

TESIS DOCTORAL

Tíscar Martínez Bayona

2020



VNIVERSITAT
ID VALÈNCIA

FACULTAT DE MAGISTERI
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

PRÁCTICA CORAL EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA
DE LA CIUDAD DE VALENCIA:
FORMACIÓN, PERCEPCIÓN Y REPERCUSIÓN

TESIS DOCTORAL

Presentada por:
Tíscar Martínez Bayona

Dirigida por:
Dra. Ana María Botella Nicolás



VNIVERSITAT
ID VALÈNCIA

Valencia, febrero 2020



VNIVERSITATIS VALÈNCIA

FACULTAT DE MAGISTERI

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

**PRÁCTICA CORAL EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA
DE LA CIUDAD DE VALENCIA: FORMACIÓN,
PERCEPCIÓN Y REPERCUSIÓN**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Tíscar Martínez Bayona

Dirigida por:

Dra. Ana María Botella Nicolás

Valencia, febrero 2020

A mi madre

Agradecimientos

Agradezco la colaboración a todas las personas que han contribuido de una u otra manera a la elaboración de la presente Tesis Doctoral.

En primer lugar, agradezco a mi madre Pilar Bayona Noguera y a mis hermanos María Ángeles, Ramón Federico, y Pilar por impulsarme a alcanzar mis sueños. Sin su apoyo y amor incondicional nada de esto hubiera sido posible.

Gracias a la Dra. Ana María Botella Nicolás, directora de la Tesis, por confiar en mí desde un principio, por motivarme, por apoyarme y ayudarme, por su cercanía y por su dedicación completa.

Gracias a mi gran amigo Enrique Ricart Torres, por su generosidad. Siempre ha creído en mí y se ha implicado en esta investigación, ayudándome en innumerables ocasiones.

Gracias a Helena Barcos Marín por quererme y sostenerme siempre que lo he necesitado, así como a Paul Montenegro Santillán por estar siempre a mi lado. A Óscar Oliver por su apoyo incondicional. A Arantxa Moral, a Nadia Stoyanova, a Rosana Giménez, a Jorge Fanjul, a Irene Adán Corral, a José Diego Ramos, a Miguel Sánchez y a Antonio Morant por sus ánimos constantes y sus consejos.

También agradecer a los profesores de música, a los directores corales y al alumnado coralista de los centros que han hecho posible que esta investigación se llevara a cabo.

Por último, a mi padre Federico Martínez Rodríguez, a mi hermano José Francisco Martínez Bayona, a Mario Monreal, a Julio Hurtado y a todos los que ya no están pero de alguna manera permanecen y me fortalecen.

Este logro también es parte vuestra.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN.....	3
1. JUSTIFICACIÓN	4
2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	10
3. OBJETIVOS.....	10
3.1. Objetivo general	10
3.2. Objetivos específicos.....	11
4. ESTRUCTURA DEL TRABAJO.....	11
II. MARCO TEÓRICO.....	17
1. ESTADO DE LA CUESTIÓN	18
2. HISTORIA DE LA MÚSICA CORAL EN VALENCIA	45
2.1. Los inicios del canto coral en Valencia	47
2.2. La actualidad de los coros en la ciudad de Valencia	50
3. PRÁCTICA CORAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS.....	55
4. MÚSICA CORAL EN SECUNDARIA	65
4.1. Contenidos	68

4.2.	Adquisición de competencias básicas	71
5.	DIDÁCTICA DE LA PRÁCTICA CORAL: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	77
5.1.	Director de coro	80
5.2.	Adolescentes	85
5.3.	Repertorio musical para adolescentes.....	88
5.4.	Conciertos, intercambios y otros.....	91
III.	MARCO METODOLÓGICO.....	97
1.	METODOLOGÍA.....	97
1.1.	Estrategia metodológica: estudio de casos	99
2.	PROCESO DE INVESTIGACIÓN	100
2.1.	Participantes.....	100
2.2.	Acceso al campo	102
3.	TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS.....	105
3.1.	Cuestionario.....	105
3.2.	Observaciones.....	111
3.3.	Cuaderno de campo.....	111
3.4.	Entrevistas (<i>focus group</i>)	112
4.	CRITERIOS DE VALIDEZ Y RIGUROSIDAD CIENTÍFICA	114
5.	CRONOGRAMA DE LA INVESTIGACIÓN.....	116

IV. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN.....	121
1. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS	121
1.1. Análisis de los datos cuantitativos	122
1.2. Análisis de los datos cualitativos.....	172
1.3. Informes descriptivos	175
2. DISCUSIÓN.....	232
V. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	261
VI. REFERENCIAS	271
1. FUENTES DOCUMENTALES	271
2. LEGISLACIÓN	290
3. PÁGINAS WEB	291
VII. ANEXOS.....	293

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figuras

Figura 1. Descripción de los centros de secundaria de Valencia con agrupación coral	102
Figura 2. Sexo del profesorado encuestado	124
Figura 3. Tipología de centro de secundaria	125
Figura 4. Categoría profesional que ocupa el sujeto encuestado en la agrupación coral	126
Figura 5. Años de experiencia del sujeto encuestado en la práctica coral	127
Figura 6. Grupos de años según la edad de nacimiento de las corales (I)	129
Figura 7. Grupos de años según la edad de nacimiento de las corales (II).....	130
Figura 8. Motivo de la práctica coral	131
Figura 9. Edad de los participantes de las agrupaciones corales según los sujetos encuestados	134
Figura 10. Buen comportamiento durante los ensayos valorado por los sujetos encuestados (I)	136
Figura 11. Buen comportamiento durante los ensayos valorado por los sujetos encuestados (II).....	137
Figura 12. Relación de horario utilizado para el ensayo coral.....	139
Figura 13. Voz del director como modelo de aprendizaje valorado por los sujetos encuestados (I)	142
Figura 14. Voz del director como modelo de aprendizaje valorado por los sujetos encuestados (II).....	142
Figura 15. Acompañamiento instrumental valorado por los sujetos encuestados (I).....	146
Figura 16. Acompañamiento instrumental valorado por los sujetos encuestados (II)	147
Figura 17. Utilización de coreografías adaptadas al canto coral valorado por los sujetos encuestados (I)	152
Figura 18. Utilización de coreografías adaptadas al canto coral valorado por los sujetos encuestados (II)	152
Figura 19. Selección del repertorio para el ensayo coral	154
Figura 20. Valoración del repertorio tradicional por los sujetos encuestados (I)	155
Figura 21. Valoración del repertorio tradicional por los sujetos encuestados (II)	155
Figura 22. Valoración del repertorio culto por los sujetos encuestados (I).....	157

Figura 23. Valoración del repertorio culto por los sujetos encuestados (II).....	157
Figura 24. Valoración del repertorio religioso por los sujetos encuestados (I)	158
Figura 25. Valoración del repertorio religioso por los sujetos encuestados (II).....	159
Figura 26. Relación de horario utilizado para el ensayo coral.....	160
Figura 27. Valoración de la satisfacción de dirigir la coral de alumnos por los sujetos encuestados (I)	162
Figura 28. Valoración de la satisfacción de dirigir la coral de alumnos por los sujetos encuestados (II).....	162
Figura 29. Valoración de alumnado con necesidades educativas especiales (I)	163
Figura 30. Valoración de alumnado con necesidades educativas especiales (II)	164
Figura 31. Valoración de la colaboración con otros departamentos del centro estableciendo estrategias interdisciplinarias por los sujetos encuestados (I)	165
Figura 32. Valoración de la colaboración con otros departamentos del centro estableciendo estrategias interdisciplinarias por los sujetos encuestados (II).....	166
Figura 33. Valoración del compromiso de los familiares por los sujetos encuestados (I).....	167
Figura 34. Valoración del compromiso de los familiares por los sujetos encuestados (II).....	167
Figura 35. Valoración de la consciencia del alumnado de la importancia de la música (I).....	168
Figura 36. Valoración de la consciencia del alumnado de la importancia de la música (II).....	168
Figura 37. Valoración del compromiso de los familiares por los sujetos encuestados (I).....	170
Figura 38. Valoración del compromiso de los familiares por los sujetos encuestados (II).....	170
Figura 39. Valoración de la repercusión de cantar en la coral para vida cotidiana (I)	171
Figura 40. Valoración de la repercusión de cantar en la coral para vida cotidiana (II)	172

Tablas

Tabla 1. Relación de centros de secundaria pertenecientes a la ciudad de Valencia que han colaborado	104
Tabla 2. Relación entre los objetivos de la investigación con las preguntas del cuestionario	109
Tabla 3. Cronograma de la investigación (1-2).....	117

CAPÍTULO I

I. INTRODUCCIÓN

La presente Tesis Doctoral surge como resultado de un estudio de casos basado en la práctica de la música coral en la Educación Secundaria Obligatoria de la ciudad de Valencia. Dicha investigación pretende aportar conocimiento a la comunidad educativa sobre la importancia de la utilización de la voz y del canto en conjunto, en los centros educativos de secundaria, como recurso de innovación interdisciplinar en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Se trata de una temática de alto grado de especificidad, cuyo campo de investigación es novedoso a la par que poco estudiado, dada la revisión de la literatura realizada. Por tanto, el interés de la investigación reside en ofrecer una relación, así como una descripción pormenorizada de esta práctica musical en los centros públicos y concertados de Educación Secundaria, además de conocer la formación, percepción y repercusión desde la perspectiva del alumnado adolescente como desde el punto de vista del profesorado, en concreto de la figura del director del coro¹ encargado de dirigir esta actividad, pudiendo ser además profesor de Música.

La configuración de una agrupación coral es una propuesta metodológica que el director del coro debe articular teniendo en cuenta las exigencias del currículum, atendiendo a los conocimientos que el alumnado adolescente debe adquirir y tras un consenso por parte del centro donde se va a conformar, ya sea en horario ordinario como en horario extraescolar. Los alumnos de Educación Secundaria, se encuentran en una fase del desarrollo humano de transición situada entre la infancia y la edad adulta, por lo que será durante esta etapa en la que se produzcan importantes cambios a nivel biológico, cultural, de formación académica, social y emocional (Parker, 2014; Pérez–Aldeguer, 2014).

¹ Para facilitar una lectura fluida de la presente Tesis y basándose en la normativa de la Real Academia Española (Bosque, 2012), se utiliza en su integridad el género masculino, dando por entendido que se va a referir a ambos sexos.

Continuando con lo descrito, es importante que la educación aporte a este alumnado una serie de conocimientos, procedimientos, valores y expectativas que les permita desarrollar una educación musical íntegra, a nivel académico, a nivel social y a nivel personal. Por consiguiente, la realización de prácticas y de actividades grupales, como es la enseñanza/aprendizaje a través de la música coral, permiten el fomento de la consecución de un currículum vital consistente, como podremos observar más adelante.

El análisis de las repercusiones del desarrollo de proyectos corales en el aula, puede reforzar y perfeccionar la adecuación de las actividades y la actuación a las necesidades del alumnado coralista, incrementar los beneficios aportados, e incluso promover la generalización de estas prácticas musicales a otros centros (Matthews y Johnson, 2019; Sanahuja, Moliner y Moliner, 2019).

En este primer capítulo se realiza una breve aproximación del lector a la descripción general de la Tesis. Su disposición se ajusta a los siguientes apartados: la justificación, en la que se realiza una argumentación de la materia seleccionada y donde se explica cómo se va a desarrollar el trabajo; la pregunta de investigación, sobre la cual versa la realización de la Tesis y los objetivos, basados en la pregunta principal; y para finalizar, la estructura del trabajo que se va a adoptar.

1. JUSTIFICACIÓN

La Tesis desarrollada es una ampliación de la investigación que se llevó a cabo para el Trabajo Final del Máster en Investigación en Didácticas Específicas, defendido en el año 2013. La idea inicial de estudiar la música coral en los centros de Educación Secundaria de la ciudad de Valencia surgió tras la asistencia, en este caso motivada por el profesor de la materia *Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en música* (IDIEM), Julio Hurtado Llopis, del Máster Universitario en Profesor de

Educación en Secundaria, al *I Congreso de Música Coral en Centros Educativos*, celebrado en Valencia los días dieciocho y diecinueve de noviembre de dos mil once.

Durante dos jornadas de conferencias y comunicaciones, los investigadores, los profesores y los directores de corales invitados expusieron sus comunicaciones sobre experiencias desarrolladas en diferentes centros educativos reglados y no reglados del ámbito estatal. Fueron muchas las instituciones y los centros que se representaron por los diferentes ponentes: universidades del País Vasco, Castellón, Madrid, Budapest, Lisboa, Gerona y Valencia; colegios públicos de Valencia como el *Vicent Gaos*, *L'Olivera de l'Eliana* y *El Castell d'Albalat dels Sorells*; y Conservatorios Profesionales de Música de Valencia y alrededores como el *José Iturbi* y el *Riba-roja de Túria*. Sin embargo, en ningún momento se realizó alguna ponencia relacionada con las Enseñanzas de Secundaria Obligatoria.

Finalizado el Máster en Profesor de Educación Secundaria y como docente en el ámbito de la música, hubo interés en continuar investigando la significación de la práctica coral con adolescentes en la educación musical y la importancia de la figura del profesor/director de coro. Además, se propició una inclinación por redundar en los beneficios que la educación musical podría aportar en el ser humano, en este caso, en los jóvenes.

Desde hace años, determinadas fuentes señalan que la educación musical en adolescentes implica una mejora en los resultados académicos, en el desarrollo de habilidades cognitivas, de motivación y mejora del rendimiento académico en comparación con aquellos que no la reciben (Dos Santos, Mónico, Almeida, y Coimbra, 2016).

Ahondando en el tema, algunos autores apuntan a que una participación activa en los proyectos musicales, incrementa los resultados anteriores si se compara con un

alumnado que solo se dedica a la reproducción puramente musical (Hogenes, van Oers, Diekstra y Sklad, 2016; Angel–Alvarado, 2018). A pesar de estas aseveraciones, en el modelo educativo español, tal como describen Carrillo, Viladot y Pérez–Moreno (2017) en su revisión de la literatura, es el modelo educativo de reproducción el que impera en la actualidad en las clases de música, aunque haya una tendencia hacia el cambio. Las diferencias en los resultados obtenidos entre las modalidades de participación activa y de reproducción, pueden estar en relación directa con los avances tecnológicos y con la Sociedad del Conocimiento. Por ello, la educación musical debe realizar cambios en la forma de entender su proceso de enseñanza/aprendizaje para adaptarse a las demandas actuales de la sociedad.

Referente al ámbito coral, se demuestra que la participación en estas agrupaciones educa en valores, hábitos y competencias (Ferrer, 2011; Hurtado, 2011a). La actitud de los adolescentes y la continua participación en actividades de música coral, viene determinada, además de la influencia de un entorno familiar y social favorecedor, por la importancia de la figura del profesor (Patrick, 2015). El empleo de las técnicas pedagógicas y de los procedimientos metodológicos apropiados junto con la participación activa del alumnado, promueve el desarrollo de una identidad músico–coral adolescente (Grimland, 2005; Patrick, 2015).

No solo es interesante objetivar el incremento de los resultados académicos y formativos, sino también poner de manifiesto las percepciones del alumnado perteneciente a una coral de secundaria. En los diferentes estudios realizados por Patrick (2006 y 2010), se sugiere que se deben tener en cuenta las reflexiones y las preocupaciones de los integrantes coralistas a modo de *feedback*, con la intención de que se permita fortalecer el proceso de enseñanza–aprendizaje establecido. También se defiende la importancia de que los alumnos vivan la experiencia de pertenecer a una coral en secundaria.

Continuando con esta idea previa, Parker (2011) aporta en su investigación que los coralistas consiguen un crecimiento a nivel social y musical, mejoran en la expresión de emociones, en la autoestima y en el desarrollo de la personalidad, así como también existe el desarrollo positivo en los resultados académicos. Sweet (2010) recoge las impresiones de los participantes, concretamente de los coralistas masculinos, y observa que la colaboración en un proyecto coral promueve un ambiente seguro, colaborativo y productivo de trabajo.

En cuanto a la figura del profesorado o a la persona encargada de la dirección coral, existe una relación directa entre las habilidades comunicativas y la organización de los procesos metodológicos utilizados en el ensayo, con el aumento del rendimiento académico del alumnado participante (Grimland, 2005).

En definitiva, la educación en general y cada profesor de manera particular, influyen en el alumnado que en un futuro formará parte de la sociedad, ya sea de manera sistemática o mediante el currículum oculto (Carrillo, 2009). Dadas las aportaciones de la música en el desarrollo del alumnado, es de vital consideración la ley actual de educación, la Ley Orgánica de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). En su texto se establece la educación artística como área opcional en el currículo de Educación Secundaria, lo cual posibilita que el alumnado pueda terminar la educación obligatoria sin haber tenido contacto con ningún tipo de práctica musical, ni tampoco con otras asignaturas artísticas (Carrillo et al., 2017).

A través de esta Tesis se pretende reivindicar el papel fundamental que tienen las artes, y en concreto la música coral en la Educación Secundaria. La participación activa en proyectos corales, como se entrevé en las fuentes citadas, origina que el alumnado participante consiga un alto grado de superación a nivel académico, social y personal.

Tras la presentación de las motivaciones expuestas en el apartado anterior, se decidió empezar una búsqueda de la literatura existente durante los últimos años para conocer la práctica coral desempeñada en los institutos de secundaria de la ciudad de Valencia, e indagar en la formación, en la percepción y en la repercusión de los participantes. Una vez localizados los casos, se realizó una descripción de la realidad que se pretendía estudiar mediante los instrumentos de recogida de datos: la observación, el cuaderno de campo² y las entrevistas³ dirigidas al alumnado coralista, así como un cuestionario validado⁴ por expertos dirigido a los profesores y/o a los directores.

En base de la intencionalidad y a la idea principal de la Tesis, se creó la problematización con el fin de enfocar las preguntas de manera general a una más concreta, a la vez que flexible, permitiendo mayor libertad de expresión para explorar el fenómeno de estudio en profundidad. Inmersos en el tema, se configuró la pregunta de investigación y se accedió al campo con la intención de comenzar la recogida de datos, al mismo tiempo que se recopiló la información perteneciente a la literatura relacionada con el tópico a tratar.

Entre las diferentes cuestiones que se plantearon, se pretendió conocer si los proyectos corales realizados en el ámbito de la Educación Secundaria formaban parte del currículum de la asignatura de Música o pertenecían al Proyecto Educativo del Centro. Si se realizaban actividades extraescolares relacionadas con la música coral, era de interés saber por qué se realizaban, cómo se llevaban a cabo, con qué finalidad, cuál era la percepción de los profesores y/o directores así como del alumnado coralista al participar en el canto colectivo, y la repercusión generada. También era importante conocer otros factores que pudieran influir al formar parte de esta actividad. Por todo ello, se esbozaron una serie de preguntas con la intención de dar forma al diseño de la investigación:

² El cuaderno de campo se puede consultar en el Anexo 1.

³ La transcripción de las entrevistas se puede consultar en el Anexo 2.

⁴ El cuestionario se puede consultar en el Anexo 3.

- ¿Por qué la creación de un coro en el instituto?
- ¿Cuáles son los objetivos que se pretenden desarrollar a través del canto coral?
- ¿Cómo es el plan de trabajo que desarrollan los directores del coro?
- ¿Por qué los alumnos de secundaria cantan en la coral del instituto?
- ¿Les gusta a los alumnos el repertorio que cantan?
- ¿Repercute el hecho de cantar en una coral en la vida cotidiana del alumnado de secundaria?
- ¿Continuarán formando parte de alguna agrupación coral en el futuro?

Habiendo delimitado el problema de investigación y tras formular los objetivos, se comenzó con la búsqueda de información. Dicha búsqueda es el sustento teórico que fundamenta la Tesis. La metodología empleada es híbrida, es decir, consta de datos cuantitativos y cualitativos, debido a las características de la información a tratar. Por lo que respecta al método, el más apropiado que comprende el fenómeno que se desea estudiar es el estudio de casos. A posteriori, se realizó una descripción detallada y la explicación de los rasgos más significativos obtenidos del campo para realizar el análisis, los informes descriptivos y la discusión o interpretación de los mismos con el marco teórico.

Los resultados de la investigación ofrecieron una descripción detallada de la información recogida, transcrita y analizada de estas actividades de enseñanza musical, desde la perspectiva de los alumnos coralistas y desde la visión de los profesores y/o directores de la coral, contrastados en un proceso ulterior. El análisis de

los datos y la interpretación de los resultados, condujeron a las conclusiones finales del estudio.

2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Strauss y Corbin (2002) manifiestan la importancia de la forma en que es formulada la pregunta de investigación, pues será la que establezca los parámetros y los métodos de investigación adecuados para la recogida y el análisis de datos. La pregunta de investigación revela al lector que la presente Tesis profundiza en los procesos de enseñanza–aprendizaje, en las percepciones, en las experiencias y en las repercusiones desarrolladas y adquiridas a través de la práctica coral de secundaria. Con el propósito de desarrollar dicho estudio, se plantea la siguiente cuestión:

¿Cómo es la práctica coral en los centros de secundaria de la ciudad de Valencia y qué significación otorgan tanto los docentes y/o directores del coro como los alumnos coralistas a dicha práctica?

3. OBJETIVOS

Los objetivos son los que orientan la Tesis, pues se encuentran estrechamente vinculados al problema y a la pregunta de investigación con el impacto que se quiere obtener en los resultados del estudio, es decir, permiten establecer de manera clara y sin ambigüedad, respuestas para responder al problema. Y también, son una guía para el investigador en relación con los pasos a seguir en su investigación (Ortega, 2003).

3.1. Objetivo general

El objetivo general consiste en conocer la importancia, el significado y las opiniones de los participantes del coro en la enseñanza–aprendizaje de la música a través de la práctica coral, en los centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la ciudad de Valencia, tanto a nivel académico como social y de desarrollo personal, así como sus repercusiones.

3.2. Objetivos específicos

A partir del objetivo general, se deducen los objetivos específicos. Su concepción indica la dirección que conllevará cada fase y el modo de enlazarlas para alcanzar la consecución de los resultados emergentes:

- Conocer el número de corales formadas o actividades relacionadas con la música vocal en conjunto en los institutos públicos y concertados de la ciudad de Valencia.
- Indagar en la forma de trabajo que emplean los profesores o directores de la música coral en los centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la ciudad de Valencia.
- Entender la significación que aporta la música coral a los participantes de esta actividad a nivel académico, social y personal, y cuál es su repercusión.

4. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

La presente investigación se encuentra organizada en cinco capítulos cuyo contenido se desgrana a continuación:

- a) El primer capítulo justifica la descripción temática del trabajo a desarrollar, el motivo que incentivó dicho estudio y cómo se ha llevado a cabo, en líneas generales. Incluye la justificación o planteamiento de la investigación, la pregunta de investigación, los objetivos y la estructura del trabajo efectuado.
- b) El segundo capítulo es el marco teórico donde se pueden observar diferentes apartados, entre los cuáles se distingue el primero como más importante por ser el estado de la cuestión. En este primer apartado, se realizó una búsqueda bibliográfica basada en unos criterios de inclusión y de exclusión que

permitieron acotar la revisión de la temática de estudio de fuentes primarias y secundarias, en un primer momento obtenidas. Más tarde, mediante un detallado análisis de lectura crítica se obtuvieron aquellas adecuadas con fidelidad al campo de la investigación.

Los siguientes cuatro apartados tienen la finalidad de contextualizar referencialmente la temática escogida: una breve reseña de la historia de la música coral en Valencia desde sus inicios hasta la actualidad; la realización de una descripción de los proyectos corales en los centros educativos; el marco legislativo sobre el que se encuadra la realidad musical actual docente en secundaria; y finalmente, un apartado dedicado a la didáctica y a las estrategias de enseñanza de los proyectos corales haciendo hincapié en los directores, en el repertorio musical para adolescentes y en los conciertos e intercambios, entre otras actividades.

- c) El tercer capítulo está dedicado a la metodología a utilizar para la consecución de los objetivos marcados previamente. En este caso, se fundamenta en el paradigma interpretativo sobre la estrategia del estudio de casos. En base de la metodología escogida, se realizó una descripción de la población de estudio y se utilizó de una serie de técnicas de recogida de datos (cuestionario, entrevista y observación) que tras ser validados, conllevaron a la síntesis de la información. Destacar que los testimonios de las impresiones de los encuestados también fueron de gran importancia para la obtención de resultados. Asimismo, se comenta cómo se ha llegado a desarrollar el contacto con los integrantes de los proyectos corales, el tratamiento de confidencialidad de los datos mediante el uso de consentimientos informados⁵ y las conclusiones del proceso.

⁵ El modelo de consentimiento informado para obtener la aprobación de los padres y/o tutores del alumnado menor de edad y la participación voluntaria de los estudiantes, se puede consultar en el Anexo 4.

- d) En el cuarto capítulo es donde se desarrolla el análisis de los datos pormenorizados en base de los instrumentos de recogida de datos. En un primer momento fueron descritos y volcados para posteriormente, mediante procedimientos estadísticos, ser procesados con la utilización de programas de tratamiento de la información hasta llegar a una serie de resultados, que están detallados en el siguiente apartado. En este último epígrafe, la discusión trata de responder a la pregunta de la investigación, así como a los objetivos planteados, comparándose con la evidencia científica consultada en el estado de la cuestión y de la teoría generada.

- e) Finalmente, en el último capítulo basado en las conclusiones, se exponen las ideas clave resultadas y también se trata de las futuras líneas de investigación surgidas en esta Tesis, así como las limitaciones que se han producido en su elaboración a nivel de obtención de la información, tratamiento de la información o de los resultados conseguidos.

Tras las conclusiones, se pueden observar tres apartados dedicados a las referencias consultadas, ordenadas según si son bibliográficas, legislativas o páginas web que se han consultado; y los anexos donde se aportan parte de recursos y otra información a consultar complementaria a la investigación, como son los instrumentos de recogida de información: cuaderno de campo, transcripción de las entrevistas, cuestionario, entre otros.

CAPÍTULO II

II. MARCO TEÓRICO

Según define Rivera–García (1998), la creación del marco teórico debe encontrar sentido al trabajo que se está realizando. “El marco teórico supone una identificación de fuentes primarias y secundarias sobre las cuales se podrá investigar y diseñar la investigación propuesta” (p. 235). Se trata de un elemento de gran importancia, pues encamina y sustenta teóricamente el trabajo científico una vez ya se han planteado los objetivos y la pregunta de investigación. Además, orienta y amplía el horizonte del estudio a la vez que sirve de guía al investigador e inspira nuevas líneas y áreas de investigación.

“El marco teórico constituye un corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí que orientan la forma de aprehender la realidad” (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005, p. 34). Su función principal es la de argumentar y forjar las ideas acerca del conocimiento mismo o paradigmas, conjuntamente con las teorías generales o concepciones generales de la sociedad y las teorías sustantivas o conceptos específicos a investigar (Sautu et al., 2005).

La investigación en educación musical, como rama de la investigación educativa, empezó tan solo hace unas seis décadas, sobre los años cincuenta del siglo pasado. También sería cuando aparecieron las revistas más importantes en este ámbito. “Hoy en día la investigación en educación musical está plenamente consolidada en cuanto a publicaciones, asociaciones y consideración internacional” (Odena, 2015, p. 2).

En la elaboración de esta sección se distinguen dos apartados. El primero es el de la revisión de la literatura correspondiente o estado de la cuestión, y los siguientes son los que conforman el desarrollo de la perspectiva teórica: Historia de la música en Valencia; Práctica coral en contextos educativos; Música coral en secundaria. Decret 87/2015; y Didáctica de la Práctica coral: estrategias de enseñanza.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La redacción de textos académicos en base de la lectura de otras fuentes, requiere de la utilización estratégica y conjunta de procesos de “búsqueda, de comprensión, de síntesis y de integración de la información” en la confección del texto definitivo (Castelló, Bañales y Vega, 2011, p.1).

Una vez acotado el campo de investigación, se realizó la exploración de la literatura actual de los últimos años para dar una mayor significación de la última evidencia científica. Sin embargo, a pesar de la búsqueda realizada, se pudo observar la escasa literatura existente sobre la temática de la investigación.

La literatura revisada se consiguió por medio de las bases de datos disponibles en el *Servei de Biblioteques i Documentació de la Universitat de València*, utilizando una lista de descriptores: educación, música coral, coro, secundaria, director, adolescentes. Las bases de datos consultadas fueron las siguientes: *Cambridge Journals, Oxford Academic, ProQuest, ProQuest Central, Dialnet, Sage Journals, Taylor & Francis Group, Taylor & Francis Online, Directory of Open Access, Scopus, Teseo, JSTOR*.

Dentro de las anteriores bases de datos se localizaron las siguientes revistas: *British Journal of Music Education, Boletín de Investigación Educativo–Musical, Bulletin of the Council for Research in Music Education, British Journal of Music Education, Música y Educación, Eufonía, Léeme, The Musical Quarterly, Contributions to music education, Philosophy of Music Education Review, Reciem, Research and Issues in Music Education, International Journal of Music Education, Journal of Research in Music Education, Psychology of Music, Research Studies in Music Education, Scientiae Musicae, Update– Applications of Research in Music Education, Music Education Research*.

Tras el resultado de dicha búsqueda, se dispuso de cuarenta y siete artículos y cinco tesis doctorales. Por lo que respecta a estas últimas encontradas, en relación con la temática de la investigación, se destacan las descritas a continuación:

- Ferrer (2011) demostró que la importancia de cantar en una coral infantil o juvenil va más allá del mero hecho de cantar en la agrupación coral, llegando a afirmar que pertenecer a una coral educa en valores, hábitos y competencias.
- De la Calle (2014) pretendía argumentar 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, favorece el desarrollo de la motivación para cantar y para participar en un coro. Se utilizó una metodología cualitativa y cuantitativa para el análisis de datos realizado sobre una muestra extraída de un instituto de Madrid. Por lo que respecta a las conclusiones, se observó que la hipótesis inicial dependía y se veía influenciada por muchos factores, entre ellos, se afirmaba que a mayor experiencia, mayor afinación, con lo cuál, este hecho permitía una tendencia motivadora a continuar en la agrupación coral.
- Hernández (2014) propuso una investigación basada en conocer la formación musical, pedagógica y tecnológica del profesorado de Música de Educación Secundaria. Mediante una metodología cualitativa y cuantitativa concluyó que la formación inicial que reciben los profesores de la materia Música de Educación Secundaria es insuficiente para abordar la docencia de esta etapa, así como insuficiente en la formación en las Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Además, planteó una clase invertida donde los elementos teóricos se trabajaban en casa mientras que el tiempo de clase era dedicado exclusivamente a la práctica musical. En los resultados, se pudo comprobar que las metodologías que permiten la experimentación y la participación activa del

alumnado en el proceso de enseñanza–aprendizaje, generan una mayor motivación e interés.

- Fernández (2015) realizó una revisión y una descripción de la situación actual de las agrupaciones corales de la provincia de León, en el periodo comprendido entre 2008 y 2014. No solo se centró en la descripción pura de los coros sino también de su actividad y del enfoque educativo de estas agrupaciones.
- Corbalán (2017) en su investigación quiso conocer los aprendizajes que promueven los directores de coro en el ensayo coral, los perfiles de éstos y las relaciones entre el discurso y la acción mediante el instrumento SAPIL (*System for Analysing the Practice of Instrumental Lessons*). Tras la descripción inicial se realizó un análisis pormenorizado de la práctica de dos directores de coro, cada uno perteneciente a un perfil: centrado en la lectura (directo–interpretativo) y centrado en el aprendizaje y en la representación (interpretativo–constructivo); tipologías propias de las Teorías implícitas.

En cuanto a los artículos que están relacionados con el tema de estudio, se ha decidido agruparlos en base, en un primer momento, a aquellos pertenecientes al mismo tópico y, posteriormente, en orden cronológico para ofrecer mayor claridad. Se mencionan los aspectos más relevantes de cada uno.

En primer lugar, Pérez–Aldeguer (2014) realizó una revisión de la literatura perteneciente a la música coral. El autor investigó, a través de una amplia información bibliográfica, los beneficios que conllevaba cantar en una coral, tanto para la educación musical como para la educación en general. En el texto se cita a varios autores que demuestran mediante estudios realizados, que el hecho de pertenecer a una coral, además de cultivar competencias musicales, educa en valores, desarrolla aspectos sociales y de inclusión, ayuda en la formación de identidad sobre todo en los

adolescentes, actúa como terapia, favorece la autoestima, el sentido de pertenencia a un grupo, etc., ofreciendo una formación y una educación completa a nivel musical y a nivel humanístico.

En las investigaciones que estudian el perfil del alumnado en cuanto al género de coralistas predominante, destaca Patrick (2010). Indagó en la revisión literaria de investigaciones sobre la participación de los niños en la música coral, en el aula de secundaria, y en su intervención en la práctica coral. En sus resultados, subrayó el contexto social del alumnado adolescente coralista como elemento importante para el desarrollo de los conjuntos corales.

Zemek (2010) también revisó la literatura en base de la enseñanza de música coral por género, en secundaria. Informó sobre la escasez de estudios asociados a cómo los profesores y los directores de coro formaban grupos corales con estudiantes de distinto sexo, y los criterios que se llevaban a cabo para que el conjunto funcionara. No obstante, según el autor existen investigaciones fundamentadas en las diferencias de género de los coralistas, en la influencia en los contextos educativos, en las estrategias para que los estudiantes continúen cantando en el coro y se muestren participativos, y en el desarrollo de sus habilidades vocales. Respecto a estas últimas, los estudios predominantes están enfocados al cambio de voz, principalmente en el género masculino, y en las consecuencias emocionales y sociales que podrían conllevar. Zemek (2010) se planteó si la didáctica de la música coral sería más eficiente mediante la creación de grupos coralistas del mismo género o de género mixto. Ahondar en este tema podría proporcionar una ayuda a nivel educativo y a nivel formativo musical que se podría ofrecer a los jóvenes que forman un coro.

Elorriaga (2011) realizó una investigación-acción en una escuela española de secundaria de Madrid. Empleó el método basado en la recogida de datos a través de fuentes teóricas para entender y justificar dicho fenómeno y utilizó una metodología

mixta. Las herramientas de recogida de datos, en un principio, fueron la observación participante, las entrevistas no estructuradas y las grabaciones de vídeo. En cuanto a la identidad vocal masculina, en el artículo se describe el por qué de la falta de género masculino en secundaria. El principal dilema que tenían los jóvenes para cantar en el coro residía en el registro vocal, en la necesidad de cantar en un rango vocal bajo, como símbolo de masculinidad. Una vez lograda esta tesitura, los chicos sentían reforzada su identidad de género mostrándose satisfechos, hecho que se manifestaba en el comportamiento social dentro del coro, exhibiendo con énfasis su identidad vocal masculina. En la presente puesta en práctica, Elorriaga (2011) invirtió el tiempo de una clase en explicar a los adolescentes las características de la voz durante la muda, para posteriormente, realizar tareas en equipo, en grupos de distinto sexo (detalle que consideró de gran importancia). El repertorio fue escogido entre todos y realizó los arreglos que mejor se adaptaban a las necesidades vocales de los estudiantes. Tras la investigación producida en el aula, los estudiantes completaron un cuestionario donde pudo comprobarse una vez analizadas las respuestas, el gozo por el hecho de pertenecer al grupo coral. El estudio que profundizó en el tema de identidad vocal, además de desarrollar habilidades musicales, demostró la motivación de los estudiantes al construir las identidades de género.

El mismo año del artículo citado de Elorriaga, Lucas (2011) evidenció el disfrute de los varones adolescentes por cantar en el coro del colegio. Su artículo estaba basado en una investigación que tenía como finalidad conocer los factores que influyeron en los adolescentes de género masculino para participar en el coro de su colegio. Obtuvo una muestra de ciento un alumnos alistados en cuatro colegios de Kansas y dos colegios de Oklahoma. Mediante una encuesta realizada, se les preguntó a los jóvenes sobre las causas para inscribirse en el coro, sobre las percepciones que consideraban que sentían por parte de sus compañeros, de sus directores, de sus familias., y sobre sus habilidades vocales y el autoconcepto por cantar. Las conclusiones del estudio señalaron que los adolescentes de género masculino cantaban en el coro porque esta

actividad les resultaba entretenida, divertida y se sentían orgullosos de su voz. Destacaron que pertenecer al coro del centro connotaba popularidad, y que sentían el apoyo del entorno familiar, de los directores del coro y del resto de profesores del centro y de los compañeros de clase.

Con respecto a la entonación de los estudiantes de secundaria, hubo un artículo publicado por Riegle y Gerrity (2011) basado en conocer –a través de un estudio descriptivo– la capacidad para afinar que tenían los estudiantes de música coral de secundaria, de una escuela rural en el norte de Indiana. Se pretendió conocer si tocar el piano, si haber cantado en el pasado en un conjunto coral, o si el sexo masculino o femenino del instructor, afectaba a los estudiantes para desarrollar la capacidad de cantar. Durante la recogida de datos, además de preguntar a los estudiantes información demográfica, se les plantearon nueve ejercicios tonales comunes: tres de ellos para realizarlos con piano, tres con voz masculina y tres con voz femenina; y así poder evaluar la exactitud en la afinación. Los resultados indicaron baja precisión en la capacidad de entonación de los estudiantes, en general. Los extractos tonales presentados por el modelo femenino fueron los más acertados, debido a que la mayoría de coralistas eran mujeres, así como también se reveló que el género predominante en la instrucción de su educación músico–coral había sido femenino. El hecho de estudiar algún instrumento o haber participado en coros, demostró que ayudaba a tener una afinación más adecuada, pero este hecho no garantizaba el desarrollo de esta capacidad. Como conclusión, se destacó que los directores deberían prestar mayor atención a la adquisición por parte de los coralistas de esta competencia musical, la entonación, para obtener un perfil musical completo.

El propósito del estudio descriptivo–cuantitativo de carácter demográfico de Elpus (2015), en base del género femenino frente al género masculino afiliado en coros, fue informar, a nivel nacional, de las tasas de participación de jóvenes estudiantes de género masculino y femenino inscritos formalmente en conjuntos musicales (bandas,

orquestas y coros), en institutos estadounidenses durante el periodo comprendido entre 1982 y 2009; además de conocer si los datos recogidos informaban de si había una asociación significativa constante en el tiempo. Los datos descriptivos recogidos, centrados en la demografía a través de varias fuentes documentadas, revelaron que durante las tres últimas décadas, el género femenino fue el más propenso a afiliarse en estos conjuntos de música. A resaltar pues, que había una gran diferencia en el área coral con respecto al género femenino, hecho que justificaba la falta de género masculino en la participación de coros estadounidenses. En cuanto al canto se refiere, los resultados reflejaron que, en la música coral, el 70% del alumnado adolescente matriculado pertenecía al género femenino. Además, se añadió que durante las últimas décadas, predominaba una nueva corriente de programas de música coral destinados al género femenino, posiblemente originados por la carencia de participación masculina.

Continuando en la misma línea de los estudios de coralistas adolescentes masculinos, Watson, Rubie–Davies y Hattie (2017) estudiaron si afectaba el estereotipo y el rol de género en la participación en coros de adolescentes de género masculino de Nueva Zelanda. Se trató de un cuasi–experimento de dieciséis coros, de género mixto, de escuelas de secundaria, en distintos contextos culturales con diferentes estatus socioeconómicos. En los resultados obtenidos, se manifestó la preocupación por la reprensión de compañeros externos al coro, ya que la influencia del resto de adolescentes suponía un desafío de identidad social. Los hallazgos, a excepción de un coro Pasifika –el cual consideraba el canto, generalmente eclesiástico, como forma de vida cultural–, ofrecieron la confirmación de que las percepciones suscitadas del resto de compañeros afectaban al rol del género en el caso de los coralistas masculinos, pues transgredían las expectativas culturales, y por ende, este hecho perjudicaba al rendimiento vocal y cuestionaba la calidad interpretativo–musical.

El trabajo de Power (2017) también en relación con la presente Tesis, indagó sobre la estimulación musical y social a través del coro. En este caso, en los hallazgos se determinaron que pertenecer a un coro significaba el desarrollo de una expresión de identidad consistente. Power realizó un estudio en Australia basado en conocer las percepciones de los participantes de cuatro grupos corales, de diferente edad (participantes de primaria, de secundaria, de universidad y un coro de adultos). A través de la técnica de *focus group*, de entrevistas y de encuestas, los resultados indicaron que, a pesar de los factores socioculturales que pudieran afectar en la participación del género masculino en este tipo de actividades, pertenecer a un coro es una experiencia musical positiva, en el pasado, en el presente y en el futuro.

Acabada esta sección, entre los artículos encontrados pertenecientes al cambio de voz durante la adolescencia, principalmente en el género masculino, se encuentra el de Fisher (2014). A través de un estudio cuantitativo describió las características del cambio de voz en los varones adolescentes pertenecientes a la escuela de Educación Secundaria, basándose en los criterios de clasificación vocal de Cooksey. Pretendió conocer si el cambio de voz, el nivel de grado y la experiencia afectaba a la impresión de autoeficacia de los cantantes.

Prosiguiendo con la temática del cambio de voz durante la adolescencia, un estudio de Willis y Kenny (2008) ahondó en el proceso de cambio de voz que afectaba principalmente al género masculino. Según este artículo, gran cantidad de jóvenes varones abandonaban las actividades relacionadas con la música coral cuando alcanzaban la pubertad. El hecho de que esta circunstancia aconteciera, no radicaba solamente en los jóvenes, sino también en muchos educadores de música que desconocían soluciones para que estas experiencias vocales continuaran sucediendo. Se evaluó la capacidad de los jóvenes varones, con edades comprendidas entre los trece y los quince años, para entonar a partir de una nota dada; y la previsión al cantar un intervalo de cuarta, quinta y octava justa, partiendo de una nota escogida por el

estudiante. Tras realizar el análisis de datos de setenta y nueve grabaciones, se evidenciaron las limitaciones en el rango vocal de los chicos adolescentes, y se propusieron estrategias a desarrollar para la enseñanza/aprendizaje del canto coral en cantantes jóvenes masculinos, que podrían servir de ayuda para mejorar algunas dificultades experimentadas. Una sugerencia importante que pertenecía a la afinación, según el autor, era evitar los saltos y cantar líneas melódicas con intervalos de tésitura estrecha.

Un estudio descriptivo de maduración vocal entre vocalistas adolescentes masculinos e instrumentistas de Killian y Wayman (2010), fue diseñado para estudiar las voces de los jóvenes varones en una escuela de secundaria. Los participantes fueron ciento cuatro voluntarios, pertenecientes a la banda del instituto (setenta y dos) y los que formaban parte del coro (treinta y dos). Se utilizó una metodología cualitativa y cuantitativa.

Ashley (2011), respecto a la voz también en el género masculino, investigó sobre la capacidad de los adolescentes masculinos con experiencia para desarrollar habilidades de escucha a otros niños, y sobre la búsqueda de otras alternativas para conseguir un timbre de voz más adecuado.

El español Elorriaga (2012) estudió sobre las aportaciones de la música coral en el desarrollo personal y social y en el desarrollo de la voz durante la adolescencia. En su investigación se informó de la necesidad de la actualización del conocimiento profesional sobre el canto con adolescentes y se interesó por una nueva pedagogía del canto en secundaria. Comunicó la importancia de establecer un equilibrio entre la educación vocal de las escuelas que estuviera relacionado con el tipo de repertorio escogido para la interpretación de obras corales y la forma de enseñar, refiriéndose a la realización de ejercicios vocales u otra serie de actividades didácticas que dinamizaran la práctica y desarrollaran la motivación para el alumnado coralista, en

cuanto a su expresión vocal en el aula. Indicó la consideración de una enseñanza/aprendizaje pragmática donde hubiera relación entre la mejora de la técnica vocal y la interpretación musical empleando una metodología amena y lúdica, sin olvidar la importancia del cambio de la voz de los adolescentes. Por ello, la elección del repertorio propuso que debía ser de calidad y estar adecuado a las capacidades vocales de los jóvenes coralistas. Manifestó la significancia del período de la adolescencia y lo que las experiencias vividas en esta etapa influían en la vida del adolescente.

Patrick (2015) estudió la perspectiva de adolescentes varones sobre el canto coral y la relación con el cambio de voz. Se centró en conocer si el cambio de voz en adolescentes masculinos propiciaba una interrupción para participar en actividades corales. Los datos recogidos a través del relato de los jóvenes, insinuaron que la importancia del desarrollo de identidad musical podía estar relacionada con la muda de voz, pero esta última no se consideraba un factor determinante para pertenecer a una comunidad coral.

