunidad de aprender a cantar más que la gente que sabe. Les he oído un par de veces y cantan muy bien con muy buena comprensión. Alguna vez si he pensado que sería divertido y algo muy entretenido para aprender, pero como sé que no canto bien, ni sé hacerlo, pues no me he metido ni nada. Pienso que para una persona con buena voz y ganas de aprender es una gran experiencia en la que saldrían ganando, pero si no se te da bien, es un poco una pérdida de tiempo. En clase pienso que cantamos lo justo y cosas a veces sin sentido, y que deberíamos cantar más cosas.

BXa2: El coro me gusta. Siempre me ha llamado la atención porque me gusta la música y me gusta cantar. Muchas veces he pensado en apuntarme pero no lo he hecho por vergüenza y porque no había nadie conocido. Deberíamos cantar más en clase e intentar que a la gente se le quite la vergüenza porque es un obstáculo para la mayoría de las personas entre las que me incluyo.

BYa2: Yo he ido a un coro, pero ya no. Lo dejé porque cantaba mal y además solía quedarme afónica. Si es con más gente, me gusta cantar. Se puede mejorar cantando canciones más modernas de interés juvenil. Cantar canciones modernas puede motivar a los alumnos, pero siempre es mejor que sea en grupo, puesto que si no, pueden pensar que hacen el ridículo. Tiene que ser algo divertido, no una carga más.

BZa2: No he visto el coro del IES. Hace un tiempo participé en el coro de la iglesia, pero lo dejé porque cantaba mal. Pienso que al cantar hago el ridículo porque no canto bien, me da mucha vergüenza. Creo que no deberíamos cantar en clase porque hay gente como yo que les da mucha vergüenza.

Grp J3

CAa3: He pensado cantar en el coro pero me da vergüenza cantar delante de mucha gente. Me veo cantando lo normal, ni muy mal, ni bien. Con algunos gallos por ahí. Me gusta y me sale un poco raro, depende de si me motivo o no, pero estoy bien porque me lo paso bien, aunque con las clases a primera hora me da un poco de sueño.

CBa3: A mí el coro me gusta porque hay canciones bonitas como la de Aleluya y porque se oyen voces buenas y nos lo pasamos bien y sí que he pensado en venir alguna vez pero me da mucho corte porque hay canciones que no sé pronunciar bien. A mí me gusta cantar, el problema es que soy muy vergonzosa y si cantáramos todos no me daría tanta vergüenza y me lo paso muy bien cuando alguna vez hemos cantado en clase.

CCo3: Les he oído y me gusta. No he pensado nunca cantar en el coro, se me da muy mal cantar. Me veo fatal, pero sí, me gusta cantar. Tendríamos que cantar más y mejor. Me gustaría que cantáramos y bailáramos todos en clase.

CDA3: Me parece interesantísimo. Lo he oído una vez en un ensayo en el que estuve. A mí me encanta cantar y sí, he pensado en cantar en el coro. Me lo paso componiendo letras y cantándolas, pero jamás me apuntaría porque soy muy tímida. Me veo mal, creo que canto bien, según me dicen. Creo que cantamos muy pocas veces.

CEo2: El coro es un grupo bien organizado y con práctica. También pienso que puede ser divertido y te enseña a sentir la música. En el curso no todas las canciones han estado bien pero la mayoría sí.

CFa2: El coro del IES me es indiferente, aparte de que canto mal pues no me gusta ese rollo friky que llevan y paso. Yo canto mal pero cuando canto en clase me gusta porque soy a la única a la que se la oye y me lo paso muy bien. Para mí la música es una asignatura insignificante, que sé que no me va a servir.

CGo2: Nunca he escuchado un coro ni me interesa porque tiene un ritmo lento para mí, pero me parece una manera de respetar el ritmo y seguirlo. Cuando cantamos en clase me veo bien, cuando canto me relajo mucho, aún así no me sale bien cantar, me cuesta mucho. Para mí cantamos muy poco, estamos todo el día discutiendo. Si cantásemos más a lo mejor nos sentiríamos mejor y estaríamos bien en clase porque nos haría feliz la clase y sería menos aburrida.

CHo2: El coro del IES me parece interesante para la gente que le gusta cantar, aunque nunca lo haya oído, me gustaría. Una vez con os amigas de pequeños me lo pasé muy bien ya que nos divertimos mucho. Todo lo que sea cantar me gusta. Yo me veo bien cantando en clase, aunque me da un poco de vergüenza. Al final te diviertes. La música me gusta. Creo que se me da bien, pero la teoría no. Pienso que cantamos poco.

CIo2: No sé nada del coro. Me parece muy bien. Les he oído. No he pensado cantar en él. Me atrae porque suenan a muchas cosas aunque no me interesa para nada. No me veo muy bien porque no sé cantar. Se puede mejorar practicando.

CKo2: El coro es una especie de orquesta de cantautores con uno que dirige a los demás. Me parece entretenido. No lo he oído nunca hasta ahora. No me atrae porque no me gusta cantar en coro. No me haría dudarlo nada. Me veo cantando sin mucho interés a no ser que lo que cantemos me guste mucho. Me sale bien. Cantamos poco y algunas veces mal y se puede mejorar practicando más. Me apetecería hacer otras cosas y si tuviéramos que hacerlo me gustaría una canción animada.

CLa2: Yo no creo que me salga mal del todo porque una vez me pusieron de solista, pero la idea de cantar en un coro no me interesa, yo no tengo buena voz y creo que lo haría mal. Por lo que he oído ahora del coro, me parece que suena muy bonito y lo hacen muy bien. Yo creo que lo de que cantemos en clase está un poco desequilibrado porque hay días que cantamos demasiado y otros nada. Esta actividad se puede mejorar colaborando todos un poco y no hablando tanto porque si no, queda un poco desastroso.

CLLa2: Me parece que el coro es bueno para la gente que le interese mucho la música, es decir, para el que quiera ser músico. El coro del IES está formado por más chicas que chicos. Lo que he podido observar es que cantan en inglés, se toca el piano y supongo que otros instrumentos más. Nunca había pensado en cantar en algún coro. Es bonito pero no me atrae para nada, simplemente, escucharlo un poco porque es pegadizo. Para mí sería mucho mejor tocar instrumentos que cantar y en ese caso, cantar primero en español y luego si saliera bien, pues en otro idioma.

CMA2: El coro me parece bien, ni lo he oído ni me he planteado nunca cantar en uno de ellos. No sé por qué atrae y en verdad no me interesa mucho. Yo sé, o por lo menos creo que canto mal y cantamos más bien poco porque hay mucha gente que molesta y no se pueden hacer muchas actividades de esas. Creo que esta actividad se puede mejorar si la profesora en este caso, pone orden.

CNa2: El coro está formado por profesores y alumnos y casi todos los que forman el coro son chicas. Saben trabajar en grupo. Yo hace mucho no sabía que existía, hasta que una vez acompañé a una amiga al coro y me gustó mucho. Estoy pensando entrar en el coro, porque se me da bien cantar, aunque con mucha gente me da algo, pero cuando canto parece que estoy en las nubes, es decir, superbien.

CÑa2: Me parece muy bien que hagan el coro del IES. Yo he pensado apuntarme más de una vez y eso porque yo ya estuve en coro en mi otro colegio, pero no me apunté porque no quería. A mí me encanta cantar, pero me da vergüenza cantar sola a veces y más porque no siempre canto bien que digamos, y creo que hemos cantado poco, porque lo que hemos cantado no nos gusta mucho y nos gusta más cantar nuestras canciones.

COo4: El coro sinceramente no lo he oído nunca ni me importa. Profe, como puedes comprobar. Me hiciste cantar en clase, lo hice bien, pero se reían de mí todos, de broma, pero me salió mal.

CPa4: Nunca les he oído cantar y no es que me sea indiferente, pero me da igual escucharles que no, la verdad. Nunca he querido apuntarme. Al cantar en clase, me veo bien. Nos lo pasamos bien cantando y bailando. Hemos cantado muy poco en clase. Tendríamos que haber cantado más.

CQa4: Yo participé en el coro del IES. Era divertido, pero me quitaba tiempo de mis estudios y no podía participar mucho, pero está bien. Me gusta cantar con mis compañeros, pero me gustaría más si fueran canciones actuales y no notas de flauta y partituras.

CVa4: He escuchado hablar del coro del IES. De hecho, estuve un año en el coro. Me gusta el ambiente que hay y se lo recomiendo a mucha gente. Yo no voy porque en su momento me quitaba mucho tiempo y tenía mucho que estudiar o deberes y otros asuntos. En clase me gusta cantar. Bueno, a veces, hay ciertas canciones que no me gusta cantar por el tono de voz o el estilo. Está bien cantar en clase pero creo que deberían ser pocas canciones, muy pocas, porque luego es complicado recordar todas y más si están en otros idiomas, ya que la mayoría de las canciones que cantamos están en otros idiomas. No digo que no esté bien, pero a la gente le gusta saber lo que está cantando.

CWo4: Me hubiera gustado pero no he podido ir. Me gustaría cantar, pero con otros, no en clase, porque me sale mal. Cantamos las veces suficientes, para mí, ni mucho ni poco.

CXa4: He oído sobre el coro y me gusta cantar, y me atrae, pero me hace dudar por el tiempo que uno necesita para la voz. Me veo cantando en clase, no me da mucha vergüenza. Me gustaría haber podido cantar más para poder ver el tipo de voz de cada uno.

CYa4: He visto el coro del Jaime, y sí, me gusta cantar, pero no lo hago demasiado bien, así que creo que si algo se te da mal pues que no te dediques a eso. En mi antiguo instituto estaba en el coro, pero no sé, en estos momentos no me llama.

CZa4: He oído cómo cantan en el coro y además conozco a varias personas que van. Sinceramente lo hacen muy bien, sé ve que están compenetrados y se nota el esfuerzo que emplean en los ensayos. Pero nunca he pensado en apuntarme. Lo haría bien, pero no me interesa apuntarme. En clase hemos cantado, pero muy poco.

DAa2: No he oído nunca al coro. No me gustaría estar en él porque no me gusta cantar. En clase si me gusta, no me sale bien pero me divierto y cantamos mucho. Deberíamos cantar canciones modernas, no tan antiguas.

DBa2: Del coro del IES sé que va una amiga mía y que le gusta mucho y si le gusta a ella me gusta a mí. Me parece un buen coro. Pensar si entrar en el coro no, porque no me gusta cantar con gente. No me atrae si no cantan la música que nos gusta y no me interesa que no me gusta como cantan. En clase me gusta cantar con otros. Si alguna vez me piden que cante sola, no lo haría porque no me gusta que escuchen mi voz, me parece que sale bien aunque no me gusta mi voz, y no se puede mejorar.

DCo2: No me gusta cantar ni me atrae el coro. Al cantar en clase me veo como un tonto.

DDo2: No conozco el coro del IES, no me gustan los coros, me es indiferente y no me interesa. Cuando canto con otros me gusta y creo que me sale bien porque nadie me escucha. Cantamos muchas veces y dejaría la actividad como así está.

DEo2: Los del coro se reúnen. Creo que no me atrae. Yo canto sólo y si eso con otro. En clase podríamos cantar otras canciones.

DFo2: No sé nada del coro. Nunca los he oído. No he pensado cantar en el coro. No me atrae, no sé por qué. En clase de música nunca he cantado, no me gusta mucho, me saldría mal.

DGo3: El coro del IES hace música muy bonita, pero no me interesa cantar en él. No me gusta cantar porque no tengo una voz fina.

DHa2: No sé nada del coro porque nunca lo he visto. Nunca he pensado cantar en el coro porque canto muy mal y no me atrae. No me interesa porque eso no me ayuda a nada. Cuando canto en clase siento que soy la que peor canta de todos y me sale fatal. En clase a veces cantamos mucho y a veces no cantamos nada. Cuando a mi me apetece cantar no cantamos y cuando no me apetece siempre cantamos. Se mejoraría si un día cantáramos y otro no.

DIo2: Nunca he pensado cantar en el coro porque me parece una tontería y además no sé cantar. En el coro hay más chicas que chicos y la voz es muy aguda y el vídeo que hemos visto es viejo. A mi no me gusta estar cantando en clase con los compañeros porque es imposible cantar con estos compañeros.

Octubre 2012. A las coralistas les he mandado un correo para que contestes tres cuestiones:

¿Qué fue lo que motivó que decidieras empezar a cantar en el coro? ¿Qué dificultades pueden desanimarte en ocasiones a lo largo del curso en el trabajo del coro? ¿Qué es lo que más te atrae del coro y ha hecho que continúaras participando?

DHa5: Lo que me motivó a entrar en el coro fueron las ganas de cantar y las ganas de demostrarle a la gente que tengo una gran voz y de que podría perfeccionarla para que se me escuche mejor.

¿Qué dificultades pueden desanimarte en ocasiones a lo largo del curso en el trabajo del coro?

DHa5: Pues llevarme mal con la gente que haya allí, pero en los años que llevo allí nunca he tenido ese problema.

¿Qué es lo que más te atrae del coro y ha hecho que continúaras participando?

DHa5: Pues, el buen ambiente que hay, lo bien que me siento y la oportunidad que tengo para desestresarme.

CQa5: Hola M, soy CQa5 de 1º de bachillerato. Siento no haber contestado a tus preguntas antes, pero no me llegó ningún correo.

¿Qué fue lo que motivó que decidieras empezar a cantar en el coro?

CQa5: Quise empezar en el coro del Jaime Ferrán porque ya había estado en un coro antes y me gustó mucho. En el antiguo coro comencé porque me gustaba cantar y pensé que sería una buena forma de aprender y conocer de otra forma la música. Aunque la verdad, suelo comenzar una actividad animada por amigos y familiares.

¿Qué dificultades pueden desanimarte en ocasiones a lo largo del curso en el trabajo del coro?

En general el coro no me ocasiona dificultad, pero algunas clases pueden ser más duras y largas por el horario después de las clases y el cansancio de la semana, y sobre todo cuando estamos mucho tiempo con una misma canción y nos cuesta avanzar, aunque claro, de eso tenemos nosotras la mayor culpa.

¿Qué es lo que más te atrae del coro y ha hecho que continúaras participando?

Lo que más me gusta es sentir que estamos todos allí por una misma afición, el buen rollo que hay entre todas y lo que nos podemos llegar a divertir. Disfruto cantando porque me gusta, pero además lo disfruto más porque estoy con gente que seguramente sienta lo mismo que yo. Me gusta que a la hora de cantar seamos todas una gran piña. Pienso

continuar el tiempo que pueda y sobretodo seguir alegrándome con la música y con la compañía. Espero que te sirvan de ayuda mis respuestas. ¡Un saludo!