También Freer (2016), publicó su estudio realizado para comprender e identificar las percepciones de doce coralistas adolescentes masculinos de la *London Oratory School* sobre el cambio de voz, el canto y la pedagogía en base de este tema. Se pretendió, además, conocer si el estudio de Cooksey (2000) citado en Freer (2016), realizado entre el periodo comprendido entre 1992 y 1994, referente al desarrollo vocal masculino, se tenía en cuenta aún en la actualidad. Como método de recogida de datos se utilizaron las entrevistas individuales. Según se explica en el artículo, la práctica coral británica sugiere que, durante el proceso de cambio vocal masculino, los adolescentes se retiren del canto durante el tiempo que se considere conveniente –se consideran alternativas para cantar en otros coros–, recomendación distinta a la insinuada por Cooksey (2000) citado en Freer (2016). Este último, abogaba por entornos pedagógicos y colaborativos musicales capacitados para ayudar al alumnado coralista a que entendiera su proceso

de cambio vocal. Los temas emergentes de este estudio estuvieron basados en el conocimiento personal de los coralistas sobre el cambio biológico vocal, el efecto que causaba en la voz y en la percepción con respecto a la música, qué actitudes empleaban en el período de pausa coral y qué percepciones tenían acerca de la metodología que empleaban sus directores de coro y/o profesores. Como resultados, los estudiantes coralistas masculinos describieron el poco conocimiento que tenían acerca del cambio de su voz y de la técnica vocal en esta situación, hecho que les hacía sentir inseguros sobre el efecto a largo plazo que les podía ocasionar; el abandono coral debido a la pérdida de control y de autonomía de su propio instrumento; la preocupación por la posible escasa calidad vocal y en consecuencia, dificultad en la interpretación musical; y la carencia de la enseñanza–aprendizaje para comprender la anatomía y la fisiología de su voz por parte de sus educadores corales. Las aportaciones de los profesores y directores de la escuela, revelaron que en la *London Oratory School* no se ofrecían las condiciones propuestas para el cambio de voz de Cooksey –la retirada de pertenecer al canto coral durante la adolescencia no era favorable durante esta edad, pues la voz debía seguir trabajándose–, hecho que debían de fomentar los profesores de música coral.

Respecto a la pedagogía, a la instrucción por parte de los profesores/directores de coro y a la formación continuada del profesorado, Fredna (2005) indagó en las estrategias de enseñanza por parte de los profesores/directores del coro, empleando una metodología cualitativa. Se realizaron entrevistas a directores de tres corales de tres institutos, que hablaban de su filosofía, de sus prioridades pedagógicas, de su preparación académica y de sus experiencias musicales, para después sumergirse en un proceso de instrucción. Durante un semestre, los tres directores fueron observados y grabados en vídeo una vez a la semana durante los ensayos y se recogieron notas en el cuaderno de campo. En el artículo se indicó la importancia de la formación del profesorado en cuanto a la música coral, antes de proceder a la enseñanza, pues

debería de proporcionarse un mayor número de métodos y otros recursos para después poder aplicarse durante los ensayos.

En torno al plan de estudios de la música coral en secundaria, Hamann (2007) expuso información sobre un estudio llevado a cabo en Minnesota. A través de una encuesta dirigida a directores de coro en escuelas intermedias, se quiso conocer la influencia que ejercía el plan de estudios en base de la música coral en los profesores. Las preguntas del cuestionario se centraron en los factores que afectaban a los directores corales en el entorno escolar, dentro y fuera del distrito de la escuela, y en qué medida la aplicación de esta materia estaba incluida en el currículum y/o formaba parte de los proyectos interdisciplinarios. Los resultados mostraron que a los directores de coro no se les solían incluir en las planificaciones interdisciplinarias junto con otras materias. De hecho, en algunos casos hubo manifiestos de frustración respecto a este tema. También se destacó el escaso material vigente relacionado con la didáctica de la música coral, por tanto, la instrucción de los profesores estaba principalmente influenciada por las preferencias e inclinaciones personales. No existía ni existe un plan de estudios estándar para la enseñanza de la música coral en secundaria. El autor aconseja que, a través de nuevos estudios e investigaciones, se pueda llegar a un consenso y establecer algunas pautas comunes o modelos a seguir para la didáctica de la música coral en el instituto, disciplina enriquecedora en la educación musical y personal de los adolescentes.

Freer (2008) investigó el lenguaje de instrucción que empleaban los directores de coro durante los ensayos, y las experiencias de los estudiantes del coro. El estudio se realizó en cuatro escuelas de educación media y en dos escuelas de secundaria de los Estados Unidos –equivalencia con los años de Educación Secundaria en España–. Los participantes fueron dos profesores/directores de coro y el alumnado coralista, pertenecientes a diferentes etnias. Esta actividad, que formaba parte de las materias académicas, fue grabada en audio y en vídeo durante el proceso educativo y tras las

secuencias de patrones instructivos empleados para el aprendizaje. Los resultados mostraron la importancia de la enseñanza de la figura del director de coro a través de un lenguaje secuencial basado en la combinación de habilidades físicas e intelectuales, que dirigía a los estudiantes, a nivel individual y colectivo, a un aprendizaje común, reflexivo y autónomo, propio del constructivismo educativo–social.

El mismo autor, un año después (Freer, 2009), obtuvo a través de una nueva investigación, información sobre el discurso instructivo y las secuencias didácticas, basándose en un estudio exploratorio de dos escuelas medias en el sureste de Estados Unidos. Se realizaron veinticuatro entrevistas para grabar en vídeo a dos directoras de música coral, y así conocer cómo era el discurso instructivo y las secuencias didácticas empleadas. Los resultados revelaron que el modelo de enseñanza basado en el discurso verbal instructivo era menos frecuente. Las directoras otorgaban más valor a la secuencia de unidades durante los ensayos –presentación de la tarea, interacción del alumno con la actividad y el refuerzo–. No obstante, el autor informó sobre la importancia de las respuestas o reacciones que tenían los estudiantes durante la instrucción para un aprendizaje constructivo.

En base de esto, se evidenció que el profesor debía de servir como guía, señalando ciertas directrices para que el alumnado pudiera desarrollar un pensamiento crítico y tuviera mayor interés en fomentar sus habilidades musicales. De este modo y acompañado por las unidades secuenciales, el aprendizaje sería más efectivo, propiciando a los estudiantes una responsabilidad compartida y beneficiosa para una instrucción más eficiente.

Ashley (2013), cuatro años después, se orientó a conocer la importancia de la figura del director. Realizó un estudio de casos en Reino Unido basado en veinticinco escuelas de secundaria. El interés de su investigación fue observar las prácticas pedagógicas llevadas a cabo e identificar aquellas consideradas más efectivas. Infiriendo en la

literatura obtenida y mediante entrevistas individuales y *focus group*, descubrió el funcionamiento de dichas corales generando una serie de teorías. Llegó a la conclusión de que, partiendo de la base de que el cambio de voz en los jóvenes durante la adolescencia dificultaba el control vocal y se requería de un mayor refuerzo, era de máxima importancia la personalidad y la profesionalidad de la figura del profesor/director de coro. Por tanto, tendría que ser un profesional preocupado, no solamente por adaptar el repertorio a los gustos de sus alumnos y realizar los arreglos pertinentes a las necesidades de los coralistas para que puedan cantar en una tesitura cómoda, sino que, además destaque por sus cualidades personales: que tenga carisma, que sea un profesor inspirador y que demuestre pasión por la música y calidad de liderazgo.

Reanudando las preferencias pedagógicas de los directores de coro en secundaria, Ganschow (2014) desarrolló un estudio descriptivo con el propósito de conocer la pedagogía de los directores de música coral en secundaria. La herramienta de recogida de datos fue una encuesta electrónica difundida a asociaciones corales, foros de investigación coral, e incluso a miembros de *Facebook* relacionados con la dirección coral en secundaria, de Estados Unidos. El objetivo fue conocer los principales elementos musicales más desarrollados durante los ensayos corales, la elección del repertorio y otras influencias a nivel profesional. Participaron doscientos treinta y nueve directores de música coral, de los cuales treinta y ocho pertenecían a la escuela media y ciento treinta y siete a la de secundaria. Los resultados obtenidos revelaron que los elementos musicales en los que se mostraba un mayor interés en la práctica coral eran: de la escuela media, la entonación en primer lugar, la calidad del sonido en segundo lugar, y la interpretación; mientras que, en secundaria, los elementos predominantes eran la entonación y la dinámica. Otro factor revelado fue la manera de enseñar el repertorio. En cuanto a los directores con menor número de años de experiencia docente coral, la instrucción consistía en fragmentar la música en partes o frases; mientras que los directores con mayor experiencia, enseñaban de manera más

global, empleando una perspectiva más holística de la obra. En los hallazgos se informó que conociendo el trabajo educativo realizado por los directores de coro, se podían formar nuevos programas docentes destinados a los futuros profesionales de coros, informándoles sobre las preferencias de los elementos musicales a desarrollar, a tener una estructura más clara respecto a la pedagogía coral impartida durante los ensayos, y a tener un pensamiento más crítico.

Un año después, Val (2015) tuvo como objetivo de su estudio conocer las habilidades de la figura del director en cuanto a la comunicación no verbal, incluyendo la expresión facial, la expresión corporal y los gestos, entre el director de un coro mixto no profesional y los coralistas de una ciudad del norte de Suecia. Se realizaron dos grabaciones. En la primera, el director dirigió la coral de manera expresiva, y en la segunda de manera inexpresiva, además de entregarse un cuestionario a los miembros del coro. Los resultados señalaron la importancia que supuso en la mejora interpretativa la realización de elementos de comunicación no verbal, pues afectaron positivamente en el sonido, en la afinación y en la actitud del coro. Para que pudiera darse este tipo de conexión y de comunicación de mayor transición y seguridad musical, se consideró necesario la preparación del director antes y durante la presentación. Las técnicas sugeridas se pueden extrapolar a cualquier tipo de coro o agrupación musical.

Parker (2016) profundizó en la importancia de la figura del profesor. Realizó un estudio de caso que investigaba las experiencias de cuatro profesores de coro que crearon corales en enseñanza secundaria, en el oeste medio de EEUU. Según los resultados, los temas emergentes que propiciaron la creación y el mantenimiento de las comunidades corales, fueron el apoyo y la atención de los profesores hacia el alumnado, estableciendo una base importante en sus relaciones, en el fomento de un sentido de aceptación y de pertenencia, la consideración de la calidad y la repercusión de formar parte, a nivel individual y colectivo, de esta comunidad coral.

De acuerdo con la práctica coral aplicada a los directores de música, la multiculturalidad aparece reflejada en el artículo de Walling (2016). Se implicó a ciento veintiséis directores de música coral en secundaria en un estudio centrado que habían trabajado en escuelas internacionales de diferentes países. A través de un cuestionario y otras técnicas de recogida de datos –utilizando una metodología mixta–, se recogió información respecto a los antecedentes, las percepciones, la forma de trabajo y las experiencias de estos directores, en base de la enseñanza de música coral multicultural. El objetivo de la mayoría de los participantes fue el de implementar un programa coral que comprendiera la música de distintas culturas, teniendo en cuenta la proveniencia de sus coralistas. Para ello, seleccionaron repertorio de música occidental y música no occidental. Emplearon diversos recursos como preparación de la didáctica: viajar, asistencia a conciertos, uso de Internet, ayuda de músicos nativos, entre otros. Para el funcionamiento de este tipo de enseñanza, los directores destacaron la importancia de profundizar en el pluralismo músico–internacional, de conocer y de comprender los distintos tipos de cultura musical, adaptándolos a la práctica coral. Los beneficios obtenidos fueron favorables tras un proceso de autoaprendizaje, de investigación, de búsqueda de métodos, de recursos y de repertorio adecuado. En los resultados del estudio, sobresalió como conclusión principal la importancia de abogar por una educación músico–coral basada en el multiculturalismo, mediante enriquecedoras prácticas de enseñanza a través de la música multicultural como fomento del aprendizaje en el aula.

El artículo más reciente relacionado con a la temática de instrucción de conjuntos musicales desde la perspectiva de los directores de coro, fue el de Matthews y Johnson (2019). En este estudio se compararon las perspectivas sobre la instrucción de cuarenta directores de coro y directores de banda/orquesta expertos en escuelas de primaria y de secundaria. Como prioridad en el fomento de la enseñanza/aprendizaje del alumnado que forma parte de conjuntos, emergieron tres temas importantes. Por una lado, la pedagogía (ambos grupos de encuestados coincidieron en la importancia de

crear variedad de estrategias de aprendizaje) mediante el calentamiento para captar y guiar la atención de los coralistas durante el comienzo de los ensayos, la estructuración de las tareas a efectuar mediante distintas actividades y ejercicios de apoyo educativo para el logro de habilidades propuestas, y la evaluación del alumnado con la intención de configurar la pedagogía durante la instrucción para la mejora de la enseñanza/aprendizaje. Por otro lado, la motivación de los estudiantes (enfaticando un clima de ensayo adecuado y de trabajo positivo), a través del equilibrio productivo durante las sesiones, el trabajo en equipo y la unificación del grupo. Y por último, la gestión del trabajo en el aula en cuanto a determinados comportamientos, la pedagogía inclusiva y la reflexión docente. Teniendo como objetivo principal la mejora de habilidades interpretativas y el desarrollo de conocimientos musicales, los resultados determinaron –a pesar de algunas diferencias sutiles– un alto grado de similitud en la forma de trabajo de conjuntos corales e instrumentales.

Una vez terminado el tema de la pedagogía, la instrucción y la importancia de la figura del director, se consideró oportuno incluir aquellos artículos encontrados que estuvieran relacionados con el vínculo del docente/director del coro y el alumnado coralista. En este caso, fue Patrick (2006) quién a través de la narrativa de los adolescentes, que informaron sobre su participación en la música coral, surgió el tema del valor que para ellos tenía el vínculo docente/alumno. En su estudio se recogió información a través de las narraciones de las experiencias personales de los adolescentes durante la instrucción de la música coral, con la intención de examinar la transmisión de dicha práctica y con el objetivo de una mejora. En los escritos recogidos se insistió en la importancia que significaba para el alumnado, el hecho de que se valorasen sus opiniones y sus percepciones. Los directores de coro fueron conscientes de que la constante renovación, la investigación, el aprendizaje teórico y práctico era fundamental para una enseñanza de calidad, pues se vería reflejado en las actitudes y en la disposición del alumnado.

El artículo de Draves (2008), está basado en una investigación cualitativa llevada a cabo para indagar en las relaciones entre los profesores y los estudiantes de tres institutos de Arizona (Medio Oeste). Los participantes del estudio fueron tres profesores de música de secundaria (director de orquesta, director de coro y director de banda). Las técnicas de recogida de datos fueron entrevistas e información recogida a través de intercambios por correo electrónico. De entre los resultados a destacar, el estudio reveló la importancia de la cooperación docente, el desarrollo a nivel profesional y la relación de poder compartida con los estudiantes, es decir, la consecución de una enseñanza basada en la colaboración, en el trabajo en equipo, y en una buena relación entre el profesor–alumno.

Cuatro años después el mismo autor, Draves (2012), continuó indagando mediante una investigación cualitativa –estudio de casos múltiple– en las expectativas de los estudiantes de música de un instituto de Estados Unidos, que planificaban continuar sus estudios posteriores relacionados con la enseñanza musical, y la influencia que ejercieron sobre ellos sus profesores de música, en concreto, sus profesores del coro del instituto. Se realizaron entrevistas formales grabadas en audio. Los resultados indicaron que los profesores, como educadores, debían estar formados en una completa construcción de identidad formativo–musical docente, y a partir de ahí, instruir por medio de una pedagogía, coral en este caso, centrada en el alumnado.

Referente a la percepción de estudiantes y profesores, Langley (2018) realizó un estudio de métodos mixtos, cuyo propósito fue conocer las percepciones de los estudiantes de primaria y de secundaria, y de los profesores sobre la actividad coral en base de la creatividad, en un área del este de Estados Unidos. Se pretendió conocer el significado de creatividad que otorgaba tanto el alumnado como el profesorado, y la forma de trabajo de esta actividad en el aula de coro, además de averiguar las personas que influyeron en la trayectoria musical de los participantes. Los resultados obtenidos a través del cuestionario, de entrevistas y de *focus group*, revelaron que el

entorno familiar y social fue de gran motivación para la participación en los programas corales de la escuela. A su vez, y con respecto al tema de la creatividad, los profesores revelaron sus limitados recursos y experiencias, para el desarrollo de actividades creativas, lo que conllevaba a una falta de seguridad y de confianza para la dedicación a este bloque artístico. Concluyeron en que las actividades creativas tenían una mínima aplicación en el aula de coro. En el artículo se informó de la escasa información existente respecto a este tema, sobre todo, del trabajo creativo coral con adolescentes. Se sugirieron investigaciones destinadas a programas de creatividad para la mejora de preparación y de desarrollo del personal docente, que posteriormente, pudieran servir de fomento y de implementación en las aulas de música.

Cambiando de aspecto, en cuanto a las percepciones de los coralistas por realizar esta actividad, hay un artículo de Rohwer y Rohwer (2009), centrado en las percepciones de cincuenta y siete estudiantes de secundaria que formaban parte del coro de un instituto en el norte de Texas, en base de sus experiencias en dicha actividad. Los datos se recogieron mediante un escrito que realizaron los coralistas destinado a los futuros participantes en el coro de la universidad. En el análisis de datos emergieron seis temas fundamentales: sociabilidad, musicalidad, la importancia de la relación del alumno con el director de coro, el esfuerzo y el gozo, la evocación, y las preocupaciones.

En cuanto a las percepciones y a las experiencias descritas por la coral de un instituto urbano, Parker (2010) confeccionó un estudio de investigación-acción realizado a estudiantes de música coral, en un instituto de Estados Unidos, con el propósito de conocer cómo se sentían cantando en grupo, su vinculación con el resto de compañeros, sus percepciones, etc. Se recogieron datos mediante entrevistas, observación y cuaderno de campo. El autor destacó la influencia de que el centro educativo conservara y otorgara importancia al coro del colegio, pues eso ayudaba a que los estudiantes se afiliaran a esta actividad, y con ello, que fuera una experiencia de pertenencia, que perdurara de generación en generación. Los resultados revelaron

que la actividad coral aportaba beneficios psicológicos a los participantes, reduciendo el estrés.

En 2011, Parker volvió a investigar sobre las percepciones y la descripción de las experiencias de los alumnos participantes en un coro, a través de una investigación cualitativa de tres coros diferentes de los Estados Unidos. En dicho artículo, Parker (2011) determinó la participación de actividades musicales como el principal vehículo de desarrollo social, logro musical, expresión emocional, crecimiento y desarrollo de la confianza personal, académica y social.

Siguiendo en la dirección de la narrativa de los adolescentes, Legg (2013), en su estudio, se preocupó por comprender por qué los adolescentes en escuelas de secundaria del Reino Unido participaban en la práctica coral, incluyendo los factores que podrían afectar a nivel de género y a nivel personal, dentro del área de escolarización. A partir de un método híbrido, se realizaron encuestas a gran escala y entrevistas en profundidad en *focus group*. El investigador quería conocer el interés que tenían los participantes por experimentar y por asistir a la coral del instituto, así como los sentimientos de ansiedad y de debilidad que a veces también formaban parte de los jóvenes al contribuir en dicha actividad. El autor apostó por los grupos de canto y sugirió que los educadores musicales se implicaran más para desarrollar esta práctica, ya que la literatura en relación a este tema dentro del área escolar, seguía y continúa siendo limitada.

Palkki (2015), interesado en la multiculturalidad se inclinó, a través de un estudio de caso, en comprender las necesidades y las experiencias vividas de dos estudiantes latinas matriculadas en el coro de secundaria de una pequeña ciudad del Medio Oeste de Estados Unidos. Los temas destacados que surgieron tras el análisis de datos fueron la familia y la comunidad –de gran importancia en su educación, debido a la influencia musical de los familiares–, que revelaron un fuerte sentido de pertenencia en este coro,

a la comunidad coral del aula. También el tema del idioma –inglés–, la financiación destinada al sistema educativo para el alumnado latino, el repertorio –debiera de ser adaptativo a los estudiantes–, y la posible participación o involucramiento familiar a los contextos educativos. El repertorio que cantaban fue uno de los temas tratados más relevantes. La elección de la música propuesta para cantar, seguía siendo fundamental en el canto coral con adolescentes, teniéndose en cuenta el multiculturalismo del aula y la revisión y la adaptación del plan de estudios para la mejora educativa en general y de la música coral en particular. Se consideró fundamental escuchar las preferencias musicales del alumnado. Además, se indicó que los programas escolares habían de adaptarse al perfil del alumnado y se había de colaborar para que los estudiantes pudieran adquirir una educación basada en términos de inclusión e igualdad.

Courtney (2018) también mostró especial interés en conocer la percepción de los estudiantes tras la participación en el coro mediante un estudio de caso cualitativo, en el que investigó cómo describieron los adolescentes de origen chino–estadounidense su identidad cultural, tras la experiencia de cantar en un coro. Los resultados indicaron que a través de la utilización del lenguaje nativo en el repertorio popular que cantaban, además de crear conexiones multiculturales, pertenecer a una comunidad coral ayudaba a asentar, mantener y desarrollar la identidad cultural.

Para ir concluyendo el estado de la cuestión se destaca el artículo de Rick (2004). Está relacionado con el desarrollo personal y social de la música coral, y con la motivación que ejercen los concursos/certámenes en alumnos participantes de tres corales de secundaria. Esta investigación analizó la importancia que se ejercía sobre los alumnos el hecho de que el grupo coral se presentase a concursos. Para ello, se estudiaron las percepciones de los participantes como experiencia individual y como experiencia grupal, a través de una investigación cuantitativa. Como beneficios musicales destacados por la experiencia de acudir a eventos corales, sobresalieron la mejora del conjunto coral a nivel de sonoridad, el coincidir y conocer otros coros, el compararse

y aprender, y el construir un pensamiento crítico constructivo musical. Los beneficios no musicales de participar, por ejemplo, en algún concurso coral fue que vivir esta experiencia ayudaba a desarrollar el espíritu emocional y corporal, además de adquirir competencias que se podían extrapolar a la competencia en la vida. Surgió un avance a nivel musical como grupo, esforzándose por crear música de calidad. Vivir la experiencia de presentarse a un concurso, además de servir como aliciente a los miembros del coro como preparación, motivaba a los coralistas a apreciar el trabajo en equipo, a crear un entorno de cooperación, a practicar más y a desarrollar la audición para producir una mejor musicalidad conjunta. En resumen, a través del concurso, los miembros del coro disfrutaban más de la experiencia compartida, estimulaba el interés y la participación del género masculino.

Bridget (2010) realizó un estudio de caso basado en las percepciones de los estudiantes de secundaria, en concreto, en los estudiantes de género masculino, con respecto a su participación en el coro del instituto. Las técnicas de recogida de datos fueron las notas de campo, la observación participante y la entrevista. La investigación consistió en conocer las percepciones que tenían los estudiantes participantes de su coro de voces masculinas sobre el canto, y los motivos de participar en la coral. Como técnicas de recogida de datos, intervino la observación participante por parte de la profesora, el cuaderno de campo, los programas de conciertos y una entrevista grupal semiestructurada a cinco de los nueve coralistas inscritos en su coro, de octavo grado. Las preguntas estuvieron enfocadas en conocer el significado de por qué los alumnos cantaban en la coral, y en que describieran sus motivaciones tanto intrínsecas como extrínsecas, con la finalidad de adquirir mayor conocimiento sobre las percepciones de los estudiantes en su programa coral. Los resultados indicaron la importancia que otorgaban, a través de su dedicación, al trabajo en equipo. La autora también resaltó que sería conveniente conceder el liderazgo a cada miembro del conjunto, de manera rotatoria. Insinuó que un entorno solidario se trabajaba a través del cuidado, de la dedicación y del trabajo en equipo en cada ensayo coral. Se desarrolló un programa

coral con la intención de que los coralistas aprendieran a ser músicos autocríticos y autosuficientes, profundizando en la escucha, en la composición, en el movimiento, y en la voz, prestando especial atención al cambio de voz de los adolescentes de género masculino y femenino.

Hurtado (2011a) también escribió un artículo sobre la participación de los jóvenes en actividades corales y lo que afectaba al desarrollo social y personal, es decir, se reflexionó sobre cómo el canto coral podía influir en tales aspectos en las personas que lo practicaban. Se aportaron algunos ejemplos de experiencias llevadas a cabo mediante el canto coral en diferentes entornos sociales y culturales, enfatizando sus aspectos más relevantes. En las conclusiones, se señaló que además de las características intrínsecas de cooperación y de solidaridad que conlleva la participación en un coro, aumenta la actitud positiva de las personas, se genera un signo de identidad común que es compartida de manera afectiva, se fomenta la escucha activa, la expresividad, la salud vocal, el aparato fonador y favorece la comunicación entre los miembros del coro, de manera que facilita las relaciones interpersonales. También se resaltó que cantar en un coro educa en valores.

MacLellan (2011) investigó sobre la personalidad de los estudiantes de conjuntos musicales. Este artículo informó sobre los estándares que se asociaban a las personalidades de los estudiantes de coro, orquesta y banda, sus similitudes y sus diferencias, con el propósito de intentar comprender las distintas personalidades de los estudiantes y así poder mejorar en su aprendizaje. Como herramienta de recogida de datos, se utilizó el cuestionario o Indicador de Myer-Briggs (MBTI) para conocer las tendencias de comportamiento y los patrones de personalidad de los estudiantes. El autor remarcó que este inventario debería ser empleado por los profesores a fin de idear un plan de aprendizaje, con las técnicas y estrategias de enseñanza que mejor pudieran adecuarse a las necesidades de los alumnos. En cuanto a las propensiones de personalidad, destacó la extraversión como tendencia que estaba más desarrollada

entre los estudiantes de coro. Recomendó que los profesores fomentaran esta característica de sociabilidad haciéndoles participar, por ejemplo, de manera más activa durante los ensayos y organizando cualquier tipo de actividades o eventos. La intuición fue otro tema que emergió como tendencia que compartían las tres formaciones de música. El alumnado que realizaba este tipo de actividades en conjunto, se relacionaba con personas de carácter perspicaz, vivas e imaginativas. Conociendo esta característica, los profesores podrían continuar desarrollando esta inclinación, ideando tareas que pudieran promover la creatividad. El sentimiento (*feeling*) fue otra particularidad de los tres conjuntos, ya que solían ser personas empáticas. Los profesores podrían ayudar impulsando la comunicación entre ellos y promoviendo la importancia de las relaciones positivas. El Percibir (*perceiving*) también destacó por tener un tipo de personalidad espontánea ante la vida, para ello, habría que motivarles en los ensayos, sorprenderles con nuevas ideas, nuevas expectativas o proyectos a alcanzar y así estimularles. El tipo de personalidad profesor-alumno se consideró afín, por lo tanto, era tarea de la figura del profesor inspirar a sus alumnos. Según dicho estudio, el hecho de pertenecer a un conjunto de música, interviene en la formación de identidad de los estudiantes desarrollando la sociabilidad. En los resultados de la investigación, se destacó que los estudiantes de secundaria que pertenecían a conjuntos musicales, compartían tipos de personalidad, mientras que los mismos respecto a los demás estudiantes, tenían comportamientos diferentes. Los profesores o directores del coro debían comprender y conocer el tipo de comportamiento y de personalidad del alumnado coralista para formarse en las técnicas y estrategias adecuadas y así desarrollar una planificación de enseñanza/aprendizaje que pudiera responder a las necesidades emergentes.

Parker (2014) también se interesó por el desarrollo de identidad social en adolescentes que cantaban en un coro. Realizó un estudio descriptivo centrado en los factores que influían para el desarrollo de identidad social de los adolescentes (condiciones, estrategias y consecuencias). La investigación fue desarrollada en tres coros mixtos de

secundaria del Medio Oeste (EEUU). Aseguró que pertenecer a un grupo social durante la etapa adolescente marcaría, a nivel individual, la formación de identidad mediante patrones sociales de comportamiento. Los resultados informaron de la importancia del trabajo en equipo a través del coro, de la unión existente entre sus componentes, del apoyo de unos a otros, de la responsabilidad compartida, del sentido de pertenencia al coro y del placer común por compartir la experiencia y el disfrute de la música cantando juntos. El tiempo invertido durante los ensayos, las satisfacciones personales, el respaldo por parte de sus familiares y otros profesores, el reconocimiento, el gozo tras los conciertos, etc., favorecía al desarrollo de identidad social de los adolescentes que formaban parte del conjunto coral, además de aumentar sus capacidades vocales y concernir posibles ideas de futuro enfocadas a la educación y a la participación de posteriores actividades corales o musicales. La metodología empleada fue de tipo cualitativa. La autora realizó entrevistas a tres directores de coral, dieciséis observaciones a los participantes coralistas, y recogió información a través de las notas de campo.

En cuanto a la motivación de niños y de jóvenes para cantar en una coral, destaca el artículo de Ferrer, Tesouro y Puiggalí (2015). A través del cuestionario, se pretendió conocer las principales motivaciones para cantar en un coro infantil o juvenil según las percepciones de los directores de las agrupaciones corales.

Respecto a la importancia de la música coral, Dabback (2016) realizó un estudio cualitativo que pretendía identificar en qué se basaban las prácticas pedagógicas de un programa coral de una escuela menonita de Estados Unidos, en la que existía un elevado número de participación de niños y adolescentes. A través del canto, la cultura menonita pretende afianzar el sentido de unión y de pertenencia. La pedagogía musical de dicho programa, procuraba atribuir la mejora de las percepciones de competencias musicales por parte de los estudiantes, desarrollar la autonomía en el aprendizaje y promover un trabajo colaborativo. Mediante las familias e instituciones,

se transmitía la importancia de participar en la comunidad del canto menonita. La figura del director se encargaba de promover las habilidades musicales de los estudiantes, y contribuía a que los coralistas obtuvieran un aprendizaje activo y participativo consciente, que fuera aplicable tanto dentro como fuera del aula, en el transcurso de la vida. Además, subyacía una preocupación por transmitir a través de la música coral la cultura menonita, el sentido de pertenencia, la unión, la inclusión, la interacción social, el desarrollo de la motivación y la formación de identidad individual y social de los estudiantes.

El propósito de la investigación de Parker (2018) se fundamentó en el desarrollo de identidad social en coros de género femenino. Dicho estudio pretendió conocer el proceso de desarrollo de identidad social (en contextos diferentes) de tres coros femeninos de secundaria, las acciones e interacciones que influyeron en la formación de identidad social y las estrategias utilizadas. Los resultados hicieron referencia al crecimiento musical, personal (aumento de autoconfianza) y al fortalecimiento del trabajo en conjunto, que influía además en otras áreas de la vida. Como limitaciones surgieron: la falta de oportunidades corales, la competencia entre las participantes y la ausencia de comprensión coral por parte de personas ajenas al programa. La mayoría de los participantes abogaron por cantar en un coro mixto en el futuro.

Sobre la cultura de la música coral, Bartolome (2018) realizó un estudio de casos colectivo en Pretoria del Este, en Sudáfrica, en el que exploró la cultura musical, de alto grado de importancia, formada por niños, adolescentes y adultos. Fue un trabajo etnográfico de un mes de duración conociendo cinco corales (habiendo dos escuelas de secundaria), donde filosofía, roles corales, valores y beneficios musicales, de formación, sociales y personales formaban parte de la importancia de pertenecer al coro. Como principal característica de pertenecer al coro, se destacó el capital social: cooperación intercultural, conocimiento, comprensión, confianza y sentido de identidad entre los distintos grupos de participantes, a nivel cultural y racial. A través

del coro como portador de información, existía un interés en la innovación y en la variedad de la programación del repertorio (música clásica, música popular y música tradicional) que aportara valor musical y educativo, promoviendo la variedad de la cultura musical de Sudáfrica. Los directores mediante el repertorio pretendían conectar e impactar con el público. En estos coros, con el factor de competencia saludable, se permitían además de tener un afán de superación e innovación (presente en la diversidad del repertorio), realizar importantes encuentros, concursos y giras de concierto. Un dato característico fue que los coros presentaban su programación en actuaciones comarcales con el fin de reclutar a nuevos estudiantes para que formaran parte de su centro educativo. Continuamente, se esforzaban por promover las distintas culturas musicales autóctonas, ya fuera mediante composiciones ya existentes como de nuevas músicas compuestas a propósito. De este modo, además de valorar y fomentar el patrimonio cultural, se inducía un importante sentido de identidad nacional. En cuanto a los beneficios personales destacaron: la disciplina, el compromiso, la planificación, la perseverancia, el desarrollo de emociones compartidas a nivel multicultural, la integración, la aceptación, la interacción y colaboración intercultural tanto en la propia comunidad coral como entre otros grupos de coros multiculturales, además de la participación colectiva en importantes eventos y una completa formación educativo–musical.

En 2018, Ferrer, Puiggalí y Tesouro escribieron un artículo basado en los valores que aportaba la práctica coral, es decir, estaba centrado en conocer si la práctica coral enseñaba en valores. A través de un cuestionario dirigido a los directores de coro y a los coralistas de ochenta coros de Cataluña (escuela primaria, secundaria y otras instituciones educativas y no educativas), se procuró entender si la realización de esta actividad permitía además de desarrollar valores, ofrecer una educación completa del individuo. Los valores seleccionados para el estudio fueron el esfuerzo, el respeto, la comunicación, la amistad y la espontaneidad. Los directores corales consideraron el respeto como el valor más importante, coincidiendo con los coralistas, y la amistad el

valor más significativo. Los resultados afirmaron que pertenecer a un coro llevaba asociado valores educativos musicales y valores que contribuían al desarrollo del ser humano y de la integración social. También se entrevistó que la familia ejercía gran influencia pudiendo ser una referencia musical.

Continuando con el perfil socioemocional de los adolescentes que pertenecen a un coro, Ros–Morente, Oriola–Requena, Gustems–Carnicer y Filella–Guiu (2019) se centraron en conocer la influencia socioemocional de los adolescentes que cantaban en coros que pertenecían a bandas de música, en comparación con adolescentes no músicos. Para ello, se recogió una muestra de participantes de seiscientos sesenta jóvenes músicos y seiscientos sesenta y cinco adolescentes no músicos, de España (Valencia y Cataluña). Para comprender el perfil socioemocional de ambos grupos, se evaluaron las competencias emocionales, la motivación en el estudio, el liderazgo y la capacidad de satisfacción con la vida. Trabajar en equipo, la implicación de esfuerzo y la motivación para el estudio fueron factores significativos para el aprendizaje y la práctica musical. Los resultados del estudio reflejaron diferencias importantes entre los participantes músicos y los participantes no músicos en cuanto al nivel de competencias socioemocionales adquiridas, obteniendo el grupo de músicos mayor porcentaje. La investigación afirmó que los jóvenes que participaban en este tipo de actividades musicales en conjunto adquirirían un mayor desarrollo de competencias socioemocionales, que además afectaban de manera positiva a nivel personal en la vida cotidiana.

2. HISTORIA DE LA MÚSICA CORAL EN VALENCIA

En este epígrafe se recoge la información de mayor consideración, haciendo una reseña de las formaciones y hechos de mayor notabilidad en la región valenciana, omitiendo todo aquello que tenga carácter puntual o de poca relevancia.

A lo largo de la historia, la música religiosa en el mundo occidental había favorecido de alguna manera el desarrollo de la práctica coral. Serían los movimientos democráticos y liberales, el asociacionismo, los movimientos obreros y la revolución industrial los que producirían un nuevo concepto para la práctica coral (Martínez, 2013).

En Europa, la agrupación y la movilización de masas se empezó a crear a partir del s. XIX debido a la influencia de la música en el fomento de la movilización patriótica y en la expresión de sentimientos de identidad nacional o colectiva. Himnos patrióticos y revolucionarios serían interpretados por improvisados y festivos coros callejeros (Nagore, 2015).

Una de las figuras más importantes en el desarrollo de los grupos corales vino dada por la personalidad de José Anselmo Clavé, quién creó la primera sociedad coral en España, *La Fraternitat* en Barcelona en 1850, que en 1857 pasaría a llamarse Sociedad Coral Euterpe. Más tarde, se creó la Asociación Euterpense como instrumento de proyección del movimiento claveriano, con la idea de mejorar las condiciones de la vida de la clase obrera así como la formación cultural mediante la práctica coral (Carbonell, 2003). En cierto modo, se pretendía dignificar la vida de esa sociedad con la difusión de ideales morales (Martínez, 2013). Años después, las entidades claverianas se propagaron por el territorio catalán, llegando incluso a otras regiones del Estado español.

En España, el movimiento coral experimentó un creciente auge a partir de la segunda mitad del s. XIX, con especial fuerza en el este y el norte de España, concretamente en la zona levantina (Cataluña y Valencia) y en la zona norte atlántica (Galicia, País Vasco, Asturias, León, norte de Castilla y Cantabria), localizaciones donde la problemática obrera de la reciente industrialización con el éxodo rural asociado y el nacionalismo–regionalismo eran más importantes (Nagore, 2015). Además, también fue el período

en el que empezaron a desarrollarse asociaciones populares llamadas Sociedades de Socorro Mutuo, Ateneos o Círculos de Recreo. Se crearon con la intención de atender a las demandas de cultura y ocio de la sociedad, y en ocasiones se formaron agrupaciones que adoptaron la idea y la denominación francesa de orfeón, siendo ésta última integrada, generalmente, por coralistas masculinos (Fernández–Herranz, 2019).

2.1. Los inicios del canto coral en Valencia

En el caso del movimiento coral en Valencia, se empezaron a realizar veladas y programas de música vocal con acompañamiento de piano sobre temas operísticos en sociedades burguesas como el Liceo Valenciano o el Círculo de Comercio desde los años cuarenta del s. XIX (Sancho, 2009). Sin embargo, no existían asociaciones corales en sentido estricto. Fue entre el 1850 y el 1870 cuando aparecieron las primeras agrupaciones coralistas, la primera sociedad musical y la primera escuela de música para niños y niñas (Galbis, 2006).

En 1850, la Sociedad Económica de Amigos del País de Valencia, promovió la introducción de la enseñanza del canto en las escuelas de instrucción primaria por medio de la figura de Pascual Pérez Gascón, organista de la Catedral, en el Colegio Real de San Pablo de Valencia (Sancho, 2009). En ese sentido, Pérez confeccionó en 1857 el *Método de solfeo y principios de canto*, aprobado por el Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid. En su dedicatoria realizada a la Sociedad Económica, se puede observar su intencionalidad: “El deseo de mejorar la instrucción primaria en nuestro país” (Pérez, 1857).

El primer movimiento coral en Valencia se creó, por una parte, siguiendo el modelo barcelonés de la asociación de los coros de Clavé, basado en la idea de instrumentalización del canto como medio de educación cívica y moral, y por otra parte, según los ideales de los hermanos Tolosa y el Orfeón Barcelonés donde primaban los resultados artísticos. Fue en 1862 cuando nacieron los primeros orfeones

y sociedades corales valencianas. Destacan el orfeón de Vinaròs “Sociedad Coral El Maestrazgo” que pertenecía a la Asociación Euterpense de coros de Clavé, el Orfeón Valenciano que seguía el modelo de los hermanos Tolosa, y la Sociedad de Apolo (Carbonell, 2003; Martínez, 2013). Otros coros que aparecieron a continuación fueron el Orfeón Apolo, el Orfeón Ceciliano o el Orfeón Alcoyano de Alicante y un orfeón en Silla (Sancho, 2009), entre otros.

Posteriormente, hubo un período de baja actividad coral hasta la década de los noventa, en relación a los períodos convulsos históricos que acaecieron: la Revolución de 1868 “La Gloriosa”, el Sexenio Revolucionario, la Segunda guerra carlista... A pesar de ello, aparecieron las Escuelas de Artesanos, bajo la tutela de Manuel Penella, y el Ateneo–Casino Obrero donde se realizaban actos de todo género, desde veladas de entretenimiento hasta conciertos, funciones religiosas y festivales benéficos (Sancho, 2009; Tomás, 2017).

Haciendo una breve reseña sobre las Escuelas de Artesanos, cabe resaltar que se crearon como un proyecto educativo y social para formar de forma gratuita a los hijos de artesanos y a los ciudadanos de clases desfavorecidas, mediante la financiación obtenida de la programación de funciones lírico–teatrales (Tomás, 2017).

El Orfeón Valenciano se disolvió durante la etapa de crisis, volviendo en alguna ocasión con poca actividad, hasta que de nuevo en 1893 se revitalizó y emergió el Orfeón Valenciano *El Micalet* que se inscribiría en la Asociación de Coros de Clavé. Unos años después, pasó a denominarse Sociedad Coral *El Micalet*, aún presente en nuestros días. Además, se instauró un conservatorio público, apto para la formación musical y vocal tanto para hombres como para mujeres, precedente del también presente Instituto Musical Giner (Galbis, 2006). El mismo año 1893, nació también el Orfeón Valenciano de la Vega (Carbonell, 2003), entre otros.

Durante el período de 1890 a 1910, las corales valencianas alcanzaron gran apogeo, llegándose a crear en las provincias de la *Comunitat Valenciana* más de treinta agrupaciones.

El auge de la aparición de nuevos orfeones de asociaciones corales y la idea del regionalismo vinculada a la *Renaixença*, hizo que se alentara la creación de la Asociación Coral de la Región Valenciana, con lo cual, se consiguió una organización federativa propia, fuera del “yugo de los coros de Cataluña” (Sancho, 2009, p. 119), delimitando los vínculos con la Asociación de Coros de Clavé, aunque finalmente no fructificara dicha independencia hasta años más tarde (Carbonell, 2003, y Sancho, 2009). Los orfeones de mayor antigüedad y de mayor importancia en esta época fueron *El Micalet* y el orfeón La Vega por su programación y por su producción musical en la mayoría de las representaciones culturales (Guia, 2019).

Aunque en sus orígenes los orfeones tuvieron una orientación obrera, la llegada de la Restauración determinó la entrada de clases medias. Además, su composición también fue diferente, pues se crearon más coros mixtos. Las agrupaciones corales gozaron de buena vitalidad hasta la llegada de la Guerra Civil (Martínez, 2013).

En 1903, el papa Pío X publicó el *motu proprio Tra le Sollicitudini*, un documento que explicaba el “devenir de la música religiosa durante el siglo XX” (Oriola, 2009, p. 90). Entre las diferentes cuestiones sobre las que versaba, promovía la creación de coros religiosos llamados *Scholae Cantorum* y la preferencia del canto gregoriano y la polifonía clásica. Pero uno de los aspectos más importantes fue que se determinaba, en sus artículos trece y catorce, que las mujeres no podían ser admitidas para formar parte del coro o de la capilla musical. A pesar de ello, debido a la redacción del decreto *Angelopolitano*, se estableció la licencia de que en aquellas parroquias sin oficiatura coral y que carecieran de hombres y niños preparados, las mujeres podrían formar coros y capillas musicales y cantar en las celebraciones religiosas (Oriola, 2009;

Martínez, 2013). Destacan en este sentido las capillas musicales de la Catedral y del Colegio del Patriarca –Real Colegio de *Corpus Christi* de Valencia– (Miravet, 2017).

Desde el punto de vista musical, no se puede negar que el fenómeno coral contribuyó a dinamizar y a enriquecer el panorama musical valenciano entre las diferentes manifestaciones de sociabilidad, en las cuáles se realizaron las diferentes actuaciones musicales. Además, no solo tuvo una importancia socio-cultural, sino que también promovió la educación a través de la música a una sociedad iletrada y con bajos recursos económicos.

2.2. La actualidad de los coros en la ciudad de Valencia

Las corales estuvieron prácticamente inactivas tras la Guerra Civil Española, pero cuando esta culminó, poco a poco se recuperaron las actividades corales durante la Dictadura. En este apartado, se desarrollan diferentes agrupaciones corales que nacieron durante el periodo de la Dictadura franquista y en democracia, y que aún perviven en la actualidad.

a) Coral Polifónica Valentina

En primer lugar, destacó la Coral Polifónica Valentina creada el 22 de enero de 1942. Nació con un impulso innovador debido a la programación de repertorio que abarcaba desde el Renacimiento hasta los compositores coetáneos y la música del siglo XX. Su fundador fue Agustí Alamán Rodrigo, persona de gran interés en la consolidación del coro y en la promoción de diferentes actuaciones musicales. A su cargo se llevaron a cabo interpretaciones *a capella*, con acompañamiento instrumental e incluso música sinfónico-coral junto con la Orquesta Municipal de Valencia. En la actualidad, continúan con una agenda importante de conciertos, así como la realización de intercambios corales y la participación en concursos nacionales e internacionales (Coral Polifónica Valentina, 2015). Se realizaron estrenos a nivel nacional de obras de diferente índole de autores como George Friederich Händel, Gabriel Fauré, Robert

Schumann, Johannes Brahms, Gustav Mahler o Igor Stravinsky, así como de autores valencianos como Manuel Palau o José Moreno Gans (Galbis, 2002).

b) *Orfeó Universitari de València*

El Orfeón Universitario de Valencia fue fundado en 1947 por Jesús Ribera. Está formado por estudiantes, graduados y profesores de esta institución y de la *Universitat Politècnica de València*. La agrupación ha conseguido el primer premio en todas las ediciones del Concurso Nacional de Coros Universitarios, ha participado en gran variedad de festivales internacionales de coros universitarios, ha realizado giras concertísticas tanto a nivel nacional como a nivel internacional y ha grabado una gran cantidad de discos de música coral de diferentes estilos. Participó en la instauración del *Festival Internacional de Cors Universitaris* (FICU) en 1992, y organizó el festival internacional llamado *Everyone has voice!*, dentro del programa europeo Erasmus+ en 2017 (*Orfeó Universitari de València*, 2019).

En cuanto al repertorio, han interpretado obras de diferentes géneros, destacando obras sinfónico-corales, compartiendo escenario con orquestas nacionales e internacionales de gran nivel. También han realizado estrenos nacionales y absolutos de compositores españoles como Óscar Esplà (Galbis, 2002), César Cano, Francisco Coll, Ramón Pastor, Carlos Santos... Y estrenos en España como *Carmina Burana*, de Carl Orff; *Te Deum* de Zoltán Kodály; *Misa en fa menor*, de Anton Bruckner; *Chichester Psalms*, de Leonard Bernstein..., entre otros (*Orfeó Universitari de València*, 2019).

c) *Orfeó Valencià*

Durante las décadas setenta y ochenta, el *Orfeó Universitari Valencià* compartió protagonismo con el *Orfeó Navarro Reverter*, su antigua denominación. Esta coral surgió en 1972 bajo la dirección de Jesús Ribera (Galbis, 2002). Desde sus inicios, ha realizado giras concertísticas por todos los continentes, ha participado en múltiples concursos y eventos, y ha colaborado con numerosas formaciones orquestales de renombre

nacional e internacional. Su repertorio comprende obras desde el Renacimiento hasta música contemporánea, siendo interpretadas composiciones de autores valencianos como Amando Blanquer, Matilde Salvador, Arcadi Valiente y Francesc Estévez (*Orfeó Valencià*, 2015a). Los miembros del *Orfeó Valencià* alentaron el nacimiento del *Orfeó Valencià Infantil* (OVI) en 2004, una iniciativa que se ha consolidado con un centenar de componentes con edades comprendidas entre cuatro y diecisiete años, que participan activamente en las distintas actividades que se programan anualmente (*Orfeó Valencià*, 2015b).

d) Agrupación Vocal de Cámara de Valencia (1951–1971)

A mediados del siglo XX se fundó un coro de voces femeninas en 1951 bajo el nombre de Agrupación Vocal de Cámara. Esta coral nació en 1951 bajo la figura de María Teresa Oller, cuyos componentes tenían formación musical previa (Galbis, 2002). La directora pretendía impulsar la interpretación de la polifonía a voces iguales, promocionar y alentar la creación de obras por parte de autores como Pedro Sosa, Manuel Palau o José Báguena–Soler, entre otros. En el repertorio, destaca la interpretación temprana de obras sinfónico–corales de relevancia como, por ejemplo, *Sirenes* de Claude Debussy (Galbis, 2014).

e) Coral Infantil “Juan Bautista Comes”

Se creó en 1956 por el director de la Escuela Municipal de Música José Roca. Se trata del coro de niños de mayor antigüedad. Entre el variado tipo de repertorio que ha interpretado, ha estrenado gran cantidad de obras compuestas por músicos valencianos, además de realizar un gran número de grabaciones (Galbis, 2002).

f) Escolanía Nuestra Señora De los Desamparados

Se fundó en 1958 por la iniciativa del arzobispo de Valencia, D. Marcelino Olaechea. Bajo la dirección de José Estellés, se trata del coro de voces blancas de la Basílica de la Virgen de los Desamparados. La formación es de alta calidad musical y la temática del

repertorio es mayormente religiosa, abarcando desde el medieval *Misteri d'Elx* hasta las más modernas composiciones a la Virgen de los Desamparados (Escolanía Ntra. Sra. De los Desamparados, 2019).

g) Pequeños cantores de Valencia

Se trata de una coral fundada en 1963 por Jesús Ribera. Tiene un amplio repertorio *a capella* y sinfónico–coral, y han actuado en numerosos intercambios, festivales y concursos de países europeos, consiguiendo numerosos premios, así como en el territorio español. Está formada por adolescentes, cuyos componentes han contribuido a aumentar la plantilla de otras corales con su mayoría de edad. Además, se han creado tres corales con integrantes de menor edad: Albada, Bardissa y Minicantores (Pequeños cantores de Valencia, 2019).

Los Pequeños cantores de Valencia fueron un modelo para las posteriores escuelas corales que comenzaron a surgir, como cabe destacar La *Schola Cantorum*, creada por Diego Ramón en 1975. Aparecieron gran cantidad de corales infantiles, pues se incrementaron el número de escuelas de música coral, sobre todo mixtas, para que los niños/as pudieran tener un contacto precoz con la música, y en especial, con la música coral (Galbis, 2002).

h) Coro Universitario *Sant Yago* de Valencia

Se fundó en el Colegio Mayor Santiago Apóstol de la *Universitat de València* en 1968, por José Ramón Pérez Cebrián. Con una larga trayectoria, tiene un repertorio amplio que abarca desde la música *a capella* hasta la música sinfónica, destacando también el folclore nacional e internacional y las composiciones modernas. Sus integrantes han recorrido diferentes países participando en numerosos festivales y concursos, obteniendo premios destacados. También han realizado grabaciones de discos y estrenos de obras de Amando Blanquer, Matilde Salvador y César Cano (Coro *Sant Yago*, 2019), entre otros.

i) Coral *Allegro* ONCE Valencia

Fue fundada por Julio Hurtado en 1982 en un colegio de educación especial. Está compuesta por chicos y chicas de edades entre nueve y veinticinco años, de las cuales el cincuenta por ciento son personas afiliadas a la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), lo cual permite el desarrollo de la integración y de las capacidades solidarias cooperativas (Hurtado, 2001).

Ha actuado tanto a nivel nacional como a nivel internacional en diferentes auditorios, ofreciendo conciertos y festivales de calidad y consiguiendo alto reconocimiento artístico. La coral ha realizado grabaciones de discos y ha participado en celebraciones de diferente naturaleza como los Juegos Olímpicos de Barcelona, la Expo 1998 de Lisboa, el Año Europeo de la Discapacidad en Madrid, entre otros (Coral *Allegro* ONCE Valencia, 2019).

j) *Cor de la Generalitat Valenciana*

Se trata del coro titular del *Palau de les Arts* de Valencia, compuesto por cantantes titulados en canto. Fue creado en 1987 bajo el nombre de *Cor de València*. En sus interpretaciones destacan grandes obras del repertorio sinfónico–coral y del género lírico, así como repertorio *a capella*, de diferentes autores. Ha concedido conciertos a nivel nacional e internacional y ha grabado multitud de discos (Galbis, 2002; *Institut Valencià de Cultura*, 2019).

k) Coral Giner

El antiguo Orfeón Valenciano *El Micalet*, se refundó en 1996 como Coral Giner. Su repertorio contempla todo tipo de género musical, destacando el estreno de obras de compositores valencianos. Ha realizado grabaciones de diferentes estilos y destaca la participación en manifestaciones culturales para la conservación y promoción de la cultura valenciana (*Societat Coral El Micalet*, 2019).

1) Federación de Coros de la *Comunitat Valenciana*

En 1998 surgió la *Federació de Cors de la Comunitat Valenciana* (FECOCOVA), encargada de promover encuentros corales (Coros de la Comunidad Valenciana) como la conocida *Trobada Coral de Nadal*, concursos, festivales, cursos de formación, etc. (Galbis, 2002). En 2005 se formó una agrupación coral estable y representativa de coralistas no profesionales para difundir la música coral, así como para favorecer el intercambio de vivencias y contribuir al desarrollo de la cultura musical (*Federació de Cors de la Comunitat Valenciana*, 2019).

En la actualidad, presenta ciento ochenta y cuatro corales federadas aproximadamente en las tres provincias, diferenciando entre coros mixtos, coros infantiles, coros de cámara, coros juveniles, coros femeninos o coros de voces blancas (*Federació de Cors de la Comunitat Valenciana*, 2019).

Merecen mención las corales pertenecientes a otras instituciones como las que conciernen a los centros educativos, ya sean conservatorios, escuelas de Educación Primaria, institutos de Educación Secundaria, universidades, escuelas de corales..., u otro tipo de corales valencianas como las correspondientes a las parroquias o a las iglesias.

3. PRÁCTICA CORAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

La práctica musical en el aula se debe entender como una actividad interactiva: escuchar, tocar, comprender, inventar y componer, en definitiva, disfrutar de la vivencia de la música y la interiorización de la misma. Es por ello, que permite el desarrollo de numerosas capacidades y competencias de gran importancia en el desarrollo personal, emocional y social. En palabras de Malbrán (2011), éste llega a comentar que incluso, “su puesta en práctica efectiva suscita emociones inigualables, pone en juego elaboraciones abstractas de alto nivel, basadas en percepciones

multidimensionales, permite interpretaciones disfrutables para todos y brinda oportunidades para la producción original” (p. 57).

En las últimas décadas, en España se han empezado a realizar estudios e investigaciones relacionados con esta disciplina, así como jornadas y congresos, con la finalidad de compartir y poner en común las experiencias corales, las estrategias metodológicas, las reflexiones, etc. Pero antes de adentrarse en la importancia de la música coral en los centros educativos, se ha realizado una breve reseña de los múltiples usos y funciones que desempeña la música en la vida de los adolescentes. Según Oriola y Gustems (2016), basándose en los supuestos de Merriam descritos en 1964, se diferencian:

- **Expresión y regulación emocional:** la música puede ayudar a intensificar las emociones cotidianas, así como mejorar los estados de ánimo. En el caso de los adolescentes, se ha observado que la música también es fuente de regulación del estado de ánimo, debido a la falta de habilidades para la regulación de las emociones (Saarikallio y Erkkilä, 2007; Campayo–Muñoz y Cabedo–Mas, 2017). El timbre vocal al cantar el texto es significativo en la percepción de las emociones. El significado de la letra junto con el timbre de la voz y unido a canciones populares, provoca un mayor valor emocional (Spreadborough y Anton–Mendez, 2019).
- **Memoria y evocación emocional:** la música se suele utilizar en ocasiones como representación simbólica, es decir, se relacionan vivencias o comportamientos con la música, atribuyéndole un significado especial. La memoria y las emociones se encuentran vinculadas entre sí, pues se potencia la estimulación de la memoria mediante las emociones. Por ello, la música tiene una función sustancial en este ámbito (Justel y Rubinstein, 2013).

- Fuente de placer estético y entretenimiento: la música acompaña a la vida de las personas en su día a día, aunque no sea de una manera consciente. Se trata de dos funciones fuertemente interrelacionadas, pues con la producción de la música se repercute en el deleite tanto de los creadores como de los oyentes. “La música tiene como finalidad la expresión y creación de sentimientos, también la transmisión de ideas y de una cierta concepción del mundo” (Hormigos y Martín, 2004, p. 259). Los adolescentes escuchan música porque les gusta, por su placer estético (North, Hargreaves y O'Neill, 2000). El “asombro estético” comparte con alegría y tristeza el poder ser emocionado (Konečni, 2008). Los adolescentes se encuentran inmersos en una gran cantidad de estímulos musicales, con los cuales pueden desarrollar una comprensión cada vez más madura de la estética (Miranda, 2013). En cuanto al entretenimiento, la música es una de las actividades favoritas de los adolescentes para pasar el tiempo y hacer frente al tedio. Moreno y Rodríguez (2012) afirman que los adolescentes españoles escuchan música, siendo la tercera actividad tras el uso del ordenador de funciones distintas y de estar con amigos.
- Acompañamiento de otras tareas: la cantidad de tiempo que se dedica a la música es significativa (Moreno y Rodríguez, 2012), debido al aumento del uso de dispositivos electrónicos que permite al adolescente acompañar con música todas aquellas actividades que realiza (Wallerstedt y Lindgren, 2016). Losdale y North (2011) demostraron que se escucha música para controlar o regular los estados de ánimo, así como para distraerse y evitar el hastío, o únicamente para pasar el tiempo, en la realización de otras tareas. La música forma parte de la vida de los adolescentes, ya que se escucha o se canta en celebraciones culturales, en espectáculos, en la calle o incluso durante la higiene personal (Orton y Pitts, 2019).

- Establecer y consolidar relaciones interpersonales: las actividades musicales requieren en su mayoría de una participación colectiva. Es decir, se precisa de una competencia social, y es la música el “nexo de unión entre el grupo de iguales y amigos” (Oriola y Gustems, 2016, p. 30). En palabras de Hurtado (2011b), “estamos rodeados de música y deberíamos sentirla como el instrumento de unión de las personas ya que ésta nos da valores y nos hace a todos más humanos porque su fuerza permite unir capacidades individuales” (p. 69). Además, en la adolescencia los gustos musicales permiten la relación entre iguales y el poder conocerse mejor entre éstos, ya que se crea por y para grupos de personas con unos gustos determinados, dependiendo de los rasgos culturales de la sociedad a la que pertenezcan (Hormigos y Martín, 2004; Bithell, 2014). Pertenecer a una coral, influye de manera significativa en cuanto a la mejora del bienestar psíquico con mayor intensidad que el canto en solitario. La motivación para la participación, la satisfacción producida, la cooperación y el esfuerzo grupal, el desarrollo de competencias, las relaciones intergrupales, el sentido de conexión social y de pertenencia real, de cercanía, de entorno familiar y de fraternidad produce bienestar a nivel individual y a nivel grupal (Stewart y Lonsdale, 2016; Orton y Pitts, 2019). Por todo ello, “la música constituye un elemento fundamental en la construcción de las identidades sociales” (Elorriaga y Aróstegui, 2013, p. 31).
- Formación y consolidación de la identidad: relacionada con la función anterior y también dentro de la competencia social, encontramos que los gustos musicales de cada persona representan un componente más de su propia identidad. “La música popular [...] es un elemento esencial en la construcción de la identidad juvenil” (Hormigos y Martín, 2004, p. 259). Se atribuye a la “identidad subjetiva” de la adolescencia –concepto acuñado por Chiland en 2006–: los factores de transgresión, la voluntad de independencia, el interés por la sexualidad y la ruptura con los progenitores (Ruiz, 2015).

- Lucha por la diferenciación respecto al grupo: puede resultar contradictorio con el aspecto de socialización de la música (Miranda, 2013), sin embargo, la música ha sido influenciada por criterios comerciales, por lo que aquellos estilos minoritarios, al apartarse de la corriente principal, se convierten, paradójicamente, en elementos importantes de donde suceden criterios de diferenciación y de creación de una identidad propia (Hormigos y Martín, 2004). Se trata de un movimiento oscilante en defensa de la individualidad. La visión de un adolescente sobre sí mismo, su identidad o autoconcepto, puede estar influenciada por experiencias musicales, interacciones sociales, escuela, familia, cultura y experiencias de la vida (Thomas, 2016). La brecha intergeneracional precisa del deseo de tener una identidad propia, con independencia de que pueda demostrarse a uno mismo y al resto de la sociedad, especialmente a los adultos. La actitud de rebeldía se hace patente con el deseo de “querer ser único, original, revolucionario o auténtico” (Ruiz, 2015, p. 10).

A pesar de los diversos cometidos que la música desarrolla, la educación musical se encuentra actualmente en “crisis a nivel global” (Peñalba, 2017, p. 109), pues los currículos actuales priman algunas materias sobre otras. Sin embargo, al analizar la situación de la educación musical a través de la práctica coral en diferentes regiones del mundo, se observan realidades distintas.

En 2008 se impulsó un proyecto estatal llevado a cabo en Argentina, conocido como Programa Nacional de Orquestas y Coros del Bicentenario (POyC). Tenía como objetivo la formación de ensambles en las escuelas para el goce y disfrute de la música. La pretensión de dicho programa consistía en la cooperación y la reinserción de los jóvenes en la escuela, a través de este modelo de enseñanza musical innovador. Dicho Programa utilizaba una metodología lúdica y dinámica dirigida a jóvenes que se encontraban en situación de desigualdad social. Para ello, se facilitó el acceso a bienes materiales y a servicios culturales, desde la prestación de instrumentos hasta

intercambios y encuentros con otras orquestas y corales, entre otros (Vázquez, 2017). Pudo observarse durante el proceso, una notable evolución conductual de los participantes escolares a nivel musical y humanitario. Los estudiantes manifestaron de forma individual mayor confianza en sí mismos y mayor autoestima. Desarrollaron hábitos enfocados al trabajo en equipo además de adquirir otros como la responsabilidad, el respeto, la igualdad, etc. En el año 2016, a través de la iniciativa del POyC, se había conseguido formar a ciento sesenta orquestas y ciento cuarenta corales con más de veinte mil niños, niñas y adolescentes (Ramírez, 2018).

Revisando las estadísticas, en los Estados Unidos se contabilizaron al menos 41.000 coros pertenecientes al ámbito escolar, tal como aparecía reflejado en el informe *Chorus America* de 2009 (Fernández, Corraliza y Ferreras, 2018). En un estudio realizado en Reino Unido (North, Hargreaves y O'Neill, 2000), pudo observarse que la materia de Música en institutos era la actividad preferida entre los adolescentes: casi la totalidad entera de los estudiantes consideraban estar muy interesados o bastante interesados en realizar esta actividad.

En cuanto a la descripción de la situación actual de las agrupaciones corales en España, se observa que un 43% de los coros infantiles y juveniles están vinculados a centros educativos (Fernández, Corraliza y Ferreras, 2018). Reig (2001) opina que el hecho de formar una coral en los institutos de Educación Secundaria es gratificante, puesto que la materia de Música se convierte en una asignatura valiosa y muy importante en el instituto, con la colaboración del alumnado.

En el año 2000 nació el proyecto *Com Sona l'ESO* (CSE) a través de un grupo de profesores de enseñanza musical, que tras su docencia en Valencia y en Cataluña pensaron en producir un proyecto innovador que uniera las dos comunidades a través de la música y la expresión artística (Cano, 2015). La vocación docente de dichos profesores fue el motor para que la propuesta, enfocada en el alumnado, englobara

además del aprendizaje formativo, la cohesión social y cultural. En la actualidad, uniéndose al proyecto docentes de las Islas Baleares, los profesores y los alumnos de centros públicos de secundaria y bachillerato de la materia de Música de estas tres comunidades, se reúnen una vez al año en una representación –de temática y tipo de actividad distinta cada año– donde casi dos mil personas cantan, bailan, tocan y recitan.

El proyecto se prepara durante gran parte del curso escolar en los centros educativos –en horario ordinario y/o en horario extraescolar– de las comunidades citadas a través de un trabajo constante y conjunto. Uno de los elementos más importantes es la promoción de una práctica educativa integral de la propia cultura, a través de la danza, del teatro, de las TIC, de la música y del idioma autóctono como vehículo de comunicación y de identidad cultural. En cuanto a la forma de trabajo, esta actividad –apta para todos los estudiantes– incluye compromiso, esfuerzo y complacencia implícita, ya que se fomenta la autoestima del alumnado y se crean vínculos más cercanos entre el alumnado/profesorado, desde la perspectiva del trabajo conjunto y desde el deseo de la consecución de los objetivos comunes. Aprovechando los patrones musicales actuales y con aire innovador, se pretende que los estudiantes se aproximen y compartan esta experiencia musical, indistintamente del nivel social, del género o de la religión (Cano, 2015).

En cuanto a los conciertos desarrollados dentro del proyecto CSE, destacan: En 2010, *XI Trobada «Com Sona l'ESO. La dona creadora»*; en 2011, *XII Trobada «Com Sona l'ESO. Jazz power»*; en 2013, *XIV Trobada «Com Sona l'ESO. El ballet Mariola i el foc»*; en 2014, *XV Trobada «Com Sona l'ESO. Qualsevol nit pot sortir el sol»*; en 2015, *XVI Trobada «Com Sona l'ESO. Yesterday?»*; en 2016, *XVII Trobada «Com Sona l'ESO. M1S1M–Òpera en tres actes–»*; en 2017, *XVIII Trobada «Com Sona l'ESO. El juego de metacreación de Frankenstein a la platja»*; en 2018, *XIX Trobada «Com Sona l'ESO. El cómic Max Planck versus Medusa»*; y en 2019, *XX Trobada «Com Sona l'ESO. Seients Buits»*.

El proyecto educativo La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje (LÓVA), se constituyó con la intención de crear en los centros escolares una compañía de ópera como proceso de aprendizaje, de gestión y de inclusión en el aula. Surgió hacia los años setenta en el Noroeste de los Estados Unidos de América y se transfirió a Madrid en el año 2008. A partir de ese momento, este proyecto se concibió para ser trabajado en todos los niveles educativos. Por ello, los profesores debían formarse en él para poder aplicarlo en sus aulas de trabajo docente. Se trata de una tarea multidisciplinar que desarrolla no sólo la educación musical junto con las artes escénicas, sino que también incluye otras materias de forma transversal, donde colaboran profesores de otras asignaturas en la realización de este proyecto. Además de fomentar la inclusión en el aula mediante esta pedagogía, se promueve un ambiente saludable en clase y en la relación con los compañeros. Los elementos que forman parte del proyecto LÓVA son la gestión del aula con el alumnado, la inclusión a nivel social y la cohesión grupal. También forman parte de estos componentes educativos la atención a la diversidad en cuanto a la estructuración del trabajo, de los contenidos a tratar, del proceso y de los resultados (Sanahuja et al., 2019).

Continuando con la educación musical a través de la práctica coral, el canto en conjunto supone una tarea muy importante para el desarrollo personal. Desde pequeños, los niños deben aprender a cantar, aprovechando su voz como vehículo de expresión musical más cercano (Hurtado, 2011a). Ser integrante de una agrupación coral supone el desarrollo de un sentimiento de pertenencia y colectividad. En el coro se consiguen logros e ilusiones que se hacen extensivos a la comunidad de la que nace el coro y de la que se siente representada. El canto coral permite la consecución de tales beneficios, siendo un elemento de identificación colectiva desde siempre (Carbonell, 2003; Barbosa, 2014). No obstante, puede darse que se produzca un conflicto de intereses entre las ideas del alumnado sobre la música, mayoritariamente hedonistas, y con las que pretende el docente, instruccionales (Thomas, 2016). Es por ello que se debe encontrar una posición intermedia, donde se produzca la unión entre la

“excelencia por el conocimiento y el placer musical”, desde la cual se pueda comenzar un proyecto común dentro del proceso de enseñanza aprendizaje (Zaragozà, 2009, p. 96).

La creación de un clima adecuado en el contexto educativo para que los adolescentes formen un grupo coral no es una tarea fácil. En algunas ocasiones, tal como avanza la educación en secundaria, la práctica coral tiende con frecuencia a cambiarse por la práctica del instrumento escolar, ya sea mediante el instrumental Orff, la flauta dulce u otros. A pesar de esta tendencia, hay un creciente número de corales en los institutos que van apareciendo y consolidándose con la programación de conciertos y festivales, y de encuentros e intercambios (Zaragozà, 2009), entre otras actividades.

Se describen una serie de condiciones para la educación coral, a modo de factores modificantes, que se deben tener en cuenta en el fomento del canto coral. Entre dichos elementos, se debe considerar el contexto social y familiar de los integrantes, las posibilidades de desarrollo de las capacidades auditivas, vocales y artísticas, y también todos los recursos del entorno educativo y cultural para motivar el interés por cantar. Estos medios permiten favorecer y sostener en el tiempo las agrupaciones corales en los distintos entornos educativos (De la Calle, 2014). Las motivaciones para la continuación en un conjunto coral según Chong (2010), se basan en la autoexpresión, la reducción del estrés, la expresión estética, las relaciones interpersonales, la espiritualidad y el bienestar de la autorrealización.

En las Primeras Jornadas Corales, impulsadas por el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universitat de València (Hurtado, 2011b), se puso de manifiesto la importancia de pertenecer a una coral, fundamentalmente en los centros educativos. La promoción del canto coral en la escuela permite formar a personas y promover el desarrollo integral en la educación en valores. Según Pascual Pastor (citado en Hurtado, 2011b), durante su ponencia, explicó el encarecimiento que

supone las contribuciones del canto coral, puesto que “nos da valores y nos hace a todos más humanos porque su fuerza permite unir capacidades individuales, como sucede en el coro, que como instrumento pedagógico favorece el itinerario de construcción y desarrollo personal” (p. 69).

Respecto a la educación en valores y a la interculturalidad, la música ayuda a la consolidación del carácter, eleva la autoestima, favorece el intercambio intercultural y la integración dentro de un grupo e interioriza las dinámicas de convivencia, de socialización y de respeto. Además, es un medio para conocer la cultura a través del repertorio clásico y del folclore propio, así como de otras culturas e idiomas, y contribuye a la educación para la igualdad, la educación ética y cívica. La educación musical a través de la práctica coral, favorece la integración del alumnado con necesidades especiales. El canto colectivo potencia actitudes de sociabilización y tolerancia tales como el respeto, el compañerismo, la amistad, la confianza y la solidaridad. En definitiva, el canto coral es una estrategia pedagógica eficaz y económica, en la cual el único recurso necesario es el uso de la propia voz (Pastor, 2011; Good, Russo y Sullivan, 2015; Peñalba, 2017).

Las agrupaciones musicales juveniles “obtienen múltiples beneficios como gozo estético, amistades, sentimiento de pertenencia e integración, enriquecimiento personal, etc.” (Oriola, Gustems y Filella, 2018, p. 166). Es decir, no solo permiten el desarrollo de competencias académicas a nivel musical, sino que también se desarrollan competencias socioemocionales: se fomenta el desarrollo de la sociabilidad y la cooperación enriqueciendo la calidad de vida, y se forma una identidad compartida de experiencias, sentimientos, emociones, etc., creando fuertes vínculos entre sus componentes (North, Hargreaves y O’Neill, 2000; Cuadrado, 2011; Barbosa 2014; Fernández, 2015; Fernández, Corraliza y Ferreras, 2018; Orton y Pitts, 2019).

En la actualidad, la música ocupa un lugar muy destacable en la vida adolescente, pues es en el instituto cuando los adolescentes empiezan a reflexionar y a descubrir que a través de la música se pueden conseguir objetivos tan diversos como aislarse del entorno, modificar el estado de ánimo, establecer y fortalecer relaciones interpersonales, etc., todos ellos, objetivos socioemocionales muy significativos para esta etapa vital.

4. MÚSICA CORAL EN SECUNDARIA

Para poder entender cómo se encuadra la música coral en secundaria se consideró necesario efectuar una revisión de la legislación vigente y sus particularidades. La finalidad de esta sección es la de llevar a cabo una contextualización del currículum que se desarrolla en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) sobre la asignatura de Música, y entender cómo es posible la integración o incorporación de actividades y/o proyectos musicales corales dentro de este marco legislativo.

En la *Comunitat Valenciana* la normativa sobre la que se rige la educación es el Decreto 87/2015 y el Decreto 51/2018, el cual modifica el anterior. Sin embargo, en un principio se dedica una mención a la legislación estatal que es la que articula los dos decretos, la Ley Orgánica de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) y el Real Decreto 1105/2014.

En el preámbulo de la LOMCE se defiende la idea de la importancia que se otorga al alumnado durante el proceso de enseñanza–aprendizaje, sobre el cual se le debe incentivar la búsqueda del talento característico e individual. A través del sistema educativo es fundamental reconocerlo y potenciarlo para facilitar el desarrollo personal del alumnado y de su integración social. Se formulan una serie de objetivos principales que persiguen establecer: la disminución de la tasa de abandono temprano, la mejora de los resultados educativos de acuerdo con los criterios internacionales, el aumento de la empleabilidad, y por último, el estímulo del espíritu emprendedor de

los estudiantes. Es llamativo que, en cuanto al objetivo del incremento de los resultados, se haga hincapié en concreto en el aumento de titulados en ESO como una de sus metas a conseguir, debido a la tasa de abandono (Eustat: Instituto Vasco de Estadística, 2019).

Los principios sobre los cuales se justifica la reforma educativa son el aumento de la autonomía de centros, pues es una recomendación reiterada de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, impulsando a los directores a la profesionalización y dándoles la oportunidad de ejercer un mayor liderazgo pedagógico y de gestión; las evaluaciones externas de fin de etapa, una novedad de la LOMCE dirigidas a acrecentar la calidad del sistema educativo mediante el carácter formativo y diagnóstico de las mismas; la racionalización de la oferta educativa, siendo reforzadas las materias que contribuyan a la adquisición de competencias fundamentales o básicas para el desarrollo académico como reflejo de los cambios sociales y económicos; y en último lugar, la flexibilización de las trayectorias, para no permitir la exclusión de aquellos alumnos o alumnas cuyas expectativas no se adecuen a su trayectoria. Éste último principio también recibe especial atención, pues se concreta en el segundo y en el tercer curso de la ESO, en la Formación Profesional (FP) Básica, en la anticipación de los itinerarios hacia Bachillerato y FP, y en la transformación del último curso de la ESO. Ya en su Artículo único, se indica que se trata de una ley educativa basada en la norma anterior, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), ya que se modifican ciertos aspectos en algunos de los artículos.

Haciendo una breve reseña de la ley de educación anterior, la LOE determina en su artículo 6.2 que es competencia del Gobierno fijar los objetivos, las competencias básicas, los contenidos y los criterios de evaluación que constituirán las enseñanzas mínimas, con el fin de garantizar una formación común a todo el alumnado y la

obtención válida de los títulos correspondientes en todo el territorio español. Se observa el cambio respecto a las leyes anteriores en cuanto a la inclusión de las competencias básicas (Delors, 1996), que repercute sobre el proceso de enseñanza–aprendizaje. Estas competencias son definidas en la ley como “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (p. 18).

La diferencia de la LOE con la ley vigente es el aumento del porcentaje de la fijación de los contenidos comunes necesarios para la adquisición de las competencias básicas, aumentándose éstas de un 55% a un 65% de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y de un 65% a un 75% de los horarios para aquéllas que no la tengan.

Por lo que respecta a la ESO, la LOMCE relega la organización y la programación de la asignatura de Música en función de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa, y en su caso, de la oferta de los centros educativos docentes; pues cambia la consideración de la misma y pasa a ser una asignatura de carácter no obligatorio.

El establecimiento de la norma anterior se materializa mediante el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el cual se establece el currículo básico de la Educación Secundaria y de Bachillerato.

Tras lo anterior comentado, es sustancial comprobar qué es lo que se describe en el Decreto 87/2015, de junio, del *Consell*, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la ESO y del Bachillerato en la *Comunitat Valenciana*, junto con las modificaciones realizadas por el Decreto 51/2018, de 27 de abril, del *Consell*.

Tal como se puede observar en el Anexo IV del Decreto 87/2015 “Horario de la Educación Secundaria Obligatoria”, la materia de Música es considerada una asignatura de carácter obligatorio dentro del bloque de las asignaturas específicas, con una asignación horaria de dos sesiones semanales dentro de lo que considera la LOMCE el primer ciclo de la ESO, es decir, los cursos de primero a tercero. En cambio, en cuarto de la ESO, se considera una asignatura opcional y contaría con una asignación horaria de tres sesiones semanales. Puede que tal organización sea debida al arraigo de esta manifestación artística inherente al ser humano durante tantos años y su relevancia en la *Comunitat Valenciana*.

El currículo de Música en la ESO pretende establecer contacto entre el aprendizaje que se realiza en las aulas y la música que se escucha en el mundo exterior, para motivar al alumnado en su desarrollo en la percepción, en la reflexión crítica, en la sensibilidad estética y en la expresión creativa, hasta tal autonomía que permita la participación activa e informada en las actividades vinculadas con la audición, la interpretación y la creación musical. El desafío se encuentra pues, en mantener la motivación por el aprendizaje al mismo tiempo que ofrecer una formación en consonancia.

4.1. Contenidos

El presente Decreto, el 87/2015, de junio, incluye los elementos curriculares correspondientes a objetivos, contenidos, competencias, metodología didáctica, estándares y resultados de aprendizaje evaluables y criterios de evaluación del grado de adquisición correspondiente a cada una de las materias que integran la ESO, a la vez que hace referencia a las competencias básicas o aprendizajes que se consideran imprescindibles, que el alumnado debe alcanzar al finalizar dicha etapa.

En concreto es en el Anexo II del Decreto 87/2015 “Materias del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica”, donde se describe la importancia de la asignatura de Música en cuanto a competencias a conseguir, así como los contenidos y los criterios

de evaluación de la misma. Considera la música como uno de los principales referentes de identificación juvenil, pues se trata de un producto de consumo masivo debido a la facilidad de acceso a las fuentes de producción y también a las formas de creación e interpretación musical, con la aparición de los avances tecnológicos.

Tanto los nuevos planteamientos del aprendizaje dialógico como la incorporación y aplicación de las TIC, conllevan una renovación de la práctica docente hacia el diseño de situaciones que impliquen la aplicación de los conocimientos aprendidos y la promoción de la actividad de los estudiantes. Es por ello que se considera fundamental, que la educación musical contribuya al desarrollo integral de la persona y fomente la reflexión y la creatividad dentro de la actual sociedad de la información y de la comunicación. También incita y recomienda la apertura de las puertas de los centros al exterior de manera que se promueva la colaboración con entidades próximas mediante diferentes propuestas –audiciones, conciertos, encuentros...–, que impliquen tanto al alumnado como al entorno cercano del mismo, potenciando el contexto personal, académico, social y profesional no solo desde el ámbito cultural, sino también del propiamente cotidiano.

Los contenidos de la asignatura de Música se organizan en cinco bloques que están vertebrados sobre dos ejes fundamentales: la percepción y la expresión. Todos los bloques se encuentran interrelacionados de forma que potencian los dos ejes anteriores íntegramente durante el proceso de enseñanza–aprendizaje de la asignatura de Música. Esos bloques son (Decreto 87/2015, de junio, del *Consell*, pp. 977–980):

- “Interpretación y creación”, en el cual se desarrollan las capacidades vinculadas a la expresión vocal, a la expresión instrumental, al movimiento y a la danza. Partiendo del desarrollo de estas capacidades, se ha de facilitar la consecución de un dominio básico de las técnicas requeridas para el canto y para la interpretación instrumental, así como los ajustes rítmicos y motores implícitos

en el movimiento y en la danza. La creación musical, por su parte, remite a la exploración de los elementos propios del lenguaje musical y a la experimentación y combinación de los sonidos a través de la improvisación, la elaboración de arreglos y la composición individual y colectiva.

- “Escucha”, donde se adquieren e interiorizan estructuras y elementos sonoros propios del lenguaje musical.
- “Contextos musicales y culturales”, en el que se relaciona el patrimonio musical con la cultura y la historia, así como la evolución musical a través de los diferentes estilos que se desarrollaron con el paso del tiempo.
- “Música y tecnología”, donde se promueve el conocimiento y el uso de las nuevas tecnologías en relación con la música, lo cual permite una aproximación a la vida diaria que vive y comparte el alumnado.
- “Elementos transversales a la materia”, en el cual se aportan algunos elementos comunes a todas las áreas para el desarrollo de las competencias transversales.

En el caso de 4º de la ESO, los bloques son los mismos que en los tres cursos anteriores de la ESO, pero se realiza una ampliación de los contenidos curriculares, debido a su consideración como una materia opcional.

Es importante destacar que las actividades complementarias y extraescolares son alicientes importantes en el desarrollo de la materia de música, para la formación y para la motivación del alumnado.

Tras un análisis de aquellos contenidos que se relacionan con la temática, en la realización y en la producción de la música coral, destaca: el cuidado y la mejora de la

técnica vocal para lograr una expresión adecuada; la práctica de la respiración abdominal; la interpretación vocal, por imitación y mediante partituras, a dos y ampliando a tres voces; la ampliación del repertorio de canciones y piezas vocales, de músicas del mundo, de diferentes estilos estéticos, dedicando especial atención al patrimonio y al repertorio tradicional español y de la *Comunitat Valenciana*; la improvisación, de forma individual y en grupo con el apoyo o a través de lenguajes musicales y gestuales; la utilización de técnicas de control de las emociones para mejorar la interpretación ante los compañeros y ante el público, así como el interés y respeto por las aportaciones propias, del grupo y del gusto por los demás; la creación de piezas vocales, utilizando los elementos estudiados de la representación gráfica de la música –compases, signos de intensidad, signos de repetición, etc. –, atendiendo a los principios básicos de los procedimientos compositivos y de la utilización de *apps* y *software* musicales actuales en los diferentes dispositivos electrónicos.

Estos contenidos son detallados en los diferentes bloques, así como su evolución a lo largo de los diferentes cursos, conjuntamente con los criterios de evaluación que aseguran un aprendizaje acumulativo.

4.2. Adquisición de competencias básicas

Tal como describe el Decreto 87/2015, las metodologías que contribuyen a un mayor grado de adquisición de competencias clave y del logro de los objetivos, son las que están basadas en la utilización de didácticas innovadoras que incluyen el aprendizaje cooperativo, la realización de los proyectos interdisciplinares y la utilización de las TIC, bajo la perspectiva de la educación inclusiva. Según la LOMCE, la utilización de este tipo de metodologías, que se describen como innovadoras, alcanza una mejora en los resultados académicos del alumnado. Para su puesta en funcionamiento, se considera fundamental la labor docente, que será abordada en el siguiente apartado, el número 5.

La materia de Música contribuye al desarrollo integral de las diferentes competencias clave debido a que las características intrínsecas de la música como lenguaje de expresión artística contribuyen a expresar ideas, experiencias o sentimientos, y también a apreciar, comprender y valorar críticamente manifestaciones culturales (Angel–Alvarado, 2018).

Zabala y Arnau (2007), citados en Zaragoza (2009) formulan la definición de las competencias como:

La capacidad o habilidad (qué) de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas (para qué) de forma eficaz (de qué manera) en un contexto determinado (dónde). Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos (por medio de) al mismo tiempo y de forma relacionada (cómo) (p. 63).

En el marco legislativo de la LOMCE se identifican ocho competencias básicas (Delors, 1996), las cuales se desglosan a continuación y sobre las cuales se reflexiona, en referencia a la música coral:

a) Competencia en comunicación lingüística

La música, en general, contribuye a enriquecer los intercambios educativos y a la adquisición y uso de un vocabulario musical básico. Ayuda a integrar el lenguaje musical, el lenguaje verbal y a valorar el enriquecimiento de dicha interacción (López, 2008). Esta competencia favorece la habilidad de la sociabilización entre individuos en un colectivo coral a través del canto, no solo realizando actividades musicales corales con el propio grupo coral, sino también mediante intercambios con otros grupos corales. El desarrollo de esta competencia promueve el dominio de la lengua oral y escrita en diferentes contextos, y también inicia y mejora el conocimiento de lenguas extranjeras que pueden favorecer relaciones sociales y culturales tanto dentro como fuera del centro, e incluso en otros países. A través de la música coral, por el hecho de aprender canciones, se adquiere un nuevo vocabulario técnico vocal (Barbosa, 2014),

además de desarrollar las capacidades relacionadas con la prosodia, la respiración, la articulación, etc.

b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología

El razonamiento matemático permite producir e interpretar distintos tipos de información. La representación de los parámetros sonoros en las partituras o la propia imitación reproduce atributos establecidos sobre las proporciones, la métrica musical, y las relaciones temporales propios del pensamiento lógico. Algunos autores llegan a afirmar que hay una relación directa (Barbosa, 2014). Todas aquellas cuestiones relacionadas con la interválica o el ritmo son ejemplos concretos en los que se fundamenta esta competencia (López, 2008), es decir, en la reproducción de canciones a varias voces con o sin acompañamiento o bien en la interpretación conjunta en grupo. Mediante el canto coral también se adquiere dicha competencia con el fin de generar hábitos saludables en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos (salud, consumo, ciencia, etc.), con autonomía e iniciativa personal.

Son temas fundamentales propios del currículo musical el exceso de ruido y la contaminación sonora, el uso correcto de la voz y del aparato respiratorio, así como en los problemas posturales, con la finalidad de alcanzar resultados musicales óptimos y también para prevenir problemas de salud (Giráldez, 2007).

La música coral profundiza en la audición, perfeccionando la apreciación del entorno a través del canto, del trabajo perceptivo de sonidos, formas, ritmos, colores, texturas, etc. Requiere del conocimiento e interacción con el mundo físico como pretexto para la creación artística del mundo coral y mejorar de esta manera la interpretación, recreando una dimensión que proporciona enriquecimiento y el bienestar de la vida de las personas.

c) Competencia digital

Para la música coral, conocer y dominar el uso de la tecnología como herramienta básica proporciona poder buscar, procesar, seleccionar e intercambiar información referida a ámbitos musicales corales del pasado, del presente, próximos, de otras culturas u otros lugares. La aproximación a estas técnicas y su manejo permite el desarrollo del autoaprendizaje, pues se posibilita la realización de producciones audiovisuales y multimedia, incluso empleando recursos en línea (Barbosa, 2014).

También es importante tomar conciencia de la necesidad de respetar principios éticos en cuanto al tratamiento de la información musical, tanto del sonido como de la imagen, teniendo en cuenta la propiedad intelectual y los riesgos de la explotación y de determinados abusos.

d) Competencia social y cívica

El canto coral también contribuye a esta competencia. Participar en cualquier actividad musical, en concreto aquellas en las que se produzca tanto la interpretación como la creación colectiva en un ambiente colaborativo, permite desarrollar habilidades para relacionarse y convivir con los demás, así como comprometerse a mejorar (Barbosa, 2014). El fomento de experiencias musicales en grupo permite expresar ideas propias, empatizar y estimar las de los demás, responsabilizándose en la consecución del resultado.

Escuchar una amplia variedad de música tanto del pasado como del presente, favorece la comprensión de diferentes culturas y de su aporte al progreso de la humanidad, valorando con ello la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad de la sociedad en que se vive. Trabajar el canto coral y la interpretación del repertorio en grupo, exige cooperación, responsabilidad, solidaridad y ser capaz de crear confianza. Como se entrevé, requiere poseer actitudes de respeto, de aceptación, de entendimiento de la pluralidad de los compañeros, de compromiso con el grupo coral

y la satisfacción de conseguir todos juntos el producto o el resultado propio del esfuerzo común del coro.

e) Competencia para aprender a aprender

Dicha competencia contribuye al desarrollo de las capacidades y de las destrezas fundamentales para el aprendizaje guiado y autónomo como la atención, la concentración, la memoria, la escucha, la coordinación, la planificación, la resolución de problemas, etc., (Giráldez, 2007) indispensables para la música de conjunto coral, al tiempo que favorece el sentido del orden y del análisis. En el caso de la música coral, adquirir esta competencia es fundamental para continuar aprendiendo de forma eficaz y autónoma una vez finalizada la etapa escolar en el coro. Permite una motivación intrínseca, buscar estrategias, continuar adquiriendo técnicas de estudio vocal, y profundizar en el conocimiento del cuerpo humano a partir de la práctica del canto y del uso del aparato fonador, respiratorio y resonador.

f) Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor

La actividad coral adquiere dicha competencia mediante el trabajo colaborativo (Barbosa, 2014). Dos claros ejemplos de actividades que requieren planificación previa y toma de decisiones para lograr óptimos resultados son la interpretación y la composición. En las actividades relacionadas especialmente con la interpretación musical, por ejemplo a través del canto, esta competencia ayuda para el desarrollo de capacidades y habilidades tales como la perseverancia, la autocrítica, la responsabilidad y la autoestima (López, 2008).

Esta competencia desarrolla el ser innovador, tener iniciativa, buscar posibilidades y soluciones con autonomía de manera creativa en la toma de decisiones del conjunto coral. Además, permite valorar la participación individual y colectiva, teniendo conciencia del trabajo requerido en la realización de actividades artísticas corales.

g) Conciencia y expresiones culturales

Esta competencia está íntegramente desarrollada en la práctica musical, y de manera específica, en la práctica del canto coral: fomenta la capacidad de apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y musicales, a través de experiencias perceptivas y expresivas y del conocimiento de músicas de diferentes culturas, épocas y estilos (López, 2008). Por lo tanto, se establecen conexiones con otros lenguajes artísticos y con los contextos sociales e históricos en los que se circunscribe cada obra. Una mejor comprensión del hecho musical contribuye a un enriquecimiento personal.

La adquisición de esta competencia en la música coral permite reconocer en una audición o partitura los diferentes elementos expresivos musicales, desarrollando así las capacidades y habilidades en la interpretación coral. Desarrolla la comprensión de las técnicas del análisis, intervalos armónicos y acordes, y de la rítmica de la composición. También fomenta la capacidad de conocer, comprender, apreciar y valorar las diferentes manifestaciones corales, conociendo el contexto musical de varios estilos y siendo capaces de realizar con destreza una óptima interpretación a nivel colectivo en la coral, promoviendo de esta manera, la cohesión artística musical y social.

Las competencias musicales específicas que el alumnado de secundaria debiera alcanzar y poner de manifiesto en futuros contextos variados serían las siguientes, tal como describe Zaragoza (2009): competencia expresiva/interpretativa, competencia creativa, competencia perceptiva, competencia musicológica y competencia instrumental (axiológica y cognitiva). La primera competencia esbozada sería el punto de partida para el desarrollo de la competencia artística y cultural.

Una persona “competente” –termino de Giráldez (2007)– “en la expresión musical será aquella que sepa cantar, ya sea formando parte de una agrupación coral, instrumental,

mixta o cantando en solitario” (Zaragozá, 2009, p. 65). También considera que es importante el saber bailar y sincronizar el movimiento con otros, y el saber utilizar un instrumento musical con un cierto dominio técnico interpretando melodías, leyendo partituras en formato convencional, no-convencional, o bien de oído. Giráldez (2007) hace especial alusión a que la persona competente es aquella que sabe cantar. Esto refleja la importancia del canto, siendo el instrumento principal incorporado. Es nuestra herramienta más cercana de expresión y como consiguiente, de la interpretación. El formar parte de una agrupación coral hace que la persona se enriquezca compartiendo su música y sus experiencias.

En el currículo de música sigue estando muy presente que los alumnos aprendan los contenidos, la teoría, ocupando un lugar menospreciado la enseñanza musical a través de la práctica. La música es uno de los vehículos más importantes de expresión y a través de la educación mediante la práctica en conjunto, ésta puede ser compartida. La educación musical practicada en grupo no solo genera que los alumnos adquieran las competencias musicales adecuadas, sino también los valores esenciales de la vida, a nivel personal y social.

5. DIDÁCTICA DE LA PRÁCTICA CORAL: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Las características o “elementos” (Zaragozá, 2009) de la materia de Música en la enseñanza general de la ESO son: la obligatoriedad, la universalidad, el objetivo de conseguir competencias musicales básicas, el formato didáctico de grupo-clase en contraposición de los grupos reducidos o enseñanza individualizada, la diversidad de estados de motivación y la amplia variedad aptitudinal y actitudinal.