CRA5: ¿Qué fué lo que motivó que decidieras empezar a cantar en el coro?

Querer ser actriz, pues necesito saber cantar para las pruebas de acceso a la Real Escuela Superior de Arte Dramático.

¿Qué es lo que más te atrae del coro y ha hecho que continuaras participando?

Lo que más me atrae es ir a los festivales a cantar.

DKa5: ¿Qué fué lo que motivó que decidieras empezar a cantar en el coro?

Desde siempre me ha gustado mucho cantar y en el colegio componía algunas letras con una amiga mía, pero se fueron perdiendo... MA me pidió a mí y a otras compañeras cantar y vi una oportunidad para retomar algo que me gustaba desde pequeña.

¿Qué dificultades pueden desanimarte en ocasiones a lo largo del curso en el trabajo del coro?

Pues, en general, los estudios porque me suelo estresar bastante, pero el coro es una forma de escaparse de todo aquello y desconectar.

¿Qué es lo que más te atrae del coro y ha hecho que continuaras participando?

Pues el buen ambiente, la manera de desconectar de todo y centrarte solo en cantar, los conciertos que se suelen hacer, etc.

Ya5 ¿Qué fue lo que motivó que decidieras empezar a cantar en el coro?

Pues lo cierto es que empecé en el coro con varias amigas porque se necesitaba en una ocasión concreta que acudiera más gente. Mis amigas no continuaron, pero a mí sí que me llamó la atención la unión que se crea a través de la música y el buen ambiente que hay.

¿Qué dificultades pueden desanimarte en ocasiones a lo largo del curso en el trabajo del coro?

Yo no tengo ninguna formación musical, aparte de los cursos en los que he tenido música como asignatura en el instituto, ni toco ningún instrumento, por lo que, quizás, me cueste más que a otras personas quedarme con las notas de una canción y necesite escucharlas más veces. Luego, siempre hay canciones que te llaman más la atención y otras a las que te cuesta más adaptarte, pero eso es inevitable.

¿Qué es lo que más te atrae del coro y ha hecho que continuaras participando?

Lo que más me atrae del coro, como ya he dicho anteriormente, es el buen ambiente que hay, la gente a la que he conocido allí, tanto profesores como alumnos, y que todos tenemos algo en común, aunque la formación musical de algunos sea superior, todos sentimos amor por la música y disfrutamos cantando. Además, para las personas que nunca nos atreveríamos a cantar solas es muy bueno porque te permite hacer algo que te gusta y, al estar con mucha más gente acompañándote, la presión es menor y de alguna forma, puedes superar esa timidez.

Mayo 2012. Carta de DLa5

Cantar para mí es algo muy divertido, disfruto mucho cantando, en mi casa estoy casi todo el rato cantando: lavando los platos, duchando a mis hermanos, siempre estoy cantando. Para mí cantar sólo es una afición. En 1º, 2º y 3º de la ESO, cuando estudiaba música lo que más me gustó era escuchar audiciones y cuando cantábamos en clase. Es verdad que me animé y fui a una clase de coro, pero cuando fuí, sentí un poco de vergüenza, y me pregunté qué hace una chica musulmana en el coro, aunque mis padres me animaron, pero no puedo, tengo un trastorno en la cabeza, y

además cantar en latín no me gusta. Perdón, M, tú me animabas mucho a ir al coro. Pero bueno, no pasa nada, porque ahora estoy aprendiendo el “Tajwid” del Corán que necesita mucho esfuerzo, mucha respiración y saber bien las técnicas, es algo muy difícil, me cuesta mucho, pero es algo y se que algún día lo haré bien.

ANEXO VI

CARTAS DE PETICIÓN DE COLABORACIÓN A PROFESORES Y AUTORIZACIÓN DE LOS PADRES PARA GRABAR EN VÍDEO

Collado Villalba, 18 de Octubre 2006

A la atención de

Soy profesora de música en el IES Jaime Ferrán de Collado Villalba, donde desde hace años tenemos un coro formado por alumnos y profesores. Como vosotros, participamos el curso pasado en el II Certamen de Coros Escolares de la Comunidad de Madrid, por lo que ahora tengo la posibilidad de dirigirme a vosotros sabiendo que en vuestro centro compartís inquietudes y dificultades parecidas a las nuestras en este trabajo.

Quisiera pedir os vuestra colaboración en una investigación sobre la motivación al canto, que estoy realizando en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal de la Facultad de Educación de UCM.

Mi intención sería llamaros por teléfono o visitar vuestro centro para conoceros personalmente, si es posible, y tal vez disponer de un correo electrónico al que dirigirme, si os parece bien.

La ayuda que os pido consiste en hacer contestar un cuestionario cerrado de 30 ítems para el que se emplean unos 20 minutos, a dos grupos del centro, uno el de los propios miembros del coro y otro cualquiera de los grupos de la clase de música, en la primera quincena de noviembre, y como segunda muestra de nuevo, a final de curso, en mayo o junio.

Estaría muy agradecida de poder contar con vuestra disponibilidad. Mi correo electrónico es joan2@mi.madritel.es.

Un cordial saludo,

Marisa de la Calle Maldonado de Guevara

17 de septiembre de 2007

Estimados padres,

Como profesora de música de sus hijos, deseo informarles sobre mi interés en realizar grabaciones de vídeo durante el desarrollo de algunas de las clases, con el fin de hacer un seguimiento de las necesidades y los avances que se observen.

El contenido de estas grabaciones servirá como toma de datos en la investigación sobre el aprendizaje del canto que realizo en el programa de doctorado del Departamento de Expresión musical y corporal de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Agradezco de antemano su colaboración, y solicito que firmen su conformidad de acuerdo a la legislación vigente.

Atentamente,

Marisa de la Calle

Departamento de música del IES Jaime Ferrán

D. _____

Doy mi conformidad para el empleo de imágenes sobre el aprendizaje del canto en las que pueda aparecer mi hijo/a _____ como alumno de música de IES Jaime Ferrán.

29 de Marzo 2009

Estimados padres,

Quisiera contar con su apoyo para hacer grabaciones de vídeo en clase de música, con idea de mejorar el rendimiento en las actividades de canto y conjunto instrumental, y tener muestras de los progresos que vamos haciendo.

Esto me servirá en el estudio de la tesis que estoy haciendo en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid sobre el tema de la motivación para cantar.

Con el deseo de que mi trabajo contribuya a que sus hijos disfruten cantando y aprendan a escucharse usando la voz como un medio de expresión que les acompañe toda la vida, agradezco de antemano su respuesta.

Atentamente,

Marisa de la Calle

Yo-----, como padre o

Madre del alumno/a -----

SI / NO estoy conforme con el uso de grabaciones de vídeo en el aula de música.

September 12th, 09

Dear teacher,

I am a teacher at a secondary school near Madrid and am researching on the motivation of children and teenagers to sing.

I have carried out a survey amongst about 800 students in Spain and would like to increase the sample with some students in England. I would like to receive answers from two groups of about 25 students each, aged from 10 to 16, one of students who sing in a choir and the other of students who do not sing in a choir.

My e-mail is mcalle@educa.madrid.org and I would be grateful if you could send me yours so that we can collaborate in this if possible.

Yours sincerely,

Marisa de la Calle

28 de Mayo 2012

CORO

Si quieres colaborar conmigo en un estudio sobre la motivación para cantar y la participación en el coro, escribe aproximadamente en una página tu experiencia contando cuánto tiempo llevas, qué te animó a cantar en el coro, qué te resulta más atractivo, qué dificultades encuentras, qué crees que cambiarías, qué has aprendido y cómo crees que podría suceder que otros alumnos conocieran lo que hacemos y pudieran interesarse por ello. Si tienes otras ideas que puedas aportar relacionadas con el coro o con cantar en general por favor, no dudes en explicarlas. ¡¡¡MUCHAS GRACIAS!!! Marisa

NO CORO

Escribe en una página una pequeña redacción explicando:

qué sabes del coro del IES, qué te parece, si les has oído alguna vez, si has pensado alguna vez en cantar en el coro, por qué crees que te atrae, o bien por qué te es indiferente o ves claro que no te interesa, y qué podría hacerte dudarlo.

Describe cómo te ves a ti mismo al cantar en clase con otros, si te gusta o no y cómo crees que te sale, si te parece que cantamos demasiadas veces o más bien poco y cómo crees que se puede mejorar en esa actividad.

Si tienes alguna idea más, por favor escríbela. Para mí es una gran ayuda.

ANEXO VII

ENCUESTA SOBRE LO QUE QUEREMOS Y PODEMOS CANTAR

**ENCUESTA
SOBRE LO QUE
PODEMOS Y
QUEREMOS
CANTAR...**

Nombre _____ Edad _____
Lugar de nacimiento _____
Curso _____ Centro _____

Señala siempre rodeando con un círculo el número que mejor te corresponda y completa lo que creas:

1. Sexo:
 - 1. Varón
 - 2. Mujer
2. Señala cómo es tu voz según su testitura:
 - 1. Voz grave
 - 2. Voz normal
 - 3. Voz aguda
3. Señala cómo es tu voz según su volumen normal:
 - 1. Voz fuerte
 - 2. Voz media
 - 3. Voz suave
4. Señala cómo crees que respondes en cuanto a la afinación al cantar:
 - 1. Tengo facilidad, canto con seguridad.
 - 2. Tengo dificultad, me cuesta.
 - 3. Tengo dificultades, me cuesta.
5. ¿Con qué frecuencia tienes ronqueras o distonías?
 - 1. Nunca
 - 2. Muchas veces
 - 3. A menudo

6. ¿Cómo te parece que cantas?
 - 1. Muy bien
 - 2. Bien
 - 3. Regular
 - 4. Mal
 - 5. Muy mal
7. ¿Te gusta cantar?
 - 1. Me gusta mucho
 - 2. Me gusta bastante
 - 3. Me gusta poco
 - 4. No me gusta nada
8. Si has respondido que te gusta poco o nada, ¿cuál crees que es la razón?
 - 1. Porque me da vergüenza
 - 2. Porque no se me da bien
 - 3. Porque _____
9. ¿Hay en tu casa alguien que suele cantar?
 - 1. Sí
 - 2. No

10. En caso afirmativo, ¿quién suele hacerlo?
 - 1. Padre
 - 2. Madre
 - 3. Hermano/a
 - 4. Otros
11. En caso afirmativo ¿En qué ocasiones suele hacerlo?
 - 1. Canta en cualquier momento
 - 2. Canta en su cuarto, a solas
 - 3. Canta con los amigos
 - 4. Canta en un coro o en un grupo

12. ¿Recuerdas haber cantado de pequeño con tus familiares?

- 1. Sí
- 2. No

13. Señala qué personas de tu entorno han influido en tus gustos musicales.

- 1. padre/madre
- 2. hermanos/hermanas
- 3. amigos/familiares
- 4. profesores
- 5. otros: _____
- 6. otros: _____

14. ¿Escuchas música habitualmente?

- 1. Sí
- 2. No

15. ¿Qué estilos de música prefieres? Marca con un círculo.
- | | | | |
|---------------|----|------------------|----|
| Blues | 1 | Bandas sonoras | 15 |
| Jazz | 2 | Celta | 16 |
| Pop | 3 | Música antigua | 17 |
| R&B | 4 | Música clásica | 18 |
| Soul | 5 | Música clásica | 19 |
| Heavy | 6 | Romanticismo | 20 |
| Reggae | 7 | Contemporánea | 21 |
| Rap | 8 | Sinfónica | 22 |
| Rock | 9 | Urbana | 23 |
| Reguetón | 10 | Música de cámara | 24 |
| Música latina | 11 | Zarzuela | 25 |
| Folclórica | 12 | Canción española | 26 |
| Étnica | 13 | Canción española | 27 |
| Flemenco | 14 | Música coral | 28 |

16. De los que has señalado, elige los tres estilos que más te interesen y escríbelos por orden de preferencia.

- 1º _____
- 2º _____
- 3º _____

17. Explica qué es lo que más te atrae del estilo que has puesto en primer lugar.

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____

18. Marca aquellos estilos o géneros musicales que no conoces.

- 1. Bandas sonoras
- 2. Celta
- 3. Música antigua
- 4. Barroco
- 5. Música clásica
- 6. Romántico
- 7. Contemporánea
- 8. Sinfónica
- 9. Ópera
- 10. Música de cámara
- 11. Zarzuela
- 12. Canción española
- 13. Canción española
- 14. Música coral
- 15. Jazz
- 16. Pop
- 17. Rock
- 18. Soul
- 19. Heavy
- 20. Reggae
- 21. Rap
- 22. Techno
- 23. Reguetón
- 24. Música latina
- 25. Folclórica
- 26. Étnica
- 27. Flamenco

19. Indica el estilo que menos te atrae y explica por qué no te gusta.

- 1. _____
- 2. _____

20. ¿Te gusta cantar mientras escuchas música?

- 1. Sí
- 2. No

21. Escribe en la cara de atrás la letra de una canción que conozcas de memoria hasta donde puedas y señala:

- 1. Su título _____
- 2. Interpreté (sí) lo sabes _____
- 3. estilo _____

22. ¿Dónde la has escuchado?

- 1. en la radio
- 2. en la televisión
- 3. en un disco de vinilo o cinta
- 4. cd
- 5. mp3, bajándola de Internet
- 6. en una fiesta o reunión familiar
- 7. en casa
- 8. en un ensayo de un grupo o coro
- 9. en una salida al campo
- 10. en un encuentro o celebración:
 - 11. político
 - 12. religioso
 - 13. en un concierto
 - 14. no se

23. ¿Cuándo la has cantado?

- 1. No la he cantado nunca
- 2. Cuando la escucho, a veces
- 3. La canto a menudo, yo solo
- 4. Cuando estoy con mis amigos
- 5. En horario de clase
- 6. Durante una excursión
- 7. En un karaoke
- 8. En un karaoke
- 9. En un karaoke
- 10. En un karaoke
- 11. En otras situaciones

24. Según tu experiencia, ¿con cuánta frecuencia cantas en clase de música?

- 1. Habitualmente
- 2. A menudo
- 3. Algunas veces
- 4. Casi nunca
- 5. Nunca

25. Si has tenido o la experiencia de cantar con tus compañeros en clase, describe qué impresión, en general, te ha dejado esa experiencia.