Dados los elementos anteriores, se supone fundamental la labor docente. La formación es primordial para la renovación metodológica y la implementación de metodologías didácticas innovadoras (LOMCE, 2013).

Respecto al perfil de directores de música coral, se diferencian una serie de estrategias en el modelo de enseñanza/aprendizaje durante los ensayos de la práctica coral. Según Corbalán, Puy, Pozo y Casas-Mas (2019) existen: el modelo tradicional –procesos de enseñanza poco complejos, escasa resolución de problemas, metodología de trabajo repetitiva, repertorio a conveniencia del profesor, motivación intrínseca–, el modelo de *focus of reading* –utilización de procesos de enseñanza algo más complejos como el empleo de musicogramas, centrado en la interpretación–, y el modelo de profesor de enfoque en el aprendizaje –metodología constructivista, emplea diferentes recursos audiovisuales, de movimiento corporal, motivación intrínseca, lectura musical–.

Cada uno de los perfiles de profesores tiene un enfoque y un comportamiento diferente, hecho que produce un entorno para la enseñanza/aprendizaje de la música coral en el aula distinto. Para el perfil de profesor de enfoque en el aprendizaje, lo más importante es que el coro aprenda música más que el resultado interpretativo final. El perfil de profesor tradicional y de *focus of reading*, otorga mayor importancia al canto coral unido al gesto corporal en la interpretación y presta menos atención a la lectura musical. La forma de trabajo y los recursos utilizados en los distintos modelos de directores, pueden servir de referencia para elegir el proceso de enseñanza/aprendizaje que se quiera adoptar o incorporar en las prácticas. Se trata de construir diferentes métodos que fomenten el aprendizaje de la música coral y la motivación para participar en esta actividad (Corbalán, Puy, Pozo y Casas-Mas, 2019).

Elorriaga y Aróstegui (2013) propusieron una serie de recursos metodológicos a modo de paradigma en la enseñanza–aprendizaje del canto coral. Partiendo de los juegos vocales, aconsejan iniciar al alumnado coralista en un aprendizaje consciente basado en la audición, la creación y la interpretación vocal significativa. Además, también propusieron la incorporación del karaoke. Dentro de su modelo definieron una serie de técnicas: el uso de la memoria (promoción y desarrollo del oído interno), la imitación o el ejemplo vocal (precisa de la formación musical y vocal del

profesor/director de la coral), la escucha activa (atención al canto de los coralistas para su mejora), la superación de la inhibición (dar confianza sin ningún tipo de prejuicio), el movimiento (contribuye a la interiorización de la música y a su expresión), y la dramatización (la práctica de la explicación y la descripción de las canciones así como la prosodia ayudan a la familiarización e interiorización para impregnar el carácter propio de la obra).

Desde otra perspectiva, Arévalo (2010) consideró beneficioso ejecutar ejercicios de relajación corporal, así como vocalizar antes de comenzar a cantar, dentro de la planificación de la hora lectiva de clase, pudiendo proseguir después con el resto de actividades. En cuanto al alumnado que presentaba dificultades en la lectura rítmico-melódica, éste asimilaba las canciones por medio del recurso de la repetición (Arévalo, 2010; Corbalán, 2017), generalmente imitando al director de la agrupación, con refuerzo en la afinación en caso de disponer de piano, aunque recalca la importancia de cantar *a capella*. El modelado y la demostración inmediata los considera elementos fundamentales en el aprendizaje de las canciones en la práctica coral. Es fundamental que el alumnado aprenda a interiorizar el pulso. También recomienda el estudio de la prosodia, de la calidad del sonido, de la afinación, de los pasajes de mayor complicación de manera aislada, etc.

Una posibilidad diferente que pudiera ser beneficiosa en la enseñanza/aprendizaje de la música coral en adolescentes es la enseñanza a través del enfoque somático. Emplear el movimiento corporal, por ejemplo, a través del método *Feldenkrais*, como ayuda durante el proceso de aprendizaje vocal. La unión de la mente, del cuerpo y el conectar con la capacidad sensorial y con las emociones, dan como resultado una mayor consciencia en la musicalidad producida. El desarrollo de tal habilidad corporal hace que resulten movimientos automáticos acordes con el sonido emitido. Tales experiencias de instrucción musical favorecen a un canto más integrado y resultantemente eficaz (Paparo, 2016).

Otro recurso didáctico es la utilización de la grabación, pues favorece el autoaprendizaje de los coralistas reforzando el aprendizaje de las canciones y la escucha para mejorar y percibir el avance musical (Pastor 2011). También se han desarrollado escalas, como es el caso del *Singing Voice Development Measure* (SVDM), con la finalidad de graduar el autoaprendizaje de los alumnos en su desarrollo vocal, así como para favorecer la evaluación permanente, con lo que se puede utilizar en el aula. De esta manera, también se permite realizar cambios en la programación del proceso de enseñanza–aprendizaje en la práctica coral e incidir en los aspectos a mejorar (Nichols, 2019).

Formar parte de una coral no es una labor fácil, requiere constancia y un trabajo meticuloso teniendo en cuenta varios factores como la posición de la voz, la afinación, la respiración, la adecuada selección del repertorio, etc. (Arévalo, 2010).

En cuanto a la disponibilidad horaria, se plantean diferentes escenarios como son la clase lectiva o el tiempo del recreo, aunque es preferible que el coro se reúna en un horario extraescolar (Pastor, 2011). La planificación de una gestión y organización temporal estricta del ensayo permite un funcionamiento más eficaz (Corbalán, 2017).

La importancia del proceso de enseñanza–aprendizaje es conseguir que los adolescentes coralistas deban ser conscientes de que pueden ser capaces de cantar y mantener la motivación para descubrir, conocer y desarrollar las posibilidades de su propia voz a nivel individual y como parte de una agrupación. A continuación, se mencionan los principales elementos que intervienen en esta cuestión, en la didáctica de la práctica coral y que van a implementar y a adaptar las estrategias de enseñanza.

5.1. Director de coro

El planteamiento inicial de la presente investigación determina que el director de la agrupación coral puede pertenecer o puede no formar parte del profesorado de la

materia de Música. No obstante, debe adquirir las funciones de profesor: la programación, la enseñanza y la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado; la tutorización, la dirección y la orientación de su aprendizaje; la promoción, la organización y la participación en actividades complementarias dentro de un clima de respeto; la coordinación de las actividades docentes; y la investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza (art. 91 de la LOE, 2006); entre otras. Además, para ser profesor de ESO se precisa poseer el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, así como tener formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado (art. 94 de la LOE, 2006).

Según los datos obtenidos en el estudio realizado por Fernández, Corraliza y Ferreras (2018), la dirección musical de las agrupaciones corales en España se encuentra en manos de hombres, salvo en el caso de coros infantiles y juveniles en los que la proporción de mujeres directoras es ligeramente mayor, llegando a un 60%. Destaca que la mayoría de las personas a cargo de la dirección de las agrupaciones corales tienen una edad menor de 50 años y, en particular más del 43% de las personas encargadas de los coros infantiles y juveniles, tiene una edad menor de 35. Es importante poner de manifiesto la baja tasa de formación especializada en dirección coral, siendo menor del 20%.

La formación de los directores repercute en la calidad de la práctica de la agrupación, y además propicia la colaboración, la implicación y el aprendizaje musical permanente de los participantes (Bell, 2008; Ibarretxe y Díaz, 2008; Pastor, 2011). La eficacia del conjunto coral y las percepciones del director en base de este, han de ser realistas, pues la práctica coral a nivel de competencias que se debe haber adquirido para ser director de coro, se ven reflejadas en su propia práctica. Ante todo, el trabajo debe ser vocacional y se ha de tener una valoración conveniente por el gusto estético. A pesar de la variable forma de conducción coral entre los distintos directores, las habilidades de fomento en las relaciones adquieren gran consideración frente a las habilidades de

dominio técnico–musical, en algunos casos. La capacidad auditiva aumenta con los años de experiencia, más aún si esta experiencia se ha configurado bajo la dirección del mismo coro, lo que favorece en la forma de trabajo. Por ello, los factores más determinantes que configuran la forma de trabajo son los de formación previa y con mayor consistencia, el tiempo de experiencia como directores de coro (Jansson, Elstad y Døving, 2019).

Tal como está definido en la legislación, la formación permanente es un derecho y una obligación, y estará promovida por las Administraciones educativas (art. 102 de la LOE, 2006). En el caso de la *Generalitat Valenciana*, la *Conselleria d'Educació* es la que debe promover la formación en metodologías didácticas innovadoras e inclusivas, el aprendizaje cooperativo y los proyectos interdisciplinares, el uso de las TIC y la creación de recursos digitales y la capacitación para la enseñanza en lenguas extranjeras (Decreto 87/2015). “Ha de ser un pilar fundamental para la renovación metodológica y para la puesta en práctica de las metodologías didácticas innovadoras citadas con anterioridad” (p. 17441).

Con la reforma de la LOE, se produjo un cambio en la organización de las especialidades en las enseñanzas artísticas superiores, tal como se describe en el Real Decreto 631/2010. La especialidad de Dirección de coro y la de Dirección de orquesta se unieron en la especialidad actual de Dirección, lo cual implica una condensación de contenidos de ambas especialidades en una sola. En su texto, se establecen los créditos mínimos que debe tener la especialidad de Dirección. Esta titulación otorga al graduado estar “cualificado para dirigir coros, orquestas y otros grupos instrumentales o mixtos” (p. 48493), así como “conocer un amplio repertorio vocal e instrumental y estar capacitado para dirigir obras de estilos, lenguajes, períodos y tendencias diversas” (p. 48494).

Se ha de tener una formación de las competencias basadas en el conocimiento instrumental y vocal, en la composición básica, en el análisis musical y el pensamiento musical, en las nuevas tecnologías, en la interpretación vista desde la tradición y de la valoración crítica y en la investigación (Real Decreto 631/2010). “El director o directora se forma en distintas áreas que le convierten en profesional integral de la música” (Chaves–Cordero y Escamilla–Fonseca, 2017, p. 20). La figura del director se considera “el único miembro del grupo que conserva su identidad personal” (Fernández, 2015, p. 269), pues la instrucción y la reproducción musical recae sobre el director de la agrupación coral. Establece un vínculo con los coralistas de liderazgo, es decir, que se transforma en un modelo de aprendizaje que transmite al grupo sus ideas artísticas basadas en el análisis musical y en su práctica individual (Chaves–Cordero y Escamilla–Fonseca, 2017; Orton y Pitts, 2019).

Sin embargo, a la vez debe presentarse ante el grupo como una persona cercana, con carisma y energía, y que sea un buen músico a la vez que buen instructor y comunicador para estimular y motivar a los componentes de la agrupación coral (Pastor, 2011; Campayo–Muñoz y Cabedo–Mas, 2017; Pio, 2017). Ibarretxe y Díaz (2008) reconocen que es importante la instrucción en aspectos musicales pero que también se debe dar en cuanto a la expresión corporal y el movimiento; asimismo, otorgan relieve a la cuestión de la profesionalización y de la formación permanente.

Aplicando la figura del director en el aula de secundaria, la formación continua del director de la coral es esencial. No solo a nivel pedagógico, sino que también debe cuidar el conocimiento de la técnica vocal y del repertorio coral, para conseguir ajustarse a las necesidades o demandas del coro: debe dotar de buenos hábitos vocales a nivel individual, así como poseer la habilidad para poder cantar en grupo, haciendo uso también de unas obras que resulten atractivas (Pastor, 2011; Fernández, 2015; Cuadrado y Rusinek, 2016).

Continuando con las funciones de relevancia de la figura del director, destacan la planificación de eventos y actividades tanto dentro como fuera del centro educativo, y la relación con el resto del profesorado del centro y con los tutores de los coralistas, pues puede beneficiar a la agrupación coral y permite posibles colaboraciones u otro tipo de ayudas adicionales (Pastor, 2011).

El cambio de profesor constante durante breves períodos de tiempo (ya sea por motivos personales o profesionales), puede verse afectado en el abandono y en la inscripción de los adolescentes coralistas en los programas corales, sobre todo en entornos escolares no favorables. Además, no todos los profesores tienen la misma preparación/formación o la experiencia para enseñar en cualquier tipo de contexto escolar. Si los instructores ejercen como guía de desarrollo y de crecimiento musical, el proceso rotativo de los mismos, proporciona desigualdad en el progreso o seguimiento del alumnado para el desarrollo de la educación musical, más aún en contextos socioculturales diversos y poco estables, pues no es beneficioso para el rendimiento educativo escolar, y en lo que a este estudio respecta, a la educación músico-coral. En la enseñanza musical, es fundamental establecer una base sólida para el desarrollo de habilidades musicales, ya desde la infancia, de forma que si no hay continuidad es complicado, pues desestabiliza la posibilidad de poder ofrecer un tipo de programa de calidad en la enseñanza. Por tanto, la adaptación constante del alumnado al profesorado podría agravar aún más la situación educativa en contextos educativos con alumnado de entornos desfavorecidos (Robinson, 2017).

La incorporación de integrantes a la agrupación coral no debería realizarse por selección tras una prueba eliminatoria, ya que la voz es un instrumento accesible y todos los alumnos deberían poder formar parte del coro. El hecho de denegar la inclusión puede generar sentimientos de frustración y comportar el rechazo de la realización de actividades cooperativas. Sin embargo, el compromiso de aquellos que

quieran formar parte de la agrupación coral debe tener las características de responsabilidad y de colaboración activa (Pastor, 2011).

En definitiva, la educación en dirección coral es un aprendizaje cooperativo, que potencia la colaboración y el desarrollo profesional a la vez que personal, estableciendo un pensamiento crítico. Se ha de incentivar la motivación, el entusiasmo, la atención a la diversidad, aumentar la mejora en cuanto a las habilidades de comunicación, de liderazgo e interpersonales de manera tanto individual como colectiva. La música coral, al ser una especialidad conjunta, cada objetivo, responsabilidad, capacidad de aceptación, logro y relaciones se desarrolla de manera social y a través de esta experiencia de grupo, se obtiene un alto grado de satisfacción individual. En referencia a la instrucción, la formación en comunicación verbal y no verbal, la planificación, la organización y la estructuración de ensayos y de actividades a realizar –en el aula y en línea empleando todo tipo de recursos y aprovechando las TIC–, la relación alumno–profesor basada en el diálogo y la discusión, la observación y el intercambio y retroalimentación con otros directores corales y la autorreflexión son propias de una completa formación para la futura práctica de la enseñanza educativo–coral (Vargarigou, 2016; Wallerstedt y Lindgren, 2016).

5.2. Adolescentes

Durante la ESO, los estudiantes están “sometidos a cambios físicos, cognitivos y psicosociales” (Pérez–Escoda y García–Aguilar, 2016, p. 175), pero también están subyugados a otros cambios contextuales que les afectan en su futuro.

Según describen McCarthy, O’Flaherty y Downey (2019), los estudiantes que eligen Música en la Educación Secundaria lo hacen por presentar un interés intrínseco o innato en el tema. El interés influido por la consideración de la música en la familia, la disposición de la figura del profesor y la relación estudiante–maestro, ayuda a

fortalecer la capacidad de cantar o de tocar un instrumento musical, que a su vez, podría debilitarse por la percepción de falta de capacidad musical en el alumno.

Los primeros cambios corporales que se manifiestan comienzan con la pubertad, siendo por lo general anterior en las niñas que en los niños. En cuanto a la voz, se producen cambios significativos, sobre todo en las voces masculinas, aunque la edad en la que se presenta es variable. También a nivel pulmonar, aumenta la capacidad respiratoria por el desarrollo de la caja torácica y los pulmones, con lo que se permite mayor volumen de aire y duración en la enunciación de frases, favoreciendo así la expresión. Debido a todos estos cambios que se producen en la Educación Secundaria, se defiende el desarrollo de una metodología y una didáctica propia de la práctica coral (Elorriaga, 2010; Cuadrado y Rusinek, 2016; Kokotsaki, 2016).

Según Molina, Fernández, Vázquez y Urra (2006), los niños coralistas presentan la evolución de la voz hacia los 13 años, haciéndose más grave el registro vocal, pues podría descender una octava, y la frecuencia; mientras que cuando se produce en las niñas coralistas se presenta un proceso más tenue, desciende la frecuencia de la voz unos semitonos. La “muda de la voz”, como se entrevé, provoca alteraciones en el timbre, sobre todo en el género masculino: voz bitonal, rasgada, con cambios de intensidad... Por ello, la voz cantada podría resultar más difícil de dominar durante el ensayo coral.

Es importante que los coralistas comprendan el proceso de desarrollo vocal en su anatomía, el por qué suceden estos cambios y qué técnicas serían las más apropiadas para cantar. La enseñanza de determinadas actividades vocales y del control respiratorio propio, que afecta a la afinación, al registro, al timbre y a la interpretación, sería efectiva para superar las dificultades que el alumnado pudiera encontrar respecto al aparato fonador o en cuanto al control vocal durante este período. De esta manera, los estudiantes tendrían mayor consciencia de los cambios sociológicos y psicológicos

que se producen en esta edad respecto al cambio de voz. El objetivo sería que el cambio vocal que se produce en los coralistas durante la etapa adolescente, no impidiera el abandono en la formación coral. Para ello, los profesores han de comunicar, explicar y ayudar al alumnado a que adquieran confianza musical y continúen desarrollando las habilidades vocales (Freer, 2018).

Es substancial prestar especial atención a la voz de los coralistas de género masculino durante la etapa de cambio vocal. Según los estudios de Cooper (Ashley, 2019), hay que adaptar a la voz del estudiante coralista la canción escogida en el repertorio, y no al contrario, sobre todo, en aquellos alumnos que no tienen mucha experiencia de utilización vocal. De este modo, aunque el alumnado coralista sienta que no es fácil dominar su voz, los estudiantes no sentirían que está tan afectada su voz y demostrarían mayor seguridad al cantar, al verse apoyada la identidad psicológica y física (Stewart y Lonsdale, 2016). Así, probablemente habría menos bajas de estudiantes de género masculino que pertenecen a un coro durante la adolescencia, cuyas causas pueden estar basadas en un autoconcepto vocal negativo y un sentimiento de vergüenza (De la Calle, 2014). Es fácil pensar que los varones adolescentes tienden a pensar que cantar es un asunto complicado (Elorriaga, 2010), aunque esta percepción cambia si anteriormente han tenido una experiencia previa positiva relativa al canto.

Los coralistas masculinos necesitan que los directores corales sean modelos en diferentes aspectos, pero lo más importante es el modelo vocal. “Los adolescentes no muestran una preferencia [...], pero sí desean tener profesores que puedan ofrecer modelos vocales”, que ejemplifiquen vocalmente las notas que deben cantar (Freer y Elorriaga, 2013, p. 18). Además, deben estar involucrados y prestar atención a la frustración, siendo mayor en los coralistas masculinos que en las coralistas femeninas (Orton y Pitts, 2019).

Otro de los aspectos emergentes en el ámbito educativo son las cuestiones relativas al colectivo de lesbianas, de gays, de bisexuales y de transgénero (LGBT). Según el estudio de Palkki y Caldwell (2018), el alumnado considera que aprovechando la seguridad del aula, los alumnos pertenecientes al grupo social LGTB preferirían obtener el reconocimiento de su identidad dentro del contexto coral.

Las experiencias y vivencias en las agrupaciones corales son beneficiosas para el bienestar de los adolescentes (Clift y Hancox, 2010; Orton y Pitts, 2019). Se debe observar la música coral también como medio de inclusión familiar. La influencia que pueden ejercer las personas del entorno, ya sean padres o hermanos sobre los hijos o hermanos menores, repercute en la participación común del coro. Los directores de coro pueden utilizar el vínculo para incentivar la inclusión y la invitación para que los familiares formen parte de la agrupación coral, que compartan los nexos sociales y las vivencias musicales, pues esta relación es beneficiosa y satisfactoria a nivel personal y de cooperación en la producción musical. Otra manera de invitar y motivar a los coralistas es que el entorno familiar asista a los ensayos corales, e incluso participen de manera activa, en un segundo plano –padres o niños más pequeños–. Resumiendo, con los ensayos bien dirigidos, con control del tiempo, con recursos adecuados y con el apoyo del entorno cercano, el ambiente de clase resulta más activo, facilitándose las interacciones sociales y las habilidades de colaboración (Bithell, 2014; Fredrickson, Byrnes y Aycock, 2018).

5.3. Repertorio musical para adolescentes

Con relación al repertorio, no existe una especialización en cuanto al género. Esta variedad de géneros y de estilos puede facilitar que los integrantes de las agrupaciones se enriquezcan al conocer música de diferentes épocas y estilos y, al mismo tiempo, se explique la amplitud de la demanda social de la actividad coral al permitir recoger motivaciones ligadas a preferencias de estilos y repertorios musicales diferentes (Fernández, Corraliza y Ferreras, 2018).

La educación basada en la práctica coral debe promover, además de la participación en la agrupación coral, la inclusión y el compartir emociones a nivel del propio coro como con agrupaciones corales externas, produciendo un nexo con la música multicultural. La música tradicional de cada región se expandió en gran medida de generación en generación mediante la voz natural. Este tipo de música potenciaba la participación en lugar de la contemplación, ofreciendo un sentido de compromiso y de unidad grupal. En la tradición oral, la música coral se aprende mediante estrategias de imitación, de repetición, creándose un ambiente saludable, terapéutico y lúdico. Cada profesor debería ayudar a la creación de conjuntos más inclusivos, y a que el alumnado desarrollara su propia voz y las diferentes formas de uso vocal, además de poner en conocimiento al alumnado la multiculturalidad musical a través del repertorio (Bithell, 2014).

Por lo que respecta a la música popular, su uso en el aula es restringido y evitado por una gran mayoría de profesores de música, pues en ocasiones la percepción de dicha música es catalogada como de baja calidad estética, de transmitir efectos negativos en la moralidad y en los valores de los estudiantes. Sin embargo, en algunos estudios, se sugiere que puede ser beneficiosa para estudiantes mayores y en ciertos contextos (Springer, 2016).

Los docentes de la materia de Música deben desempeñar un papel importante en el desarrollo de preferencias musicales y actitudes positivas hacia la música para sus estudiantes (Barbosa, 2014; Thomas, 2016). Un coro de un centro de Educación Secundaria debe ser un “instrumento de formación y desarrollo cultural de cada uno de sus miembros” (Benavides, 2019, p. 44). Es por ello que se deben elegir obras que abarquen el mayor espectro posible, es decir, la selección del repertorio supone un compromiso entre un criterio estético y las posibilidades técnicas del coro, pues como cantante es importante interpretar canciones de distintos géneros, épocas y estilos. La especialización en un tipo de repertorio entraría en contraposición con los objetivos

didácticos de la música. La falta de familiaridad con un estilo de música concreto es una de las razones por las cuales muchos estudiantes y algunos maestros expresaron su incomodidad con ciertas piezas. Una de las alegaciones que utilizan los coralistas sobre la percepción de la música clásica es que es lenta y relajante, considerándola más adecuada para los adultos; aunque esto solo demuestra un conocimiento limitado del género musical (McQueen, Hallam y Creech, 2018). No obstante, es importante elegir piezas adecuadas a las características del coro, por encima del valor estilístico. Entre los aspectos a tener en cuenta destaca la tesitura, la rítmica y el número de voces, entre otros. También, sería posible el abandono de una obra si ésta no es adecuada a las posibilidades técnicas de los coralistas, pues generaría cierta incomodidad vocal (McQueen, Hallam y Creech, 2018).

Arévalo (2010) ya comentaba la importancia de empezar a cantar un repertorio próximo a los alumnos: música popular, música folclórica, música de bandas sonoras... Ya sea música original o con arreglos, debe de poseer un ritmo sencillo y melodías de ámbito estrecho, semejante a la voz hablada (Elorriaga, 2010). También considera que en caso de que la práctica coral esté programada durante las horas lectivas de clase, el repertorio no debería ser muy difícil.

En el desarrollo de la experiencia vocal, los coralistas de un coro que se inicia en el canto, deben comenzar con obras al unísono o por octava. Posteriormente, el estudio de cánones es un buen modo de iniciarse en la práctica polifónica pues suelen tener melodías con una tesitura cómoda, que sean fáciles de aprender para así obtener resultados rápidos. Otra posibilidad es la programación de canciones de corta duración con melodías sencillas y regulares para conseguir durante la instrucción, una correcta respiración (Arévalo, 2010; Elorriaga, 2010).

En la actualidad también se plantea, para aumentar la motivación, que los coralistas participen en la elección del repertorio. Los directores de las agrupaciones corales

deben facilitar la elección valorando y aportando ideas sobre la idoneidad de las piezas. No obstante, podría ser que los estudiantes consiguieran cantar cualquier obra debido al deseo de interpretarla (McQueen, Hallam y Creech, 2018).

Últimamente, en las agrupaciones corales infantiles y juveniles es habitual añadir elementos de coreografía o percusión corporal, ya sean originales o concebidos por el director (incluso con la colaboración de los propios coralistas). La mayoría de estas coreografías han sido publicadas en la red y pueden visualizarse, lo cual permiten convertirse en fuente de inspiración para otros coros (Benavides, 2019).

5.4. Conciertos, intercambios y otros

Ser integrante de una agrupación coral representa que se pueda compartir una serie de vivencias artístico–musicales no solo durante los ensayos, sino también en las actuaciones, bien en forma de conciertos, festivales, intercambios, concursos, viajes, etc., lo cual permite reforzar la identidad del grupo (Pastor, 2011).

Es importante que el director de la agrupación coral programe las manifestaciones artísticas corales en público para mantener la motivación y la ilusión, así como mostrar el fruto de un trabajo colaborativo. Es productivo aumentar la conciencia del resultado y alabar el éxito de la actuación, pues puede ayudar a los coralistas a identificar los beneficios del canto en conjunto sobre los hándicaps. En los centros de Educación Secundaria pueden actuar en los actos académicos, como pueden ser los finales de curso y las graduaciones de los alumnos (Benavides, 2019; Orton y Pitts, 2019).

La configuración de los coralistas en el escenario o en los ensayos depende de las preferencias de la figura del director en base de la distribución de las voces, la colocación de las cuerdas o incluso la arquitectónica de la sala. En los ensayos, el trabajo coral debe ser breve, pero a la vez intenso, dinámico y variado, para que los coralistas no lo reciban como una rutina (Lisk, 1991; Adams 2018).

La memoria es un factor importante porque permite prestar mayor atención al sonido y a los gestos del director. A pesar de ello, es frecuente que a los integrantes de la agrupación coral les aporte seguridad cantar con las partituras de las obras, así como un acompañamiento instrumental que incremente la calidad escénica. Los concursos, los festivales, los conciertos, etc., son actividades convenientes por su valor enriquecedora y positiva para la coral, pues motiva al alumnado para continuar formando parte del coro. Son eventos en los que los alumnos comparten sus experiencias y su trabajo con el público, y en ocasiones con otras corales (Pastor, 2011; Benavides, 2019). Sin embargo, puede ser una experiencia desmotivadora la situación contraria, es decir, la realización de conciertos en un auditorio con pocos espectadores (Benavides, 2019), por ejemplo.

Algunos proyectos de gran calado en el ámbito educativo por su importancia son los que se citan a continuación.

Whitaker (2016) describe el proyecto de los STUNTS, en Chicago, como una producción musical extracurricular creada por estudiantes para el desarrollo de creatividad en el ámbito musical. Se produce un modelo de comunidad de práctica donde se favorece el compromiso mutuo, el trabajo en equipo y el repertorio compartido. Las piezas vocales se seleccionan del repertorio *pop* o musical existente y se enseñan al conjunto de memoria. Los estudiantes de teatro técnico desarrollan creativities dentro de las limitaciones de seguridad durante el diseño de escenarios e iluminación. El impulso de decisiones creativas en el proyecto STUNTS representa un desafío creativo significativo para los estudiantes durante todo el proceso de producción, lo cual desarrolla una cultura institucional colaborativa (Whitaker, 2016).

El proyecto educativo LÓVA se constituyó con la intención de crear en los centros escolares una compañía de ópera como proceso de aprendizaje. La pretensión del proyecto es la de fomentar por parte del alumnado el respeto, el trabajo en equipo, el

diálogo, la colaboración común, la participación, la igualdad, la superación de desafíos, el sentido de pertenencia, de responsabilidad como comunidad, la cooperación, la tolerancia, la solidaridad y el liderazgo distribuido a partes iguales. Los estudiantes, teniendo como guía a los tutores escolares, son los protagonistas principales y a través del autoaprendizaje, de la autonomía, del empoderamiento, de la toma de decisiones y de la gestión del proyecto, componen su propia ópera, desde los personajes que aparecen en ella, hasta la escritura de la historia, las profesiones, el máquetin, la puesta en escena y la representación. Experimentan, comparten sus experiencias, sus emociones, se refuerza la motivación y la seguridad individual a la vez de conseguir satisfacción en la obtención de las necesidades y/o competencias educativas del alumnado (Sanahuja et al., 2019).

Los principios cardinales a mencionar, dentro del proyecto CSE, que componen el contenido de esta actividad son: el aspecto multidisciplinar –colaboración interdepartamental de los centros como es la materia de lengua, de música, de historia, de filosofía, de inglés, de ética, de plástica–, la promoción y la difusión poética, la tradición, la creatividad, la innovación, la unidad en el idioma autóctono, el contexto sociohistórico, el fomento cultural propio, la vinculación con la comunidad territorial, la igualdad, la implicación social –relación de los estudiantes con los compañeros del propio centro y de otros centros, la relación alumno–profesor, la relación con el entorno familiar– y el civismo (Cano, 2015).

CAPÍTULO III

III. MARCO METODOLÓGICO

La búsqueda de la información para la construcción del marco teórico realizada sirvió de premisa para el acercamiento a los paradigmas metodológicos que pudieran desarrollar la idea de la investigación principal. Taylor y Bodgan (1987) definen el término metodología como:

El modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales, se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología. Reducidos a sus rasgos esenciales, los debates sobre metodología tratan sobre supuestos y propósitos, sobre teoría y perspectiva (p. 15).

La investigación en educación artística es sumamente importante, pues puede llegar a dilucidar temas y problemas educativos poco abordados (Marín, 2011). Para alcanzar los objetivos definidos en la investigación se empleó una metodología mixta, descrita por Creswell y Panclark (2011, citados en Langley, 2018).

1. METODOLOGÍA

Schmelkes (2001) defiende la utilización de una “estrategia híbrida” en el estudio de la fenomenología de la investigación dentro del arte. Se basa tanto en métodos cuantitativos como en cualitativos, pues permiten conseguir y asegurar que los resultados y conclusiones obtenidos adquieran mayor importancia.

En cuanto a los paradigmas se refiere, cada uno lleva asociado una metodología de la investigación, unos diseños o métodos y unas técnicas apropiadas para dar respuesta a la pregunta de investigación (Patton, 2002, citado en Ramos, 2015). En el caso de la presente Tesis, al tratarse de una metodología mixta, los paradigmas que fundamentan la investigación son el interpretativo y el positivista.

Dado el interés por estudiar, comprender y analizar en detalle la práctica docente de la música coral en los centros educativos de secundaria de la ciudad de Valencia, la

metodología empleada permite examinar no solo la forma de trabajo por parte de los directores de la coral, sino también comprender sus fines, qué se pretende conseguir y cómo ésta influye y es concebida por los alumnos (Lincoln y Guba, 1985).

Por un lado, la metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos, es decir, trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones y su estructura dinámica: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable en el grupo de estudio. La investigación cualitativa es inductiva, holística y humanística; y el investigador cualitativo es naturalista, estudia y trata de comprender la realidad de las personas y su comportamiento en las circunstancias que lo rodean, en su contexto (Taylor y Bodgan, 1987). En este caso, se realiza el tratamiento de la información cualitativa a través de las técnicas de recogida de datos de la observación, del cuaderno de campo y de las entrevistas, en la modalidad de *focus group*.

Por otro lado, la metodología cuantitativa se basa en lo observable, lo manipulable y lo verificable, es decir, que de forma empírica estudia una serie de variables independientes que afectan a un fenómeno. Por lo tanto, “trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede” (Cruz, Olivares y González, 2014, p. 178). Con el instrumento cuantitativo utilizado en la Tesis, el cuestionario, se pretende descubrir las teorías por las que se regulan los fenómenos del contexto educativo (Sautu et al., 2005; Martínez, 2006; Ramos, 2015). Este tipo de investigación afirma su confiabilidad en la capacidad interpretativa del investigador, ya que utiliza técnicas de triangulación en la valoración de los hallazgos de estudio (Frega, 1998).

1.1. Estrategia metodológica: estudio de casos

El propósito de esta investigación vino dado por el interés de conocer y de comprender la educación musical en secundaria a través de la práctica coral. Se pretendió estudiar dicho fenómeno en profundidad, analizar, interpretar y extraer conclusiones de la formación, percepción y repercusión, desde la perspectiva del alumnado adolescente como desde el punto de vista del profesorado. El estudio de casos fue el diseño más adecuado para comprender en detalle las características del suceso, permitiendo investigar empíricamente en el contexto real.

Según Stake (1999) y Yin (2009, citado en Parker, 2016), se realiza un estudio de casos cuando hay un interés especial en un caso concreto, intentando comprender su actividad en un sentido amplio y en circunstancias concretas, desde múltiples perspectivas. El investigador pretende destacar el detalle significativo, los acontecimientos que suceden en el contexto y el conjunto de situaciones personales y sociales, así como sus opiniones y repercusiones de la práctica coral. El diseño incluye las narraciones de los casos y la descripción detallada de los mismos para la comprensión total. Por ello, el estudio de casos “es una herramienta valiosa de investigación [...], mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado” (Martínez, 2006, p. 167) sobre la cual, se pueden aplicar tanto técnicas cualitativas como cuantitativas.

El estudio de casos como estudio intrínseco para comprender las singularidades de cada caso (Stake, 1999), permite conocer la práctica en los centros educativos de secundaria de la ciudad de Valencia y la significación otorgada tanto por los docentes y/o directores del coro como por el alumnado coralista.

Según Rodríguez et al., (1996) hay dos tipos de estudio de casos. El primero es el caso único, que permite estudiar un acontecimiento desde la perspectiva de los participantes. Podría ser la evolución de una institución, pequeñas unidades de

estudio, o actividades específicas dentro de una organización, apoyándose en la observación y en extensas entrevistas con una persona. El segundo tipo es el estudio de casos múltiple, donde se utiliza una comparación constante contrastando hipótesis extraídas de un contexto dentro de otros contextos diferentes.

Este último es el tipo de estudio de casos utilizado en esta investigación, pues consistió en explorar y estudiar varios casos a la vez, concretamente de cinco centros de secundaria públicos y once centros de secundaria concertados (cinco de los cuáles solo aportaron el cuestionario del profesor).

Como información adicional se adjuntaron cinco casos de proyectos de CSE y LÓVA, pertenecientes a centros públicos, que posteriormente se analizaron y se interpretaron para contrastarlos y compararlos con los datos obtenidos.

A pesar de intentar realizar un muestreo exhaustivo de los centros de la ciudad de Valencia, hay que considerar que no se pudo acceder a la totalidad de la población debido a la falta de colaboración de algunos de ellos.

2. PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Tal como comenta Patton (2002), citado en Palkki (2015), la identificación de la muestra de los participantes elegidos se realizó mediante una selección intencionada. De esta manera, se presentó una perspectiva importante y variada que evitó posibles sesgos y ofreció la posibilidad de la transferibilidad de los resultados.

2.1. Participantes

Para llevar a cabo esta investigación, fue necesario conseguir el teléfono de los centros educativos de secundaria. A través de la página web de la *Conselleria d'Educació* de la *Generalitat Valenciana*, se obtuvo la guía de centros docentes públicos y concertados de ESO y Bachillerato de la ciudad de Valencia.

En primer lugar, se realizaron llamadas telefónicas a todos los centros educativos de Valencia, tanto públicos como concertados, preguntando si había coral en el instituto u ofrecían cualquier tipo de actividad relacionada con la música coral. Este procedimiento se llevó a cabo durante el proceso de realización de la Tesis Doctoral, contactando con los centros hasta en tres ocasiones (años distintos), a través del correo electrónico y mediante llamadas telefónicas, también por el interés de conocer si se habían formado corales nuevas. Este trámite no fue sencillo, surgían dificultades para contactar con algunos profesores que sí impartían esta actividad, y en algunos casos, no estaban interesados en colaborar en este trabajo. Una vez habiendo contactado con todos los institutos tanto públicos como concertados de Valencia, se comprobó que en los institutos concertados era más frecuente el desarrollo de la práctica coral en secundaria. En el caso de los institutos públicos, de treinta institutos, trece hacen actividad coral y diez centros (cuatro de los cuales pertenecen al proyecto CSE y uno pertenece al proyecto LÓVA) accedieron a colaborar en este estudio. En el caso de los centros concertados, de sesenta y nueve centros, dieciocho hacen actividad coral y once participaron en esta investigación. En la Figura 1 se puede observar de manera clara la descripción anterior.

Habiendo logrado contactar directamente con los responsables que realizaban la actividad coral, tras una serie de conversaciones, se les informó de la investigación que se pretendía llevar a cabo, se les aclaró toda duda y se les invitó a participar en la investigación solicitando su colaboración, garantizándoles el anonimato por medio de pseudónimos para el nombre de los participantes y el nombre de los respectivos centros, y se les agradeció la implicación, informándoles de la importancia de su participación para el desarrollo de la misma⁶.

⁶ Las autorizaciones de los participantes se pueden consultar en el Anexo 5.

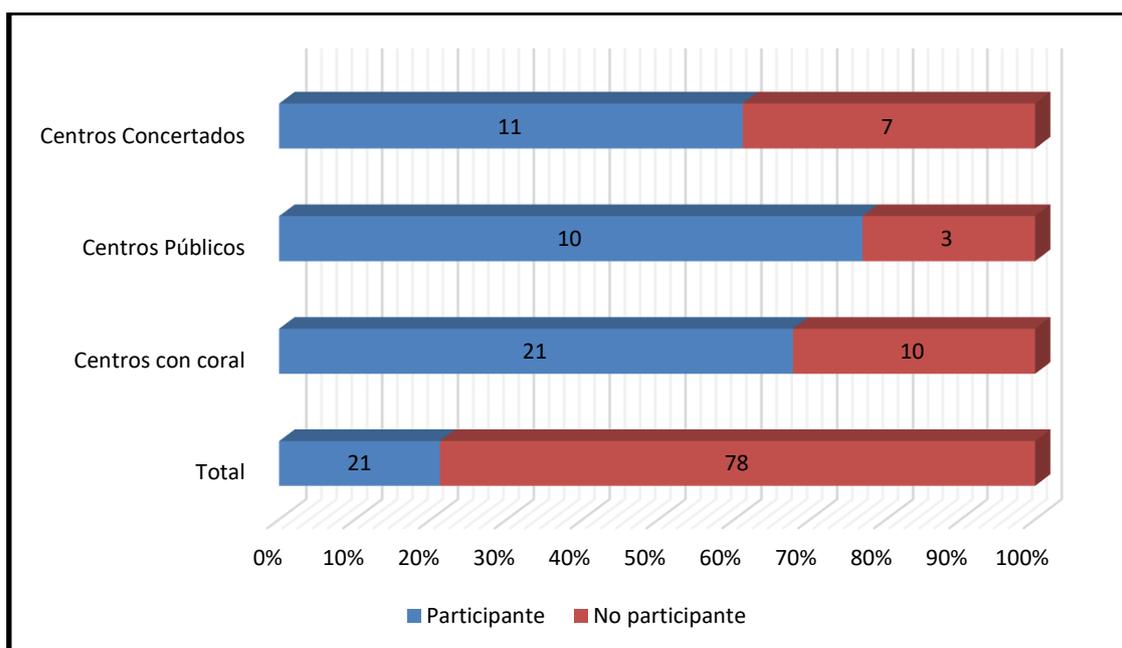


Figura 1. Descripción de los centros de secundaria de Valencia con agrupación coral y participantes en la investigación

Los centros que participaron fueron los que accedieron a colaborar en la realización de la Tesis Doctoral. Mediante acuerdo oral en ocasiones (vía telefónica), a través del correo electrónico en otras, y mediante reuniones con la dirección de algunos centros, se concertó finalmente cita para observar y discutir el fenómeno que se pretendía estudiar.

Antes de acceder al campo, se distribuyó un documento de consentimiento a los directores del coro para obtener la aprobación de los padres y/o tutores del alumnado menor de edad, y la participación voluntaria de los estudiantes –elegidos con la ayuda del director del coro–, para así proceder a realizar las entrevistas a modo de *focus group*. Los participantes rellenaron y devolvieron el documento de consentimiento para el proceso del *focus group*, dando así conformidad al protocolo de la investigación.

2.2. Acceso al campo

El caso ya estaba preseleccionado antes de iniciar el acceso al campo, desde la particularidad del interés específico del estudio (Stake, 1999). “El trabajo de campo se

refiere al proceso de salir a recabar datos de investigación. Estos datos pueden describirse como originales o empíricos y no se puede tener acceso a ellos sin que el investigador emprenda algún tipo de expedición” (Blaxter, Hughes y Tight, 2008, p. 80).

En la presente Tesis, el trabajo de campo consistió en visitar los institutos públicos y concertados de la ciudad de Valencia donde había una coral formada por alumnos de secundaria en el centro educativo. En la Tabla 1 se describen los centros que finalmente accedieron a participar en la investigación.

A través del *focus group* dirigido a los estudiantes, se pretendía reunir las expectativas de éstos sobre la forma de trabajo empleada y sobre la significación que atribuía el alumnado que formaba parte de la coral del centro, a nivel formativo, social y personal, además de conocer sus percepciones y repercusiones por el hecho de formar parte de esta práctica.

Antes de proceder a la recogida de datos, se diseñó una plantilla con posibles preguntas que eran consideradas importantes a abordar. Las preguntas del *focus group* que se realizaron al alumnado coralista se basaban en conocer, de acuerdo con los objetivos de la investigación, el contexto o justificación, el por qué un coro, la selección de coralistas, y el número de coralistas. Respecto a los métodos o estrategias de aprendizaje, conocer el número de ensayos, la forma de aprendizaje, el repertorio y las actividades realizadas. En cuanto a las relaciones sociales, saber sobre el entorno familiar, sobre la relación alumno–profesor, la relación con los compañeros externos al coro y con los compañeros coralistas; además de la significación de las opiniones, los comportamientos, las satisfacciones, las valoraciones, las críticas y las repercusiones que el hecho de pertenecer a esta actividad coral pudieran influir en el alumnado coralista –importancia del coro, influencia personal, futuro musical–.

Tabla 1. Relación de centros de secundaria pertenecientes a la ciudad de Valencia que han colaborado.

CÓDIGO	CENTRO	RÉGIMEN	TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS
4601062	IES Benlliure	Público	<i>Focus group</i>
46009371	Escuelas Pías	Concertado	<i>Focus group</i> y cuestionario
46010191	Religiosas Esclavas de María	Concertado	Cuestionario
46010267	La Purísima–Franciscanas	Concertado	<i>Focus group</i> y cuestionario
46010747	María Inmaculada	Concertado	Cuestionario
46010802	Santísima Trinidad	Concertado	<i>Focus group</i> y cuestionario
46011089	Guadalaviar	Concertado	Cuestionario
46011119	Nuestra señora del Pilar	Concertado	Cuestionario
46011387	Pías–Malvarrosa	Concertado	Cuestionario
46011511	La Anunciación	Concertado	<i>Focus group</i> y cuestionario
46011922	Jesús María–Fuensanta	Concertado	<i>Focus group</i> y cuestionario
46012021	Marni	Concertado	<i>Focus group</i> y cuestionario
46012951	IES Jordi de Sant Jordi	Público	<i>Focus group</i> y cuestionario
46012963	IES Juan de Garay	Público	<i>Focus group</i>
46013050	IES El Cabanyal	Público	<i>Focus group</i>
46013086	IES Isabel de Villena	Público	<i>Focus group</i> y cuestionario
46017195	IES El Clot	Público	<i>Focus group</i>
46017687	IES Ramón Llull	Público	<i>Focus group</i> y cuestionario
46018059	IES Número 26	Público	<i>Focus group</i>
46019763	IES José Ballester Gozalvo	Público	<i>Focus group</i> y cuestionario
46022646	IES Serpis	Público	<i>Focus group</i> y cuestionario
46013062	IES Benlliure	Público	<i>Focus group</i>

Fuente. Elaboración propia

3. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

Para Phelps, Sadoff, Warburton y Ferrara (2005), la investigación cualitativa utiliza dos herramientas fundamentales para la recogida de datos: la observación y la entrevista. Las técnicas de recogida de datos para el estudio de casos realizado en los centros de secundaria de la ciudad de Valencia fueron la observación (además de aportar notas en el cuaderno de campo) y las entrevistas a modo de *focus group*, dirigidas al alumnado. Se examinó la cultura material relacionada con cada uno de los coros estudiados, incluidas páginas webs, CD's, programas de concierto, etc. (Hodder, 2008, citado en Bartolome, 2018).

3.1. Cuestionario

Se describen una serie de ventajas e inconvenientes en la aplicación de los cuestionarios. Entre las ventajas se destaca que, a través de esta herramienta de recogida de datos, las encuestas pueden facilitarse mediante la interacción personal o a través del envío masivo entre los sujetos. El hecho de ser una técnica poco costosa también es un beneficio, además, se puede incluir en el cuestionario la normalización completa de instrucciones, y la posibilidad de incluir todos los modelos de respuesta, lo cual confiere al investigador una gran flexibilidad en cuanto a la naturaleza de la información que pretende obtener. Entre los inconvenientes destacan los siguientes: por una parte, la formulación de una serie de preguntas concretas puede sesgar las respuestas, perdiendo parte de la información. Por otra parte, la existencia del riesgo real de que sólo devuelva el cuestionario una pequeña parte de la muestra (Sautu et al., 2005). Según Ander-Egg (1977, citado en Amérigo, 1993):

La elección del tipo de pregunta con respecto a su formulación, es una de las tareas más delicadas [...], la elección de preguntas viene condicionada en función de diversos factores, no sólo derivados de la naturaleza de la investigación, también las características concretas de la población a sondear (p. 268).