- 1. Buena
- 2. Muy positiva
- 3. Regular
- 4. No lo recuerdo
- 5. No me ha gustado

26. Si has cantado en clase habitualmente, ¿cuántas veces has participado en actividades de canto en clase y en actividades como el coro. Rodea con un círculo el número y anota al lado el orden de importancia de:

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____
- 4. _____
- 5. _____
- 6. _____
- 7. _____
- 8. _____
- 9. _____

27. En el supuesto de que cantes en un coro, señala cuántas veces:

- 1. de colegio, con voces de niños
- 2. de secundaria, con voces de jóvenes
- 3. con alumnos; y voces de adultos de profesores
- 4. con alumnos de música, con voces de niños
- 5. de escuelas de música, con voces mixtas
- 6. de parroquia, con voces de niños
- 7. de parroquia con voces mixtas
- 8. otros: _____

28. La frecuencia de los ensayos es de:

- 1. Más de dos horas a la semana
- 2. Dos horas a la semana
- 3. Menos de dos horas a la semana

29. ¿Cuánto tiempo hace que empezaste?

- 1. Más de 5 años
- 2. Entre 2 y 5 años
- 3. Entre 1 y 2 años
- 4. Menos de 1 año

30. Si llevas más de un año cantando en un coro, ¿puedes que vayas notando mejora en tus hábitos beneficiosos para otros aprendizajes? Marca los avances que consideres que se han dado gracias a tu práctica del canto.

- 1. Regularidad en el trabajo
- 2. Mejora de la concentración
- 3. Mejora de la capacidad de escuchar
- 4. Progreso en las habilidades sociales, cooperación
- 5. Integración en el grupo
- 6. Progreso en la pronunciación y el conocimiento de textos en distintos idiomas
- 7. Conocimiento de músicas de distintos estilos, épocas y culturas
- 8. Progresión numérica

I MUCHAS GRACIAS!

**SURVEY ON WHAT
WE CAN SING AND
WHAT WE WANT
TO SING...**

Name _____ Age _____
Place of birth _____
Class _____ School _____

Draw a circle round the number or numbers of your answer, and fill in where appropriate:

1. Sex: 1 Boy 2 Girl
2. What sort of voice do you think you have: 1 Deep 2 Medium 3 High 4 My voice hasn't broken yet 5 My voice broke when I was ___ years old 6 My voice is breaking now
3. What is the normal volume of your voice: 1 Loud 2 Medium 3 Soft
4. Is it easy for you to sing in tune? 1 I sing in tune. I sing in tune. 2 I follow other voices. 3 I find it hard to sing in tune.
5. How often are you hoarse or do you lose your voice? 1 Never 2 Sometimes 3 Often
6. How well do you think you sing? 1 Very well 2 Well 3 OK 4 Badly 5 Very badly
7. Do you enjoy singing? 1 I love it 2 I like it 3 I don't like it 4 I hate it
8. If you have answered that you don't like it or you hate it, what do you think the reason is? 1 Because it's embarrassing 2 Because I don't sing well 3 Because _____ 4
9. Is there anyone in your house who sings? 1 Yes 2 No
10. If so, who is it? 1 Mother 2 Brother or sister 3 Others
11. If so, when do they usually sing? 1 Any time 2 In a room, alone 3 With friends 4 In a choir or a group

12. Do you remember singing with your family when you were small? 1 Yes 2 No

13. Which people have influenced your tastes in music? 1 Father/mother 2 Brother 3 Other family members 4 Teachers 5 Others: _____ 6

14. Do you often listen to music? 1 Yes 2 No

15. What are your favourite styles of music? Draw a circle round the numbers for all the styles you like.

- 1 Soundtracks
- 2 Blues
- 3 Pop
- 4 Rock
- 5 Soul
- 6 Heavy
- 7 Reggae
- 8 Rap
- 9 Techno
- 10 Requestion
- 11 Latin music
- 12 Folk
- 13 Ethnic
- 14 Flamenco
- 15 Chamber music
- 16 Baroque
- 17 Classical
- 18 Romanticism
- 19 Contemporary
- 20 Sympthonic
- 21 Lied
- 22 Chamber music
- 23 Zarzuela
- 24 Spanish song
- 25 Choral

16. Of the styles you have marked, choose the ones you like best and place them in order of preference.

- 1st _____
- 2nd _____
- 3rd _____
17. Explain what it is you like best about the style you have placed in first position.

18. Draw a circle around the styles of music that you don't know.

- 1 Soundtracks
- 2 Celtic
- 3 Early music
- 4 Baroque
- 5 Soul
- 6 Heavy
- 7 Reggae
- 8 Rap
- 9 Techno
- 10 Requestion
- 11 Latin music
- 12 Folk
- 13 Ethnic
- 14 Flamenco
- 15 Chamber music
- 16 Baroque
- 17 Classical
- 18 Romanticism
- 19 Contemporary
- 20 Sympthonic
- 21 Lied
- 22 Chamber music
- 23 Zarzuela
- 24 Spanish song
- 25 Choral

19. State which style you like least and explain why.

20. Do you like to sing while you listen to music? 1 Yes 2 No

21. Write on the back of this survey the words of a song you know by heart as far as you can, then write below: the title _____ the performer (if you know who it is) _____ the style _____

22. Where have you listened to it? 1 Radio 2 TV 3 A recording on tape 4 MP3, downloaded from Internet 5 At a party or with the family 6 With friends 7 In class 8 At a group or choir rehearsal 9 On an excursion to the country 10 At a concert or celebration: _____ 11 Sports 12 Religious 13 At a concert 14 I don't know 15

23. When have you sung it? 1 I've never sung it 2 When I've listened to it, sometimes 3 At home 4 When I'm with my friends 5 In class 6 In rehearsals 7 During an excursion 8 On a karaoke machine 9 In other situations 10
24. How often are you expected to sing in music lessons? 1 Often 2 Sometimes 3 Always 4 Never 5
25. If you have had the experience of singing with your classmates during lessons, how do you feel about it? 1 I liked it 2 I didn't remember 3 I don't like it much 4 I hated it 5

26. If you have sung in class often, what do you think are the main reasons why pupils find it difficult to sing in choir? Draw a circle round the number and, to the right, give the order of importance of: 1 Lack of discipline 2 Embarrassment 3 It's difficult to sing high notes 4 Cracking and breaking voices in boys 5 The wrong songs are chosen 6 It's difficult to sing in foreign languages 7 Lack of habit, not much time devoted to singing 8 Lack of interest, commitment 9

27. If you sing in a choir, state what sort of choir it is: 1 Primary school choir, children's voices 2 Secondary school choir, young people's voices 3 School choir, plus teachers or old students 4 Music school choir, with children's voices 5 Church choir, with mixed voices 6 Church choir, with children's voices 7 Church choir, with mixed voices 8 Others: _____

28. How often do you rehearse: 1 More than two hours a week 2 Two hours a week 3 Less than two hours a week

29. When did you start? 1 Over 5 years ago 2 2-5 years ago 3 1-2 years ago 4 Less than 1 year ago

30. If you have been singing in a choir for more than one year, you might have noticed that your singing has improved or you have learnt other useful things. Mark any progress you think you have made thanks to singing. 1 I have learnt to be more responsible from attending rehearsals 2 My concentration has improved 3 I listen better 4 My social skills and teamwork have improved 5 My sense of rhythm is better and I understand the music better 6 I pronounce and understand foreign languages better 7 I know more about music of different styles and from different times and countries 8

THANKS VERY MUCH!

ANEXO VIII CANCIONES

RECORDADAS

Como dos hermanos. Rap	Melendi. Pop	Mamy. Aventura. Bachata	Aire que respiro. Flamenco
I walk alone in road	Sólo quédate en silencio. RBD. Pop	Down. Rakim y Keny. Reguetón	Ni una sola palabra. Paulina Rubio
Mi corazón se ha cansado de esperar	Toda la noche en la calle. Amaral. Pop	Yo no quisiera llorar por ti	Traidor. Lujuria
Jodido pelirrojo. Rap	Sabes. Alex Ubago. Pop	La boda aventura. Bachata	Adiós a medias. Dj radical. Tecno
Passion. Sanctuary. Utada Hitaku. Banda sonora	María Strana. Bulgaria. Romanticismo	Esta noche es de travesuras. Don Omar. Reguetón	Ojalá pueda ir. Fondo flamenco
Mil quehaceres. Marea. Rock	La camisa negra. Juanes. Pop rock	Diabla. Reguetón	Adiós a medias. Dj Radical. Tecno
Fantasia o realidad. Alex Ubago. Pop	Quisiera yo saber. Melendi. Pop rock	Vos recordarán. Zenit. Rap	Sabes mamá. Gitaneo
Angelito vuela. King of King, Don Omar. Reguetón	Ser o no ser. Nach. Rap	El bola. Rap	Perdóname. Sinlache. Flamenco
Te entiendo, Dj Nois. Pop	Human experiments. DJ Nosferatu. Hardcore	Fiesta pagana. Mago de oz	La locura
Danza al viento. Medina Azahara. Gitaneo	Viva la gente	Gasolina. Daddy Yankee. Reguetón	En qué estrella estará. Nena Daconte. Pop
Secret of love. Dj Moria. Estilo Chasis	Medallas de cartón. Fito y los Fitipaldis. Pop rock	Down. Reguetón	When I´m gone. Eminem
Dj marta. Tecno	Te entiendo. Dj Noise	Melendi. Flamenco	Me has vuelto loco. Luis miguel. Merengue
Conteo. Don Omar. Reguetón	Bacilos. Música latina	Me he enamorado. La Húngara. Flamenco	Cómo hemos cambiado. Pop. Presuntos implicados
Nada que perder. Dig Noise. Rap	Rock'nroll star. Loquillo y los trogloditas. Rock	Perdóname. Reguetón	Dog Mc Grew
Zapatillas. El Canto del Loco. Pop	Welcome to my live. Simple Plan. Rock	El paseo de los tristes. Mago de Oz. Heavy	Nada más. Violadores del verso. Rap
Puede ser. Kiko y Sara. Pop	Palomas en la quinta. Quique González. Pop rock	Tu pare. Parita. Flamenco	Let´s ride. The Game. Rap
Mirando en mis pensamientos. Hip hop	Paco Masía. Los Custom. Rock'n roll	Rosa de los vientos. Heavy	¿Qué hay detrás? Pop
La misión. Rap	Ser o parecer. Pop	La magia de tus besos. Grupo Riche. Salsa	Dame un besito. Andy Lucas. Pop flamenco
I´m a girl, not yet a woman. Pop	Deseos de cosas imposibles. La Oreja de Van Gogh.	Sorpresa. Reguetón	¿Qué tiene ella que no tenga yo? Flamenco
Sueño. Rap	La canción más bonita del mundo. La Oreja de Van Gogh. Pop	Igual que ayer. Reguetón	Me miró. Don Omar. Reguetón
Fuego. Rebelde.	A la fuente del olivo	El patio de mi casa. Tradicional	We´ll be burning. Sean Paul. Reguetón
Una foto en blanco y negro. El Canto del loco	I´m dreaming of a white Christmast	Ven, bailaré. Daddy Yankee. Reguetón	Tenerte y quererte. RBD. Pop
Fantasia o realidad. Alex Ubago. Pop	Sólo queda una vela. Amaral. Pop	Sólo quédate en silencio. RBD. Pop	La Oreja de Van Goh. Pop
El Universo sobre mí. Amaral. Pop	Salir. Extremadura. Rock	Duérmete niño. Infantil	El Señor de la noche. Reguetón
Paliza verbal. Serto 4xc. Hip hop	Traicionera. Reguetón	El mundo. SKA-P	Rosa María. Camarón. Flamenco
Hasta que el cuerpo aguante. Mago de Oz. Celta	Entre tú y yo. Rebelde. Pop.	Sólo quédate en silencio. Rebelde. Latina	Lento. RBD Loony Tones. Reguetón
El aire que respiro. Kiko y Sara. Flamenco pop	Ámame. Kiko y Shara. Pop	La madre de José. El canto del loco. Pop	¿De qué vas? Mª Isabel. Pop
La caída del USN. Dj Aitor. Rap	Dame veneno. Luigi, Luigi. Música Latina	Numb. Linkin Park. Rock	What you´re made of. Lucie Silvas. Pop
Violadores del veso. Rap	Rompan filas. Varios. Reguetón	Si la ves. Rakim y Ken. Reguetón	Breaking free. Zan y Vanessa. Pop
La Posada de los muertos. Mago de oz. Rock celta	Cuando hablan las miradas. Orquesta Guayacán.	Marea. Rock. Heavy.	What you´re made of? Pop
	Música Latina	La casa de los vientos. Heavy	Pans. La Oreja de van Gogh. Pop
	Mi carro me lo robaron. Manolo Escobar. Canción española	DobleV. Rap	RBD. Breathe into me
	Doni California. Hot Chili Peppers. Pop rock	Toque de rimel. Pop	Mi cuento de hadas. El Porta. Rap
		Toque de rimel. MªIsabel. Pop	Y ese toro enamorado de la luna
		No puedo parar. Ari. Rap	Háblame del mar. Canción española