Se distinguen dos tipos de posibles preguntas a plantear dentro del cuestionario: preguntas abiertas y preguntas cerradas (Amérigo, 1993). Las preguntas abiertas permiten conocer el grado de información del encuestado sobre un tema concreto y además aumentan el nivel de motivación del mismo, sin embargo, en el análisis posterior suponen un incremento del trabajo. Las preguntas cerradas facilitan tanto la respuesta de los sujetos como el análisis de datos posterior, no obstante, puede haber respuestas no incluidas en las categorías –el individuo puede elegir categorías que no se adecuen a su realidad– y, por lo tanto, no son tan motivadoras.

Dentro de las preguntas cerradas existen las preguntas dicotómicas –con solo dos categorías de respuesta–, y las preguntas de elección múltiple entre las que se diferencian las ordinales –donde se elige una sola respuesta– y las nominales –donde se permite elegir más de una respuesta. Una variante dentro de las preguntas múltiples son las preguntas de escala Likert, que permiten medir las actitudes (Amérigo, 1993; Hernández, Fernández y Baptista, 1997).

Las preguntas del cuestionario de la Tesis intentaron ser formuladas de una manera concisa y sencilla, de forma que fueran recibidas de manera adecuada para que la respuesta produjera la información que se deseaba obtener. Los cuestionarios fueron dirigidos a los profesores y/o a los directores de coro de las agrupaciones corales. La secuencia de preguntas se ordenó de forma lógica. Para ello, fue diseñado clasificando el tema de estudio que se quería conocer en tres grandes grupos: información de la identificación, antecedentes sociales y datos actuales del director de coro –en este caso–, y las preguntas que versan sobre el tópico de la investigación. Consta de preguntas dicotómicas, preguntas de opción múltiple, preguntas que utilizan la escala Likert de 1 a 5 puntos –siendo 1 nula importancia, 2 poca importancia, 3 indiferente, 4 bastante importancia y 5 mucha importancia– y preguntas abiertas.

Los datos de control del principio del cuestionario incluyen: número de cuestionario, fecha de realización, código del centro y una breve explicación de la importancia que tiene la información que se pretende adquirir a través del cuestionario. Se agradece la colaboración a los encuestados y se explica que los datos aportados servirán de ayuda para la mejora de la enseñanza musical, mediante de la práctica coral (Krosnick y Pressner, 2010). Además, en la introducción de la encuesta, se garantiza el anonimato y la privacidad para proteger las identidades de los directores utilizando pseudónimos en la investigación, de acuerdo con la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal (LOPDCP), así como la actual Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos y garantía de los derechos personales (LOPD).

Desde la primera pregunta hasta la número cinco se solicita información de la caracterización de la muestra, incluyendo sexo, edad, nombre del centro donde se trabaja, el tipo de centro y el cargo que se ocupa en el centro.

Los datos que reflejan el perfil del profesor se encuentran desde la pregunta seis hasta la pregunta doce: estudios realizados, años de experiencia como director de coro, escuelas donde anteriormente se ha trabajado dirigiendo una coral de alumnos. Los programas realizados de formación o cursos relacionados con la dirección coral, si además de dirigir un coro en el instituto se forma parte o se dirige alguna otra coral u orfeón, por qué realizan la actividad de formar un coro en secundaria y cuáles son los objetivos que se pretenden desarrollar a través del canto coral.

El perfil del coro se responde en la pregunta que abarca desde el número trece hasta el número dieciocho: en qué año nació el coro del centro, si la práctica coral forma parte del currículum de la materia de Música, del proyecto educativo del centro u otros, quién forma parte del coro, cuántos alumnos participan, qué edades comprenden los coralistas, y cómo es la selección del alumnado.

El perfil centrado en el alumnado se incluye desde la pregunta diecinueve hasta la veintiuno: género de coralistas predominante, si al coro asiste alumnado con dificultades en cuanto a relaciones sociales y cómo son las actitudes del alumnado hacia la música coral.

Por último, se les pidió a los directores de coro participantes, que proporcionaran respuestas de su práctica docente actual a través de diez preguntas cerradas y abiertas: horario de los ensayos, días que se ensayan a la semana, duración, plan de trabajo de los procesos de enseñanza/aprendizaje, repertorio, géneros musicales, tipos de actividades, eventos y/o acontecimientos que se realizan, los conciertos que se realizan al año, aspectos educativos que se pretenden desarrollar a través de la música coral, además de otras consideraciones.

Las preguntas doce, veinticinco, veintisiete y treinta y uno se responden mediante una escala tipo Likert de cinco puntos, valorando los ítems del uno al cinco en orden de menor a mayor importancia.

Si recordamos los objetivos de la Tesis expuestos en la Introducción, puede observarse la asociación de éstos con el diseño estudiado de las preguntas del cuestionario. De modo aclaratorio, se puede consultar la Tabla 2 para apreciar la relación asociativa.

Por lo que respecta a este instrumento de recogida de datos, antes de ser utilizado sobre la muestra total, fue validado por tres expertos y autoridades en la materia⁷ con la finalidad de realizar mejoras y correcciones sobre éste.

⁷ El experto 1 es profesora de un IES de Valencia, del Máster de Secundaria de la *Universitat de València* y directora del Orfeón Manuel Palau; el experto 2 es Catedrática de Secundaria, profesora de Música de la *Facultat de Magisteri* de la *Universitat de València*; y por último, el experto 3 es profesor de Música de un CEIP de Valencia, profesor de Música de la *Facultat de Magisteri* de la *Universitat de València* y director de la Coral Allegro ONCE Valencia, del *Cor de La Canyada* y de l'*Escola Coral L'Eliana*.

Tabla 2. Relación entre los objetivos de la investigación con las preguntas del cuestionario

OBJETIVOS	PREGUNTAS
Conocer el número de corales formadas o actividades relacionadas con la música vocal en conjunto en los institutos públicos y concertados de la ciudad de Valencia.	1. Sexo 2. Edad 3. Nombre del centro donde trabaja 4. Tipo de centro 5. Cargo que ocupa en el centro 6. Estudios realizados 7. Años de experiencia como director de coro 8. Escuelas donde anteriormente ha trabajado dirigiendo una coral de alumnos 9. ¿Ha realizado programas de formación/cursos relacionados con la dirección de coros? 10. Además de dirigir el coro del instituto, ¿dirige o forma parte de alguna otra coral u orfeón? 11. ¿Por qué un coro en secundaria? 12. ¿Cuáles son los objetivos que se pretenden desarrollar a través del canto coral? 13. ¿En qué año nació el coro en el centro? 14. La práctica coral forma parte de 15. ¿Quién forma parte del coro? 16. ¿Cuántos alumnos participan en el coro? 17. Edades que comprenden los coralistas 18. Selección del alumnado 19. Género de coralistas predominante
Indagar en la forma de trabajo que emplean los profesores o directores de la música coral en los centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la ciudad de Valencia.	23. ¿Cuántos días ensayan a la semana? 24. Duración de cada ensayo 25. Plan de trabajo. Procesos de enseñanza–aprendizaje (Valorar los siguientes ítems del 1 al 5 en orden de menor a mayor importancia, describiendo la realidad educativa): Ejercicios de técnica vocal/relajación–calentamiento corporal, Voz del director como modelo de aprendizaje, Repetición de memoria mediante CD u otras TICs, Imitación con el piano, Lectura de partituras, Utilización de las tic’s (pantallas, ordenadores, equipos de música, proyectores...), La coral canta a varias voces, Canto “a capella”, Acompañamiento instrumental, Arreglos musicales/de tesitura realizados por el director, Enseñanza basada en un modelo didáctico coral/método, Programa específico dentro del plan de estudios, Disponen de instrumentos musicales en el aula, Ritmo, Melodía, Armonía, Forma, Textura, Utilización de coreografías adaptadas al canto coral, Interpretación musical (carácter, expresión...). 26. Repertorio 27. Géneros musicales (Valorar los siguientes ítems del 1 al 5 en orden de menor a mayor importancia): Música actual, Música tradicional, Música <i>Pop</i> , Música culta, Música <i>Rock</i> , Música religiosa, Música de autor, Otros géneros musicales. 28. ¿Qué tipo de actividades, eventos y/o acontecimientos se realizan? 29. ¿Cuántos conciertos al año se realizan? (indicar con número)

Entender la significación que aporta la música coral a los participantes de esta actividad a nivel académico, social y personal, y cuál es su repercusión.	20. ¿Asiste alumnado con dificultades de relación social? 21. Actitudes del alumnado hacia la música coral (Valorar los siguientes ítems del 1 al 5 en orden de menor a mayor importancia): Les gusta asistir a los ensayos, Disfrutan cantando, Muestran interés, Son participativos en la coral, Se favorece la amistad en la asistencia a los ensayos, Buen comportamiento durante los ensayos, Se sienten orgullosos de pertenecer a la coral del centro, Surgen dilemas por las preferencias musicales del alumnado, Sienten vergüenza al cantar en público, Si hay bonificación, puntos extra, etc., cantan más alumnos 30. Mencionar algunos aspectos educativos que, a través de la música coral, se pretenda desarrollar en: Habilidades personales/sociales, Habilidades musicales, Hábitos, Valores, Competencias 31. Otras consideraciones (Valorar los siguientes ítems del 1 al 5 en orden de menor a mayor importancia): Relación alumno-profesor, Satisfacciones de dirigir la coral de alumnos, Desánimos personales con respecto al alumnado, Hay alumnos con necesidades educativas especiales, Existen complicaciones debido a la muda de voz, Implicación de profesores de otras materias, Colaboración con otros departamentos del centro estableciendo estrategias interdisciplinares, Compromiso de los familiares con el coro, El alumnado es consciente de la importancia de la música, Los alumnos continuarán formándose en coros futuros, Hay muchos lugares donde poder ir a cantar, Los recortes afectan a las actividades, actuaciones, etc., Desánimos personales con respecto al sistema, Repercusión de cantar en la coral para la vida cotidiana
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente. Elaboración propia

3.2. Observaciones

“La observación conduce al investigador hacia una mejor comprensión del caso. Durante la observación, el investigador cualitativo en estudio de casos registra bien los acontecimientos para ofrecer una descripción relativamente incuestionable para posteriores análisis y el informe final” (Stake, 1999, pp. 60–61).

El tipo de observación fue la no participante. Se adquirió una posición discreta y neutral dentro del campo. Según Phelps (2005) hay tres tipos de observación: la observación descriptiva que es la que pertenece a esta investigación (el observador observa y describe en su cuaderno de campo), la observación enfocada (el investigador se concentra en determinados datos con más detalle ignorando el resto) y la observación selectiva (requiere mayor nitidez, se centra en las características más importantes de las actividades realizadas por el grupo). Las anotaciones producidas se reflejaron en el cuaderno de campo, información que ayudó a contrastar con los datos obtenidos del *focus group*. También se hicieron fotografías y se recogieron otro tipo de documentos (trípticos de conciertos, eventos, festivales, intercambios...) que fueron añadidos como datos complementarios para la posterior interpretación.

3.3. Cuaderno de campo

Técnica ligada a la observación que requiere de un contacto directo con los individuos en su realidad. La finalidad del cuaderno de campo en los encuentros casuales o conversacionales es la de registrar y describir los procesos observados, así como las acciones, los sentimientos, las intuiciones e hipótesis (Taylor y Bodgan, 1987).

García Jorba (2000, citado en Pérez, 2015) concibe el cuaderno de campo como la técnica cualitativa en la cual “se registran las anotaciones del día, [...] comportamientos visibles [...], el ambiente, los motivos que orientan la conducta, los componentes de la misma, su frecuencia y duración, pero también [...] interpretaciones de lo que se ha observado” (p. 5).

En la presente investigación se tuvieron en cuenta los registros del cuaderno de campo de los diferentes centros en el análisis de los datos, para comparar y validar a través de las distintas fuentes de información obtenidas.

3.4. Entrevistas (*focus group*)

Una de las técnicas de recogida de datos empleadas fue en forma de entrevistas a modo de *focus group*. Estuvieron dirigidas al alumnado coralista de dieciséis centros de secundaria, para conocer y comprender la significación de dicha actividad en el desarrollo formativo, social y personal, además de indagar en las opiniones, percepciones y repercusiones (Rabie, 2004).

Por tanto, la fase cualitativa consistió en entrevistas semi-estructuradas a modo de *focus group* dirigidas a los estudiantes coralistas. La participación de los miembros del coro en esta investigación fue de manera voluntaria. La progresión de la entrevista fue conducida por el moderador sin confrontarse con los sujetos de la investigación, pasando por las fases de bienvenida, de propósito central de la reunión y de despedida (Tesch, 1990, citado en Langley, 2018).

Las entrevistas tuvieron lugar en los centros educativos correspondientes y fueron efectuadas según la disponibilidad de los participantes. Se programaron en horario escolar, en la hora del patio y en horario extraescolar, siempre dentro del edificio escolar. Fueron grabadas en audio en una grabadora Yamaha Pocketrak C24 y tuvieron una duración de entre veinte minutos con veintidós segundos hasta ochenta y seis minutos con dos segundos, por centro. Considerando el interés de abordar los temas previamente programados, las entrevistas fueron activas (Holstein y Gubrium, 1995; Rabie, 2004), pues a través de preguntas iniciales sucedió el discurso natural de la conversación.

Antes de dar comienzo al *focus group*, en algunos casos, los directores de coro compartieron sus experiencias y sus percepciones con la investigadora. Iniciado el grupo focal, la investigadora realizó una breve presentación al alumnado coralista resumiendo el propósito de la investigación y dando paso así al proceso de entrevista grupal (Rabie, 2004).

Otro aspecto importante para la realización de la entrevista fue la secuencia de preguntas. Según Guba y Lincoln (1985), hay tres vías de secuenciación de preguntas, la secuencia embudo que ordena las preguntas de lo general a lo específico, la secuencia de embudo invertido que abarca desde las preguntas específicas a las cuestiones generales y el método quintadimensional que son preguntas que requieren respuestas de “conciencia descriptiva”, realizando juicios de valor e incitando a la expresión de sentimientos o actitudes personales hacia el problema. Generalmente, el método quintadimensional y la secuencia embudo fue el tipo de preguntas realizadas por la investigación durante el *focus group*. Se comenzó por preguntas generales, por ejemplo: ¿Por qué una coral en secundaria?, ¿disfrutáis cantando?, ¿cuál es la forma de aprendizaje?; para ir concretando en preguntas más específicas, como, por ejemplo: ¿hacéis ejercicios de técnica vocal?, ¿Qué repertorio cantáis?

Las entrevistas (*focus group*) incluyeron preguntas descriptivas y preguntas abiertas, que proporcionaron información sobre el tema a investigar, permitiendo libertad de expresión a los miembros participantes coralistas, y en alguna ocasión, las impresiones de los directores y/o profesores de coro (Anexo 2)⁸. Las transcripciones promediaron trece páginas y media.

⁸ En este caso, la transcripción aparece con la denominación Transcripción extra.

4. CRITERIOS DE VALIDEZ Y RIGUROSIDAD CIENTÍFICA

La utilización de la metodología de casos también consigue resultados de investigación con criterios de validez y de fiabilidad (Yin, 1989, citado en Martínez, 2006):

- Validez de la construcción: se consigue mediante la triangulación y la revisión de los reportes preliminares o los informes. Hay cuatro tipos de triangulación según Denzin (2009):

La triangulación a través de varias fuentes (sugiere estudiar los fenómenos desde el punto de vista de distintas personas, en fechas y lugares diferentes), la triangulación por parte del investigador (varios investigadores observando la misma realidad y recogiendo datos para después intercambiar y verificar la información), la triangulación teórica (acercamiento a los datos mediante diferentes puntos de vista teóricos) y la triangulación de métodos (que en este caso son las técnicas de observación, entrevistas y documentos) (p. 301).

- Validez interna (relación causal o explicativa): se obtiene tras establecer patrones de comportamiento, la explicación del fenómeno y la realización del análisis mediante instrumentos que permitan responder a situaciones imprevisibles que puedan presentarse en el campo.
- Validez externa (generalización): basada en el principio de transferibilidad y la comparación constante de la literatura con los datos obtenidos, una vez realizado el análisis pormenorizado de la información adquirida (Díaz, Mendoza y Porras, 2011). “El naturista no intenta establecer generalizaciones que se mantenga en todo tiempo y lugar, sino formar hipótesis de trabajo que se puedan transferir de un contexto a otro, dependiendo del grado de “similitud” entre los dos contextos” (Lincoln y Guba, 1985, p. 154).
- Fiabilidad: desarrollo de bases de datos del análisis de los casos del estudio y la comparación (Yin, 1989, citado en Martínez, 2006).

Otro de los aspectos importantes tras la validez es la confiabilidad (Díaz, Mendoza y Porras, 2011), entendida como la capacidad para obtener los mismos resultados si la investigación se repitiera en el tiempo. En los estudios de caso, la triangulación complementa la confiabilidad y la validez de los datos y permite integrar la calidad científica.

En la Tesis, se trabajó en contextos reales y en profundidad intentando captar la máxima información de cada situación. La investigadora intentó ser comedida para no implicarse en el proceso, en las opiniones y en las respuestas que ofrecían los coralistas entrevistados. Para confirmar la triangulación de los datos, se realizó un cuestionario, la observación, un cuaderno de campo y un *focus group* por centro. Para la credibilidad de los datos recogidos, los informes se enviaron a los directores para obtener la validación de los mismos y, por consiguiente, la triangulación obtuvo mayor consistencia científica en las interpretaciones. La preocupación de los datos recogidos, analizados e interpretados, conllevó a una explicación detallada del proceso y de la revisión de los documentos.

Otra forma de triangulación fue a partir de la discusión –la recopilación de la literatura existente en relación al tema de estudio junto con los datos cualitativos del alumnado y el cuestionario dirigido a los profesores/directores de la coral correspondiente– (Lincoln y Guba, 1985).

La información obtenida a través de las distintas técnicas de recogida de datos y las correspondientes transcripciones e interpretaciones, ayudó a dar veracidad a los resultados. Por tanto, se considera que también hubo triangulación de métodos, pues las comparaciones entre las distintas fuentes de datos, buscaron la confirmación o la corroboración de los mismos.

Así pues, la confirmabilidad de los hallazgos encontrados sucedió con la triangulación de diferentes fuentes, con la triangulación teórica –discusión de los datos con el marco teórico– y desde la triangulación de métodos.

5. CRONOGRAMA DE LA INVESTIGACIÓN

Mediante la construcción del cronograma (ver Tabla 3), en un formato de diagrama de Gantt (Wilson, 2003), es donde se visualizan las fechas, las tareas, los plazos de tiempo previstos, las tareas interdependientes y el progreso de las mismas en el tiempo. El diagrama de Gantt es una de las formas más habituales que se usan para presentar el plan de ejecución de un proyecto. La utilización de esta herramienta permite representar con claridad la consecución de hitos a lo largo del tiempo. En el eje de abscisas se ha dispuesto la escala de tiempo por meses, y en el eje de ordenadas se recogen las actividades llevadas a cabo agrupadas en cuatro fases: fase de fundamentación teórica, fase de diseño y desarrollo, fase de análisis y, por último, fase de evaluación. Finalmente, mediante una línea coloreada se representa la duración y la situación temporal de cada actividad.

Tabla 3. Cronograma de la investigación (1).

FASES ACTIVIDADES	2015												2016												2017											
	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
FASE DE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA																																				
PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN																																				
REVISIÓN DE LA LITERATURA ESPECÍFICA DE LA INVESTIGACIÓN																																				
REVISIÓN DE LA METODOLOGÍA INHERENTE																																				
FASE DE DISEÑO Y DESARROLLO																																				
ELABORACIÓN Y SELECCIÓN DE TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS																																				
VALIDACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS																																				
IDENTIFICACIÓN DE LA POBLACIÓN DIANA Y DE LA MUESTRA																																				
ACCESO AL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN																																				
APLICACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS																																				
FASE DE ANÁLISIS																																				
REALIZACIÓN DE INFORMES																																				
CONFECCIÓN DE TABLAS DE ANÁLISIS DE DATOS																																				
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS OBTENIDOS																																				
FASE DE EVALUACIÓN																																				
VALORACIÓN DE RESULTADOS																																				
ELABORACIÓN DE LAS CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA																																				

Fuente. Elaboración propia

Tabla 3. Cronograma de la investigación (2).

FASES ACTIVIDADES	2018					2019				2020	
	E	F	M	A	M	S	O	N	D	E	F
FASE DE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA											
PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN											
REVISIÓN DE LA LITERATURA ESPECÍFICA DE LA INVESTIGACIÓN											
REVISIÓN DE LA METODOLOGÍA INHERENTE											
FASE DE DISEÑO Y DESARROLLO											
ELABORACIÓN Y SELECCIÓN DE TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS											
VALIDACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS											
IDENTIFICACIÓN DE LA POBLACIÓN DIANA Y DE LA MUESTRA											
ACCESO AL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN											
APLICACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS											
FASE DE ANÁLISIS											
REALIZACIÓN DE INFORMES											
CONFECCIÓN DE TABLAS DE ANÁLISIS DE DATOS											
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS OBTENIDOS											
FASE DE EVALUACIÓN											
VALORACIÓN DE RESULTADOS											
ELABORACIÓN DE LAS CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA											

Fuente. Elaboración propia

CAPÍTULO IV

IV. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN

Llegados a este punto y una vez recogida toda la información, se dio paso al análisis de datos sobre el cual se aplicaron técnicas tanto cuantitativas como cualitativas. Se utilizaron en función de la naturaleza de los datos y de la técnica de recogida de los mismos. Tras la aplicación de dichas técnicas, se refleja en el siguiente apartado cómo fue la obtención de los resultados.

1. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado se distinguen los estudios cuantitativos de los cualitativos, y, además, se aportan los informes de las entrevistas⁹.

Tal como se ha descrito en el Marco Metodológico, en Valencia hay noventa y nueve centros de Educación Secundaria, entre públicos y concertados. Del total se diferencian treinta institutos públicos (30,3%), de los cuales trece centros hacen actividad coral (43,3%), mientras que de centros concertados hay sesenta y nueve (69,7%), de los cuales dieciocho hacen actividad coral (26,1%).

La muestra final está compuesta por veintiún participantes, siendo un 67,7% del total de los centros que imparten alguna actividad coral, a pesar de haber intentado acceder a la totalidad de la muestra. En cuanto a los centros públicos que participaron del total de centros de secundaria, aceptaron la participación diez centros (47,6%) –de los cuáles cuatro eran integrantes del proyecto CSE y uno del proyecto LÓVA, que no fueron encuestados–. De los centros concertados que participaron, aceptaron colaborar once centros (52,4%) –de los cuáles solo cinco accedieron a la realización del grupo de discusión–.

⁹ Los resultados serán mostrados con un decimal siendo redondeados.

Antes de proceder al análisis de datos cualitativos, se realizó la transcripción literal de los mismos, recogidos a través de los grupos de discusión de cada centro. Dicha transcripción, según Camas y García (1997) corresponde a “un proceso de producción neutro:

- Se antepone lo escrito sobre lo oral.
- Reproducción mecánica de la dinámica conversacional.
- Exclusión del contexto situacional de interacción entrevistador/entrevistado.
- “Corrección académica” (p.41).

El análisis ahondó desde lo general a lo específico y se interrelacionaron los datos asignando categorías, unidades de significado y citas.

Cuatro grandes temas emergieron del análisis inductivo de datos reflejados en el cuaderno de campo y en los *focus groups* realizados: justificación, métodos y estrategias de aprendizaje, relaciones sociales y conclusiones; y cuatro temas se trataron en el cuestionario: perfil del profesor, perfil del coro, perfil del alumnado y práctica docente.

1.1. Análisis de los datos cuantitativos

Como se ha comentado anteriormente, el instrumento del cual se han extraído los datos cuantitativos es el cuestionario, que fue validado por unos expertos en la materia de la docencia y la práctica coral.

A través del programa informático *Microsoft Excel* versión 2013, se realiza en un primer momento el vaciado de los datos para posteriormente desarrollar el análisis estadístico de las preguntas del cuestionario en el programa *Statistical Package for the Social Sciences* versión 26 (SPSS), a excepción de las preguntas 6, 11, 12, 30 y la pregunta abierta final, que serán analizadas en el apartado 1.2.

Por lo que respecta a la muestra, los cuestionarios fueron distribuidos a todos los centros públicos y concertados de la ciudad de Valencia. Los profesores de música o directores de coro que cumplieron dicho cuestionario configuraron la muestra final del estudio cuantitativo de la Tesis. Se cuenta con cinco centros de secundaria públicos y once centros concertados¹⁰. Las variables del estudio que sirven para el análisis comparativo e inferencial de la muestra son el sexo (masculino o femenino), el tipo de centro (concertado o público), el cargo (director de coro o director y profesor de coro) y los años de experiencia (de 0 a 5 años, de 6 a 10 años, de 11 a 20 años, y 21 o más años).

Las tablas de los resultados de cada una de las preguntas del cuestionario se pueden consultar en el Anexo 7, con las descripciones, tablas de contingencia y las de inferencia para realizar la correlación de los datos obtenidos.

Por lo que respecta al análisis relacional, se utilizaron los coeficientes de Spearman y Pearson para determinar si podría existir relación significativa entre las variables de estudio. En los casos en que el análisis cuantitativo haya dado fuerza de asociación, se describe en la misma pregunta a tratar.

a) Caracterización de la muestra

Atendiendo al sexo, basándose en las medidas de tendencia central según el conjunto de centros, se observa un mayor número de profesoras o directoras de coro sobre el género masculino. En concreto hay un 62,5% de directores de género femenino sobre el resto (37,5%). Tanto la moda como la mediana se centran en el valor del género femenino. Si se realiza un subanálisis entre el tipo de centros, se observa que se mantiene el género femenino como predominante, tal como se observa en la Figura 2: por una parte, en los centros concertados el porcentaje de profesoras o directoras

¹⁰ Los cuestionarios de los diferentes centros pueden consultarse en el Anexo 6.

corresponde al 63,6%, siendo el de género masculino del 36,4%, mientras que en los centros de públicos es del 60%, siendo el 40% el porcentaje de profesores o directores.

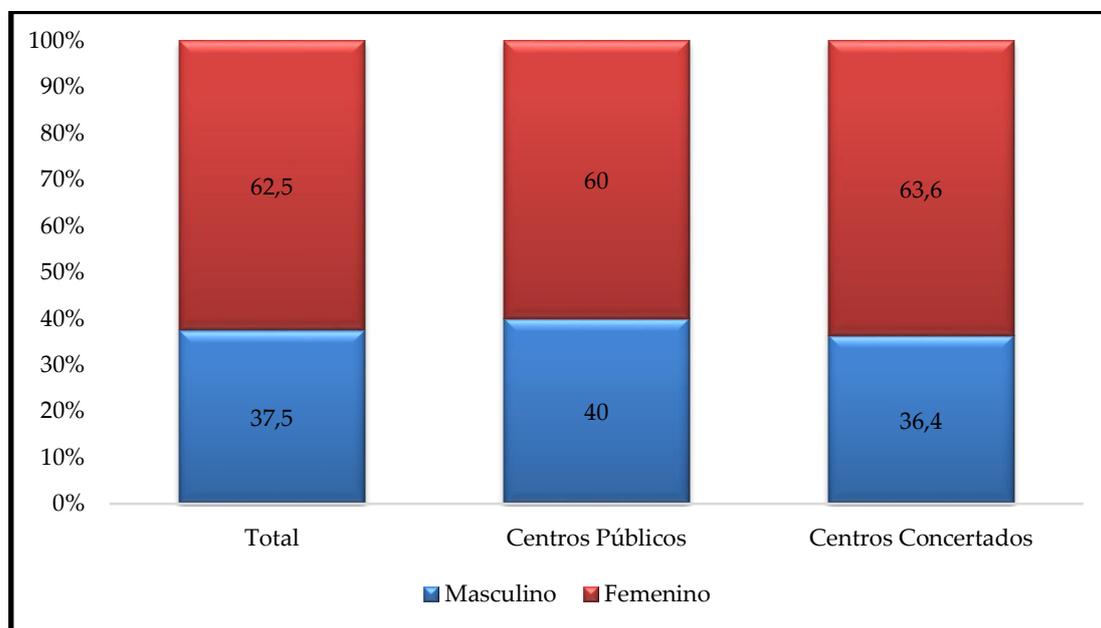


Figura 2. Sexo del profesorado encuestado

Por lo que respecta a la edad, una vez utilizadas las medidas de tendencia central, se observa que la media se sitúa en los 46,4 años, siendo la mediana de 46 y la moda de 45 años, por lo que impresiona que la distribución de la muestra está ligeramente sesgada a la derecha. La aplicación de las medidas de variabilidad o dispersión producen unos resultados de rango con un valor de 30 años y desviación típica estándar de 8,2 años. Se diferencia entre el tipo de centro, que en los concertados la media de edad se sitúa en 45,4 años, siendo en los públicos de 48,6 años; y según el sexo, la media de edad se situaría en 46,7 que pertenece al sexo femenino, mientras que sería 46 años para el sexo masculino.

Son dieciséis los centros participantes en la encuesta. En cuanto a los centros públicos que participan son cinco (31,3%) y el número de centros concertados que participan son once (68,7%), tal como se refleja en la Figura 3:

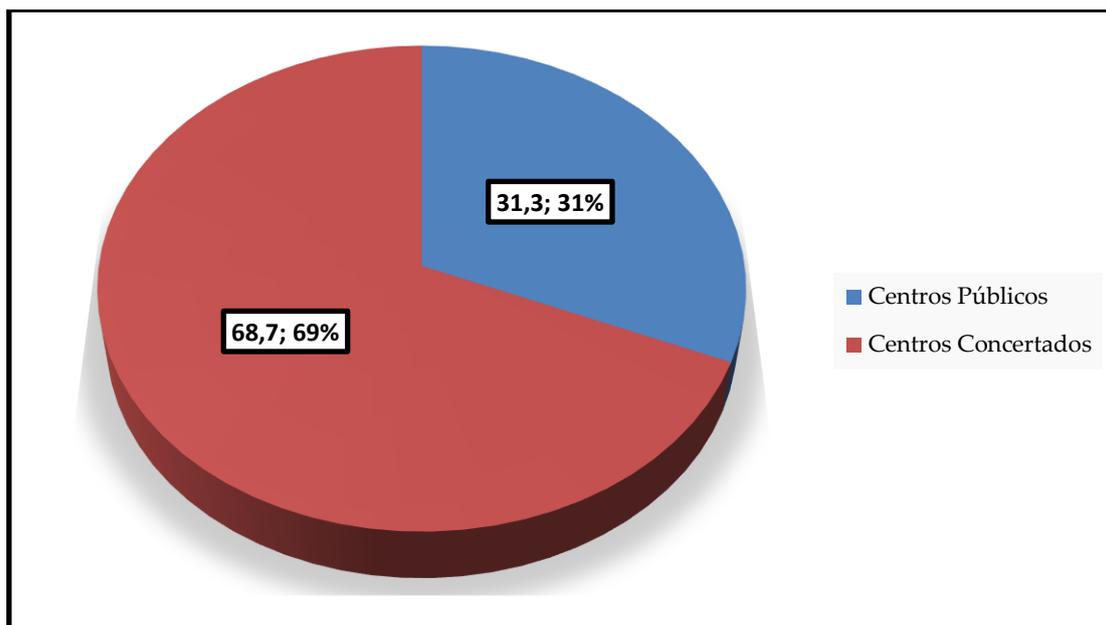


Figura 3. Tipología de centro de secundaria

Sobre la categoría profesional de la persona encargada de la gestión del coro, se observa que la figura de director de coro y profesor de música es la mayoritaria (75%), coincidiendo la media, mediana y la moda (medidas de tendencia central), siendo el resto únicamente directores de coro (25%). Si se realiza un subanálisis entre el tipo de centros, se observa que la totalidad de sujetos de los institutos públicos son directores de coro y a la vez profesores de música, mientras que en los centros concertados hay un 36,3% que solo son directores de coro. También se mantienen los resultados en los centros de secundaria el género femenino como predominante: por una parte, en los centros concertados el porcentaje de profesoras o directoras corresponde al 63,6%, siendo el de género masculino del 36,4%; mientras que en los centros públicos es del 60%, siendo el 40% el porcentaje de profesores o directores.

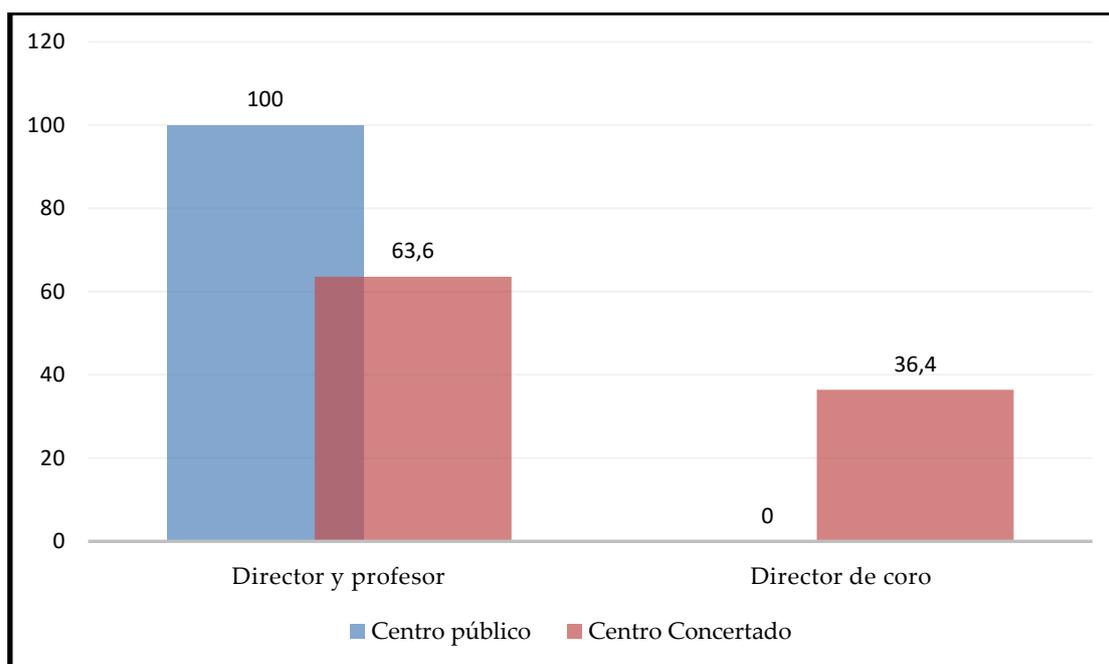


Figura 4. Categoría profesional que ocupa el sujeto encuestado en la agrupación coral

Una vez definida y caracterizada la muestra, se utilizaron las variables de sexo, de tipo de centro, de categoría profesional realizada y los años de experiencia (que se detalla en el siguiente apartado) para analizar los principales temas: perfil del profesor, perfil del coro, perfil del alumnado y práctica docente actual.

b) Perfil del profesor

La primera de las cuestiones a estudiar es la experiencia en el pasado de los directores de las agrupaciones corales. Para su análisis, se realizó una agrupación en cuatro grupos definidos como: de 0 a 5 años (12,5%), de 6 a 10 años (31,3%), de 11 a 20 años (37,5%), y 21 o más años (18,8%); a las cuales se les ha asignado el valor 1, 2, 3 y 4, respectivamente. En este caso, la media de años representa el valor de 15,1, siendo la mediana de 13,5 y la moda de 20.

Atendiendo al sexo, la experiencia de los directores corales se sitúa de 6 a 10 años con un 33%, entre 11 y 20 años con un 50% y finalmente, 21 o más años con un 16,7%; por el contrario, la experiencia de las directoras corales se sitúa de 0 a 5 años con un 20%,

entre 6 y 10 años con un 30%, entre 11 y 20 años con otro 30%, y por último, un 20% de 21 o más años. La misma tendencia se observa en la tipología de centro.

En cuanto a la categoría profesional, la experiencia de los directores se ubica en un 50% de 6 a 10 años, en un 25% de 11 a 20 años, en un 25% 21 o más años; mientras que la experiencia de los directores y profesores se emplaza en un 33,3% de 6 a 10 años, en un 50% de 11 a 20 y, por último, en un 16,7% de 21 o más años. Los datos pormenorizados del análisis de variables se pueden observar en la Figura 5:

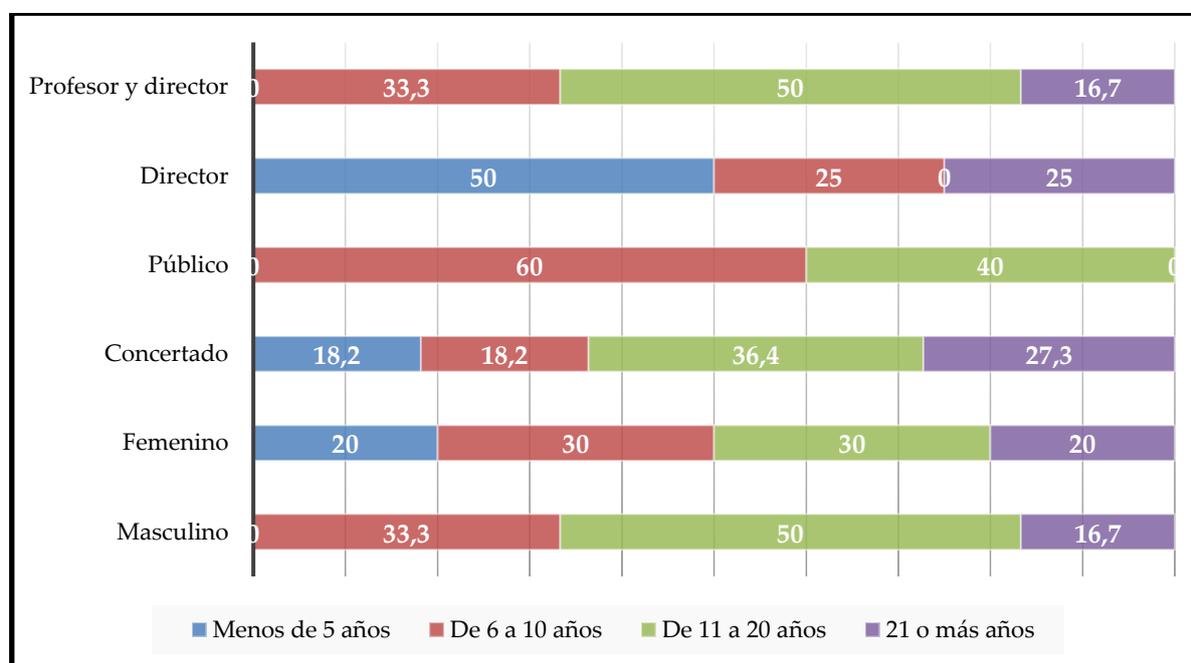


Figura 5. Años de experiencia del sujeto encuestado en la práctica coral

La siguiente pregunta es la experiencia del pasado. La mayoría de profesores y directores han tenido una experiencia en un 68,8%. Respecto al sexo, el género femenino se sitúa en un 83,3% teniendo experiencia frente a un 60% de género masculino. Los directores de los centros concertados tienen experiencia previa en un 72,7% mientras que los de los centros públicos tienen una experiencia previa en un 60%. Por lo que respecta a la categoría personal, los profesores y directores presentan experiencia previa de un 83,3%, mientras que los directores no tienen experiencia

previa en un 75%. Al aplicar la correlación se observa una tendencia entre la categoría profesional y la experiencia en el pasado, pero no es significativa la asociación (Correlación de Pearson de 0,55).

En base de la realización de programas de formación o cursos, el 68,8% ha realizado algún curso o programa. El género femenino ha realizado cursos en un 60%, mientras que el género masculino los ha realizado en un 83,3%. Si se fija el análisis en el tipo de centro educativo, el 60% de los profesores de coro de los institutos públicos han realizado programas de formación frente al 72,7% de los profesores de los centros concertados. En relación al cargo, el 75% de los directores de coro no han realizado cursos mientras que tan solo el 16,7% de los profesores y directores de coro no han realizado cursos ni programas de formación. Atendiendo a los años de experiencia, el 100% de los profesores que tienen una experiencia de 0 a 5 años no han realizado cursos, el 40% de los que tienen de 6 a 10 años de experiencia tampoco los han realizado, el 16,7% de los que tienen de 11 a 20 años de experiencia no han realizado programas ni cursos de formación, sin embargo, el 100% de profesores de 21 años o más, han realizado actividades de formación coral.

En la siguiente pregunta del cuestionario, los participantes respondieron afirmativamente el 56% que sí dirigen o forman parte de una segunda coral frente a un 43,8%. Por lo que respecta al sexo, más mujeres (70%) que hombres (33,3%) pertenecen o dirigen otra agrupación coral; los directores de centro concertado lo hacen en un 63,3% al contrario que los de institutos, que lo hacen en un 40%. Por lo que se refiere a la categoría profesional, los que son directores de coro pertenecen o dirigen una coral en un 75%, mientras que solo el 50% de los profesores y directores lo realizan. En último lugar, los directores que tienen una experiencia de 0 a 5 años y los que tienen de 11 a 20 años pertenecen o dirigen una coral en un 50%, siendo de un 40% los que presentan una experiencia de 6 a 10 años y del 100% en los que tienen una experiencia de 21 o más años.

c) Perfil del coro

Para la descripción del año de nacimiento de la coral se han agrupado los datos en cinco grupos definidos como: de 0 a 5 años (18,8%), de 6 a 10 años (6,3%), de 11 a 20 años (37,5%), de 21 o más años (18,8%), y finalmente desconocido o no sabe (18,8%), a las cuales se les ha asignado el valor 1, 2, 3, 4 y 5 respectivamente. Si se realiza un subanálisis entre géneros, se observa que la tendencia se mantiene, aunque con algunas diferencias que se pueden observar en las siguientes figuras:

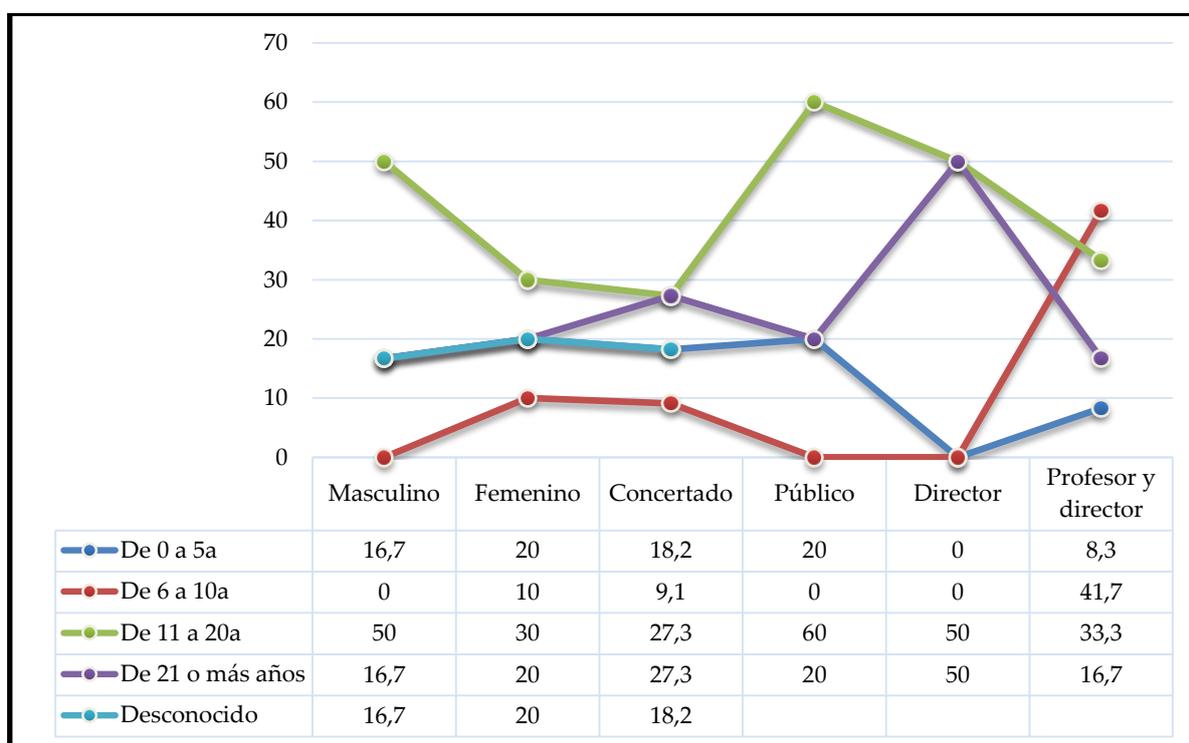


Figura 6. Grupos de años según la edad de nacimiento de las corales (I)

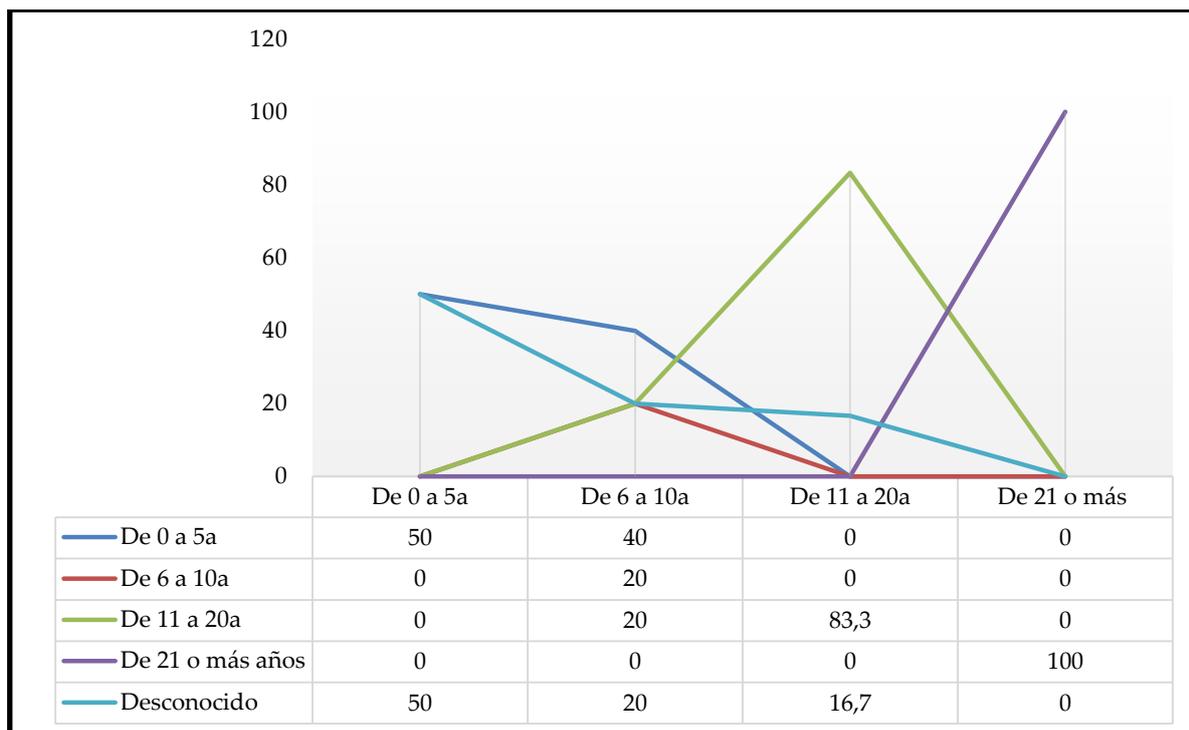


Figura 7. Grupos de años según la edad de nacimiento de las corales (II)

La siguiente pregunta del formulario es el motivo de la práctica coral, el 50% responde que se debe a la creación de un proyecto musical, siendo un 25% por otros motivos y en el resto un 12,5%, puede ser porque forma parte del currículum o es compartido con el proyecto. Por una parte, los directores masculinos han respondido mayoritariamente que se debe a la creación de un proyecto (66,7%). Por otra parte, las directoras han respondido por igual, con un 40% que es o bien por la realización de un proyecto u otros motivos. En relación a los años de experiencia, los directores de 0 a 5 años de experiencia responden al 100% que su motivo para la creación del coro se basa en la realización de un proyecto; los de 6 a 10 años responden mayoritariamente a que está motivado por el cumplimiento del currículum o por la realización del proyecto musical (40%); finalmente, los que tienen 21 o más años de experiencia contestaron con un 66,7% que el motivo se debe a otras cuestiones y, solo el 33,3% lo hacen por la creación del proyecto. Las variables obviadas presentan una tendencia similar a la general, puede observarse en la Figura 8:

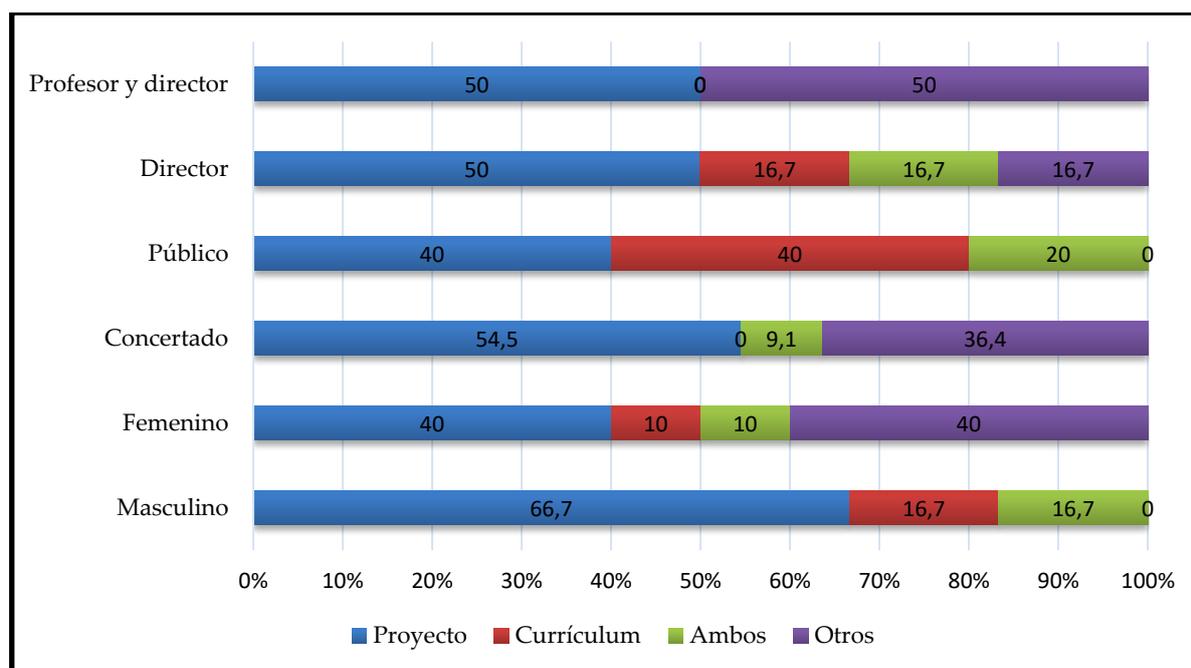


Figura 8. Motivo de la práctica coral

La tipología de participantes del coro, son alumnos en un 81,3%, en un 12,5% hay profesores y alumnos, y en un 6,3% otros. Realizando un subanálisis por género, las agrupaciones dirigidas por directores presentan en el 83,3% de sus coros una totalidad de alumnos, mientras que en el 16,7% otros; de forma similar los directores presentan en un 80% en la totalidad de alumnos, restando un 20% de las agrupaciones en las que participan alumnos y profesores. Por lo que respecta a la tipología de centro, los coros en los centros concertados mayoritariamente se componen de alumnos (81,8%), restando por igual un 9,1% compuesto por profesores y alumnos, y otros; igualmente en los públicos el 80% está formado por alumnos y el 20% restante por alumnos y profesores.

Si se lleva a cabo una división entre directores de coro, el 100% de las agrupaciones están formadas por alumnos; mientras que los que son profesores y directores presentan en el 75% de las agrupaciones una composición única de alumnos, siendo el 16,7% y el 8,3% compuesto por profesores y alumnos, y otros, respectivamente. Por último, respecto a los años de experiencia de los directores, los que tienen de 0 a 5 años,

los que tienen entre 6 y 10, y los que tienen 21 o más años de experiencia presentan una totalidad de alumnos en sus coros; siendo los que tienen una experiencia de 11 a 20 años, los que presentan agrupaciones con solo alumnos en un 50%, con profesores y alumnos en un 33,3% y otros componentes en un 16,7%.

El número de participantes se describe agrupándose los datos en los siguientes grupos de integrantes: de 1 a 10 (18,8%), de 11 a 20 (43,8%), de 21 a 30 (18,8%) y de 31 o más participantes (18,8%). Si se realiza un subanálisis entre géneros, se observa que las corales dirigidas por hombres presenta de 11 a 20 integrantes y de 21 a 30 participantes en un 33,3%, respectivamente, siendo el resto a partes iguales corales de 1 a 10 integrantes y de más de 31 participantes; mientras que las agrupaciones dirigidas por mujeres mayormente presentan de 11 a 20 integrantes (50%), estando en un 20% las que se componen de 1 a 10 integrantes y de 31 o más participantes, y el resto de 21 a 30 (10%).

En cuanto a la influencia de la categoría profesional, los directores de coral tienen agrupaciones de 11 a 20 participantes en un 50%, siendo de 1 a 10 y de más de 31 o más participantes el resto a partes iguales (25%); frente a los profesores y directores que tienen agrupaciones de 11 a 20 participantes en el 41,7%, seguido de los coros de 21 a 30 integrantes con un 25%, y el resto dividido entre las que tienen de 1 a 10 o tienen 31 o más participantes (16,7%). En relación a la experiencia de los directores, se observa que los que tienen de 0 a 5 años de práctica, dirigen corales de 11 a 20 integrantes; los que tienen de 6 a 10 años de experiencia tienen un 60% de agrupaciones con un número de 11 a 20 integrantes y un 40% de 1 a 10 integrantes; los de 11 a 20 años de experiencia, tienen corales de 21 a 30 y de 31 o más participantes en un 33,3%, siendo el resto con un 16,7% cada una; finalmente los de 21 o más años presentan agrupaciones al 33,3%, siendo de 11 a 20, de 21 a 30 y de más de 30 integrantes.

La siguiente pregunta es la edad de los participantes (Figura 9). Para su análisis se han agrupado en alumnado de ESO y Primaria (18,8%), de ESO (37,5%), de ESO y Bachiller (37,5%) y otros (6,3%). Basándose en el sexo del director, se observa que los de género masculino, el 50% de los coros son de ESO y Bachiller, seguido de los de ESO (33,3%) y de los de ESO y Primaria (16,7%); mientras que los de género femenino son mayormente de ESO (40%), seguido de los de ESO y Bachiller (30%), ESO y Primaria (20%) y en último lugar otros (10%). En relación con la tipología de centro, en los públicos las edades de los participantes se corresponden con ESO y Bachiller en su mayoría (60%), seguido de las de ESO (40%); y en los concertados el 36,4% de los coros está compuesto por integrantes de ESO, el 27,3% a participantes de ESO y Primaria y de ESO y Bachiller, y el resto, el 9,1% corresponde a otros.

Atendiendo a la categoría profesional, los directores de coro se distribuyen uniformemente entre las distintas edades; frente a los profesores y directores compartiendo mayormente agrupaciones compuestas por integrantes de ESO y ESO y Bachiller (41,7%), seguido de coros de ESO y Primaria con un 16,7%. Si se tienen en cuenta los años de experiencia, los directores que tienen de 0 a 5 años presentan coros con integrantes de ESO y Primaria y ESO al 50%; los de 6 a 10 años presentan integrantes correspondientes a ESO (60%) y de ESO y Bachiller (40%); los de 11 a 20 años presentan en la mayoría coros participantes de ESO y Bachiller (50%), seguido de coros con participantes de ESO (33,3%) y de ESO y Primaria (16,7%); y los de 21 o más años presentan al igual coros integrados por integrantes de ESO y Primaria, ESO y ESO y Bachiller al 33,3% (Figura 9).

La última pregunta del apartado perfil del coro corresponde a la selección del alumnado. De forma unánime ha sido respondida por las diferentes personas encuestadas que en el coro participan como integrantes vocales, el alumnado del centro, sin contar con el profesorado.

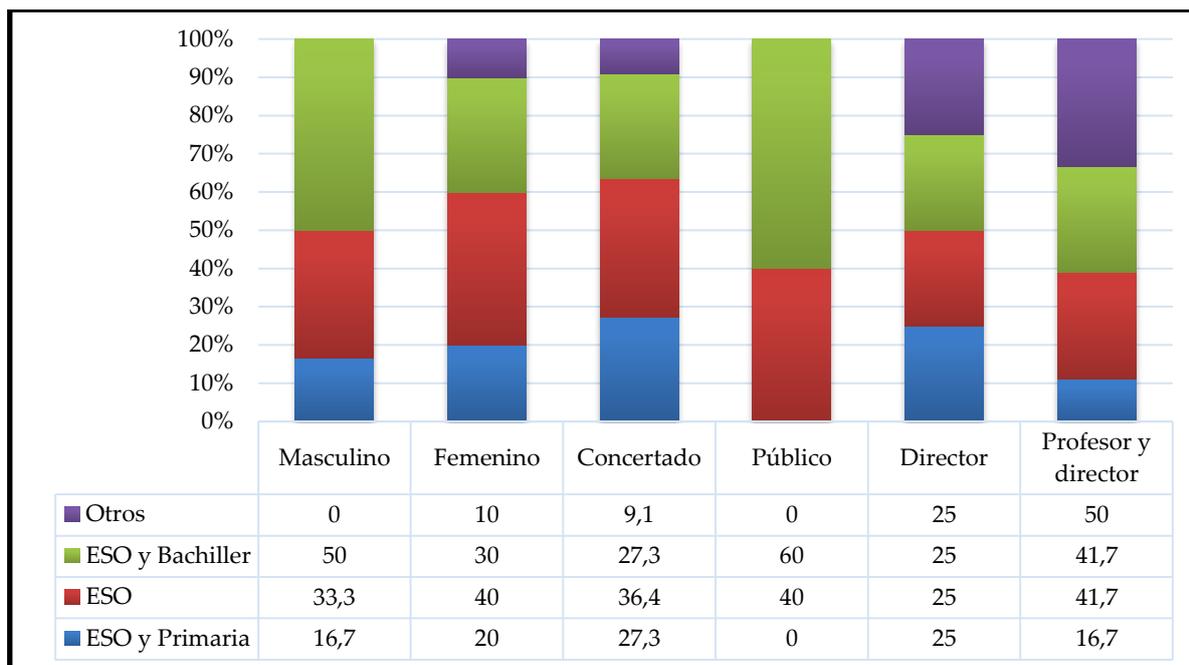


Figura 9. Edad de los participantes de las agrupaciones corales según los sujetos encuestados

d) Perfil del alumnado

La primera de las preguntas responde al género de los alumnos coralistas, siendo la mayoría de género femenino con un 87,5% y siendo el porcentaje restante de igual género. El resultado coincide con las diferentes variables mayormente, pero con alguna diferencia. En cuanto al sexo del director, en el caso masculino es del 100% y en el femenino del 80%; por lo que respecta a la tipología de centro, en los concertados es del 90,0% y en el público del 80%. Atendiendo a la categoría profesional, los directores presentan corales íntegramente femeninas, siendo de un 83,3% de niñas en el caso de las corales dirigidas por profesores y directores. Finalmente, también se presentan resultados similares en el caso de la experiencia coral de los directores, destacando el 66,7% en el caso de profesionales con 21 o más años de experiencia.

Por lo que respecta a la existencia de alumnado con dificultades sociales, la mayoría del alumnado lo presenta con un 75%. Los resultados son similares en cuanto a las variables de estudio. Solo destaca que es del 50% en el caso de profesionales con de 0 a 5 años de experiencia.

A continuación, se presenta la primera pregunta Likert cuyas respuestas, así como las siguientes, valoran el grado de importancia de los aspectos relativos a las actitudes del alumnado hacia la música coral. Son las siguientes:

- El gusto por asistir a los ensayos. La mayoría de los encuestados le otorgan mucha importancia (62,5%) o bastante importancia (31,3%), siendo indiferente en un 6,3%. Entre las medidas de tendencia central presentan una media de 4,6, con una mediana y una moda en 5. En las diferentes variables de estudio se observan resultados similares. Hay una asociación entre los años de experiencia y el orgullo, pero no es significativa (Correlación de Pearson de 0,59).
- El disfrute de cantar. El 75% lo valoran de forma muy importante, siendo bastante importante en el 18,8% e indiferente en el 6,3%. La media se sitúa en 4,7, siendo la mediana y la moda de 5. Observando los resultados de las diferentes variables, los resultados son similares.
- Mostrar interés. La mayoría lo considera de mucha importancia (68,8%), seguido de bastante importante (18,8%) e indiferente en un 12,5%. La media tiene un valor de 4,6 y la mediana y la moda coinciden en el valor de 5. Los valores son semejantes a las variables de sexo, de categoría profesional, de tipología de centro y de años de experiencia.
- Ser participativos. El 75% de los encuestados responden dándole mucha importancia, seguido de bastante importancia en el 12,5% y el resto indiferente o no importante. En cuanto a la media se sitúa en 4,5, mientras la mediana y la moda tienen un valor de 5. A destacar en el caso de los colegios públicos que el 20% lo consideran de nula importancia, así como los directores con experiencia de 6 a 10 años. El resto de valores es análogo al resto de variables.

- Favorecer la amistad en la asistencia a los ensayos. La mayoría de los encuestados le conceden mucha importancia (68,8%) o bastante importancia (18,8%), siendo indiferente en un 12,5%. La media se sitúa en 4,6 siendo la mediana y la moda de 5. En el caso de los directores de los colegios públicos, un 40% lo considera como indiferente, tal como lo hacen los directores con experiencia de 6 a 10 años. El resto de variables siguen la tendencia general.
- El buen comportamiento en los ensayos. El 56,3% lo valoran como muy importante, seguido del 31,3% que les parecía indiferente, siendo el resto (6,3%) dividido entre bastante importancia y nula importancia. Los valores de mediana y moda coinciden en 5, siendo la media de 4,1. En este caso, el análisis por variables mantiene la tendencia, pero hay alguna diferencia interna, que se puede observar en las siguientes Figuras 10 y 11:

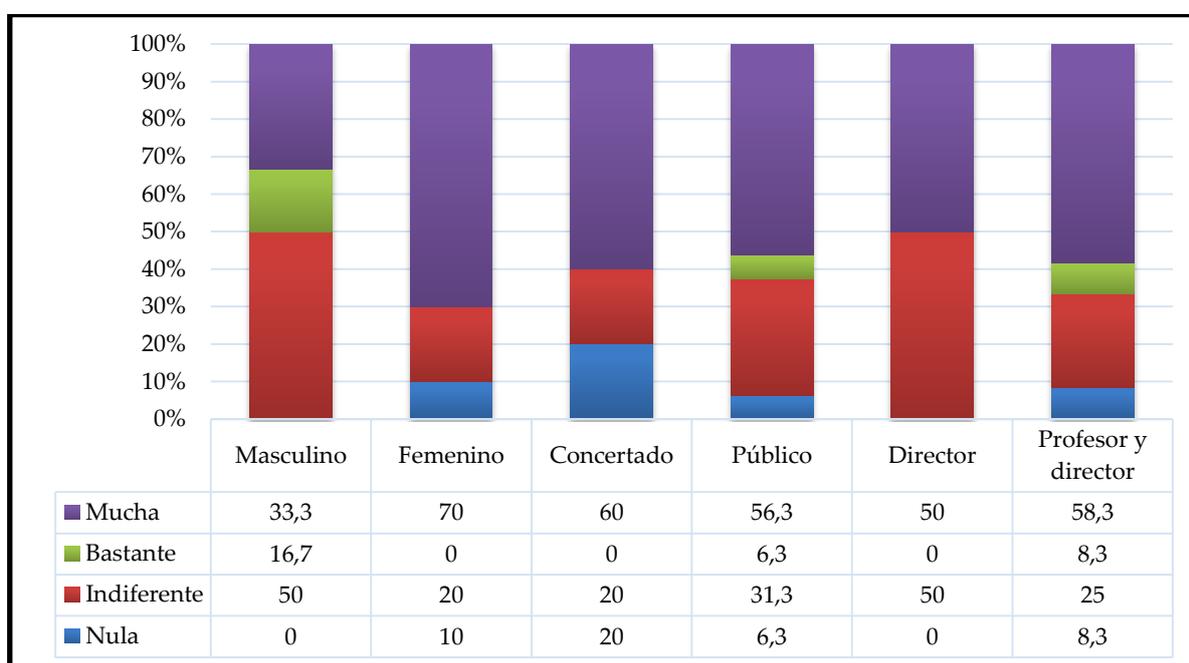


Figura 10. Buen comportamiento durante los ensayos valorado por los sujetos encuestados (I)

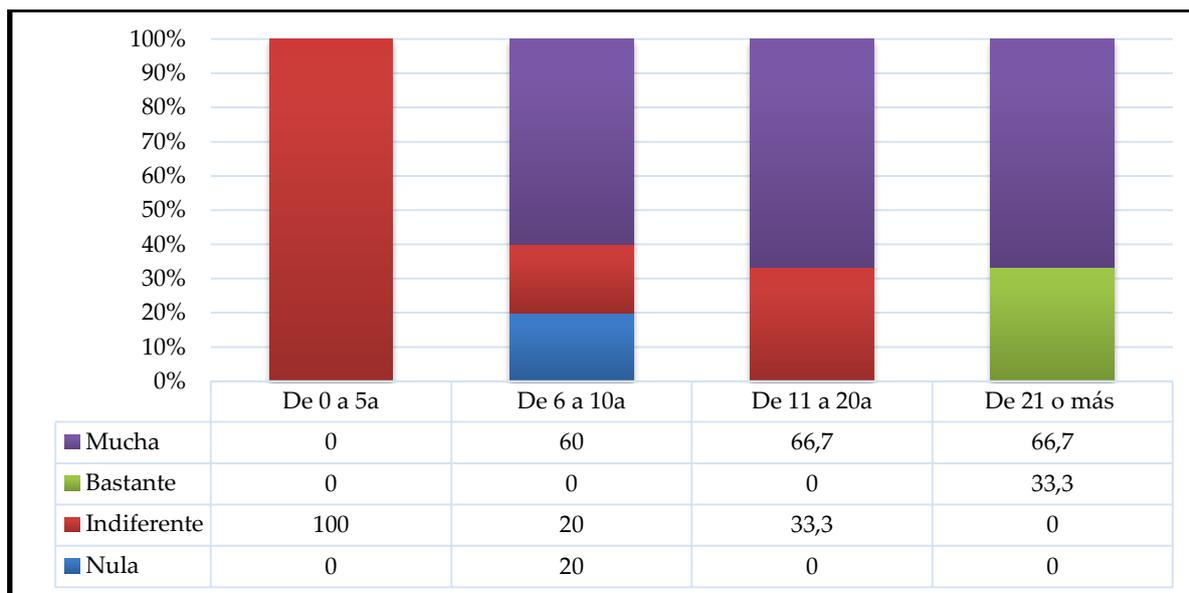


Figura 11. Buen comportamiento durante los ensayos valorado por los sujetos encuestados (II)

- Sentirse orgullosos de pertenecer a la coral. Los encuestados lo consideran muy importante en un 56,3%, seguido de un 25% que lo consideran bastante importante, un 12,5% lo consideran indiferente, y por último un 6,3% lo consideran de nula importancia. Por lo que respecta a las medidas de tendencia central, la media es de 4,3, mientras mediana y moda se sitúan en 5. En el caso de la categoría profesional, el director de coro opina al 50% como una cuestión muy importante e indiferente; también los directores de 0 a 5 años de experiencia lo consideran en su totalidad como indiferente. El resto de variables muestran resultados similares.
- Dilemas por las preferencias del alumnado. La mayoría lo valoran como poco importante o le dan nula importancia (31,3%), seguido del 25% que le dan bastante importancia y el resto lo consideran muy importante e indiferente por igual (6,3%). Se distinguen los centros públicos en los que la mayoría lo valoran como poco importante (40%), seguido de nula importancia, bastante importancia y mucha importancia (20%); también en cuanto a la categoría profesional de director se valora por igual (25%) que sea bastante importante,

indiferente, poco importante o de nula importancia; en el caso de directores con experiencia menor de 5 años consideran los dilemas como indiferentes o de poca importancia; los de experiencia entre 6 a 10 años lo consideran bastante importante (60%) y poco importante o de nula importancia en un 20%. El resto de valores muestran resultados similares a los generales.

- La vergüenza al cantar en público. Los encuestados consideran de una importancia indiferente en un 31,3%, seguido de un 18,8% que comparten los que le dan poca importancia, bastante importancia o mucha importancia. En esta cuestión coinciden las tres medidas de tendencia central en 3 (la media se sitúa en 3,1), siendo la desviación típica de 1,3. En el caso de los directores masculinos el 50% valoran esta cuestión con poca importancia; también los centros públicos lo hacen en un 40%, aunque también lo hacen en el mismo grado como muy importante. Atendiendo a la categoría de profesor y director, el 25% considera este aspecto poco importante, indiferente y muy importante; en el caso de los directores con una experiencia menor a 5 años valoran como bastante importante e indiferente con un 50%, los de 6 a 10 años consideran poco importante en un 40%, siendo valorado con un 20% de forma indiferente, muy importante y poco importante la cuestión. Por último los de 21 o más años de experiencia tienen la opinión dividida entre nula importancia, indiferencia y bastante importancia. Las demás variables siguen la tendencia comentada.
- La bonificación hace que canten más alumnos. La mayoría lo valoran como nulo (68,8%), seguido de indiferente con un 18,8% y el resto como poco importante o bastante importante por igual (6,3%). La media tiene un valor de 1,6 y la mediana y la moda de 1. Los directores masculinos lo consideran nulo o indiferente en un 50%. El resto de variables mantienen similitudes con los valores anteriores.

e) Perfil docente actual

Las primeras preguntas de este apartado versan sobre la descripción de los ensayos desde una perspectiva temporal.

En relación a la realización de ensayos (Figura 12), la mayoría se realizan en horario extraescolar (56,3%), seguido de la realización en el horario del patio (18,8%), y posteriormente, en el horario lectivo o bien en más de un horario (12,5%). De forma similar se describe en la variable del sexo. En el caso de los centros públicos, los ensayos se producen con un 40% en el horario lectivo o en el horario del patio, siendo el 20% restante en horario extraescolar; en relación a los directores de 11 a 20 años de experiencia, los ensayos se emplazan en el horario del patio en el 50%, seguido del horario extraescolar (33,3%) y posteriormente en más de un horario (16,7%). A resaltar que en el caso de la categoría de director de coro, el 100% de los ensayos se realiza en horario extraescolar, así como en los directores que tienen de 0 a 5 años de experiencia. El resto de variables sigue la tendencia general.

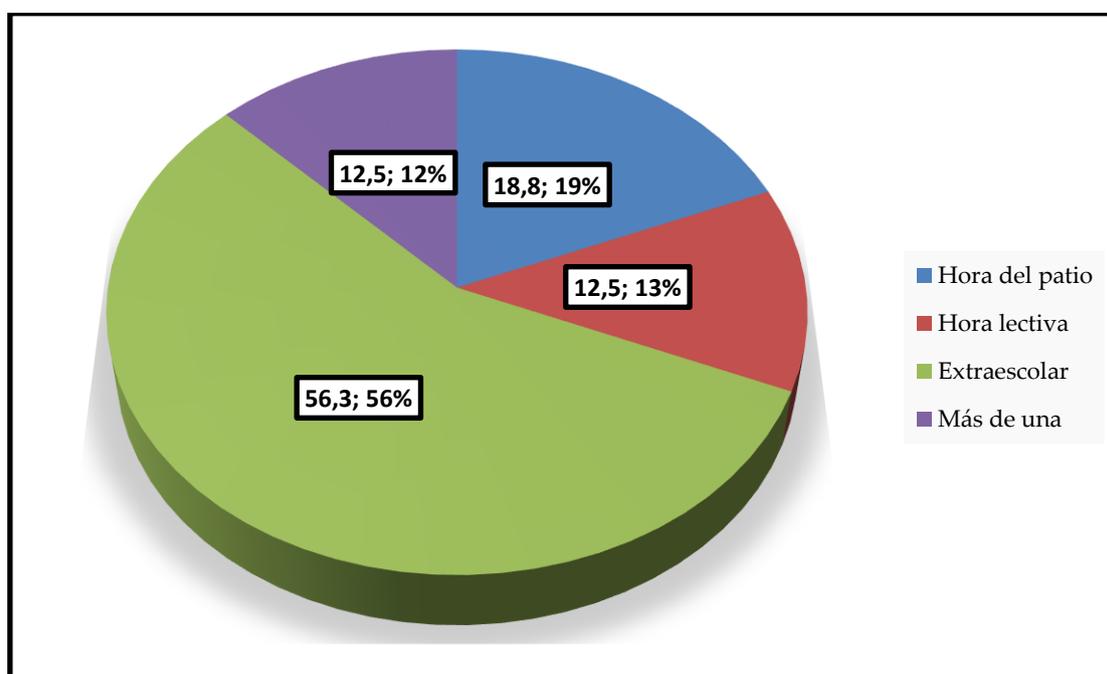


Figura 12. Relación de horario utilizado para el ensayo coral

Por lo que respecta al número de días de la semana que se utilizan para ensayar, mayoritariamente se desarrolla en un día (75%), seguido de dos días (18,8%) y por último en tres o más días (6,3%). Solo comentar que los directores con 21 o más años de experiencia realizan ensayos dos días a la semana con un 66,7%, seguido de un ensayo semanal (33,3%). El resto de variables es análogo a los resultados generales.

La última cuestión relacionada con los ensayos trata de la duración de los mismos. Para su análisis se han agrupado en: hasta 30 min (18,8%), de 30 minutos a 1 hora (68,8%) y más de 1 hora (12,5%). En cuanto a los institutos públicos hay un 40% de corales que ensayan de 30 minutos a 1 hora, y otro 40% de las agrupaciones ensaya hasta 30 minutos; en el caso de los directores de 11 a 20 años de experiencia, los ensayos que se realizan son de hasta 30 minutos y, por otra parte, de 30 minutos a 1 hora. Las demás variables son similares a la situación general.

A continuación, la pregunta 25 es de nuevo una pregunta tipo Likert, que trata del proceso de enseñanza–aprendizaje:

- Ejercicios de técnica vocal/relajación–calentamiento corporal. La mayoría de los directores lo valoran como bastante importante (37,5%), seguido de muy importante (25%), de indiferente (18,8%), de poco importante (12,5%) y finalmente de nula importancia (6,3%). En cuanto a las medidas de tendencia central, la media se sitúa en 3,6, coincidiendo mediana y moda en 4. En el caso del sexo femenino, el 30% valora como muy importante a la vez que indiferente, seguido de un 20% como bastante importante y el resto como poco importante y de nula importancia; en cuanto a la categoría profesional de director de coro, el 50% les parece indiferente, seguido de bastante importante y muy importante (25% cada uno); en relación a los profesionales con una experiencia menor de 5 años, consideran al 50% la cuestión como indiferente y con bastante importancia; los de 11 a 20 años valoran la cuestión por igual con un 33,3% de bastante

importante pero también con poca importancia, siendo con un 16,7% considerada como de forma nula muy importante. Por último, los de 21 o más años lo consideran muy importante con un 66,7%, seguido de un 33,3% considerándolo como indiferente. El resto de variables sigue la tendencia general.

- Voz del director como modelo de aprendizaje. La mayoría de los directores lo consideran como muy importante (37,5%), seguido de bastante importante o indiferente (25%), y por último, de poca importancia o nula importancia (6,3%). La media tiene un valor de 3,8. En el caso del género masculino, se valora como indiferente (50%), seguido de bastante importancia (33,3%) y muy importante (16,7%); en el caso de los directores de los centros públicos consideran la cuestión como indiferente (40%), seguido de un 20% que lo valoran de forma nula, poca y mucha importancia; en el caso de los directores que tienen de 0 a 5 años de experiencia lo valoran como bastante importante e indiferente al 50%; los de 6 a 10 años de práctica, consideran el asunto como muy importante e indiferente al 40%, seguido de nula importancia (20%). El resto de variables mantienen similitudes con los valores anteriores (Figuras 13 y 14):

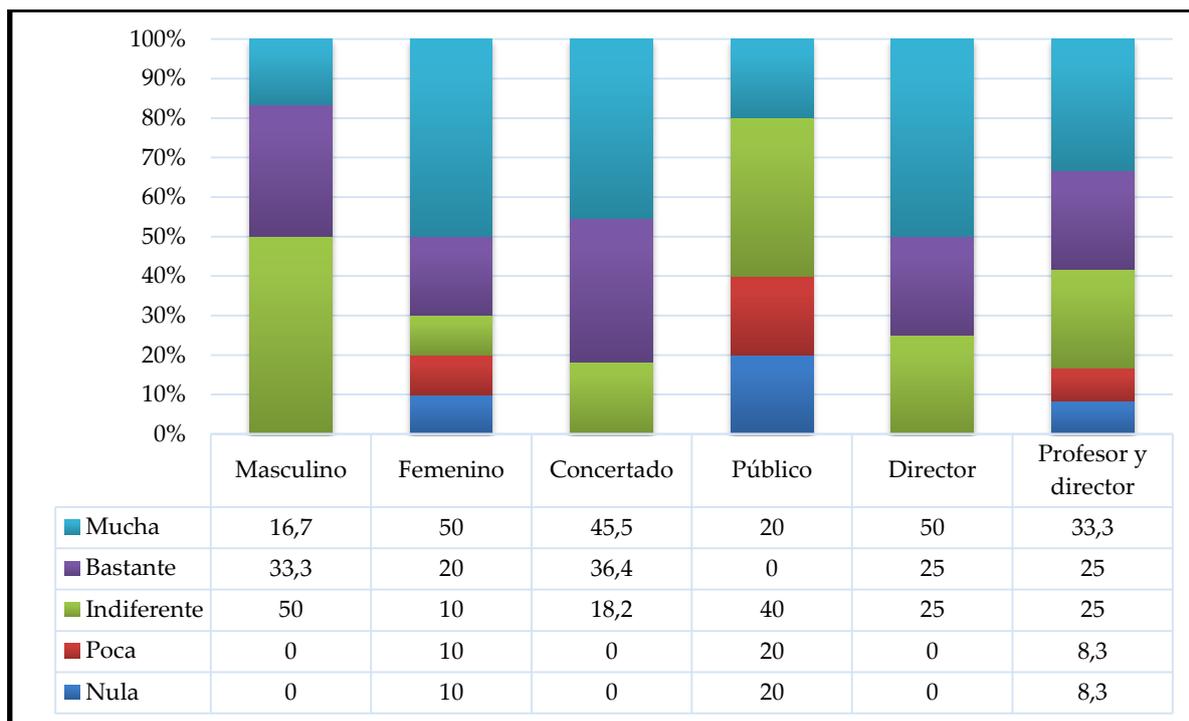


Figura 13. Voz del director como modelo de aprendizaje valorado por los sujetos encuestados (I)

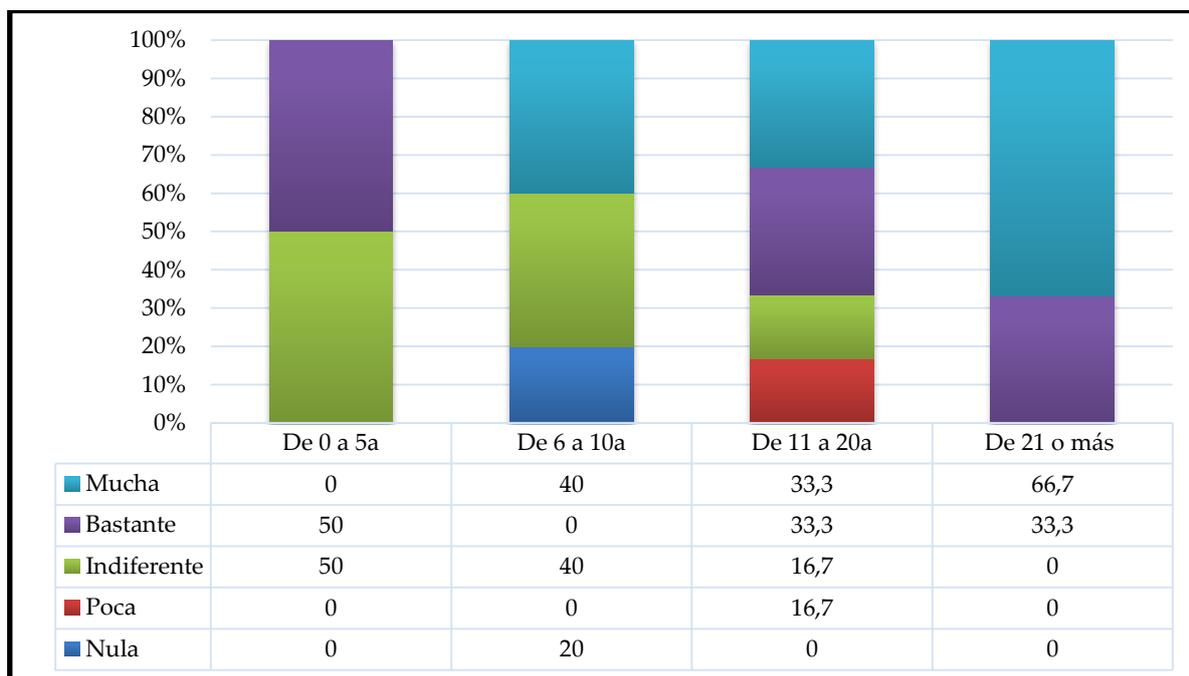


Figura 14. Voz del director como modelo de aprendizaje valorado por los sujetos encuestados (II)

- Repetición de memoria mediante CD u otras TICs. Se considera mayormente con nula importancia (56,3%), seguido de bastante importante (31,3%) y por último, indiferente (12,5%). La media tiene un valor de 2,2, mientras mediana y

moda coinciden en 1. A resaltar la categoría profesional de director de coral, pues el 50% lo considera como bastante importante, seguido del 25% que le otorga el valor de indiferente o de nula importancia; también los directores de 0 a 5 años de experiencia valoran este epígrafe como bastante importante en un 100%. El resto de variables es análogo a los resultados generales.

- Imitación con el piano. El 56,3% de los directores de coro valoran como bastante importante, seguido de un 18,8% que lo consideran indiferente, un 12,5 lo consideran muy importante, y el resto como poco importante o de nula importancia (6,3%). La media se sitúa en 3,6, siendo la mediana y la moda de 4. Se destaca la categoría profesional de director, que responden como muy importante mayormente (50%), seguido de bastante importante o indiferente (25%). Las demás variables son similares a la situación general.
- Lectura de partituras. La mayoría de los directores valoran como de nula importancia este ítem (37,5%), seguido de poca importancia o indiferente en un 18,8%, y por último, el 12,5% lo consideran bastante o muy importante. La media tiene un valor de 2,4. Se diferencia de esta tendencia la categoría profesional de director, pues opinan mayormente en un 50% nula importancia e indiferencia; así como los directores que tienen una experiencia menor de 5 años. Por lo que respecta a los directores que tienen una experiencia de 11 a 20 años mayormente consideran que la cuestión es poco importante (50%), seguido de nula, bastante y mucha importancia en un 16,7%; por último, se valora por igual la nula importancia, indiferencia y de forma muy importante en un 33,3%.
- Utilización de las TICs (pantallas, ordenadores, equipos de música, proyectores...). En un 37,5% se considera de nula importancia, después un 25% se considera de mucha importancia y seguido de un 12,5% compartido entre consideraciones de poca importancia, indiferencia o bastante importancia. En

esta cuestión, la media tiene un valor de 2,8. En el caso del género masculino, la mayoría lo valoran como un asunto muy importante (33,3%), seguido de un 16,7% que lo valoran como de nula, poca o bastante importancia e indiferencia. En cuanto a la categoría profesional, los directores lo valoran como muy importante, bastante importante, indiferente y de nula importancia con un 25%; en relación a los directores con una experiencia menor de 5 años, éstos le dan una bastante importancia e indiferencia por igual al 50%; los de 11 a 20 años mayormente consideran muy importante (50%), seguido de nula importancia (33,3%), y por último, se considera de poca importancia (16,7%). Finalmente, los de 21 o más años valoran en un 66,7% de forma nula seguido de un 33,3% que lo consideran con indiferencia. Las demás variables siguen la tendencia general.

- La coral canta a varias voces. Se considera mayormente de mucha importancia (43,8%), seguido de poco importante (25%), indiferente en un 18,8%, y por último un 12,5% lo considera bastante importante. La media se sitúa en un valor de 3,8. En el caso de los directores de género masculino, el 33,3% valoran como de poca importancia y como bastante importante, seguido de indiferente o muy importante con un 16,7%; en relación con los institutos públicos, se considera de poca importancia en un 60%, e indiferente y de mucha importancia en un 20% por igual. Por lo que respecta a la categoría profesional, los directores y profesores de música consideran muy importante y de poca importancia con un 33,3%, seguido de bastante importancia e indiferente con un 16,7%; atendiendo a los directores con una experiencia menor de 5 años lo valoran como muy importante e indiferente al 50%; los de 6 a 10 años consideran de poca importancia y de mucha importancia con un 40%, siendo el 20% restante considerado como bastante importante; los de 11 a 20 años valora por igual el asunto como poco importante, indiferente y muy importante (33,3%). Por último, los de 21 o más años de experiencia valoran de mucha importancia

mayormente (66,67%), seguido de bastante importante en un 33,3%. Las variables obviadas presentan una tendencia similar a la general.

- *Canto a capella*. En un 37,5% se considera como indiferente cantar a *capella*, seguido de un 25% que lo valoran como bastante importante, un 18,8% como muy importante, un 12,5% de nula importancia y finalmente un 6,3% como poco importante. Las medidas de tendencia central mediana y moda coinciden en 3, siendo la media de 3,3. En el caso de las directoras corales, el 30% lo valoran de forma importante y bastante importante, seguido de indiferente o de nula importancia en un 20% por igual. En los centros concertados, el 36,4% lo valoran como bastante importante, un 27% lo consideran indiferente, seguido de un 18,2% que lo consideran como muy importante y, por último, de nula importancia y poco importante en un 9,1% a la par. En el caso de la categoría de director, se valora como muy importante (50%) seguido de nula importancia y bastante importante en un 25% por igual. Atendiendo a los directores de 0 a 5 años de experiencia, el 50% valoran la cuestión como muy importante y como bastante importante. Las demás variables simulan una tendencia similar a la general.
- Acompañamiento instrumental. Se valora en un 37,5% como bastante importante, en un 31,3% como indiferente, en un 25% como muy importante y por último, con un 6,3% como de nula importancia. La media tiene un valor de 3,7, siendo mediana y moda de 4. Atendiendo al género femenino de los directores, se considera muy importante en un 40%, seguido de bastante importante con un 30%, indiferente con un 20% y por último de nula importancia con un 10%. En cuanto a los centros públicos, lo consideran indiferente con un 60%, dejando un 20% como bastante importante y muy importante. En cuanto a la categoría profesional de director y profesor, el 41,7% lo valora como indiferente, seguido de un 33,3% que lo valora como bastante

importante, un 16,7% como muy importante y por último un 8,3 que lo valora como de nula importancia. Finalmente comentar en lo referente a los años de experiencia, que los de 6 a 10 años lo valoran de forma indiferente en un 60%, seguido de un 20% que lo considera muy importante y de nula importancia; y los de 21 o más años lo valoran de manera igual como muy importante, bastante importante e indiferente (33,3%). El resto de variables siguen la distribución general. Los resultados descritos se pueden observar en las Figuras 15 y 16:

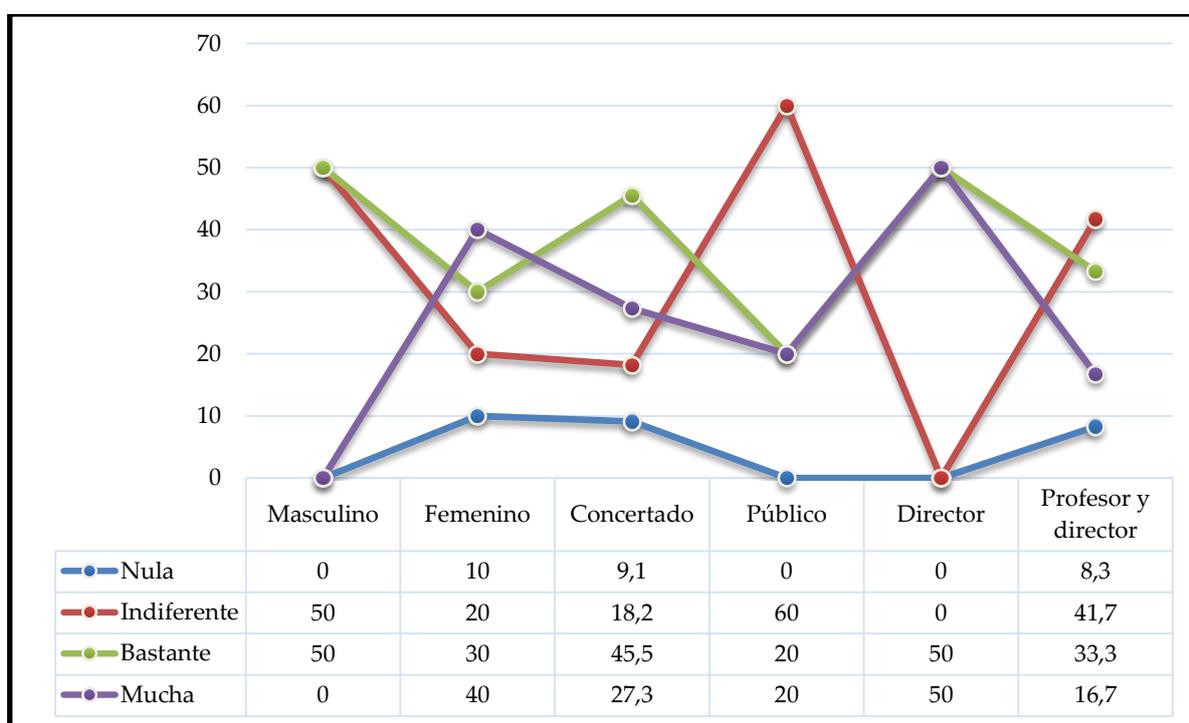


Figura 15. Acompañamiento instrumental valorado por los sujetos encuestados (I)

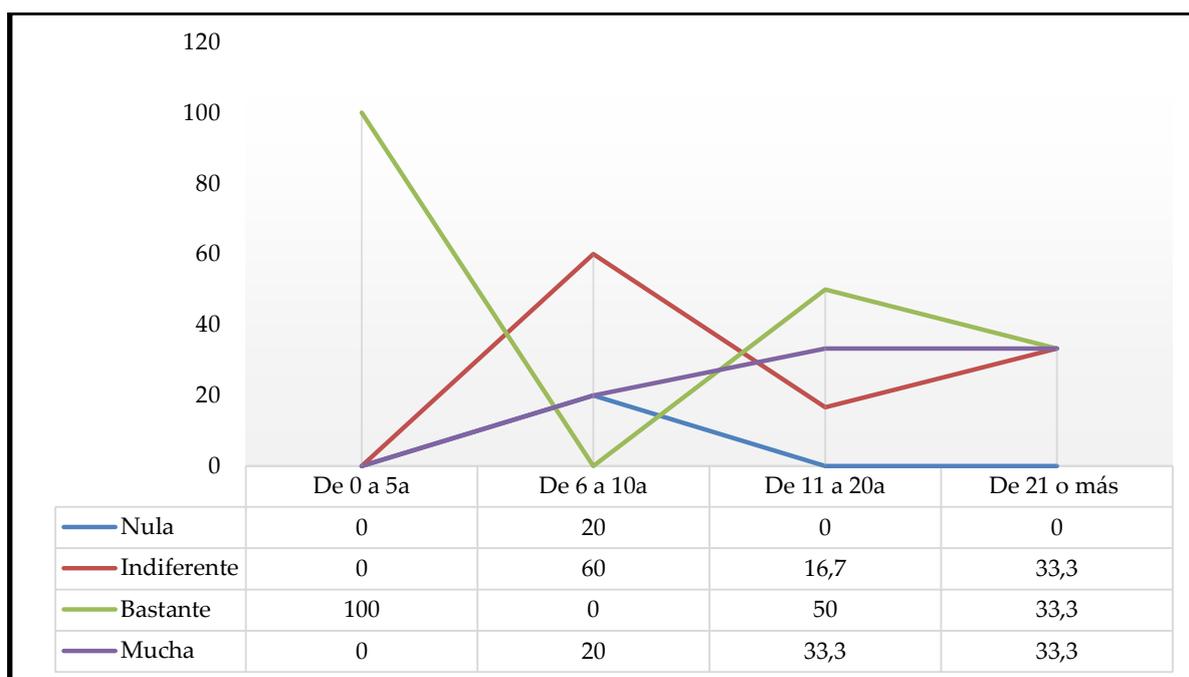


Figura 16. Acompañamiento instrumental valorado por los sujetos encuestados (II)

- Arreglos musicales/de tesitura realizados por el director. Este ítem es considerado como muy importante con un 37,5%, seguido de un 25% como bastante importante, de un 18,8% como de nula importancia, de un 12,5% como indiferente y con un 6,3% como de poca importancia. La media se localiza en 3,5. En cuanto al sexo masculino, los directores mayoritariamente lo valoran como bastante importante (50%), continuando con nula importancia, poca y mucha importancia (16,7%). En cuanto a los directores con una experiencia de 6 a 10 años consideran la cuestión como bastante importante y de nula importancia en un 40% por igual, seguido de mucha importancia con un 20%; finalmente, resaltar que los directores con una experiencia de 21 o más años lo valoran por igual siendo de poca, bastante o mucha importancia (33,3%). El resto de variables sigue una tendencia similar.
- Enseñanza basada en un modelo didáctico coral/método. Los directores lo valoran como indiferente o de nula importancia en un 31,3%, seguido de poco y bastante importante (18,8%). La media se localiza en 2,4 y la mediana en 2,5.