Cuento de hadas. Porta. Rap	Rompe. Dady Yankee	Dance baila. Rock	Rebelde. Rap
Bésame. SSK. Pop	Ladrón de corazones. Chenoa. Pop	Bulería. David Bisbal. Pop	Con Teo. Don Omar. Reguetón
Barco a Venus. Mecano. Pop	Rompe, Dady Yanke. Reguetón	Fran Perea. Los Serrano	Sálvame. Pop
Juega. Nach. Rap	Laura. Neck. Pop	Buenas noches	Rebelde. RBD. Pop
What happening, Method man. Rap	El castillo. Tecno	Rosas y esperas. Davis Bisbal. Pop	Amor. Luis Miguel. Balada
Enorme dragón. Florencia Bertotti. Balada	Qué más da. Ricky Martin. HipHop	Zapatillas. El Canto del loco.	Con Teo, Don Omar. Reguetón
El toro enamorado	Esta soy yo. El sueño de Morfeo. Pop	Tu corazón y el mío	Rebelde. Pop
Dj Marta. Tecno	Soldadito marinero. Fito y Fitipaldis	Besos. El Canto del loco. Pop	Shaquira. Pop
Bandolero. Batuka	Paseo por Recoletos. Zarzuela	Mis amigos. Amaral. Pop	Eva y yo. Reguetón
Amores dormidos. Si lo sé. Pop	Me muero por conocerte. Alex Ubago. Pop	Si amaneciera. Sara Foga. Rock	Eva y yo. Reguetón
Easier Hozun. Linkin Park. Rock	Los barquilleros. Zarzuela.	Ni una sola palabra. Paulina Rubio. Pop	Cinco minutos. Rebelde. Pop
Coche hielo. Melendi. Pop	Cuando tú vas. Chenoa	Monstruos, Estopa. Pop flamenco	Cinco minutos. RBD
Faint. Rock	Soldadito marinero	Me pica. SJK. Rap	Fresas con azúcar. Pop
Scher so laut du kammst. Tokio Hotel. Pop Rock	Viaje a Venus. Mecano. Pop	Pájaros de barro. Canción española	Sin bandera. Lloro
Ser o parecer. RBD. Pop	Nubes negras. Música latina	Otro día que va. RBD. Pop romántico	Mi agüita amarilla
Te entiendo. Pignoise. Pop	Starting something new. Banda sonora	Ave María. David Bisbal. Pop	Con Teo. Reguetón
La Cirigüeña	La montaña azul	Rebelde. RBD. Pop	Gasolina. Reguetón
Estopa	Aserejé, las Ketchup	Como cambia la vida. Sergio	Reguetón Chica
Asturias. Melendi. Pop	Voy a extrañarte. Andrés Cepeda	Sólo queda una vela. Amaral. Pop	Reguetón. Daddy Yanque.
Asturias. Los Asturianos. Himno	Un mamut. Rap	Será porque te quiero. Erdeway. Pop	Regueton. Daddy Yanke
En qué estrella estará. Nena Daconte. Pop	Bombo M Latina	Perder un amigo. Rebelde. Lenta	Sueño de Morfeo. Raquel. Pop
Volverá. El sueño de Morfeo. Pop	Dj Manager. Hip Flow	El universo sobre mí. Amaral. Pop	RBD. Rebelde. Pop
Calles. Nach. Hip-Hop	Cuando tú vas yo vengo. Chenoa. Pop	Zapatillas. Canto del loco. Pop	Rebelde. Pop
Shin Shan. Un chino. Rap	Hasta cuándo. Reguetón	Color esperanza. Diego Torres. Pop	Kulktaca. Pop
Nadie nace con el camino marcado. La Fuga. Pop	Gasolina. Daddy Yankee. Reguetón	Muñeca de trapo. La oreja de Van Gogh. Pop	Weak me up. Punk
Limón y sal. Julieta Venegas. Pop	Este corazón que me robaste. RBD	Será porque te quiero. Erdeway. Hip hop	Con Teo. Dom Omar. Reguetón
Pasión según San Mateo. Bach. Barroco	Quiero vivir. Amaral. Pop	Ave María. Pop. David Bisbal	Cinco minutos. Rebelde. Pop
La Cirigüeña. Folk	Amaral. Sí. Pop	Antes muerta que sencilla. María Isabel. Flamenco	Ella y yo
Los mineros. Desakato. Rock	Triana. Música antigua	Rebelde. Pop	Bajo el mar
Besos. El Canto del loco. Pop	Marta, Sebas, Guille. Amaral. Pop	Sólo quédate en silencio. Rebelde. Pop	Rebelde. RBD
Tetu, La Cabritina. Cirigüeña. Celta	School music.	Color esperanza. Pop	Los Simpson
Mago de Oz. Celta. Pop	Perder un amigo. Erreway	Suerte. Shakira. Pop y latina	Tus ojitos negros. Sergio Contreras. Flamenco
Loves and love. Eminem Rap	Fuego. RBD. Música latina	Cinco minutos antes. Mecano. Pop	Sólo quédate en silencio Cinco minutos
Rojo es el color. Tradicional EEUU	Sólo quédate en silencio. Pop	Cementerio donde vivo. Flamenco	Besos. El canto del loco. Pop
Los amantes. Ana Torroja	Solo quédate en silencio. Rebelde. Pop latino	Rebelde. Amahí, Lupita, Miguel, Diego. Latina	Pa mi morena

Antes muerta que sencilla	Sólo queda una vela. Eva. Pop	No lo sé. Amaral. Pop	Adeste fideles
Marea, Barniz romance	Puede ser. La Oreja de Van Gogh	Hijo de la luna. Mecano. Pop	Cumpleaños feliz
Será de Dios	Bop to the top. HSM	El Universo sobre mí. Amaral. Pop	Cumpleaños feliz
Detrás de mí. RBD. Pop	Besos. El Canto del loco. Pop	Hijo de la luna. Mecano. Pop	Ave verum. Mozart. Coro
Los amantes. Mecano	El universo sobre mí. Amaral. Pop español	Eras tú. Merche. Moderno.	Don Bosco
Maria Isabel. Pop	A la mar fui a por naranjas. Infantil	Salió el sol. Don Omar. Reguetón	Beatles
Kiko y Sara	Ven báilalo. Cristian y Angel. Reguetón	Muñeca de trapo. La Oreja de Van Gogh. Pop	Dragoste
Ella y yo. Aventura y Don Omar. Reguetón	A la mar fui a por naranjas. Nosotros. Coral	El patio de mi casa. Popular	Don Bosco
El universo sobre mí. Amaral. Pop	Manuelita. Música coral	Te aviso, te anuncio. Shakira. Pop	Amanda, Paulina Rubio. Pop
Aventura. Don Omar	Shakira. Si. Pop	Zapatillas. Pop	Cumpleaños fatal
Beethoven	Melendi. Mientras no cueste trabajo.	Hakuna Matata. Banda sonora	Que la detengan
Voi se toi semin. Los chicos del coro. Música coral	A toda mecha. SSK. Tecno	Black and white. Rock	High school musical. Pop
Bonita de más. Erreway. Pop	Breaking free.	Futuro exnovio. Rebelde. Pop	El gallo pinto
Aún hay algo. RBD. Pop	Por los colores. Coro	Por eso te canto. Húngara. Flamenco- pop	Don Bosco. Pena
Esta soy yo. Raquel del Rosario. Pop	Palabras. Nach. Rap	Una rosa. Flamenco.	Cumpleaños feliz. Normal
Estopa. Pop	Sólo quédate en silencio. RBD. Pop	Sólo quédate en silencio. Rebelde. Pop	La cabra
Estopa. Pop	Tanta gloria, tanto fútbol. Rap	Una rosa. Mecano. Pop	Tres ovejas
El arrebato. Pop	We will rock you. Queen. Rock	Rebelde, rebelde. Pop	Cumpleaños feliz
Caminando por la vida. Melendi. Pop	Te entiendo. Pignoise. Pop rock	En qué estrella estará. Nena Daconte. Pop	Adeste fideles
SFDK. Zatu. Rap	Welcome to my live. Simple plan. Rock-pop	Zapatillas. Rock	El 28. La Oreja de van Gogh. Pop
Bon Jovi. Pop	Piensa y luego actúa. F de es alarma. Rap	Staying alive. Rock	Athletic. Frente atlético
Besos. El canto del loco. Pop	Te entiendo. Pignoise. Pop-rock	Shrek. Banda sonora	High school musical
It's the final countdown. Europe. Años 80	Te entiendo. Pignoise. Pop-Rock	Geografía. La Oreja de Van Gogh	Sólo quédate en silencio. Pop
El Canto del loco. Pop	Vicios y virtudes. Violadores del verso. Rap	Zapatillas. El Canto del Loco. Pop	Ballentines. Violadores del verso. Rap
Oliver y Beny	Lucky. Tuide. Pop	Noche. La Oreja de van Gogh. Pop	Vicios y virtudes. Ballantains Hip hop
Beso en la boca. Nacho	Nuestro amor. RBD. Romanticismo	Don Bosco	Chico problemático. Nach. Hip hop
Rebelde. RBD. Pop	Recordarás. Amaya. Pop	Zapatillas El canto del Loco. Pop	California. Red Hot Chili Peppers. Rock
Rebelde. Todos. Pop	Labios compartidos. Pop	Don Bosco. Música coral	Fur Elise. Clásico. Piano
Zapatillas Dani Martin. Pop	Futuro exnovio. Rebelde. Pop	Ratón que te pilla el gato	Rock this parte. Bob Dylan. Pop
Canto del loco. Dani. Pop	Besos. Canto del loco. Dani y Javi. Pop	Don Bosco	Me cansé. RBO. Pop latino
Cuando tú vas. Chenoa. Pop	El universo sobre mí. Amaral. Pop	Don Bosco	High school musical.
El canto del loco. David. Pop	Dulce locura. La Oreja de Van Gogh. Pop	Santo. Música religiosa	Kiss. Prince. Pop
The start of something new. High school musical	Zapatillas. El Canto del loco. Pop	Don Bosco	Someone's watching over me. Hilary Duff. Pop
Reden. Tokio hotel. Rock	No lo sé. Amaral. Pop	Don Bosco	Fiesta pagana. Celta
El santo. Falsa alarma. Rap	Start of something new. High school musical	Navidad, Navidad	Sopa fría. Pop

La senda del tiempo. Celtas cortos. Celta
 Hace calor. Pop
 Hace calor. Pop
 Sufre mamón Hombres G. Pop
 La playa. La oreja de van Gogh. Pop
 El 28. La Oreja de Van Gogh. Pop
 Te entiendo. Pignoise. Rock-Pop
 Welcome tu my life. Simple Plan. Pop Rock
 Besos. El Canto del Loco. Pop-rock
 With arms wide open. Creed. Balada Rock
 Ozone. Rap
 Igual que ayer. Reguetón
 Booyaka (619). D. Rey del silencio
 Mi Dame. Dime que no puedes estar sin mí
 Zapatillas. El Canto del loco
 Calling you. Blue October. Rock
 Tengo la camisa negra
 El corral. Rebelde. Pop
 Un café con sal. La Oreja de Van Gogh. Pop
 Pura droga sin cortar. Doble V. Rap
 Un liricista en el tejado. Sfdk. Rap
 Canción del mundial. Señor trepador. Pop/rock
 El fin. Rap
 Come as you are. Nirvana. Rock
 Crónicas del barrio. Haze. Rap
 20 de Abril. Celtas cortos Pop
 Sin documentos. Andrés Calamaro. Pop
 Pop. La Oreja de Van Gogh
 Limón y sal. Julieta Venegas. Pop
 Macarena
 Pop rosas. La oreja de Van Gogh
 Ballentines. Doble v. Rap
 How to save a life. The fray. Rock
 Doble V. Violadores del verso. Rap
 How to save a life. The fray. Pop-Rock

En qué estrella estará. Nena Daconte
 She will be loved. Marrons. Pop
 OJ Shito. Tecno. Me cago en...
 Famosa. Josue. Hip hop sólo en español
 A lo perdido. Noway out. Punk rock
 Bienvenidos. Mclan y Miguel Ríos. Rock
 Sueños. Canto del loco. Pop
 Numa, numa ye.
 La posada de los muertos. Mago de oz. Rock
 Arma blanca. Nach. Rap
 Batalla de gallos. Rap
 Ganas para qué. Mi hermano. Rap
 Number. Linkin Park Rock
 Dulce locura. La Oreja de Van Gogh. Pop
 I miss you. Blink 182. Punk-rock
 Cousteau. Le Comandant. Los Peter Seller. Heavy
 Love will tear us apart. Joy Division. Indie
 alternativo
 La playa. La Oreja de Van Gogh. Pop
 Fiesta pagana. Mago de Oz. Celta y Rock
 Zenit. A la mierda. Rap
 El bola. Haze.
 Fuente de energía. Rock-Pop
 Malabares. Estopa. Pop rock
 Fiesta pagana. Mago de oz. Heavy
 Cuatro, tres, dos, uno. Fergie
 Taxi. Pop
 Every time we touch. Cascada. Tecno
 I'm so lucky. Lucky Twice. Pop
 En qué estrella estará. Nena Daconte. Pop
 Princesas. Pereza. Pop-Rock
 Leire. Disco
 El Imperio contrataca. Los Nikis.
 I might be crazy. Rap
 Zapatillas. Canto del loco. Pop-rock

Un café con sal. Amaya Montero. Pop
 Besos. Dani Martin. Rock
 Ni una sola palabra. Paulina Rubio. Pop
 Übers Ende der Welt. Tokio Hotel. Pop rock
 Helena. My Chemical romance. Pop
 Toletum. Estirpe imperial.
 Puedes contar conmigo. La oreja de Van Gogh.
 Pop-Rock
 Puedes contar conmigo. La Oreja de Van Gogh.
 Pop
 Los Serrano. Fran.
 Real Madrid. Plácido Domingo. Himno
 El saber no ocupa. Sobrinus. Funk
 Himno nacional. Himno
 Wonderwall. Oasis, Pop
 En vela. La Fuga. Rock
 Labios compartidos. Maná. Pop
 Where are you. Ian Vandhl. Tecno
 Pienso en aquella tarde. Pereza. Pop- Rock
 Las de la intuición. Shakira
 Por verte sonreír. La Fuga. Rock
 Las de la intuición. Shakira. Pop
 Noche de sexo. Yandel. Reguetón
 En qué estrella estará. Nena Daconte. Pop-rock
 Estirpe imperial. División azul
 Dover. Rock
 Paulina Rubio. Ni una sola palabra. Rock
 Dulce locura. Pop
 Besos. Dani. Pop.
 Oliver y Benji
 Besos. El Canto del loco. Pop rock
 I'm breaking away. Outbast. Pop
 Zapatillas. El Canto del loco. Pop
 Besos. Pop
 Corazón aerodinámico. Estopa. Pop

Oliver y Benji.
 Caminando por la vida. Melendi. Pop español
 Cumpleaños feliz.
 Ni una sola palabra. Paulina Rubio. Pop
 Zapatillas. El Canto del loco. Pop
 Zion Baby
 Así soy yo. Pop
 Asturias
 Bop to the top. High school musical
 Gasolina
 Cumpleaños feliz
 Esta soy yo. El Sueño de Morfeo
 Summer 69. Brian Adams. Rock
 Zapatillas. El canto del loco. Pop
 Lacrimosa. Mozart. Clásico
 Cinco minutos. Pop
 Ni una sola palabra. Paulina Rubio. Pop
 Besos. Pop.
 Ni una sola palabra. Paulina Rubio. Pop
 20 de Abril del 90. Celtas Cortos
 Malabares. Estopa. Pop
 Eye of the tiger. Rock
 Gloria. Barroco
 Locura. La oreja de Van Gogh
 El Mago de Oz
 Camarón. Flamenco
 Esta soy yo. Raquel del Rosario
 El mundo es mío. Rap
 Ave verum
 Ave verum. Mozart. Clásica
 Lacrimosa. Clásica
 Zapatillas. El canto del loco. Pop
 Limón y sal. Julieta Venegas Pop
 Santa Lucia
 Breaking free. High school musical. Pop

Me colé en una fiesta. Mecano. Pop
 Señora Santa Ana
 Uno más uno son siete. Fran Perea. Pop
 Un poquito de normalidad
 Por la boca vive el pez. Fito y Fitipaldis. Pop
 Do es trato de varón. Banda sonora
 Yo me llamo Carlos.
 Nada que perder. Rock
 Se equivocó la paloma. Rafael Alberti
 En que estrella estará. Nena Daconte. Pop
 Noche de sexo. Wisin and Yandel. Reguetón
 Me muero. La quinta estación. Pop
 El nano. Melendi. Pop
 Labios compartidos. Maná. Pop
 Atrévete. Chenoa. Moderno
 Limón y sal. Julieta Venegas
 Flamenco
 Resurrección. Amaral. Pop
 Estopa
 Cinco minutos. Pop
 Kikiriki. Floricienta y su banda
 Sufre mamón. Hombre G. Pop
 El elefante. Susana. Infantil
 Ni una sola palabra. Paulina Rubio. Pop
 Shine. Take that. Pop
 Tres segundos. Conchita. Pop
 Nothing else matters. Metallica. Pop
 En qué estrella estará. Nena Daconte
 Un sitio ideal. Tres por dos. Pop melódico
 Canciones. El Canto del loco. Pop rock
 Viva la gente. Viva la gente. Moderno
 Nuestro amor. RBD. Moderno
 The godfather. Nino Rotta. Bandas sonoras
 Rosa de la Paz. Amaral
 Dame tres días. Pignoise.

Muñeca de trapo. La Oreja de Van Gogh. Pop
 En qué estrella estará. Pop
 Adelante. No lo se. Pop
 El sueño de Morfeo. Pop
 Vuela, vuela. Menchu y Alexandra. Bachata
 Canon
 Aldapeko. Aita Donostia
 Cometas de cristal
 La Cigarra
 Palabra. Paulina Rubio. Pop
 Un enorme dragón. Floricienta. Pop
 Let it be. The Beatles. Pop
 Fondo flamenco. Flamenco
 No me acuerdo. Marja Carrasco
 Tu y yo. La Oreja de van Gogh. Pop
 Satisfaction. Rolling stones. Rock
 Adelante.0906
 Puede ser. Kiko y Sara
 Pintarse la cara color esperanza.
 Greenselves. Antigua
 Conchita. Y te vas y te pierdes. Pop
 Motores rugen al cielo. Haze. Reguetón
 Ni una sola palabra. Paulina Rubio.
 Pirata de boquita. Pop
 Centenario del Betis. Pop
 La música rompe el fuego. Haze. Rap
 Nuestro amor. RBD. Romanticismo
 Como eres. Sergio Rivera y Lorena. Romanticismo
 Mi fanática. Luis Money y Maker. Reguetón.
 Kiko y Sara. Pop flamenco
 Niña. Sinlache. Flamenco
 Baila morena. Reguetón
 La casa por el tejado. Fito. Rock español
 La oreja de van Gogh. Pop
 Nada de esto fue un error. Pop

Viejo Texas. Folk
 Sonrisas y lágrimas. Musical
 Anúnciate. Barroco
 Gracias a la vida. Mercedes Sosa. Cantautor
 Cada vez. Balada.
 Duerme negrito
 Sin embargo te quiero. Copla
 Noches de bosa. Joaquín Sabina. Pop
 Lo más lejos a tu lado. Fito y fitipaldis. Pop
 A contracorriente. El Canto del loco. Pop
 Ven espíritu. Anónimo. Música sacra
 Se equivocó la Paloma. No sé
 It's everybody's love. funky
 Who'd have Known, Lilly Allen
 I'm gonna break your heart tecno. Dj Boosie
 Aron like nanana, Akon. Soft tone
 Beyond the swards. Sintebi lane
 Replay. Rap
 Happybirthday, everyone, happy
 Happybirthday, every happy
 Happybirthday
 Fly with me. Jonas Brothers. Pop
 Lose yourself. Eminem. Hip hop
 We made you. Eminem. Rap
 If I don't have you Whitney Huston. Soul
 Happy birthday
 Broken heart. Beyonce
 How do I breath. Mario. Hip hop
 Love story Taylor Swift
 Cassidy. Rap
 Techno rap
 Worried about ray. Altenative. Punk
 Baby got back. Sir Mix a lot. Rap
 Roofhopes. Lost Prophets. Rock
 Sticks stones. Jamie. Rap

Liquid confidence. You me at six. Rock
 Come together. Beatles Rock n'Roll
 Come together. Beatles. Rock
 Replay. Iyaz. Pop
 Replay. Iyaz. Rap
 Down. Jay Seanlin. Wayne R&B
 Let me entertain you. Robbie Williams. Pop
 Ride of the Walkyrers. Wagner. Romanticism
 Live and let die
 Nana. N- Dubz. Grime
 Jacob Musical
 Jacob and sons. Marta. Musical
 We made you. EmineM Rap
 Throw it in the bag. Fabulouse. Rap
 Tick-tock. Keshia. Blues
 Jacob and sons. Musical
 Gimme, gimme. ABBA. Pop
 Billic jean. Michael Jackson. Pop
 Winter walking land
 Fight for this love. Cheryl Cole
 Last Christmas. Wham. Pop
 Don't stop me now. Queen. Rock
 Bohemian Rhapsody. Queen. Rock
 Party USA. Milley Cyrus. Pop
 Happy birthday, me
 Karin. Rap
 The fourned. Rock
 Bohemian rapsody. Queen. Rock
 Journey. Pop
 Run. Snow patrol. Pop
 Meet me. It's got an awesome beat
 Worried about Ray. Hoosiers. Pop-rock
 Supernova. Mr. Hudson. Pop
 Fireflies. Out city. Pop
 Fireflies. Out City. Pop

Anexos

Boom, boom pow. Black eyed Peas. Rock	You belong with me. Taylor Swift. Pop	Am a warrior. Swan Lydaway. Reggae, rap	El secreto de las tortugas. Maldita Nerea. Pop
Food, glorious food.	Hot and cold. Katy Perry. Rock	Va con el rumbo. Día sexto. Rap	Rosas. La oreja de Van Gogh
Beat again. JLS Pop	Fly with me. Dj Jonas. Rock	No point. Getta. Rap	Feo, fuerte y formal. Loquillo. Rock
Slowly like a melody. Sean kingston. N/A	Te regalo. Carlos Baute	Pasado pisado. Pop	Violetta. Pop
Superstar Lupe. Fiasco. Rap. Hip hop	Realidad. Goma. Rock	Amores verdaderos. Malú. Pop rock	¿Qué tengo que hacer? Daddy Yankee. Reguetón
Replay. Iyaz. Hip hop	Use somebody. Kings of Leon. Rock	El brujo 1995. Antonio Martínez.	¿Qué tal? Fondo flamenco. Flamenco pop
Cara a cara. Coral	Octavorium. Dream Theatre. Metal	Rolling in the deep. Adele.	¿Qué tal? fondo flamenco, flamenco pop
Burning up. Jonas Brothers. Pop	La Guadalupana. Enmanuel y Alexander Nacha	The devils dream Skrillex. Tecno	Te entiendo. Pignoise
Jesús amigo. Coro. Calmado	Love. Frank Sinatra. Música clásica	Pan y mantequilla. Efecto pasillo. Pop	Último adiós. Fondo flamenco. Flamenco
Noise and habits. Jonas Brothers. Pop	Octopuses garden. Beatles	Canción de cuna. Marcos Vidal. Religiosa	La Bahía del silencio. La Quinta estación. Pop rock
Jesús amigo	Michael Jackson. Pop	Hoy sé. Pelirrojo. Rap	Espíritu. Falsa alarma. Rap
Jesús amigo	Thriller. Michael Jackson. Pop	La Bella y la Bestia. Prince Roice. Bachata	Sólo hacemos hits. Black Bee. Rap. Rithm and blues
Mundo de caramelo. Dana Paola. Rock	Todos saben quien lo trae. Rap	Kinkyloway. Reggae-rap	Love story. Taylor Swift.
A quien tú decidiste amar	Me prefiere a mí. Arcangel. Dembow	Intifada. Rock	Pop ¿Qué pasa? Estopa. Rumba
Jonas Brothers. Rock	Yo quise amarla. Romeo Santos. Bachata	Lágrimas desordenadas. Melendi	El camino del guerrero. Nach. Rap
I say a little prayer. Aretha Franklin . Pop	Gold forever. The Wanted. Pop	Ahora tú. Malú. Pop	Nosotros lo hicimos. Dúo Kie. Rap
Party in the USA. Miley Cyrus. Rock	Perfect. Simple plan. Pop	Diamonds. Riana. Pop	La mia notte. Finley. Hard pop
Big city dreams. Never shout never. Lenta	Me prefieres a mí. Arcangel. Dembow	Mariposa traicionera. Maná	Puede ser. El Canto del loco. Pop
One time. Justin Biber. Pop	Little thing. One direction. Pop británico	Dulce introducción al caos. Extremo duro. Rock	Chico problemático. Nach. Rap
The climb. Milley Cyrus. Pop	Mi niña bonita. Don Omar. Reguetón	español	

With a little help from my friends

John Lennon & Paul McCartney

Alto



Si en es - te cur - so que - res ___ dis - fru - tar más te va - le a - pren - der a can - tar.
De - ja que sue - ne la voz ___ sin chi - llar, no te ol - vi - des ___ de res - pi - rar.

4



— Ves que es muy fá - cil, so - lo hay ___ que es - cu - char y se - guir
— Pien - sa en el rit - mo que de - bes lle - var y la le -

7



— lo que o - yes i - gual. ___ Y ___ ya ve - rás ___ lo que te va a gus - tar.
— tra pro - cu - ra en - ca - jar. ___ Y ___ ya ve - rás ___ lo que te va a gus - tar.

10



— con tus a - mi - gos po - drás va - ci - lar, ___ de ___ la ver - güen -
— con tus a - mi - gos po - drás va - ci - lar, ___ de ___ la ver - güen -

13



- za te vas a ol - vi - dar. ___ E - se es un ___ buen in - ten -
- za te vas a ol - vi - dar. ___ E - se es un ___ buen in - ten -

16



- to, ___ a - ho - ra em - pie - za a so - nar. ___ Sue - na bien
- to, ___ a - ho - ra em - pie - za a so - nar. ___ Sue - na bien

19



— de mo - men - to, ___ ¡No te que - des a - trás! ___
— de mo - men - to, ___ ¡No te que - des a - trás! ___

Al coro

EEUU

Soprano

Tenor

Al co ro es ta vez me ten go quea pun tar
ro va mos to dos pron toa dis fru tar

Pue-des des cu brir tu voz Sa bes que quie

S

T

1. que ro can tar pue doña cer lo bien
voy a can tar

1. res can tar Tie nes mu cho queo fre cer Ven te pron to

S

T

2. Al Va - mos aa - pren - der
2. Va mos

vas a ver ¡Ven-te!

ANEXO IX

SELECCIONES DE GRABACIONES DE AUDIO Y VÍDEO

Estas son las pistas que aparecen en el disco adjunto al documento. Incluyen una selección de fragmentos grabados en audio o en vídeo entre 2005 y 2013. En su mayoría corresponden al trabajo de campo del estudio cualitativo realizado en el entorno del IES Jaime Ferrán, referido a las clases de música o a ensayos y actuaciones del coro, aunque también se incluye una canción interpretada en el concierto final del proyecto *Voces para la convivencia*, celebrado en Madrid en mayo de 2013, como muestra del desarrollo de la motivación para cantar a través de una experiencia de participación en varios coros de secundaria.

Fragmentos de audio

01. *Afinar con ARo2, ASo2, ATa2, AUo2*. Grp E2. 05. Duración 1:22
02. *Gabriel's oboe. Tema de La misión*. Ennio Morricone. Respirar para cantar. Grp S1. 18-2-11. Duración 1:49
03. *Come sail*. M. Patterson. Concierto de los coros participantes en el Proyecto *Voces para la convivencia*⁸⁰. 10-5-13. Duración 1:44
04. *You're gonna reap*. Espiritual negro. CORO 10. CIO8 como solista. Duración 1:18

Fragmentos de vídeo

05. *Din dirin din*. Anónimo del Cancionero de la Colombina. 1-6-08. CORO 08. Duración 0:28
06. *Manha de carnaval*. Luis Bonfá & Antonio María. Arreglo coral de Joao Carlos Kuntz. 3-4-13. CORO 13. Duración 1:35

⁸⁰ Los coros del IES Condesa Eylo Alfonso de Valladolid, IES Rodríguez Moñino de Badajoz e IES Francisco Umbral de Ciempozuelos Madrid cantaron juntos bajo la dirección de los profesores Alfonso Elorriaga, Iñaki Becoechea y M^º Jose Vega y Olalla Martín.

ANEXO X. GALERÍA DE FOTOS E ILUSTRACIONES



Coro del IES Jaime Ferrán en el salón de actos del instituto en 2005 y en el Centro Cultural de Alpedrete en 2006



Coro del Jaime Ferrán en la sala de ensayo del Auditorio Nacional en 2010 y en la biblioteca del CEIP Rosa Chacel en 2013



Coro del IES Jaime Ferrán en la final del 1^{er} Certamen de Coros de la CAM en 2005

Centros finalistas. Repertorio

IES Jaime Ferrán (Collado Villalba)

Ay, linda amiga	Anónimo s. XVI
Jovano, jovanke	Tradicional Macedonia
Epitafio para la tumba de Dulcinea	Rodolfo Halffter
Tango	Polo Vallejo
Sweet day	R. Vaughan Williams

Directora del coro: M^º Antonia Díez Pérez

Colegio Ntra. Sra. Del Recuerdo (Madrid)

Tollite Hostias	Camille Saint-Saëns
Transeamus usque Betlehen	Joseph Schnabel
Les dotze vant tocant	J. Just
Dueto de la sinfonía nº 2	F. Mendelssohn
Ave María	J. Caccini
Sound the trumpet	H. Purcell
Fiesta en la aldea	E. Törner
Aleluya del Mesias	G.F. Handel

Director del coro: César Sánchez López

IES Doctor Marañón (Alcalá de Henares)

Toundion	Anónimo s. XVI
Fata la parte	Juan del Enzina
Wimoweh	Popular africana
Season of love (del musical <i>Rent</i>)	J. Larson
Hail holy queen	Negro espiritual

Directora del coro: Nieves Alejandra Mira Illana

Colegio La Inmaculada (Getafe)

Ave María	Julio Domínguez
Moon River	Henry Mancini
Cantares	Joan Manuel Serrat
Only You	Vince Clarke
A la luna le falta un lucero	Jordi Alcaraz


Director del coro: Juan Carlos Navarro Santos-García

Por primera vez desde la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid se ha convocado un certamen de coros escolares. Con esta iniciativa se quiere fomentar el desarrollo de actividades musicales dentro de la vida escolar y, en particular, la constitución de coros en los que puedan participar los alumnos de los propios centros educativos.