En el caso del sexo masculino, lo consideran por igual como de nula importancia, poca y bastante importancia (33,3%). Por lo que respecta al instituto público, los directores lo valoran como de nula importancia mayoritariamente (60%), seguido de indiferente y de bastante importancia en un 20%. A resaltar que la totalidad de los directores con una experiencia de 0 a 5 años lo consideran indiferente; los de 6 a 10 años lo valoran tanto de bastante importancia como de nula importancia (40%), seguido de poca importancia (20%); y los de 11 a 20 años lo valoran por igual entre nula y poca importancia e indiferente. Las demás variables siguen la tónica general.

- Programa específico dentro del plan de estudios. La gran mayoría lo valoran como de nula importancia con un 62,5%, seguido de indiferente (18,8%), de poca importancia (12,5%), y por último bastante importante con un 6,3%. La media tiene un valor de 1,7 y la mediana de 1. A destacar que en la categoría profesional, los directores de coro consideran por igual de nula importancia e indiferente; y los directores con una experiencia menor de 5 años lo valoran en su totalidad como indiferente. El resto de variables presenta valores similares a los generales.
- Disponen de instrumentos musicales en el aula. Se considera de mucha y bastante importancia con un 31,3% por igual, seguido de un 18,8% que lo valoran como de poca importancia, de un 12,5% que lo valora de nula importancia y por último indiferente en un 6,3%. La media se localiza en 3,5 mientras que la mediana y la moda en 4. En cuanto a los directores masculinos, el 50% valora como de poca importancia en un 50%, seguido de mucha importancia con un 33,3% y bastante importante con un 16,7%. En relación a la categoría de director coral lo consideran como bastante importante en un 50%, seguido de un 25% como de mucha importancia o nula importancia por igual. En el caso de los directores con una experiencia de 0 a 5 años consideran en su

totalidad como bastante importante la cuestión; los de 6 a 10 años lo valoran como de nula importancia en un 40%, seguido de poca, bastante y mucha importancia en un 20%, por igual; los de 11 a 20 años de experiencia lo valoran como de poca y bastante importancia en un 33,3%, seguido de indiferente y de mucha importancia en un 16,7%; y por último, la totalidad de los directores de 21 o más años consideran de manera unánime que es un asunto de mucha importancia. Las demás variables tienen una distribución con una tendencia similar a la general.

- Ritmo. Los directores lo consideran como de mucha importancia con un 37,5, seguido de indiferente en un 31,3%, de bastante importancia en un 18,8% y, por último, de nula importancia en un 12,5%. La media de las respuestas se sitúa en 3,7. En cuanto al sexo masculino, la mayoría lo valora como bastante importante (50%), seguido de indiferente en un 33,3% y de mucha importancia en un 16,7%. En el caso de los institutos públicos, se valora mayormente indiferente (60%), seguido de nula importancia y mucha importancia a la par (20%); de forma similar se valora por parte de la categoría profesional de director de coro. A resaltar los directores de 0 a 5 años de experiencia que lo consideran en su totalidad como indiferente; y los de 21 o más años de edad que valoran de forma nula, bastante o mucha importancia del asunto (33,3%). El resto de variables presentan resultados análogos a los generales.
- Melodía. Se valora de mucha importancia con un 37,5%, seguido de bastante importante e indiferente en un 25%, y en último lugar como de nula importancia (12,5%). La media se localiza en 3,8. En relación al sexo, los directores masculinos mayoritariamente (66,7%) lo consideran como bastante importante, seguido de mucha importancia e indiferente en un 16,7%. Los institutos públicos lo valoran en su mayoría como indiferente (40%), siendo de nula importancia y bastante y mucha importancia valorados en un 20% por igual, así

como la categoría profesional de director de coro. A resaltar que los directores de 0 a 5 años consideran la cuestión de indiferente de forma unánime; y que los de 21 o más años la consideran por igual como nula, bastante y mucha importancia (33,3%). Las demás variables siguen la tendencia general.

- **Armonía.** La gran mayoría lo consideran como indiferente (43,8%), seguido de bastante importante (18,8%) y, por último, de nula, poca y mucha importancia por igual (12,5%). En este caso, las medidas de tendencia central coinciden en el valor de 3, y tiene una desviación típica de 1,18. Atendiendo al género, las directoras presentan una distribución parecida entre las diferentes opciones (20%), así como de forma similar la categoría de director de coro. En cuanto a los institutos públicos, la mayoría lo valoran como indiferente y bastante importante en un 40%, siendo de poca importancia en un 20%. Por lo que respecta a los directores con una experiencia menor de 5 años valoran la cuestión de indiferente y bastante importante al igual (50%); los de 6 a 10 años consideran mayoritariamente que es un asunto de bastante importancia (40%), seguido de nula y poca importancia e indiferente en un 20%; finalmente, los de 21 o más años consideran por igual como nula y mucha importancia e indiferente (33,3%). Las variables obviadas presentan resultados similares a los generales.
- **Forma.** Es valorado como indiferente en un 31,3%, seguido de muy importante en un 25%, de poco importante en un 18,8% y de nulo y bastante importante en un 12,5%. Las medidas de tendencia central coinciden en el valor de 3, siendo la desviación típica de 1,38. Existen diferencias entre sexos, pues los directores lo valoran como bastante importante e indiferente con un 33,3%, seguido de muy y poco importante en un 16,7%. Las directoras lo consideran un asunto indiferente o de mucha importancia en un 30%, seguido de poca o nula importancia en un 20%, que comparten de forma similar con los directores de

instituto concertado, y la categoría profesional de profesor y director de coro. En cuanto a la categoría de director de coro, la mayoría (50%) con la tendencia general, pero sigue la valoración de nula y poca importancia a la par en un 25%. En relación a los años de experiencia, los de 0 a 5 años consideran por igual de poca importancia o indiferente la cuestión; así como los de 6 a 10 años; a comentar que los de 21 o más años valoran por igual como nula y mucha importancia e indiferente (33,3%). Las variables no comentadas presentan resultados similares a los generales.

- **Textura.** Los directores lo consideran como bastante importante la textura en un 31,3%, seguido de indiferente en un 25%, de poco importante en un 18,8% y en último lugar, como de nula y mucha importancia en un 12,5%. La media se localiza en 3,1, siendo la mediana de 3, con una desviación típica de 1,3. En relación al género, las directoras presentan una distribución similar entre las respuestas (20%); de forma similar responde la categoría profesional de director de coro. En el caso de los institutos públicos, la mayoría de los directores lo consideran indiferente (40%) seguido de nula, poca y bastante importancia (20%). Por lo que respecta a los años de experiencia, los de 0 a 5 años valoran de forma similar como poco y bastante importante; los de 6 a 10 años valoran como de indiferente y de poca importancia en un 40%, seguido de nula importancia en un 20%; y finalmente, los de 21 o más años valoran por igual como nula y mucha importancia e indiferente (33,3%). El resto de variables siguen la tendencia general.
- **Utilización de coreografías adaptadas al canto coral.** Se valora en un 25% como indiferente o bastante importante, seguido de muy importante o poca importancia con un 18,8%, y por último con un 12,5% se considera de nula importancia. Las medidas de tendencia central coinciden en el valor 3, siendo la desviación típica de 1,3. La categoría profesional de director y profesor de

música también sigue tal distribución. A resaltar que los directores de 21 o más años consideran de mucha importancia en un 66,7% el ítem, seguido de bastante importante en un 33,3%. Al buscar la inferencia, se observa una asociación débil entre los años de experiencia y la utilización de coreografías adaptadas al canto coral (Correlación de Pearson de 0,58). El resto de variables se puede observar en las siguientes Figuras 17 y 18:

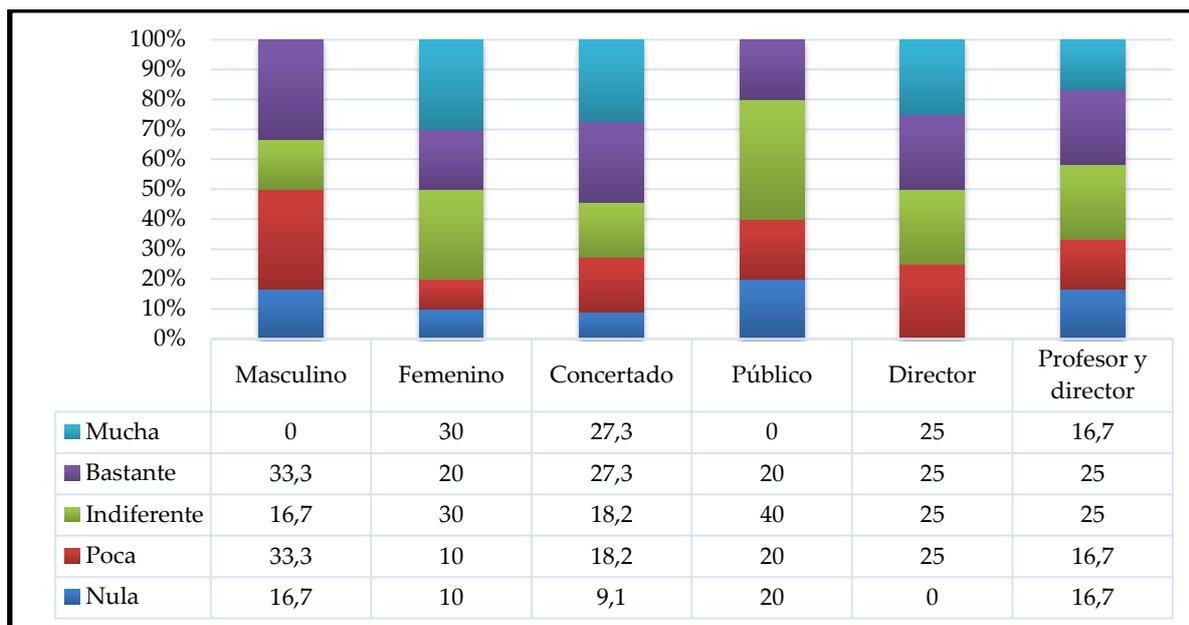


Figura 17. Utilización de coreografías adaptadas al canto coral valorado por los sujetos encuestados (I)

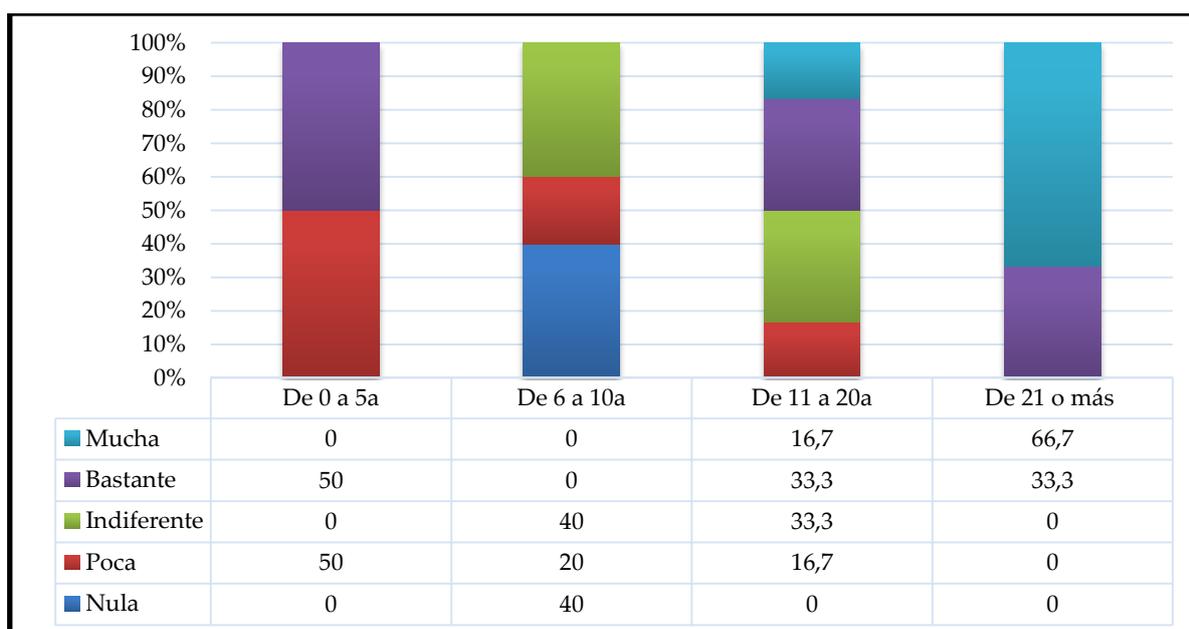


Figura 18. Utilización de coreografías adaptadas al canto coral valorado por los sujetos encuestados (II)

- Interpretación musical (carácter, expresión...). Se valora de mucha y bastante importancia con un 37,5%, seguido de indiferente en un 18,8%, y en último lugar como de nula importancia (6,3%). Las medidas de tendencia central coinciden en 4, con una desviación típica de 1,1. En relación al sexo, los directores masculinos consideran mayormente la cuestión como de bastante importancia (50%), a la que sigue una de indiferente con un 33,3% y una de mucha importancia con un 16,7%. En cuanto a los profesores de instituto público, lo valoran de forma mayoritaria como indiferente, seguido de nula, bastante y mucha importancia por igual (20%). Atendiendo a los años de experiencia, los de 0 a 5 años lo consideran por igual indiferente como de mucha importancia (50%). Por último, comentar los de 6 a 10 años que lo consideran como indiferente y bastante importante mayoritariamente (40%), seguido de nula importancia (20%). El resto de variables son análogas a los resultados generales.

En cuanto al repertorio (Figura 19) se pretende conocer en un primer momento cómo se selecciona. Los resultados muestran que en un 62,5% se valora, pero elige el director, en un 31,3% se selecciona por acuerdo mutuo y por último, un 6,3% el repertorio es elegido de otra manera. A comentar que los directores masculinos realizan un acuerdo mutuo en el 66,7%, y que aquellos con de 0 a 5 años de experiencia eligen en ocasiones o bien por acuerdo mutuo por igual (50%).

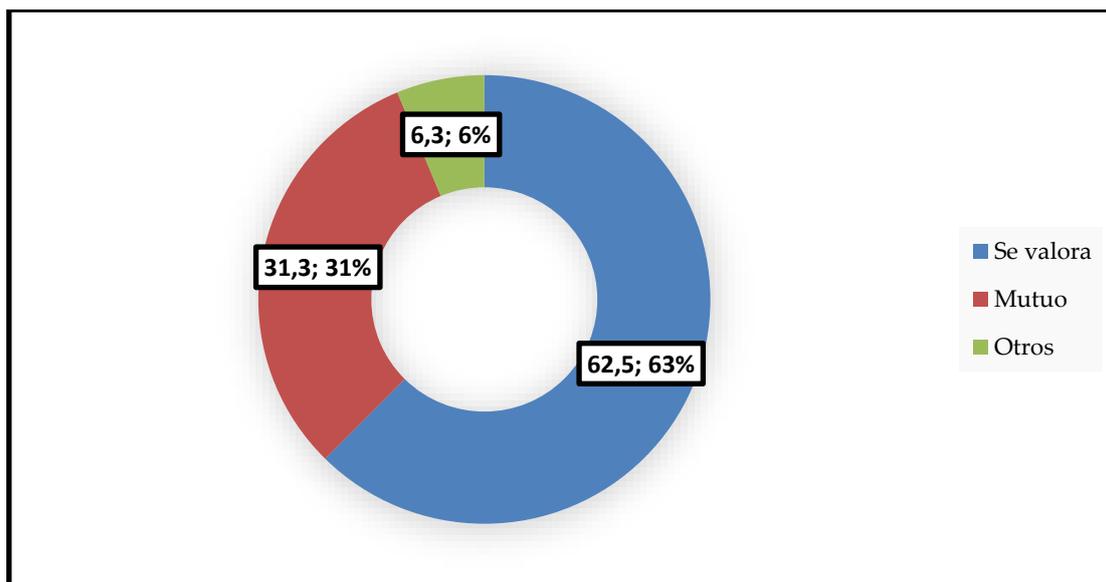


Figura 19. Selección del repertorio para el ensayo coral

La siguiente pregunta, la número 27, también es otra pregunta tipo Likert, basada en los géneros musicales que se utilizan en la práctica coral:

- Música actual. La mayoría de los directores lo consideran como muy importante o indiferente en un 37,5%, seguido de bastante importante en un 25%. Las medidas de tendencia central media y mediana tienen el valor de 4, con una desviación típica de 0,9. En relación al género, los directores presentan una distribución similar entre las respuestas de indiferente, bastante y muy importante (33,3%). En los institutos públicos se considera bastante importante (60%), seguido de muy importante (40%); así como los directores con experiencia de 11 a 20 años, pero que en un segundo momento consideran indiferente en un 33,3%. Por lo que respecta a la categoría profesional de profesor y director de coro valoran mayoritariamente como indiferente (41,7%), a lo que sigue bastante importante (33,3%) y muy importante (25%). El resto de variables siguen la tendencia general.
- Música tradicional. Se considera como bastante importante en un 31,3%, seguido de un muy importante e indiferente (25%), de poca importancia en un

12,5%, y, por último, de nula importancia (6,3%). La media tiene un valor de 3,6 y la mediana de 4. Las diferentes variables siguen tendencias diferentes que se resumen en las siguientes Figuras 20 y 21:

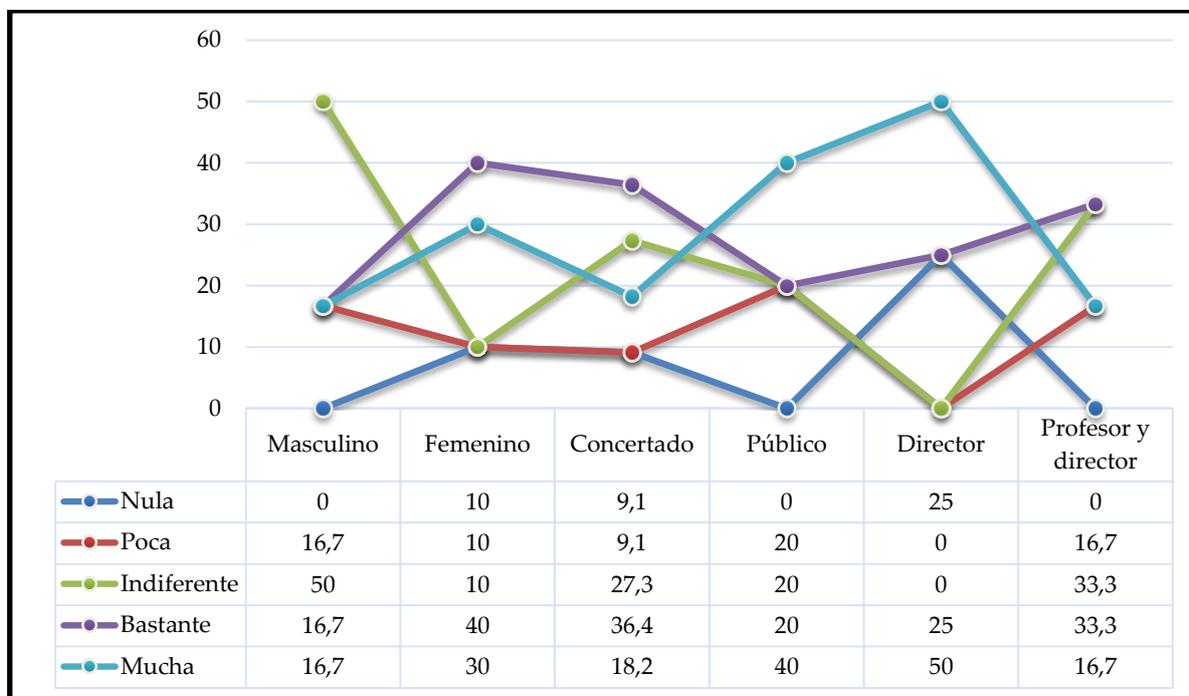


Figura 20. Valoración del repertorio tradicional por los sujetos encuestados (I)

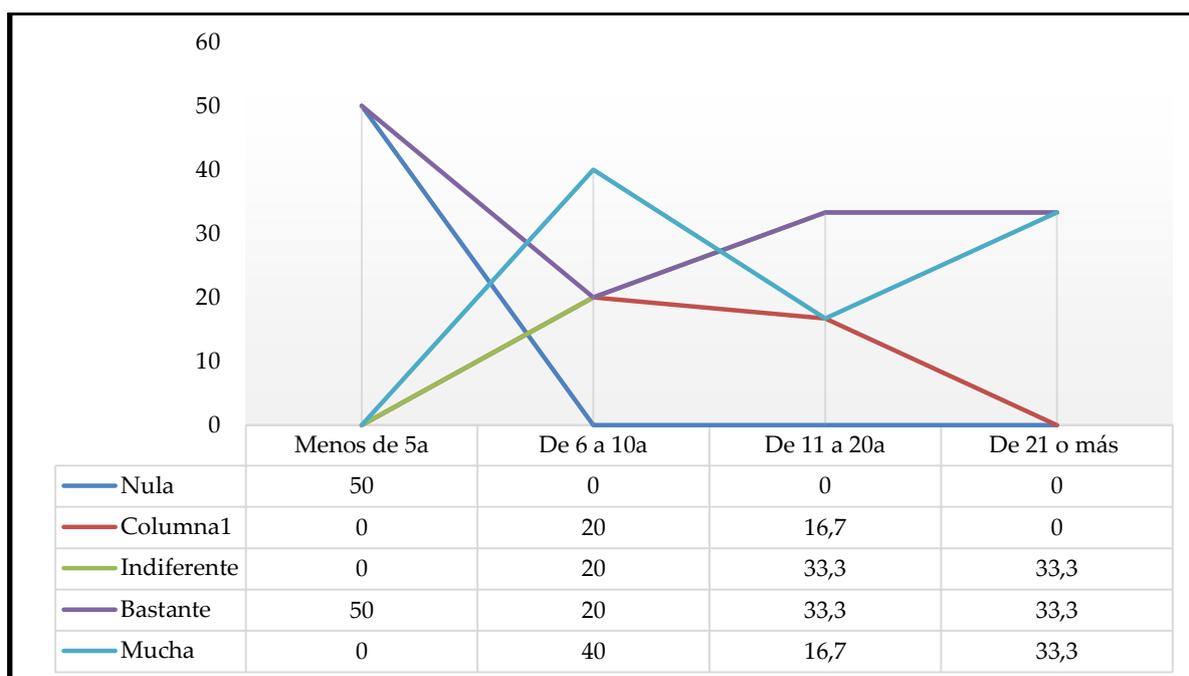


Figura 21. Valoración del repertorio tradicional por los sujetos encuestados (II)

- *Música pop*. Es valorada como bastante importante en un 37,5%, seguido de indiferente en un 31,3%, muy importante en un 18,8%, y, por último, como de nula importancia en un 12,5%. La media se sitúa en un valor de 3,5, mientras la mediana y la moda en 4. En relación al género, las directoras consideran indiferente esta cuestión en un 40%, seguido de muy importante en un 30%, bastante importante en un 20% y de nula importancia en un 10%. Por lo que respecta a la categoría profesional de profesor y director de coro, se valora mayoritariamente como indiferente y bastante importante por igual (41,7%), mientras que de nula importancia en un 8,3%; en contraposición, los directores de coro lo consideran de forma mayoritaria muy importante (50%), seguido de nula importancia y bastante importante por igual (25%). En relación a los años de experiencia, los de 0 a 5 años lo valoran de forma similar como de nula y bastante importancia (50%); los de 6 a 10 años lo valoran como indiferente en un 40%, seguido de nula, bastante y mucha importancia; y finalmente los de 21 o más años valoran por igual como bastante, mucha importancia e indiferente (33,3%). El resto de variables siguen la línea general.
- *Música culta*. Los directores lo consideran como de nula, poca o bastante importancia en un 25%, seguido de indiferente en un 18,8% y de mucha importancia en un 6,3%. La media se localiza en 2,6 y la mediana en 2,5. Dadas las diferencias de las variables se ejemplifican en las siguientes Figuras 22 y 23:

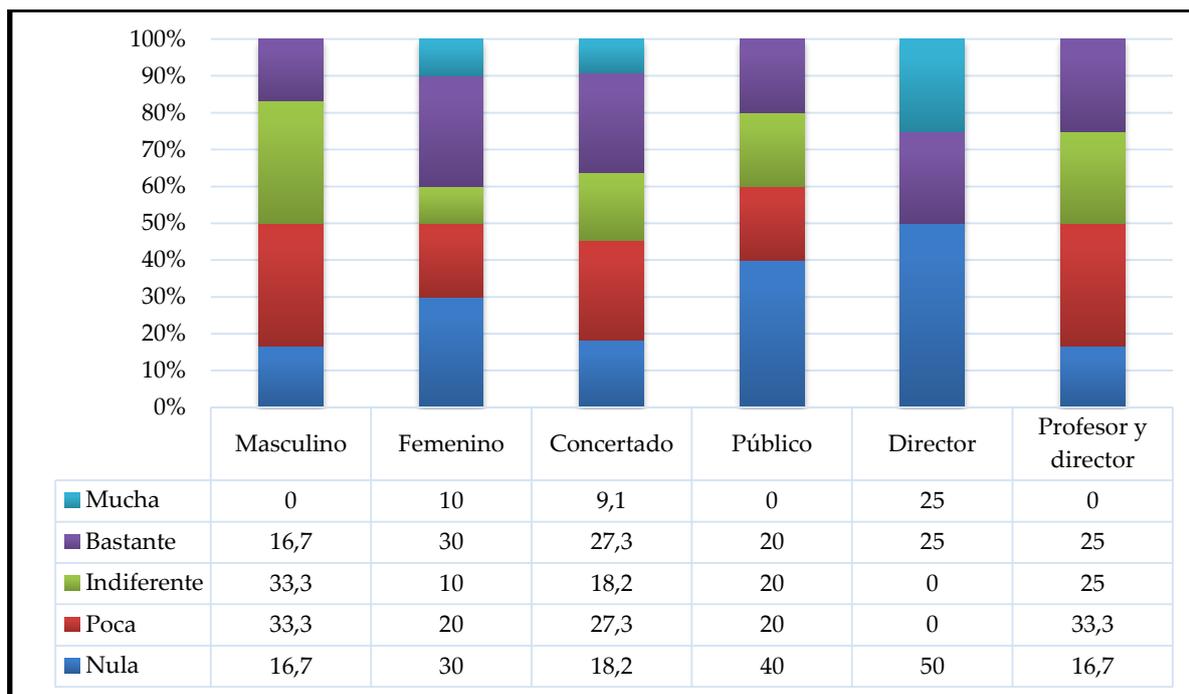


Figura 22. Valoración del repertorio culto por los sujetos encuestados (I)

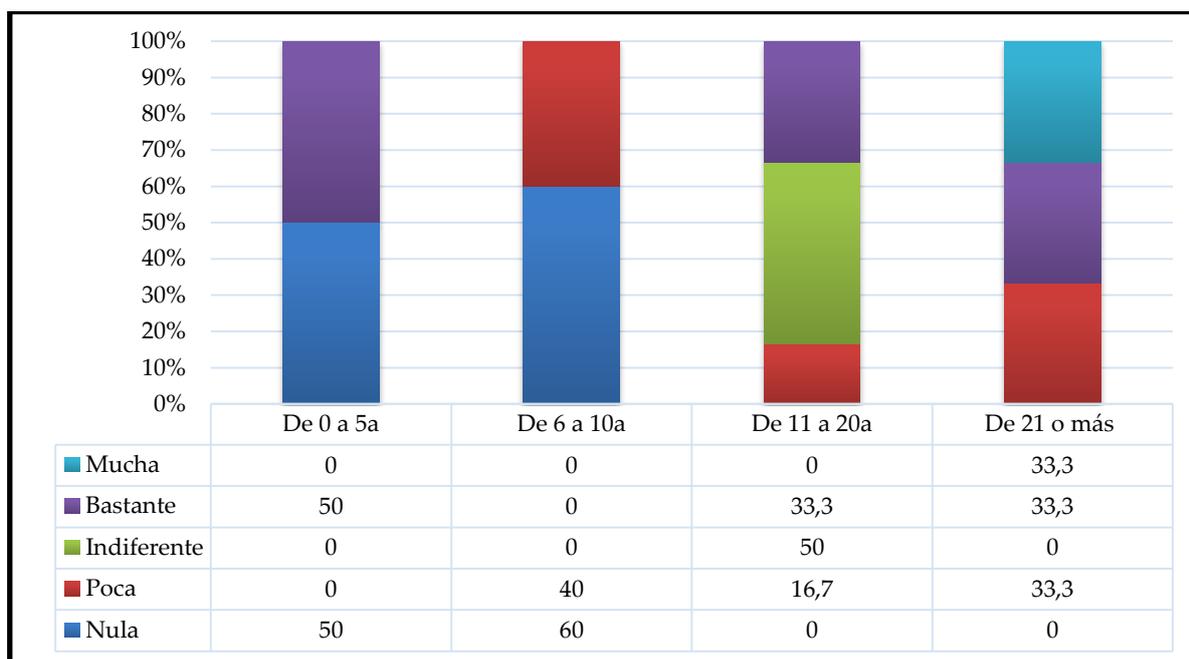


Figura 23. Valoración del repertorio culto por los sujetos encuestados (II)

- Música *rock*. La mayoría de los directores lo consideran indiferente (43,5%), seguido de nula importancia (37,5%), de bastante importancia (12,5%), y por último de poca importancia (6,3%). La media tiene un valor de 2,3 y la mediana

y la moda se sitúan en 3. En el caso de la categoría profesional de director, mayoritariamente lo consideran de nula importancia (50%), seguido de indiferente y bastante importante por igual (25%); de forma similar responden los directores con una experiencia de 6 a 10 años. Por último, comentar que, los directores de 21 o más años la consideran por igual como nula y de poca importancia e indiferente (33,3%). Las variables obviadas presentan resultados similares a los generales.

- Música religiosa. Se considera de mucha importancia en un 31,3%, seguido de un 18,8% en cuanto a nula, bastante importancia e indiferencia, por igual. Por último, poca importancia con un 12,5%. La media se localiza en un 3,3 mientras la mediana tiene un valor de 3,5 y la moda de 5, con una desviación típica de 1,5. Se ha observado una fuerte asociación inferencial entre la categoría profesional y la música religiosa (Correlación de Pearson de 0,66 con sig. de $>0,01$); y también, una asociación débil entre la tipología de centro y la música religiosa (Correlación de Pearson de $-0,504$). Dadas las diferencias de las variables se representan en las siguientes Figuras 24 y 25:

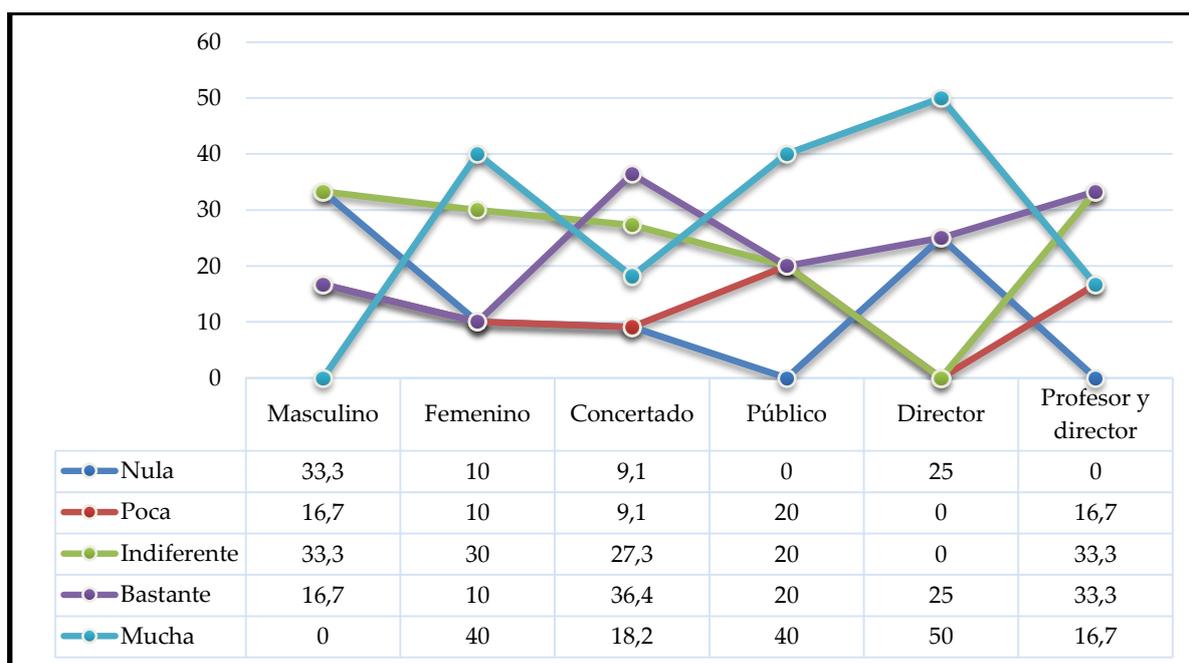


Figura 24. Valoración del repertorio religioso por los sujetos encuestados (I)

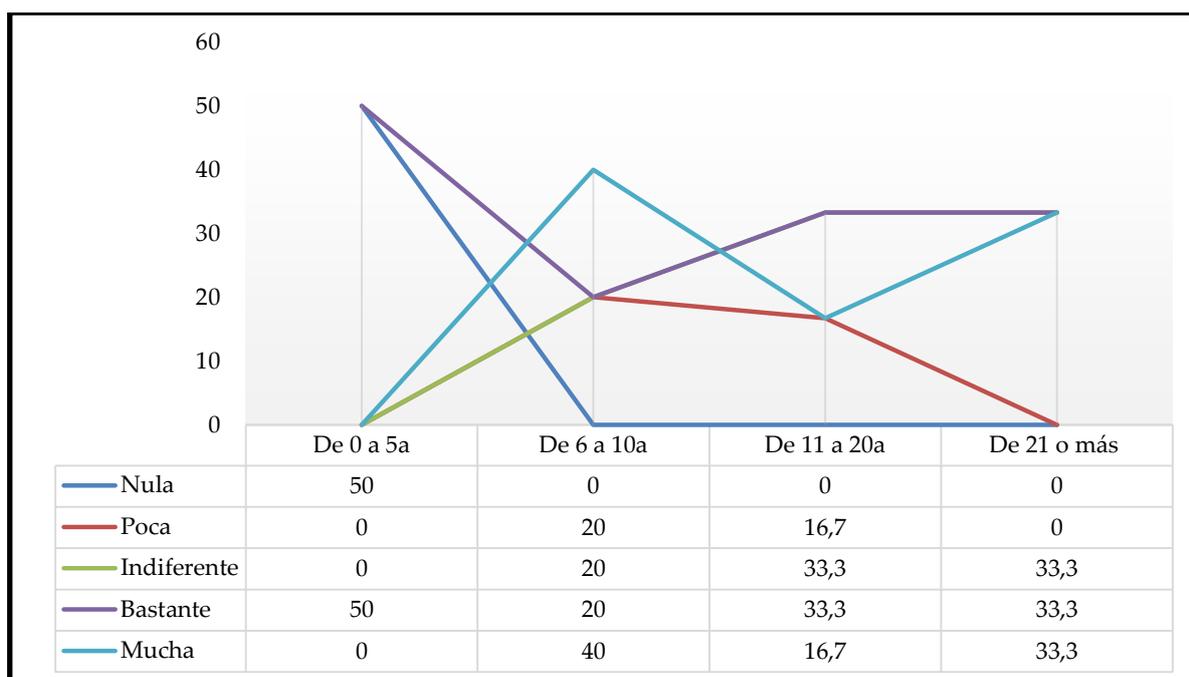


Figura 25. Valoración del repertorio religioso por los sujetos encuestados (II)

- Música de autor. La mayoría de los directores la consideran indiferente y de nula importancia con un 31,3%, seguido de bastante importante (18,8%), de poca importancia (12,5%), y por último de mucha importancia (6,3%). La media tiene un valor de 2,5 y la mediana es de 3. Esta tendencia generalizada se diferencia en el caso de los institutos públicos donde el 40% de los encuestados le dan nula o poca importancia por igual, seguido de bastante importancia (20%). En cuanto a los años de experiencia, se observa que de 6 a 10 años consideran mayoritariamente de nula importancia (80%), seguido de poca importancia (20%); y a destacar que los directores de 21 o más años la consideran por igual como indiferente, bastante y muy importante (33,3%). Se ha encontrado una asociación fuerte inferencial entre los años de experiencia y la música de autor (Correlación de Pearson de 0,708 con sig. de >0,01).
- Otros géneros musicales. Se obtienen resultados similares a la categoría anterior.

A continuación sigue una pregunta de respuesta múltiple, cuya finalidad es conocer el tipo de actividades, eventos y/o acontecimientos que se realizan. El resumen se puede observar en la siguiente gráfica (Figura 26):

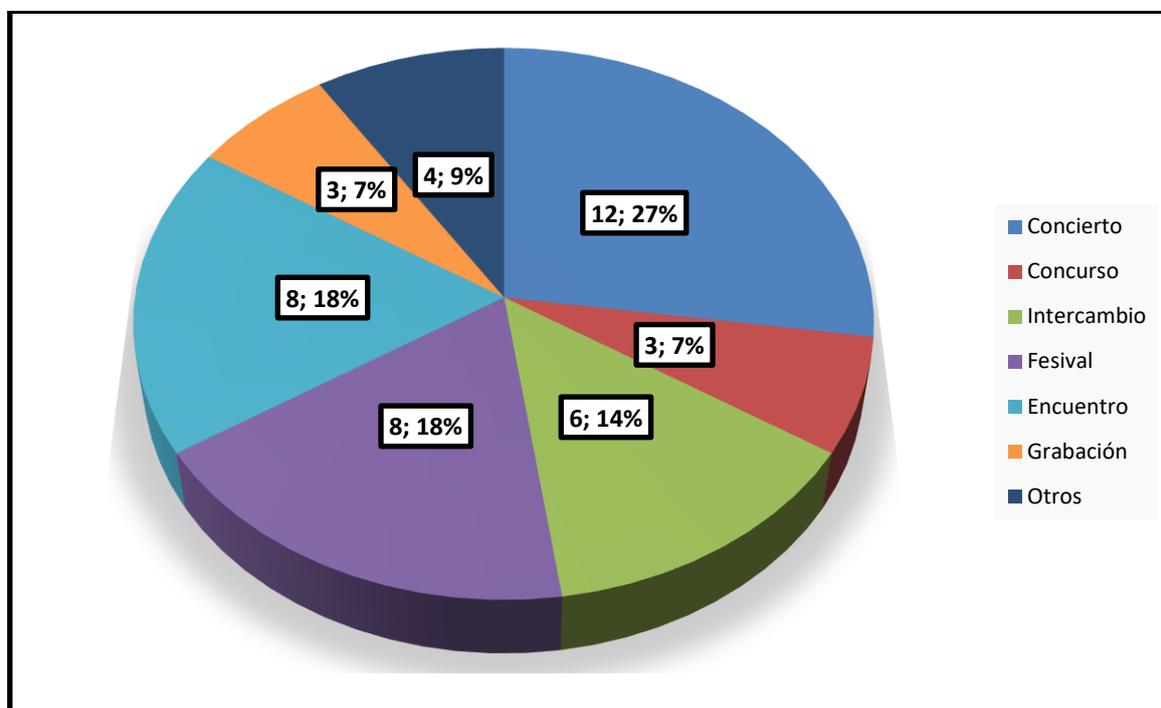


Figura 26. Relación de horario utilizado para el ensayo coral

Realizando un subanálisis del tipo de actividades, eventos y/o acontecimientos que se llevan a cabo aplicando las variables de estudio, no se observan diferencias importantes a nivel de sexo. Sin embargo, a nivel de tipo de centro, en los centros concertados sí que se producen mayor cantidad de actividades. En cuanto a la categoría profesional, los profesores y directores sí realizan actividades como encuentros y grabaciones. Por último, en cuanto a los años de experiencia hay una tendencia a realizar mayor número y diversidad de actividades a mayor experiencia del director de coro.

Por lo que respecta a los conciertos que se realizan, se van a diferenciar los que se realizan dentro del centro de los que se realizan fuera del centro.

Por una parte, los que se realizan dentro del centro son mayormente 2 conciertos (43,8%), seguido de 1 y 3 (25%) por igual. En cuanto a la tipología de los centros se observa que se realizan más conciertos dentro en los centros concertados que en los públicos; así como en la categoría profesional de profesores y directores. Por lo que respecta a la experiencia, hay una tendencia que a mayor experiencia de los directores de coro, mayor cantidad de conciertos dentro del centro se realizan.

Por otra parte, el número de conciertos que se efectúa fuera del centro es de 1 (43,8%), aunque hay que resaltar que algunos centros llegan a realizar unos 8 o 10 conciertos anuales. Los datos coinciden con los resultados obtenidos en los conciertos realizados dentro del centro.