Cantar es la forma más natural de hacer música. A través del canto, y muy especialmente del canto coral, se desarrollan de manera rápida e instintiva, sin las grandes servidumbres técnicas que exige el aprendizaje de los instrumentos, las capacidades fundamentales que la práctica musical requiere: no existe un método más eficaz a la hora de desarrollar el oído, en lo que se refiere a la entonación melódica, a oído armónico, a sentido tonal o a precisión en la afinación.

El canto coral fomenta, en mayor grado que otras actividades escolares, la participación en un mismo proyecto de alumnos de diferentes edades, sexo o procedencia étnica o cultural. Por otra parte, la existencia de coros en los centros de enseñanza ofrece a los escolares la posibilidad de contribuir con sus dotes musicales y su esfuerzo personal a una bella tarea colectiva.

Confiamos en que la convocatoria de este certamen haya supuesto un importante aliciente para los colegios e institutos de la Comunidad de Madrid, y una buena oportunidad para que profesores y alumnos se sientan más implicados en las actividades musicales de su propio centro escolar.




Coro del IES Jaime Ferrán en el Centro Cultural Eduardo Úrculo de las Rozas en 2011

Te reconozco por el color con que sueñas, cantas a mi lado y sin verte,

todo tu presencia se revela.

2002–2003 en 1º ESO Juan B, en la tutoría. de 3º ESO Adam, Rubén G, Paola Alejandra D, en el otro 3º, Antonio V. 2003–2004 **D1** Rocío M, Iván G, Abderramán E, Eugenio M 4º ESO Adam, Alejandro, Milen, **Alejandro R** 2004–2005 **E1**, Omar Irene A Borja B, Samuel H, Iván G, Fattah L, María M, Estefanía N, **Yvanela**, Alvaro R, Alberto de la R, Dionela U, Aitor V, Nahid O, **D2** Leiber O, Sandra G F, Eugenio M, Charo B, Isabel L, **Rocío M** 4º ESO Isabel la H, Laura H, David C, Maite D. 2005–2006, **A1** Irene S, **Alvaro U** **B1** Julieta C, Jessica C, **Alba G**, **Marta H**, **Maitane I**, Nerea S, Celia S, Vanesa S, Ismael S, Miguel S, Patricia V, Iciar F, Miriam G, Denisse D, Andrea R, Manuel T, Cristian V **C2** **Yvanela**, Borja B, Angie B, Omar G, Alba Q, Gabriel de la LI, Edurne M, Rocío U, **D3** Carlos A; Yodura B, Rocío M, Rosa M, Alba M, **E4** Oliver 2006–2007. **F1** Marina A, Ricardo A, Irene del C, **Christian D**, Clara G, Ruth G, Irene de H, **Irene L**, Cristina M, **Mónica R**, Bárbara V. **G1** **Yvanela** Beatriz D, Daniel L, Juan Francisco M, **Cristina F** **H1** Nuria B, Daniela M, **Karen R**, Noelia V. **B2** **Julieta C** Alba G, Andrea R, Jéscica R, Miguel S, Ismael S, Patricia V, Celia S, Iciar F, Mónica L, Alejandro G, Irene L, Rocío U, Denisse D, Sergio H, David G, Andrea G, Yohana M, Andrea R, Alba T, Cristian V **C3** Irene A, Carlos A, Omar G, Gabriel de la L, Isabel L, Marta S, Kimberley P, Edurne M, Leiber O. **D4** Yousra, Mariella C, Lourdes A, Juan Antonio F, Rocío M. 2007–2008. **I1**, Alejandro B, Sandra M, Patricia M, Borko, Gabriel V, **Ruth M**, Carlos C **G2** Juan Francisco M, Bader B Alba R, **Beatriz S**, Juan Manuel H, Teresa L, Jose María C, Miguel R, Juan S, Yaxi P, Beatriz, Natalia H, Lara S, Gonzalo V, Irene S **H2** Nuria B, Ruth G, Carolina J, Iván L, Cristina M, Daniela M, Jessica R **B3** Javier A, Alberto A, Alberto B, **Sergio F**, Andrea G, Iria G, Sergio H, Alba T, Aitor V, Alex G, Celia S, Andrea R, Isma S, Vanesa S, Verónica S, Cristian V, Miguel S, Patricia V, Laura V, Nerea S (Muchos de la tutoría de 1º B vuelven conmigo) **E6** **Antonio V**, **Laura H** 2008–2009, **J1**, Abde El B, Sergio G, Joao R, **Assia El B**, **Hanna E**, **K2**, Juan Carlos J, Cristina M, **Barbara V**, Nuria B, **G3**, Juan S, **Yvanela V** ², Ruth G, Daniela M, Miguel R, **Karen R**, Juan Francisco M, Carolina J, Eric L, **Alvaro U** ² Ayla B, Fernando A Mario M, Jose María C, Sergio H, Arturo P, Omar O, Iván L, Ramzi, Cristian F, **Beatriz S** ², Darjo S, Samuel H, Kevin S, María M, Miriam M **B4** **Aziel**, Sergio C Celia, Javier A, Julieta C, Jessica C, Diego de L, **Denisse D**, Iciar F, Mónica L, **Alex G**, Vanesa F, Patricia G, Alvaro M, Irene L, Aitor de la M, Manuel N, Alberto de la R, Irene V, Cristian V, Andrea R, **Verónica S**, Celia Sa, **Leticia V**, Verónica **SD6** Lourdes A, Isabel C, **Belén S** 2009–2010, **L1**, Imán A, Andrés C, Génesis, Fátima E, Khadija L, **Mariely C**, Sergio C, Lili Emilova (Sedna Joe), Carlos M., Kaltoum, Johan, **J2** (AUTORIZACIÓN DE VÍDEO 2ºA) Abde El Baraka, Hanna E, **Firdaus** ² Mohamed El M **Darjo** K, Alejandro M, **María M**, Toni M, Alejandro P, Juanda Q, **Pamela**, Conny N, Tamara A, Rubén D, Denis, **Assia el B**, **LL2** (2ºC Si en este curso quieres disfrutar... Autorización de vídeo) Ricardo A, Laura A, **Assia B**, Janet C, Dani C, Fátima Z, Honeida H, Alba G, María G, Ismael G, Andrea G, Lucía I, **Firdaus** ², Alejandro M, **Ayza**, **Paula S**, Segio O, Borja P, Cristina P, Beatriz S, **Toni S**, Borko, Bárbara V, **3** Carlos C, **Mohamed B**, Yolanda G, Pedro G, Laura H, Daniel L, Isaac G, Ramón H, Marcia M, Rubén M, **Yvanela**, Nerea M, Alvaro N, Iván O, **Yvanela**, Cindy P (Qué plastas son los chicos) Patricia S, Sergio VM3, Pablo A, Ignacio A, **Yvanela**, **Quique B**, Diego B, **Yvanela**, Irene del C, **Yvanela** Pablo H, Antonio F, **Yvanela**, Adrián de la M, **Yvanela**, **Yvanela**, Elena R, Manuel T, **Yvanela**, **G4** (autorización de vídeo) **O Celi mansa mía**, Lucía B, Jessica C, Alvaro C, Denisse D, Jesús F, Iciar F, **Yvanela**, Daniel G, Iria G, S, Alba H, **Yvanela**, Juanma H, **Yvanela**, **Yvanela**, Raía L, Marta P, María N, Alberto de la R, Andrea R, Alba R, Vanesa S, **Beatriz S** ³, Gonzalo V 2010–2011. **N1** **Jorge B**, Lucía H, Ibtissam D, **Itziar Jiz**, **Claudia O**, Alejandra S, Alberto G, **N1** Génesis, Roberto G, Lidia I, Scarlet, **Hayat S**, Nassim A, Alex C, Sara H, Braian Esteban, Wilson C, Leandro V, **La Muralla**, **L2** (2ºA y 2ºD), Carlos G., Macarena B, Rubén C., Irene C., Heidy Johana C, **Abde**, **Sheila Gómez**, Hao, Alejandro M, **Mariely C**, Alejandro, Alicia, Javier San S, **Javier S**, Irene, **We are The Champions**, Sheila, **Yvanela**, Dani B, Natalia C, Kaltoum El I, **Lili E**, Miriam G, Pablo G, Eva L, Cristina L, Johan M, Yasmina M, **Javier M**, **Yvanela**, **Rocío R**, **Daysi S**, **Andrea T**, **Victor T**, Pablo de T, Nicolás V, Marvin V. **LL3** (-3ºA) **Assia F**, Juli B, Irene del C, **Yvanela**, Alba G, María G, **Ana María G**, **Yvanela**, **Yvanela**, Andrea G, Leticia H rep, Lucía I, **Antonio R**, Khadija M, **Yvanela**, Desi N, **Yvanela**, Segio O, Sergio P, Alba P, Héctor S, Toni S, / (3ºB) Ricardo, Laura A, Hassiba, **Yvanela**, Fabio, Noelia López, Toni, **Alejandro M**, Fernando N, Moisés P, Mirella P, Juanda, Ruth, Laura M, Zhaneta, Klaudia Z, Al coro, **J3** **Firdaus**, Lucía L, Cristina L, Tamara, Rubén D, Denis Dimitrov, Fátima, Assia El B, Honeida El, Mohamed El M, Evelyn E, Sergio F, Leyre G, Ivo, **Darjo**, Alejandro, **María M**, Jose Miguel P, Cristobal, Amal, **Pamela R**, Conny, **I4** **Quem Pastores, Greenselves, Sofia A**, **Yvanela**, Carlos C, Jennifer C, Nathalie D, Laura E, Yolanda M, Laura H, **Alex L**, Noelia P, Sandra P, Paula R, Sergio V, Jose María U Rep 2011–2012 **O1** Rubén G, Zoulija El I, Libardo Iciar I, **Amanda A** Rep, Antonia I, Blanca I, Rocío F y Marina N, **Marta S**, **Marta Carmen A**, Alexis G, Sergio I, **Joel F**, **Ángela F**, Hugo G, Jorge S **Acuarela** **Nikelback Nevergonna be alone** Neo medieval Corvux Codex **P1** **Elena A**, Wilson Cr, Nahid D, Marta S Marcos, Ronaldo, Nourdin L, Fabricio, **Christian C** ² rep, **Miguel R**, Scarleth rep, Raúl P, **Darín S**, Danza de los caballeros, **N2** (2ºD) **Eze A**, **Siam A**, **Isma A**, **Sandra A**, Esther B, Javiera C, Jonathan M, Marina M, Javier M, **Marcos C**, Alicia O, Juanma P, Sergio R, **Hayat** Wimboe, Marta A (2ºE), Súer, Nassim, Alex C, Sandra A, Patricia B, Kautar D, Hanna E, Lucía F, Ana F, **Quique G**, **Juanma G**, Khadija L, Andrea M, Ana M, **Marta C**, Braiam O, Naizla P, Alvaro P, Ignacio R, **J3** **Firdaus** A, Janet Camacho, Isabella del P, Pablo D, Fátima Z, Honeida, Lili E, Daniela G, Carlos G, Pablo G, Pablo G, Jorge G, Javier G, **Quique H**, Ventura I, **Darjo R** ², Hao L, **Cristina I**, Lucía L Johan M, Alejandro M, Eric M, **Alex T**, Cristina P, Kerly S, Diego V, **L3**, Irene B, Dani B, Natalia C, **Pablo de T**, Carlos G, Miriam G, Verónica G, Julián H, Mohamed El Y, Javier M, Erick D, Juan O, Alicia R, Rocío Z, **Javier S**, Daysi S, Toni S, Irene S, Zhaneta S, Andrea T, **Yvanela**, Nicolás V, Marvin VM Ilamo **J4**, Youssef B, Rubén D, **Ana María G** 2 Narjiss B, Pamela R, Halima L, Ronald G, Laura H, Jessica S, **Belén T**, Natalia V, **María M** ³, Nerea M. 2012–2013, **Q1** Soukaina E, Donald F, Mihail Op, Adrián P, Marta S, Marta S, Nordín L rep, **O2** Nandy A, **Amanda A** ² Lucía A, Moha Alván A, **Marta Lucía A**, **Yvanela**, Z, Juan Andrés G, Lorena H, Yasmina I, Antonia I, Blanca J, Mariam L, Laura L, **Lina Y**, **Yvanela**, Victor M, Yamira N, Lorena P, **Yvanela** ², Jorge S, Michelle S C, Patricia Z, Omar R, **D**, Amara **LR2** Carlota A, Julia Ainhoa B, Ibai B, **Cristina C**, Javier D, Achraf El M, Mohamed A, Adrián de la F, Alvaro de la, Miguel García, Rubén González, Sara Hernández, Jose María Morán, **Alena Muñoz**, Stefany Neykova, **Marta Olivares**, **Tamara F**, Dani F, Alejandra P, Oscar de la P, Miguel R, **Lucía S**, **Darín S** ², Miguel T, Oksana Y, Adel Z, Cristian C. **N3** Imán A, Jhan Carlo A, **Gonzalo B** ², Esther B, Alejandra C, Heidy C, Ibtissam D, Bilal E, Quique G, **Juan Manuel G**, **Miriam G**, Lucía G, **Sheila Alvaro**, Ginete Itziar Jiménez, Alejandro, Laura, **Alvaro**, Eric m **Claudia O**, Alvaro P, Ignacio R, Daniel R, Alicia R, Saray S, Alejandra S **Man in the mirror**, **N3** Súer (Zouair) A, **Yvanela**, Ezequiel A, Siham A, Ismael A, **Sandra A**, **Jorge**, Iván C, **Marcos C**, Camilo D, Raúl F, Alejandra G, Julián H, Belén M, Johnatan M, Sara M, Dania M, Javier M, Alicia O, **Yvanela**, Juan Manuel P, Lidia P, Sergio R, Angel T, David M, **J5** **Youssef B**, **Daniela G**, Verónica G, Quique H, Ivo I, Lucía L, **Olga M**, **María M**, **Isabella**, **Daysi S**, Nicole M, Sofía V, Michelle, Oscar y Domini.

¡Gracias a todos alumnos y profesores que a lo largo de estos años han cantado conmigo!

RESUMEN EN INGLÉS

**Participation in School Choirs as a Way of Developing Motivation For Singing in
Primary and Secondary Education. PhD thesis**

Dissertation directors: Nicolás Oriol and Ignacio Sustaeta

PhD candidate: María Luisa de la Calle

Faculty of Education. Universidad Complutense de Madrid

Tranlation by Catherine Jagoe

INTRODUCTION

This thesis responds to the need to identify the factors that make singing pleasurable and encourage participation in choirs, and those that may lead to fatigue or rejection, either prior to singing or because of the way the activity is carried out.

For many people who have not had enjoyable experiences singing with others, the likelihood of finding singing appealing is often reduced due to a subjective perception that they cannot sing. Sometimes there are problems with the proposed tessitura, but listening skills and sound production improve with practice. In some cases the difficulties are greater and the singer feels disorientated, unable to distinguish whether the melody is rising or falling, so that they may find it very hard to differentiate melodic fragments unless they hear them many times.

The will to sing is a necessary condition for joining a choir, as is sustaining that personal decision over time, in response to the pleasure and expectation of enjoyment that choral singing provides. However, if the teacher fails to show students that singing is enjoyable, many of them, for different reasons, often due to embarrassment and lack of experience, are reluctant to join a choir and choose other alternative activities.

Singing in a choir requires discipline and commitment to attend rehearsals, be punctual, work on the repertoire, pay attention, concentrate, and behave respectfully; it involves cultivating a sense of belonging, and also empathy in the search for ensemble and colour in the singer's voice section, as well as being open and welcoming towards any other member of the choir who might need support.

This dissertation seeks to observe and describe the conditions and educational effects of choral practice. The approach is an open one, based on the experience of singing in music

class, as a gateway activity of fundamental importance for acquiring confidence and good habits in music practice and the use of the voice. The proposal is that choral singing can be used to develop enjoyment of singing in groups and to communicate that enthusiasm to others by taking part in choirs in childhood, adolescence or later in life.

This study examines observations based on my own experience with students and data that have been gathered and analysed from a wider sample drawn from collaboration with other teachers and choir directors. My initial questions were [the following]: is it possible to make singing enjoyable for all and not merely for those who are naturally more adept at it? And what factors encourage or discourage discovery of the pleasures of singing and being in a choir?

The theoretical foundation begins with an overview of choral singing throughout history. The ancient religious functions of choral singing are discussed, followed by the subsequent rise of choral societies, the link between the choral movement and nationalism and various other political ideals, the configuration of musical tastes, and the growth of a wider audience for choral singing, with a range of styles now available to us as consumer products.

I then turn to the state of current research on choral education, which began in the first half of the 20th century, particularly in English-speaking countries such as the USA, and which has taken off in recent decades in other countries such as France, Germany, Australia, Finland and Spain. The USA has seen the largest number of publications in terms of articles, studies and reviews on topics such as the effect of new technologies on the progress of research into choral education, vocal training, rehearsal dynamics, reading music, repertoire, voice change, cultural identity and motivation for singing.

In Spain, there are few references to the term *choral education*, defined as a research field, as it often appears in the bibliographies of English-language authors. However, in the last decade the number of studies and articles on vocal training, choral singing and motivation in the context of musical education has been rising: see Arriaga Sanz (2003; 2005), Hurtado Llopis (2006), Ibarretxe (2007), Cámara Izagirre (2004, 2005, 2005, 2008), Muñoz & Elorriaga (2011), Cuadrado (2011) and Fernández (2013).

The social and psychological bases of choral education have been established by different schools of thought, such as Bandura's behaviourism; Ausubel, Novak and Vigotsky's constructivism; Eisner, Bruner, and Elliot's cognitivism and Stenhouse, Bresler and Hargreaves' sociocritical model. These authors, who have often resisted being labelled as

endorsing only one approach, have not dealt directly with the issue of choral education, but have all in their different ways focused on describing the external and internal processes of learning and motivation, and they serve as a reference point for the work of other authors in terms of the process of voice training and singing with other people in a school setting, whether in a group or a choir.

Audio-psycho-phonology, with its contributions on postural re-education and listening as proposed by Alfred Tomatis (2010), offers a way of working with children with learning and social difficulties and provides a perspective that is open to re-educating the most problematic cases of tone deafness. Behaviourist psychopedagogy suggests ways of using modelling for learning, reinforced by acquiring habits in the dynamics of working with a choir. Cognitivist psychology focuses on internal learning processes and investigates the mental processes experienced in pitch production, in order to understand tone deafness. Constructivism's contribution to choral education is the identification of procedural learning for the construction of the choir members' identity, via their participation in organizing choral rehearsals and concerts, proposing warm-up exercises, or choosing repertoire, as important ways of learning that lead to greater motivation. Along these lines, sociocritical research also deals with the effects of the choir as an agent that transforms its environment.

Music pedagogy in the 20th century is also full of ideas that have been largely reworked by teachers and choral directors over the last few decades, on how to approach day-to-day work, such as preparing the body for listening and singing, the use of various different types of rhythmic, melodic and harmonic models in vocal improvisation and in music learning, and attention to the prosody of the texts and their relationship with the work's rhythm and dynamics to enhance the choir's expressiveness.

I argue that the beneficial conditions and effects of choral education depend on confidence in the positive development of group singing skills and on assertiveness as a catalyst for motivation. I define *choral education* as a key concept, a powerful and attractive facet of socio-musical education, via the practice of collective singing and polyphony, and I also use the concept of *assertiveness*, in the context of education, as the ability to make our own decisions about learning in a non-confrontational way, freely and responsibly, in order to develop our potential and explore what appeals to us, what speaks to us. I provide an in-depth review of the bibliography on vocal self-concept, differences of age and gender, cultural identity, teacher profiles, first encounter with the choir, rehearsal dynamics and collaborative motivational strategies, as well as on the conditions and effects of choral education. Starting

from that foundation, my specific proposal is to extend the benefits of singing with others to all, regardless of ability and prior experience.

Certain interesting experiences in choral education are explored in the thesis: the ancient choral tradition of choir schools such as King's College, Cambridge; the Children's Choir of the University of Carlos III in Madrid; the Children's Choir of the Community of Madrid; and the Chilean project *Creceer cantando* (Grow Up Singing). These experiences are chosen in order to show a varied sample of work with choirs of children and adolescents, both within the educational sector and in a wider environment.

The theoretical framework ends with a review of Spanish educational legislation pertaining to choral education. I examine the role of choral singing in the curriculum for primary and secondary education during the development of various different Spanish educational laws: the General Organic Law of the Educational System (LOGSE, passed in 1990); the Organic Education Law (LOE, passed in 2006); and the new Organic Law for the Improvement of the Quality of Education (LOMCE, passed in December 2013, and scheduled to go into effect shortly). The LOMCE unfortunately proposes a drastic reduction in the number of hours devoted to humanities subjects such as art and music.

In order to tackle the fundamental research problem of identifying the factors that influence singing motivation and recognition of the educational value of singing with others, I pose a series of questions:

1. How do individual aspects like age, gender, vocal characteristics, musical ability and self-concept influence singing motivation?
2. What environmental factors influence the inclination or motivation to sing?
3. What changes or improvements can be made in practice in children's or young people's choirs in a sample with a variety of skill levels?
4. What are the necessary conditions and the optimal conditions for encouraging choral singing in educational environments?
5. Is there any relationship between the practice of singing and academic performance?

OBJECTIVES

Based on the research questions posed, the following objectives are proposed:

- a. To reveal differences in aptitude and motivation for singing in relation to different age groups, gender differences and physical and psychological characteristics.
- b. To describe possible relationships between personal history, environment and an inclination for singing.
- c. To create a personal file for children and adolescents who sing in or outside school, so as to get to know their characteristics, tastes and habits, and monitor their difficulties and progress.
- d. To determine what specific difficulties hinder the activity of singing and choral practice in the educational setting.
- e. To explore possible relationships in a school setting between the practice of singing and improvements in skills and academic performance.

The hypothesis is formulated as follows:

An educational environment in which students are oriented towards learning and evaluating their own voices in an assertive way, without censoring the difficulties that can occur at the outset, will help develop motivation for singing, and encourage singing with others and participating in choir by means of good practices.

By considering motivation for singing as a research topic in the context of choral education, **I am using a mixed methodology**. Samples are justified and procedures used are described as follows:

1. Following a quantitative research model, a survey was carried out of a total of 1,028 students, distributed among three samples: A (N = 840) consisting of students from 18 schools in Madrid, two in Asturias and one in Seville; another, B (N = 31), of fourth-year students from Jaime Ferrán secondary school in Villalba, Madrid, who were surveyed twice to compare the results at the beginning and end of the 2009-2010 school year, and another, C (N = 157), consisting of students in two English schools, two Mexican schools and Jaime Ferrán secondary school. For this quantitative study the *Dyane 3* statistical analysis program was used, following the questions in the survey, which was designed and validated in relation to the research goals. In the survey, students responded to questions related to personal variants such

as sex, age, vocal range, ability to sing in tune, musical ear, cases of dysphonia, self-concept, intrinsic motivation for singing, and also questions relating to environmental and educational variables such as family models, style preferences, listening and singing habits in domestic and leisure settings, singing experience at school and membership in a choir. The variables chosen for study as possible dependent variables in terms of the other factors are pitch production, self-concept in terms of singing, listening habits, motivation for singing and belonging to a choir. The calculations were performed using the three samples mentioned above, A, B and C, and were carried out in three phases, over a period of eight years.

In the first part of the analysis, the frequency percentages of four groups of variables are presented in simple table form, namely, the personal, family, leisure and educational context variables. It is striking that the majority of students surveyed replied that they like singing, that they are able to sing in tune or follow other voices, that they habitually listen to music, that they prefer modern music to other styles, and that they sing in class rather often. Those who replied that they don't like singing indicated that this is due, particularly, to the fact that they don't sing well and/or it makes them embarrassed.

In the second part, chi-squared distribution (the Pearson test) was applied, showing percentages obtained in the cross tabulation of variables, in order to reflect the results of dependence or non-dependence of accurate pitch, vocal self-concept, listening habits, singing motivation and participation in a choir, regarding these same variables, and other such as age, sex, influence of family models or the practice of singing in class. In order to describe how two variables are related, the p values (probability of null hypothesis) are presented, also known as levels of significance. A relationship of significant dependence is accepted when the p obtained is less than 0.05. The relationships between the most striking variables indicate that singing motivation depends significantly on sex, ability to sing in tune, vocal self-concept and perception of the experience of singing in class.

2. Following a qualitative research model, data was collected from 618 pupils at Jaime Ferrán secondary school (Villalba, Madrid), in music classes or in choir events over a period of eight years, since this was my work environment as music teacher at the school. The procedures used have been described above: participatory observation, creating field notebooks, transcribing audio and video recordings, interviews and analysis of other documents. A representative part of the data contains observations by the students on their experience in terms of singing motivation and their level of interest in singing in the choir.

The sample is described as being differentiated into different levels of representations, starting with a group of 618 students who were part of the groups in music class over the course of different academic years and who took part in the recordings. 119 students were chosen and coded, and referred to by code-name related to quotations or personal descriptions. 12 students were chosen for further monitoring over the course of various academic years in most cases. This small sample represents four different profiles in terms of motivation and singing ability. The profiles are: *Can't sing and don't want to*, *Can sing but don't want to*, *Want to sing but can't*, and *Can sing and want to sing*.

Among the groups of emergent categories in the study we note:

1. The emotions that singing produces: nervousness, fear, shyness, embarrassment, apathy or lack of interest, attraction, enthusiasm or happiness.
2. The challenges of choral education from the teacher/choir director's perspective: continuing education for the choir director; successfully announcing and auditioning for a project; pitch problems and different aptitude levels; voice classification; paying attention to change of voice; proper choice of repertoire and vocal range; vocal technique; ear training; music-reading practice; memory development; participation in choral projects and events both as performers and audience members; and continuing the habit of singing at the different educational stages.
3. Factors that tend to raise motivation to join a choir: enjoyment of singing; interest and family support; positive musical experiences in the past; positive perception on the part of friends; the desire to learn to sing.
4. Factors countering motivation in a choir: lack of commitment; proposed objectives that do not fit the choir's skills; and lack of appealing projects.

RESULTS

From the triangulation of both research models, after ordering data that presents similar results to previous studies, it was found that⁸¹:

⁸¹ Numeric results correspond only to the sample from the quantitative study and may show percentages over 100%, referring to multiple responses or groups of responses.

-On average, boys' voices break at the age of 13.09 years, during the first and second years of secondary education in Spain (ESO). In practice there was a greater variety in the stages of voice development among male students in those years.

-The great majority of students, 77.77% of the total sample in the quantitative study, find singing very or fairly enjoyable, and only 22.22% do not enjoy it very much or at all. The reasons why singing is not enjoyable are, first and foremost, for 51.06%, negative vocal self-concept, and in second place, for 35.35%, a feeling of embarrassment.

-The influence of parents and friends on musical tastes in the sample is fairly comparable. Preferences are orientated, along with age, by the influence of friends, with pop (69.9%), rock (58.1%) and rap (51.9%) standing out above other styles. Over half the students live with someone who likes singing (61.71%) and remember having sung when they were little (67.6%).

-In practice the students are very resistant to a history-centred approach to music. 10% of those surveyed do not like classical music and 17% do not like opera, although 23.59% and 10.8% of the total sample listed classical music and opera among their three favourite styles.

-Taking the sub-sample of students who chose classical music, jazz, blues or soul as one of their favourite styles, a slightly higher percentage of survey respondents said they find it easy to sing in tune (40%) than in the overall sample (35%).

-96.1% of those surveyed habitually listens to music in mp3 format. This practice is related to the presence of music-friendly family models and is more prevalent in girls than in boys.

-The most highly-valued aspects of favourite songs are, for 41.3%, a strong rhythm and for 15.79%, the lyrics. 91.79% of those surveyed like singing along while listening to music. Pop songs were the most well-known (69.87%).

-As for the frequency with which respondents report singing in music class, moderate values were obtained, but they are not enough. 37% of those surveyed usually or often sings, as opposed to 42% who never or almost never sing, and 19% who said they sometimes sing. The practice of singing occurs less often in secondary school than in primary school. Students' perception of this activity is very good or good in 63.67% of cases.

-The problems most frequently faced when singing in class, according to the data collected, are poor discipline among students for 57.2%, and embarrassment or feeling ridiculous for 55.04%. These results match observations in class and explanations by the students.

-The most common length for rehearsal time among school choirs in the sample ranges from one hour, for 49% of the choirs, and two hours, for 34%.

-School choirs see constant turnover. Over half the participants in school choirs answered that they have been singing in the choir between a few months and two years.

-Among the effects of singing in a choir, those surveyed mentioned: training in listening practice (49.6%), improvement in concentration (46%), helpful for recognizing styles (43.21%) and progress in responsibility and the use of foreign languages.

-35% of the sample answered that they find it easy to sing in tune, followed by 35% who rely on other voices, and 28,8% who have problems with pitch production.

-In most of the samples studied (N=840), girls show more confidence about pitch production than boys. If we take the whole sample ABC (N=1028), there is also a significant relationship between gender and pitch, with $p = 0.000$, for a significantly larger percentage of girls (41.8%) who state that they sing in tune easily, versus the 29.4% of boys who made the same statement.

-Taking all the samples from the quantitative analysis into consideration, the percentage of those responding that they are confident they can sing in tune is greater during childhood (45.18%), but falls during adolescence (27.69%), and improves after their voices break (34.29%).

-The ability to sing in tune is a process that depends on many factors and improves with practice. Among the predictors for acquiring accurate pitch are a positive vocal self-concept, the practice of singing while listening to music, positive perception of the experience of singing in class and the amount of time in the choir. The presence of favourable family models obtained positive results, but not in all cases.

-As to vocal self-concept, in the overall sample studied, over half of those surveyed believe they sing well or very well and only 15.49% believe they sing badly or very badly.

This figure is only half a percentage point above the figure of 10-15% given by Dalla Bella, Berkowska and Sowinski (2011) for individuals who sing out of tune.

-As regards self-concept on the issue of singing ability, in sample A, girls had higher values, although this result was not confirmed in C, but there was acknowledgment that confidence about singing in tune, enjoyment of singing, the habit of listening to music and, above all, the practice of singing while listening to music significantly influence the acquisition of a positive vocal self-concept.

-Observations carried out in the Jaime Ferrán school in Madrid support the position of Elorriaga (2012) and Freer (2006), highlighting the fact that vocal self-concept is strengthened if the first singing activities are enjoyable and presented in an accessible way to the students. Review of the reactions of students during their early experiences of singing in class, at the beginning of the school year, in new groups, or on the first day of choir rehearsal for a newcomer to the group, strongly support that first impression as another leading factor in singing motivation.

-In class, it is noticeable that, as Boyac (1999) explains, the impression a child has about what members of the family, friends, schoolmates and teachers think of how s/he sings, is very influential in the creation of vocal self-image, so that many of our students are convinced they sing very badly, particularly because they have been told so, either casually or repeatedly, by their parents or other people.

-As regards motivation for singing, differences were found between boys and girls, with higher values for the girls than boys in all the samples, in line with studies by Phillips & Aitchison (1998), Tan & Yee Woi-Chee (2003), Cámara Izaguirre (2005), Bucknavage & Worrell (2005), Hall (2008) and Stamer (2009).

-From the qualitative point of view, the data collected indicate that among students in the groups studied, and particularly in the choir, girls more frequently show an interest in singing well and speak of their desire to do so, partly out of interest in learning and, perhaps, out of a desire to excel or please the teacher.

-Classroom observations seem to bear out Ryan and Deci's work (2000) on the internalization of extrinsic motivation; when the idea of singing is not initially perceived as attractive, it can become so if, while singing, students feel themselves to be valued by others whom they wish to interact with.

-Positive vocal self-concept and confidence about pitch are among the most powerful motivational factors. These results support the findings of numerous earlier studies by Greenberg (1970), Peterson (2002), Sweet (2010) and Elorriaga & Aróstegui (2013), among others.

-In sample A of the quantitative study there was a significant relationship between motivation for singing and the presence of family models, as shown by the work of Cámara Izaguirre (2008), and also with the presence of childhood memories related to singing, the habit of listening to music and the frequency with which students sing in class. On the other hand, the results were not confirmed in sample C, which was smaller.

-Motivation also depends on the perception of positive experiences associated with the activity of singing in class, but surprisingly, no significant relationship was found between motivation and length of time in the choir.

-Observations in the choir and written comments by students strongly support the importance of proper choice of repertoire as the main factor in motivation for singing.

-Belonging to a choir is powerfully predicted by the frequency with which students sing in class and positive perception of that experience, following the lines of Sichivitsa's study (2003), which pointed out the value assigned to music, along with the experience of integration, as the best predictors for staying in a choir. A higher incidence of participation in choirs was found in subsamples with family models that encouraged singing.

-The analysis of comments by members of the Jaime Ferrán school choir in response to the question of what they liked best about their choir experience points to the meanings they themselves attributed to singing in the choir, which, as Hylton (1981) and Parker (2011) explain, have to do with their personal development in all senses, so that the enjoyable experience provided by the music itself and the experience of singing with others make up for the effort and time devoted to rehearsals.

-Qualitative analysis of the data, confirmed by observation, show that girls make up the overwhelming majority in school choirs, although it is believed that a practice of encouraging a positive vocal self-image in terms of gender identity could partially modify that tendency, balancing out the presence of both sexes in the choir.

-Requiring some type of voice trial in order to join the choir, an issue that we believe to be a delicate one in a school environment, and good practice in rehearsal dynamics highlight the value attached to a capable choir director, who transmits enthusiasm, empathy and dedication and who is musically expressive. Expressions of encouragement are recognized as valuable.

CONCLUSIONS

In response to the initial questions in the task of identifying factors influencing the motivation to sing, I have attempted to describe the conditions that encourage the habit of singing, the benefits that accrue from this practice and its educational implications.

-How do individual features, such as age and gender, vocal characteristics, musical skill and self-image influence singing motivation?

1st Conclusion: Even though field studies indicate that adolescents can be highly motivated to sing in a context offering attractive models, there are signs that the motivation to sing partly depends on age, since there is more interest among children, and in young people after adolescence.

2nd Conclusion: As to possible gender differences in singing motivation as described by many authors, who have pointed out that girls show a greater interest in singing than boys, all our samples showed results along the same lines, with clear predominance in the number of girls participating in school choirs versus boys. Based on the multifactorial concept of motivation explored in this thesis, these differences diminish if adequate attention is paid to adolescent boys while their voices are breaking.

3rd Conclusion: The skill of singing in tune plays a fundamental role in the creation of vocal self-concept and singing motivation, which is affected not only by what the individual perceives about him or herself, but also by what other people project about his or her singing abilities.

-What environmental factors influence the inclination or motivation to sing?

4th Conclusion: Although the results were only significant in the largest of the samples studied, family models, childhood memories of pleasant experiences while singing and the habit of listening to music yielded results that define them as variables related to singing motivation.

5th Conclusion: However, in all the samples, singing motivation was found to depend on a positive perception of the activity of singing in music class.

-What developments can be seen in the practice of choral singing with children and adolescents in a sample with a variety of aptitudes?

6th Conclusion: Many of the initial difficulties with pitch production can be overcome with a certain amount of practice. Placement of experienced choristers with reliable pitch next to others who can use them as guides helps to create a bonding experience and promotes responsibility among members of the choir.

-What are the necessary conditions and the optimal conditions for encouraging choral singing in a school setting?

7th Conclusion: It is necessary to have at least one weekly session, with a group that is not too small, under a good director who shows musical competence, leadership skills and empathy, who believes in the group's potential, who makes wise choices in terms of repertoire, who makes efficient use of rehearsal time and who creates a friendly atmosphere.

Belonging to a choir was not, in and of itself, shown to be significantly linked with singing motivation, but motivation *was* found to be related to a positive perception of the experience of singing in class. For choir participation to help develop singing motivation, for it to encourage choral singing in school settings, the two key factors are the figure of the director and the use of good practices, beginning with the environment in music classes.

-Is there any relationship between the practice of singing and improvements in academic performance?

8th Conclusion: Both the quantitative and the qualitative analysis showed that the habitual practice of singing in a choir led to improvements in cultural and artistic competence in terms of recognition of musical styles; in social competence, thanks to the exercise of responsibility for group work; in learning competence, due to the habit of concentration necessary for performance; and in linguistic competence, thanks to the improvement in listening skills and in the pronunciation and use of foreign languages in the choir's repertoire of pieces. Thus, although adequate measures for controlling the multiple variables have not been established in order to be able to attribute quantifiable improvements in academic performance to the practice of singing, I note that there is a relationship between the practice of

singing and improvement in certain basic educational skills, especially linguistic, social, cultural and artistic competence.

My contribution is to propose assertiveness in choral education as a theoretical construct that links the variables studied in the context of school choirs. Essentially, this involves stating that all of us are capable of singing, that singing has many benefits, and that a choral education that develops singing motivation can make anyone a singer. Thus, adjusting the initial hypothesis to the results in terms of participation in choirs, and acknowledging that this is an option that has to be chosen individually, and that it is conditional on good practice and each person's own particular time frame, I conclude that:

Offering students a choral education that meets their needs, that encourages learning and valuing their own voices via good teaching practices that favour positive vocal self-concept, will develop their motivation for singing, by making the experience of singing with others enjoyable, either in the choir or elsewhere, according to their own commitments and interests.

The goal at the outset was to discover what made singing with others enjoyable, and why, in some contexts, the idea of singing in a choir is received with more enthusiasm, dedication and commitment than in others, and what can be done so that students who do not see themselves as particularly gifted or inclined to sing can experience the desire to sing with other people and benefit from doing so. Among the interventions shown to be most effective in terms of encouraging singing motivation are frequent vocal work in music class, in order to train the ear and pitch; offering regular singing opportunities to all; paying attention to aptitude differences via special work with those who need time to find a comfortable range for their voice; seeking support from students with greater abilities and using them as collaborators to help others by offering attractive vocal models, especially during the voice change period; ensuring that singing is a dynamic experience by making good use of time and human resources; being involved in choral projects, concerts and exchanges, and lastly, institutional support both for choral singing at all stages and for specialized training for teachers and choir directors, which justifies the need to continue choral education research.

Bibliography

- Arriaga, C. (2003). *La motivación en el area de educación musical en sexto curso de educación primaria*. Tesis doctoral, Universidad del País Vasco. Consultado en <http://www.mcu.es/cgi-bin/TESEO/BRSCGI?CMD=VERDO&BASE=TSEO&DO...>
- Arriaga, C. (2005). Conexión entre los intereses musicales del alumnado y el profesorado en primaria: datos para un acercamiento. *Musiker*, 14, 121-145.
- Bucknavage, L. B. & Worrell, F. C. (2005). A Study Of Academically Talented Students? Participation In Extracurricular Activities. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16(2-3), 74-86.
- Boyack, J. (1999). *Singing Self-efficacy: The Critical Years*. ANZARME. Consultado en <http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=697407202246199;res=IELHSS>
- Cámara, A. (2004). La actividad de cantar en la escuela: una práctica en desuso. *Revista de Psicodidáctica* (17), 1-11.
- Cámara, A. (2005). Actitudes de los niños y las niñas hacia el canto. *Musiker*, 14, 101-109.
- Cámara, A. (2005). El canto colectivo en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 15-16, 105-110.
- Cámara, A. (2008). Actividades de canto en la educación primaria: posicionamiento del alumnado de tercer ciclo y del profesorado de música. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 113-116.
- Cuadrado, A. (2011). El canto y los maestros varones: Un estudio de caso en un colegio público de la Comunidad de Madrid. *RECIEM, Revista Electrónica Complutense en Educación Musical*, 8(1), 1-14.
- Cuadrado, A. (2012). *El canto en las aulas de música de Educación Primaria: Un análisis interpretativo de diversas prácticas docentes*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Dalla Bella, S; Berkowska, M & Sowiński, J. (2011). Disorders of Pitch Production in Tone Deafness. *Frontiers in Psychology*, 164.

- Elorriaga, A. (2012). Las voces adolescentes y el canto en la secundaria: Un reto al alcance de todos. *Eufonía*, 54, 62-73.
- Elorriaga, A. J. & Aróstegui, J. L. (2013). *Diseño curricular de la expresión vocal y el canto colectivo en la educación secundaria: La muda de la voz en el aula de música*. Madrid: Anexo.
- Fernández Herranz, N. (2013). *Agrupaciones Corales y su influencia en el tejido social de la España contemporánea. Tesis doctoral*. UCIII de Madrid.
- Freer, P. K. (2006). Adapt, Build, and Challenge: Three Keys to Effective Choral Rehearsals for Young Adolescents. *Choral Journal*, 5(47), 48-55.
- Greenberg, M. (1970). Musical Achievement and the Self-Concept. *Bulletin of Research Music Education*, 18(1), 57-64.
- Hall, C. A. (2008). Understanding and Improving Boys' Participation in Singing in The First Year of School. *Indexed Abstracts 1978-2007. Australian Association for Research in Music Education*. En http://www.anzarme.org/uploads/files/conference_index.pdf
- Hylton, J. B. (1981). Dimensionality in High School Student Participants' Perceptions of the Meaning of Choral Singing Experience. *Journal of Research in Music Education*, 29(4), 287-303.
- Hurtado Llopis, J. (2006). El desarrollo de la asertividad en la Coral Allegro ONCE Valencia. *Eufonía*, 63-71.
- Ibarretxe, G. (2007). Modelos de educación coral infantil. Entre lo formal y lo no formal. *Educación y educadores*, 10(2), 34-50.
- Muñoz, E.; Elorriaga, A. J. (2011). Principales características de la voz en la adolescencia. *Música y Educación*, 1(85), 18- 32.
- Parker, E. C. (2011). Uncovering Adolescent Choral Singers' Philosophical Beliefs About Music-making: A qualitative inquiry. *International Journal of Music Education*, 29(4), 395-317.
- Peterson, C. W. (2002). Recruiting for the Choral Ensemble by Emphasizing Skill and Effort. *Music Educators Journal*, 89(2), 32-35.

- Phillips, K.H.; Aitchison, R.E. (1998). The Effects of Psychomotor Skills Instruction on Attitude toward Singing and General Music among Students in Grades 4-6. *Bulletin of Council for Research in Music Education*, 137, 32-42.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Santesmases, M. (2005). *Dyane 3*. Madrid: Pirámide.
- Stamer, R. A. (1999). Motivation in the Choral Rehearsal. *Music Educators Journal*, 85(5), 26-29.
- Sweet, B. (2010). A Case Study: Middle School Boys' Perceptions of Singing and Participation in Choir. *Applications of Research in Music Education*, 28(2), 5-12.
- Tan, A.; Yee Woi-Chee, F. (2003). An Exploratory Study on Singaporean Secondary School Students' Perceptions of Choral Learning. *Asia Pacific Education Review*, 4(2), 161-169.
- Tomatis, A. (2010). *El oído y la voz*. Barcelona: Paidotribo.