Por último, la pregunta 31 es de tipo Likert, que contiene algunas consideraciones a valorar como:

- Relación alumno–profesor. Los directores de los coros le dan mayoritariamente mucha importancia (62,5), seguido de bastante importancia (31,3%) e indiferencia (6,3%). La media tiene un valor de 4,6 y la mediana y la moda 5, con una desviación típica de 0,6. En el caso de los directores de género masculino el 66,7% la considera de bastante importancia, seguida de mucha importancia (33,3%). También en los colegios públicos consideran en un 40% por igual que es muy y bastante importante, seguido de indiferente en un 20%. Las variables obviadas presentan resultados similares a los generales.
- Satisfacciones de dirigir la coral de alumnos. Se considera en un 50% como bastante importante, seguido de muy importante (43,8%) y de poca importancia (6,3%). La media se sitúa en 4,3 y la mediana y la moda en 4, con una desviación típica de 0,8. En cuanto a las diferencias, se reflejan en las Figuras 27 y 28:

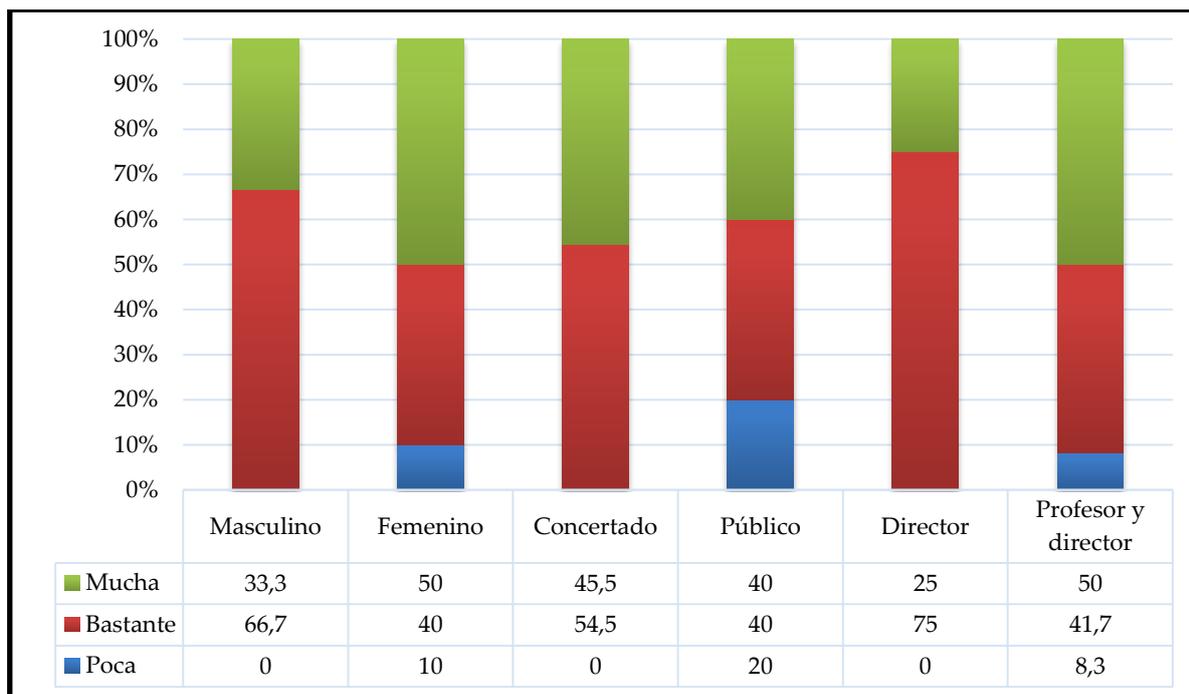


Figura 27. Valoración de la satisfacción de dirigir la coral de alumnos por los sujetos encuestados (I)

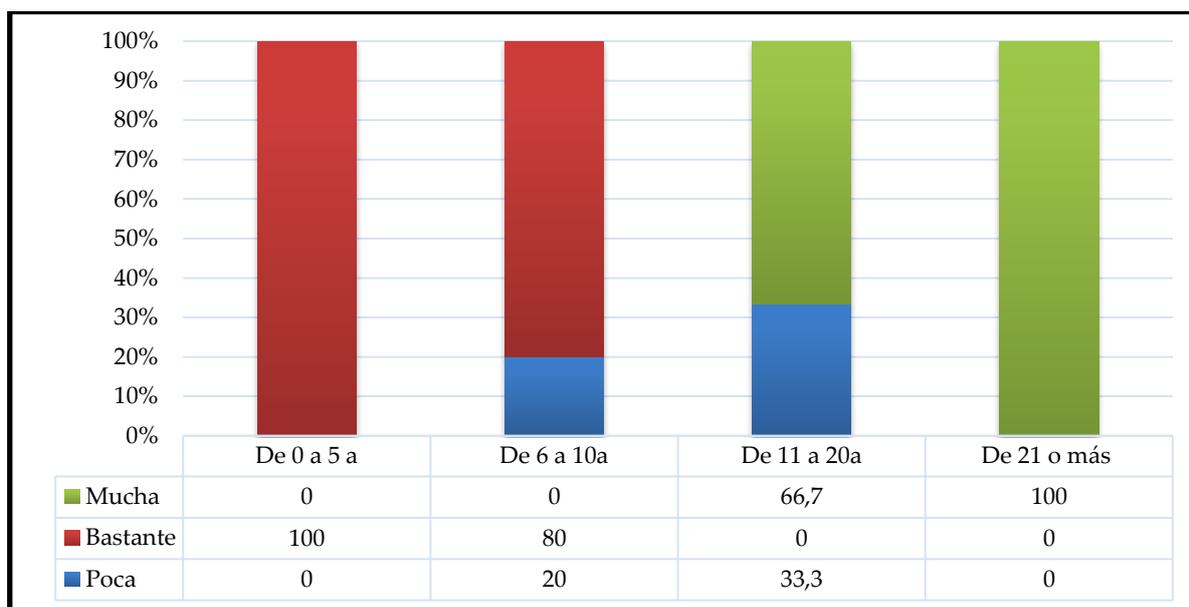


Figura 28. Valoración de la satisfacción de dirigir la coral de alumnos por los sujetos encuestados (II)

- Desánimos personales con respecto al alumnado. Se valora mayoritariamente como de nula importancia (43,8%), seguido de poca importancia o indiferente (18,8%), bastante importancia (12,5%), y, por último, mucha importancia (6,3%). Las medidas de tendencia central coinciden en 2, siendo la desviación típica 1,3.

En líneas generales coinciden las variables con los datos obtenidos a excepción de algunas pequeñas diferencias. En cuanto al género, los directores consideran nula y poca importancia e indiferente de manera similar (33,3%). También los directores con una experiencia de 0 a 5 años consideran a la par de poca o bastante importancia la cuestión (50%).

- Si hay alumnos con necesidades educativas especiales. Los directores de los coros le dan mayoritariamente nula importancia (31,3%), seguido de bastante importancia (25%), poca importancia (18,8%), e indiferencia y mucha importancia (12,5%). La media tiene un valor de 2,7 y la mediana de 2,5, con una desviación típica de 1. Dadas las diferencias de las variables se reflejan en las siguientes Figuras 29 y 30:

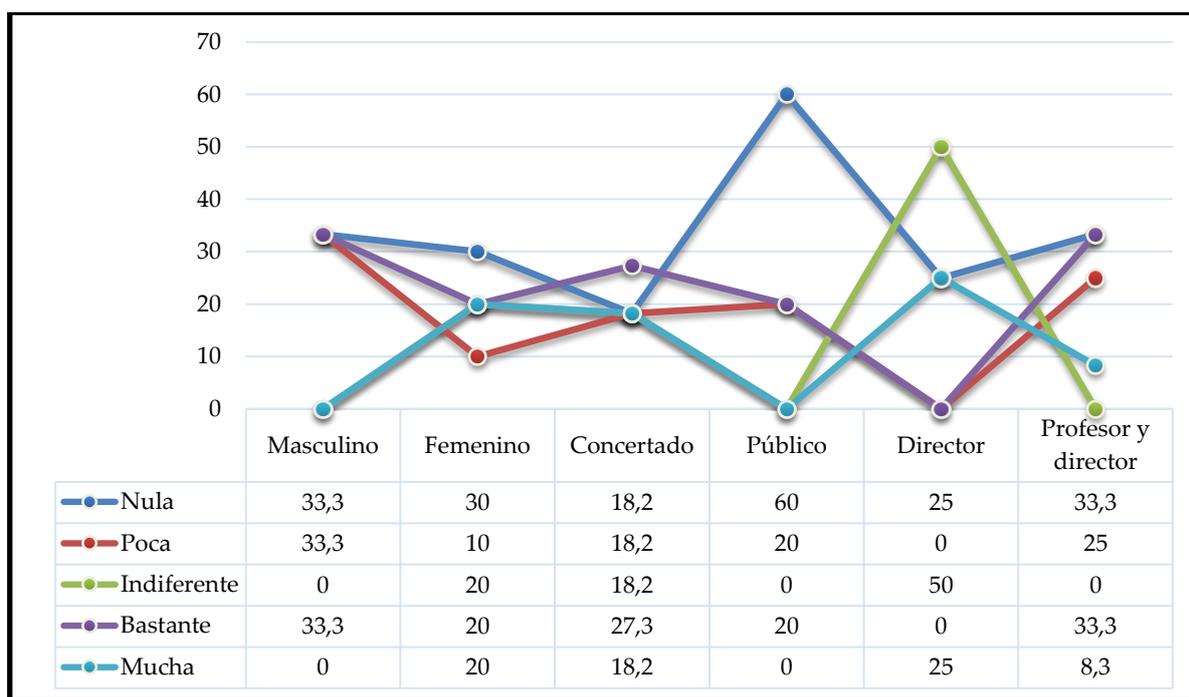


Figura 29. Valoración de alumnado con necesidades educativas especiales (I)

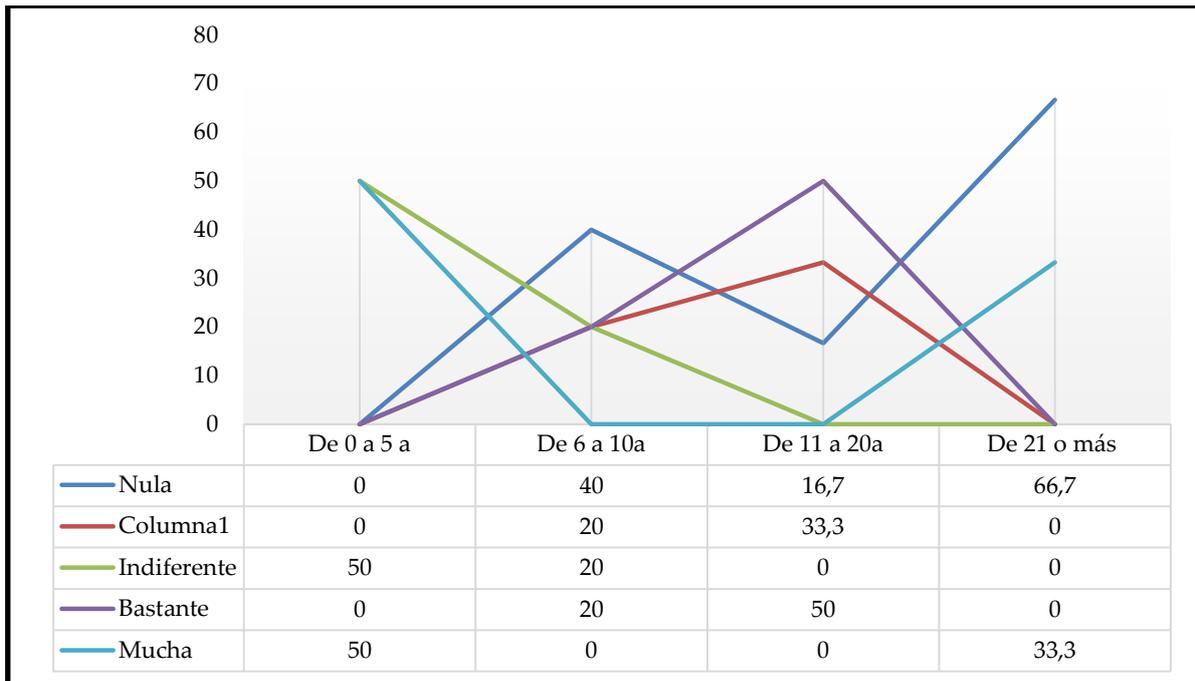


Figura 30. Valoración de alumnado con necesidades educativas especiales (II)

- Si existen complicaciones debido a la muda de la voz. Se valora mayoritariamente como indiferente (50%), seguido de poca importancia (18,8%), bastante importancia y nula importancia (12,5%), y, por último, mucha importancia (6,3%). La media tiene un valor de 2,8 y la mediana y moda de 3, siendo la desviación típica 1. En el análisis pormenorizado de las variables, en general los resultados coinciden con los datos obtenidos. A destacar que los directores de 6 a 10 años lo consideran de poca importancia, seguido de nula y bastante importancia e indiferente a la par (20%).
- Implicación de profesores de otras materias. Se considera mayoritariamente como de nula importancia (56,3%), seguido de poca importancia o indiferente (18,8%) y bastante y mucha importancia (12,5%). El valor de la media se sitúa en 1,9 y la mediana y la moda en 1. Los resultados de la aplicación del subanálisis de las variables son análogos a las tendencias de los resultados generales.

- La colaboración con otros departamentos del centro estableciendo estrategias interdisciplinares. Los directores de los coros le dan mayoritariamente nula importancia (50%), seguido de poca importancia e indiferente (18,8%) y bastante y mucha importancia (6,3%). La media se sitúa en un valor de 2 y la mediana de 1,5. En líneas generales coinciden las variables con los datos obtenidos a excepción de algunas pequeñas diferencias, que se muestran en las siguientes Figuras 31 y 32:

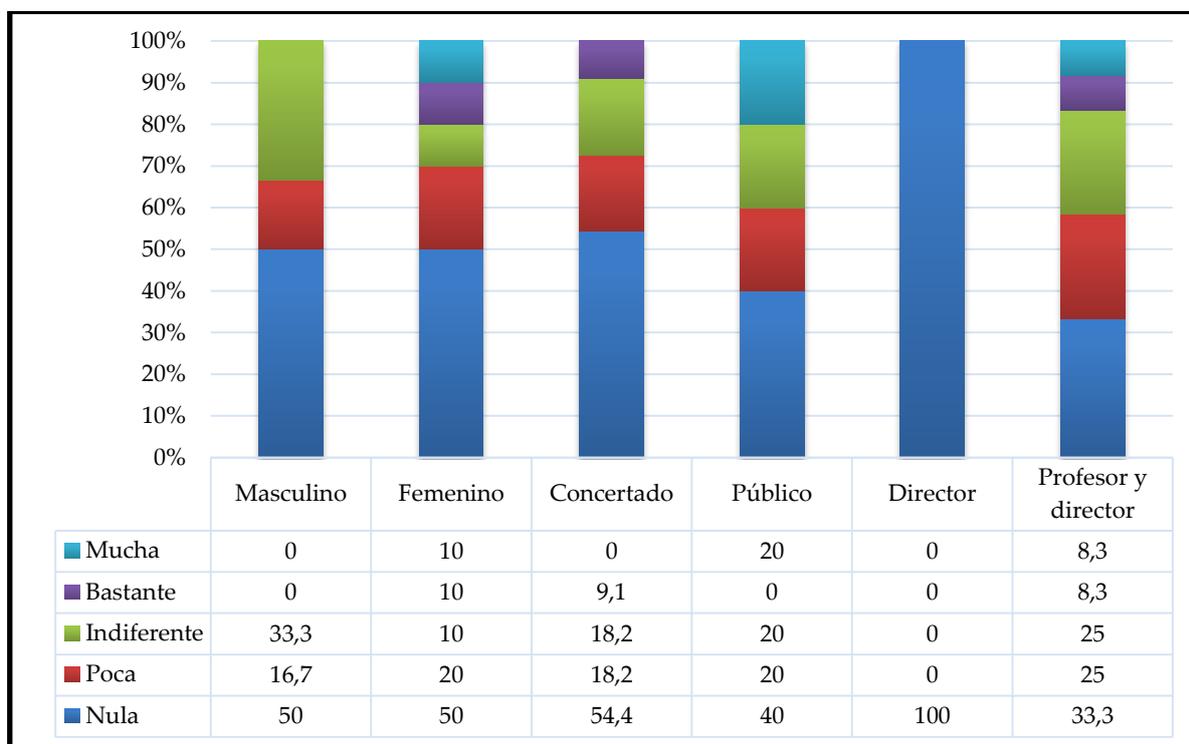


Figura 31. Valoración de la colaboración con otros departamentos del centro estableciendo estrategias interdisciplinares por los sujetos encuestados (I)

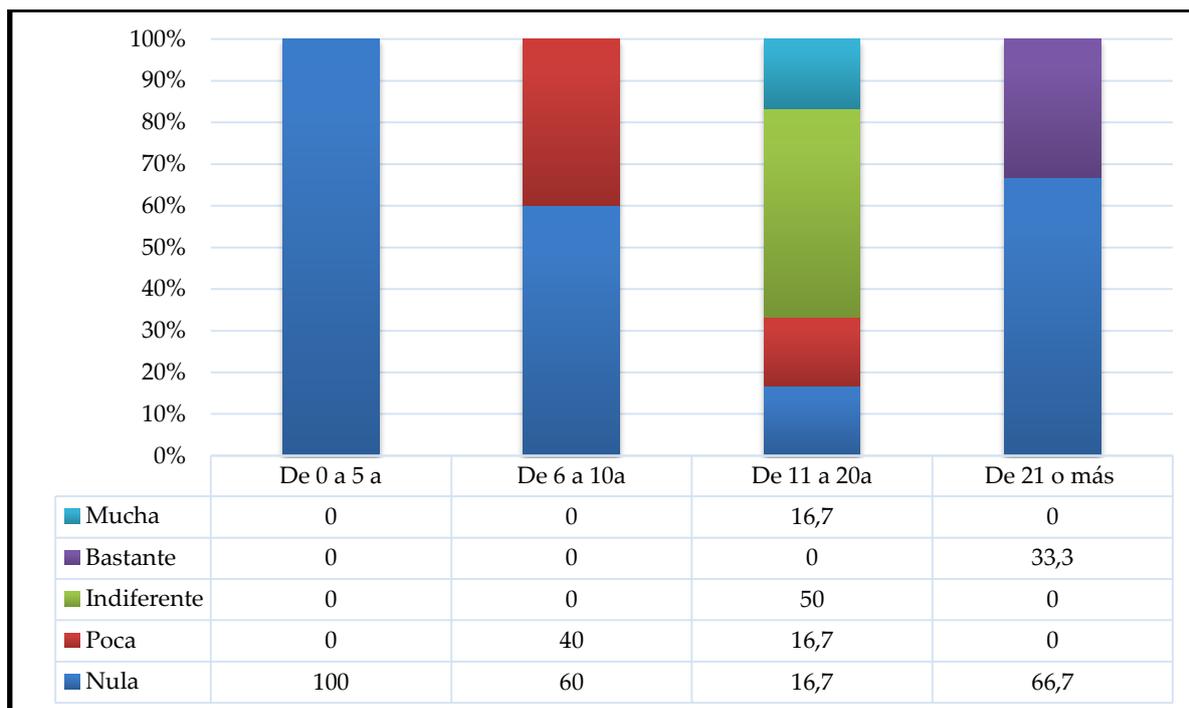


Figura 32. Valoración de la colaboración con otros departamentos del centro estableciendo estrategias interdisciplinares por los sujetos encuestados (II)

- Compromiso de los familiares. Se valora mayoritariamente como indiferente (31,3%), seguido de mucha importancia (25%), bastante importancia (18,8%) y poca y nula importancia (12,5%). La media se sitúa en 3,3 y la mediana y moda coinciden en 3, siendo la desviación típica 1,3. En cuanto a las diferencias, se reflejan en las siguientes Figuras 33 y 34:

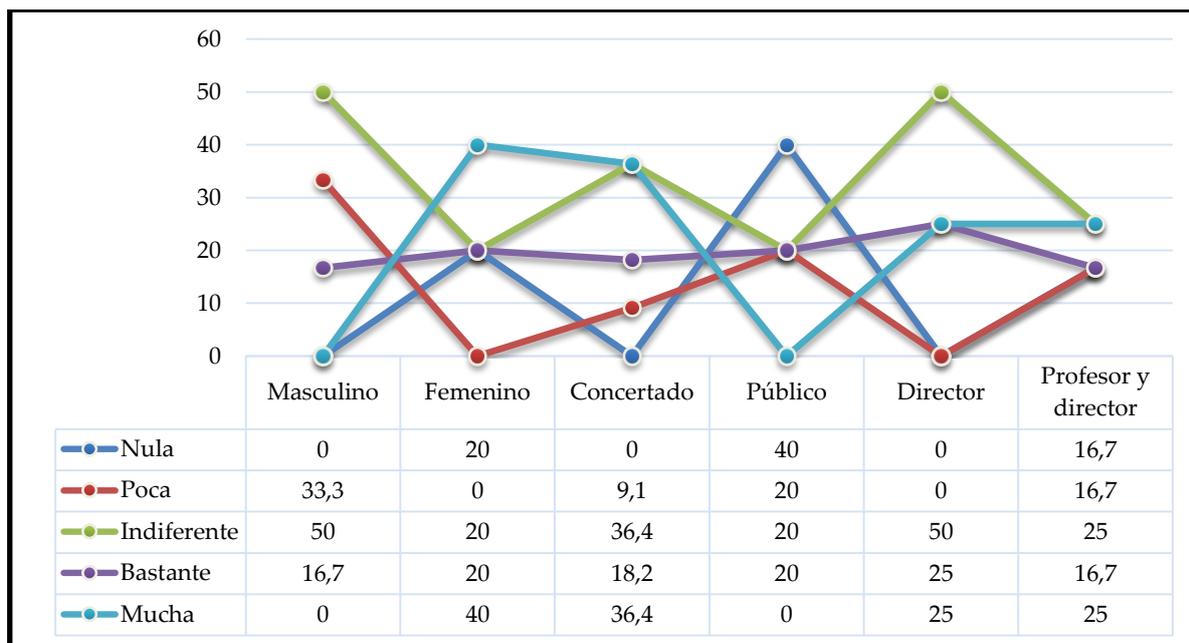


Figura 33. Valoración del compromiso de los familiares por los sujetos encuestados (I)

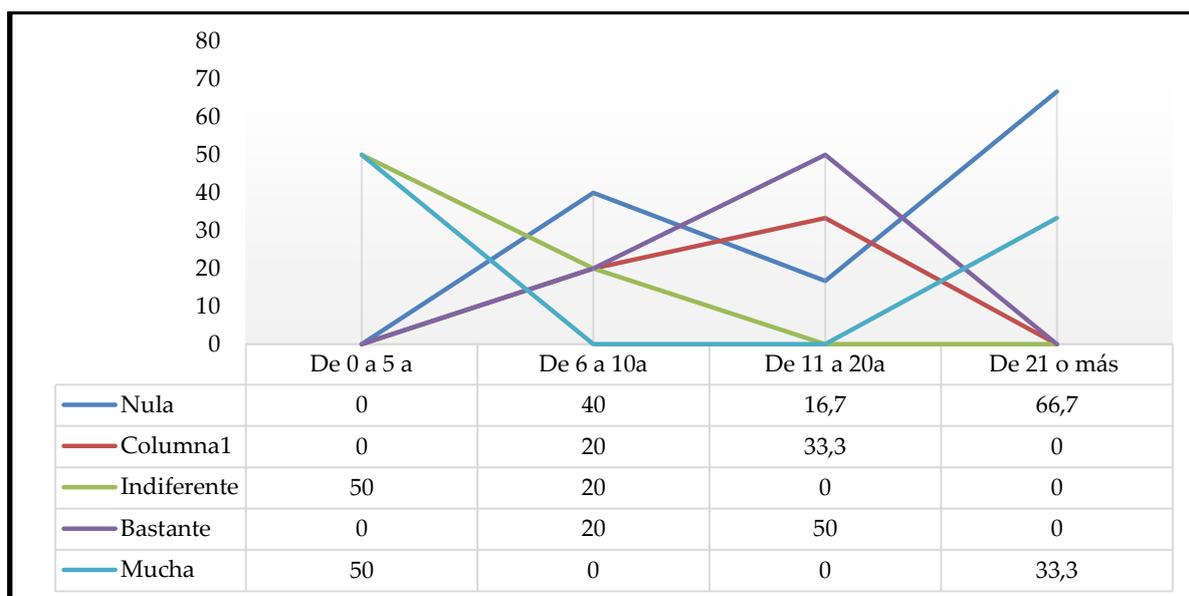


Figura 34. Valoración del compromiso de los familiares por los sujetos encuestados (II)

- Consciencia del alumnado de la importancia de la música. Los directores de los coros le dan mayoritariamente bastante importancia (43,8%), seguido de mucha importancia e indiferente (25%) y nula importancia (6,3%). La media tiene un valor de 3,8 y la mediana y la moda es de 4, siendo la desviación típica de 1. En cuanto a las diferencias, se reflejan en las Figuras 35 y 36:

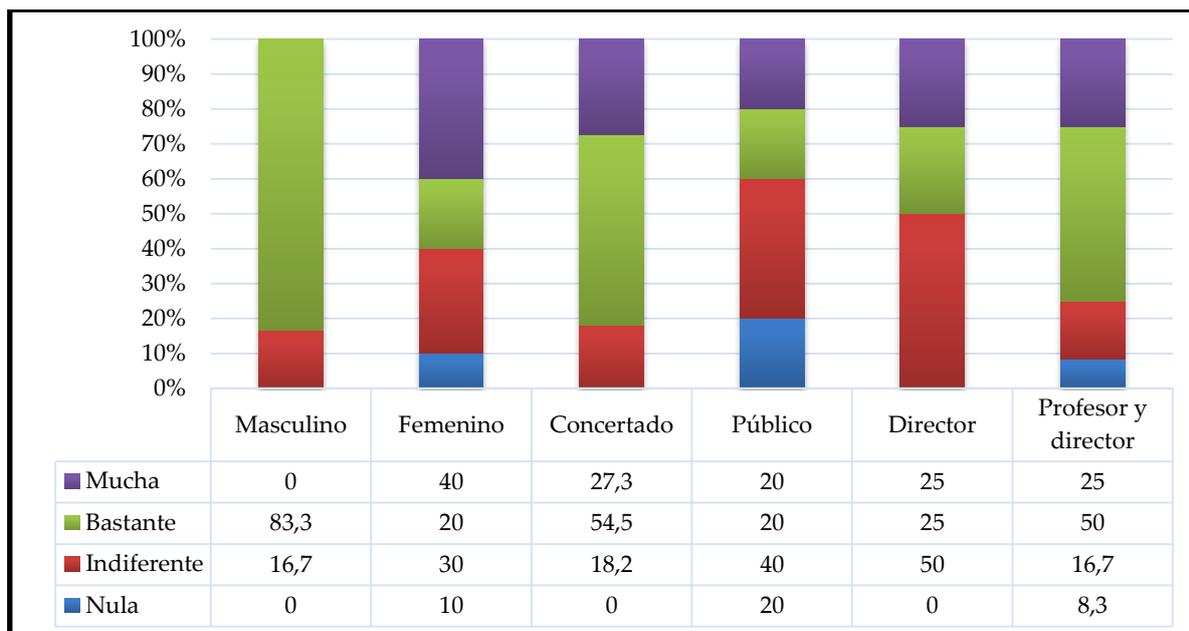


Figura 35. Valoración de la consciencia del alumnado de la importancia de la música (I)

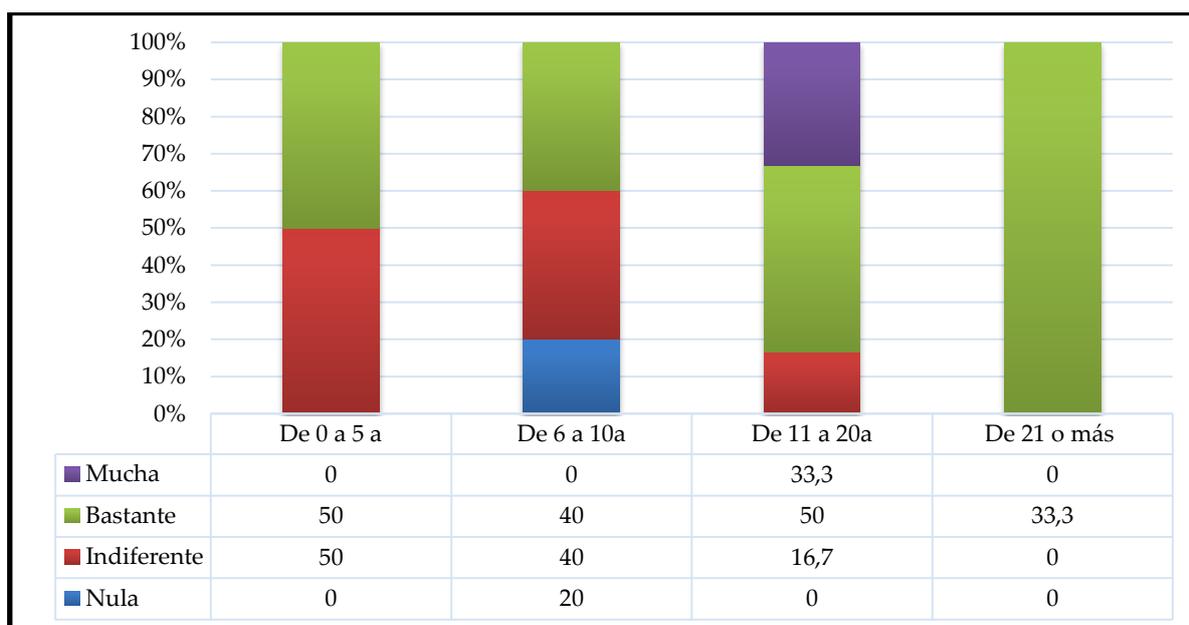


Figura 36. Valoración de la consciencia del alumnado de la importancia de la música (II)

- Si los alumnos continuarán formándose en coros futuros. Se considera mayoritariamente como indiferente (31,3%), seguido de mucha, nula o poca importancia (18,8%) y bastante mucha importancia (12,5%). El valor de la media se sitúa en 2,9 y la mediana y la moda en 3. En el caso de los directores de género masculino, el 50% lo considera de poca importancia, seguida de bastante

importancia en el 33,3%, y nula importancia en el 33,3%. También en los colegios públicos, los directores lo consideran por igual en un 20% todos los grados de importancia. Por lo que respecta a los años de experiencia, los directores de coro que tienen de 6 a 10 años consideran el asunto como de nula importancia (40%), siguiendo poca, mucha importancia e indiferente en un 20%; y en el caso de los de 21 o más años lo consideran en su mayoría de mucha importancia (66,7%), seguido de bastante importancia en un 33,3%. Las variables obviadas presentan resultados similares a los generales.

- Si hay lugares donde poder ir a cantar. Se valora mayoritariamente como de poca importancia (37,5%), seguido de indiferente (25%) y de nula, bastante y mucha importancia (12,5%). El valor de la media es de 2,8 y la mediana es de 2,5 y la moda en 2. En cuanto al género femenino, las directoras lo consideran en su mayoría como indiferente (40%), seguido de los que consideran nula o mucha importancia (20%) y, por último, los de poca y bastante importancia. Por lo que respecta a la categoría profesional de director de coro lo consideran por igual en un 25% todos los grados de importancia, a excepción de mucha importancia. Finalmente, respecto a los años de experiencia, los directores de coro de 6 a 10 años lo consideran como de nula o poca importancia (40%), seguido de indiferente (20%); y los de 21 o más años lo valoran mayoritariamente como bastante importante (66,7%), seguido de muy importante en un 33,3%.
- Si los recortes afectan a las actividades, actuaciones, ect. Se considera mayoritariamente como bastante importante (31,3%), seguido de nula y bastante importante e indiferente (18,8%) y mucha importancia (12,5%). La media se sitúa en 3 coincidiendo con la mediana. En cuanto a las diferencias, se reflejan en las siguientes Figuras 37 y 38:

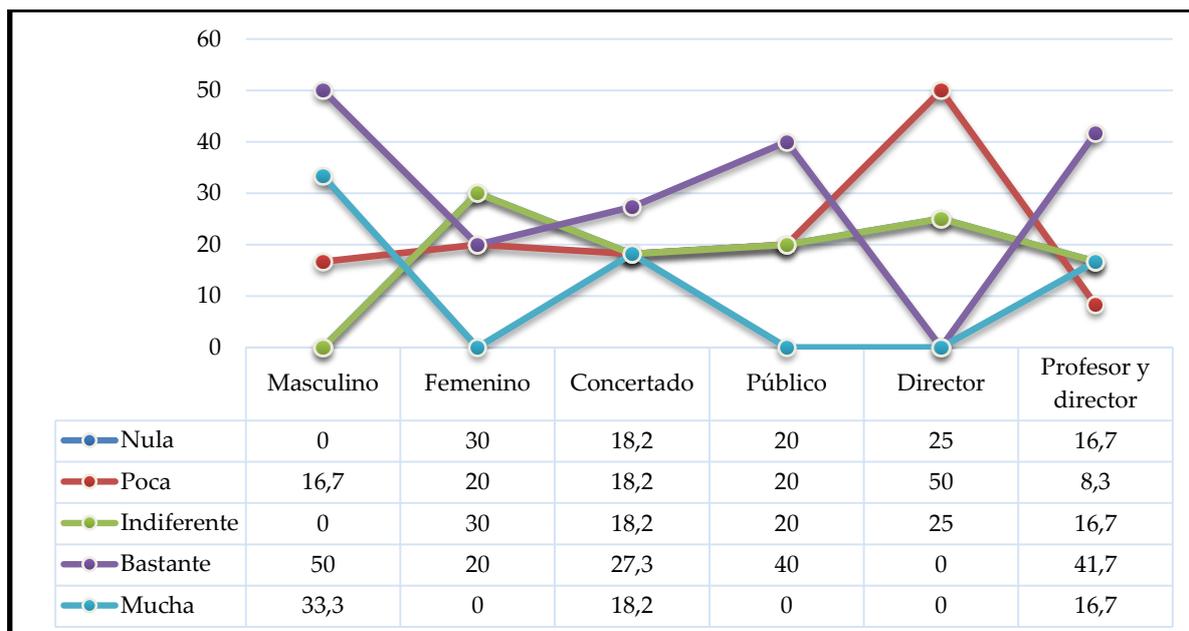


Figura 37. Valoración del compromiso de los familiares por los sujetos encuestados (I)

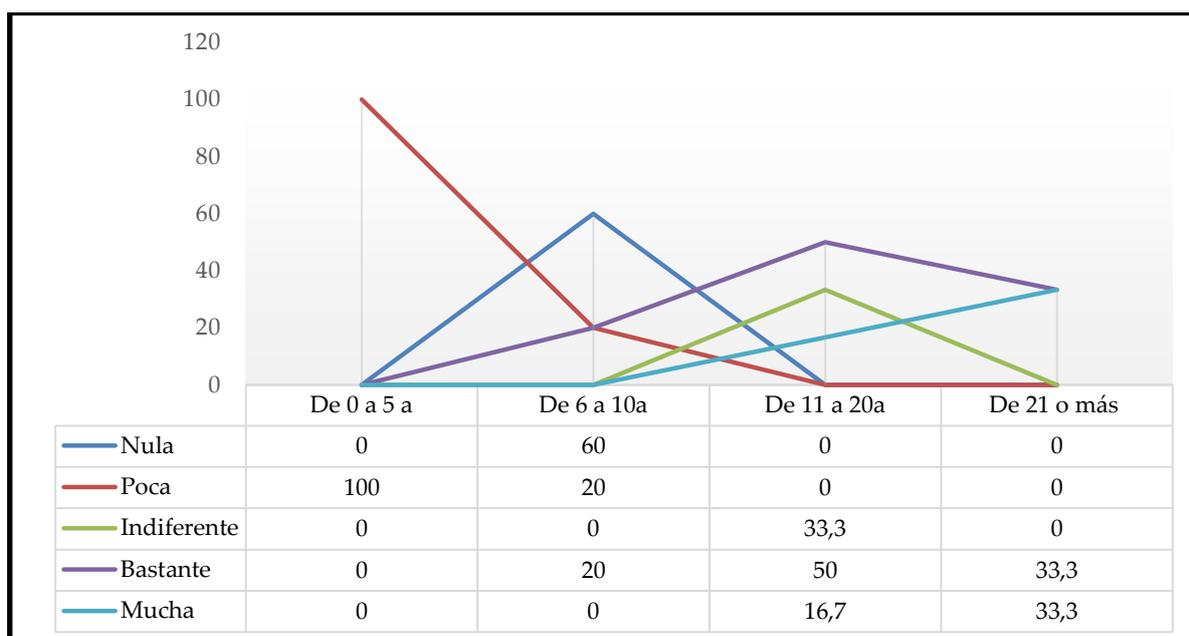


Figura 38. Valoración del compromiso de los familiares por los sujetos encuestados (II)

- Desánimos personales con respecto al sistema. Los directores de los coros le dan mayoritariamente bastante importancia (50%), seguido de nula importancia (31,3%), poca importancia (12,5%) e indiferente (6,3%). La media tiene un valor de 2,8, la mediana de 3,5 y la moda es de 4. Por lo que respecta al género femenino, las directoras lo valoran en su mayoría como de nula importancia

(40%), seguido de los que consideran de bastante importancia (30%), de poca importancia en un 20% y, por último, como indiferente en un 10%. Respecto a la categoría profesional de director de coro, lo consideran por igual en un 50% como nula o poca importancia; así como los directores de coro de 0 a 5 años. El resto de variables sigue la tendencia de los resultados generales.

- La repercusión de cantar en la coral para vida cotidiana. Se valora mayoritariamente como bastante importante (50%), seguido de mucha importancia (31,3%), y de poca importancia e indiferente con un 6,3%. La media se sitúa en 4,2 y la mediana y moda coinciden en 4, siendo la desviación típica 0,8. En cuanto a las diferencias, se reflejan en las siguientes Figuras 39 y 40:

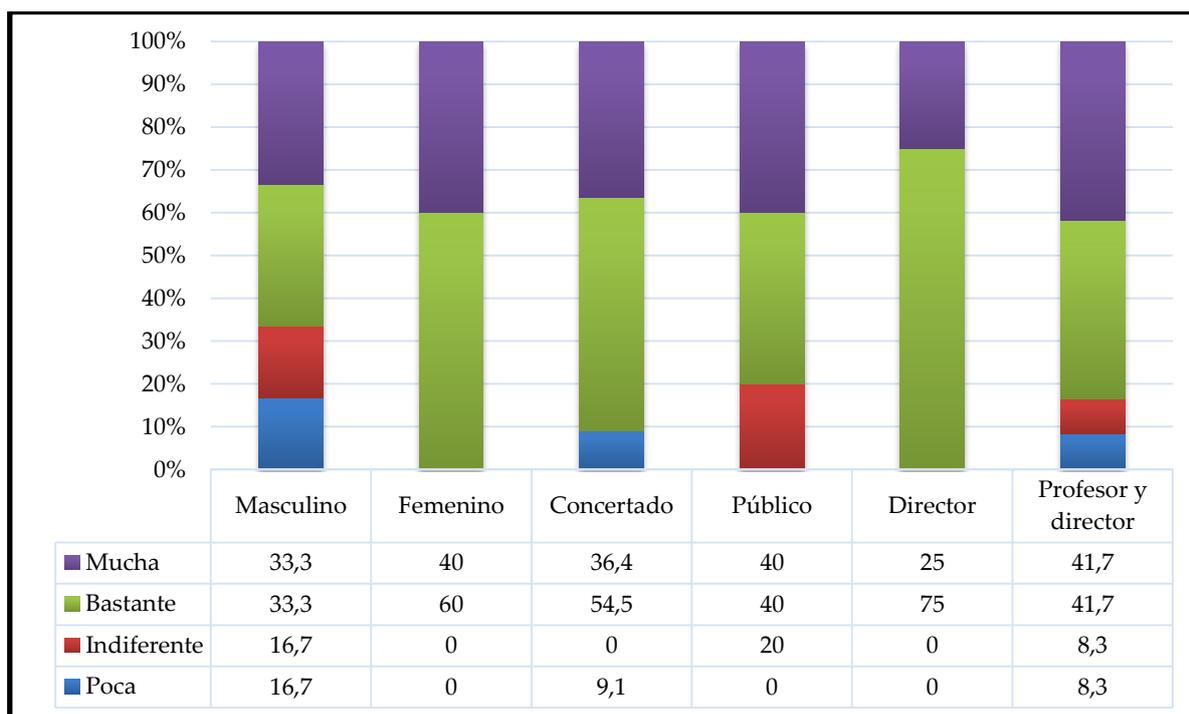


Figura 39. Valoración de la repercusión de cantar en la coral para vida cotidiana (I)

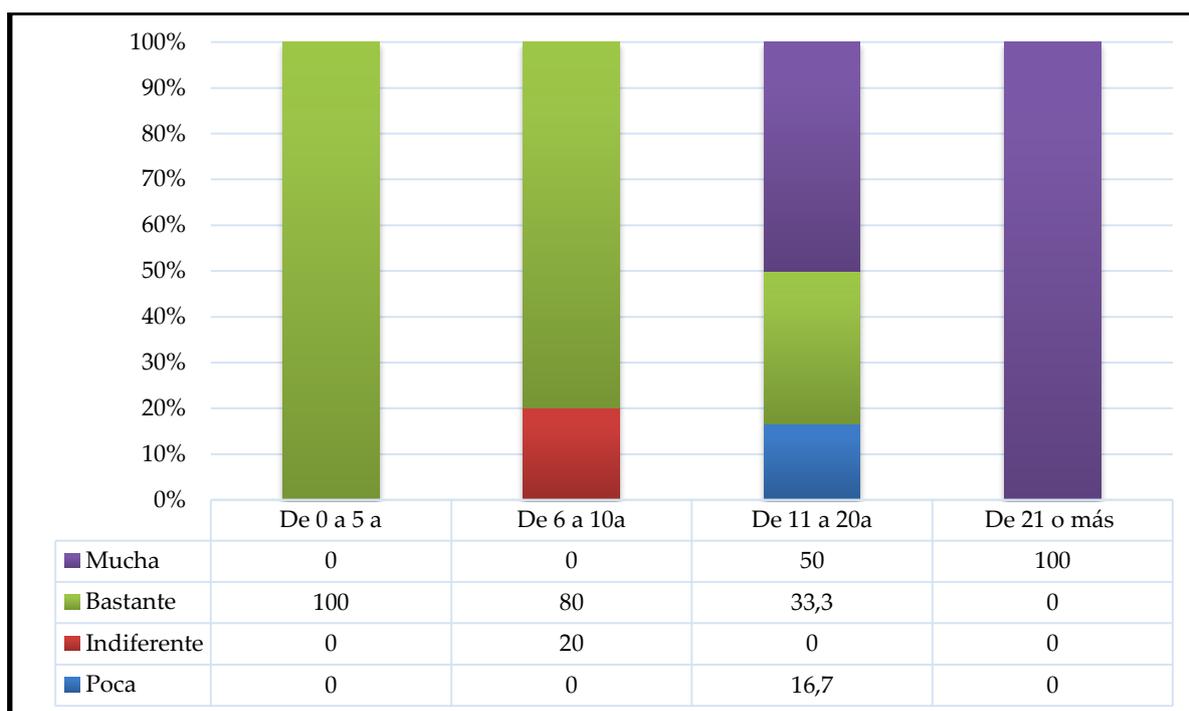


Figura 40. Valoración de la repercusión de cantar en la coral para vida cotidiana (II)

1.2. Análisis de los datos cualitativos

El análisis de los datos cualitativos está basado en las aplicaciones a la investigación educativa planteadas por Gil (1994). Por tanto, los datos recogidos han sido organizados, analizados y contrastados con la intención de ofrecer la información necesaria para resolver las preguntas planteadas en la Tesis Doctoral. Para este autor, el análisis de los datos se define como " el conjunto de manipulaciones, transformación, operaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación" (p.33).

Para describir lo que se observó durante el *focus group*, se utilizó un cuaderno de campo. En el mismo, se intentó reflejar la realidad del observador una vez dentro del campo a investigar, en este caso, dentro de cada instituto donde se programaron las entrevistas. Se describieron datos en relación al centro de secundaria en cuestión a estudiar. Se anotaron percepciones y opiniones tanto de la investigadora como de los estudiantes, reflexiones de los participantes que se consideraron interesantes, actitudes

y aptitudes del alumnado, del profesorado, detalles de cómo estaba distribuida el aula de música de algunos centros, etc.

Una vez transcritas de manera literal las entrevistas y las observaciones recogidas en el cuaderno de campo, el proceso para desarrollar el análisis de los datos recolectados se fundamentó en los criterios de agrupamiento –característica perteneciente al proceso de categorización empleado–, de recuento –separación de unidades de significado agrupándolas en base de temas afines o que corresponden a una misma categoría–, de coocurrencia, de covariación y de causalidad –coincidencia de determinados fenómenos, la posible vinculación entre los elementos y cuando la presencia de un fenómeno afecta al otro–.

El proceso de los datos recogidos se refleja en el siguiente esquema (Gil, 1994):

- “Reducción de datos:
 - Separación de elementos.
 - Identificación y clasificación de elementos.
 - Agrupamiento.

- Disposición de datos: Transformación y disposición.
- Obtención y verificación de conclusiones.
 - Proceso para extraer conclusiones.
 - Verificación de conclusiones” (p. 46).

Los datos obtenidos no fueron sencillos de analizar, pero ofrecieron una descripción detallada y cercana del contexto de cada caso de estudio.

El primer procedimiento a emplear fue el asociado a la separación de unidades del conjunto global de los datos, identificando los temas predominantes, los acontecimientos relevantes, las experiencias a destacar, las opiniones y las reflexiones

pertenecientes al mismo tema, etc. La siguiente operación fue la elaboración de categorías de contenido, es decir, la categorización. Para ello, se clasificaron las unidades de significado en grupos temáticos categóricos, agrupando las unidades mediante la relación por rasgos entre sí dentro del mismo tópico. Por último, se seleccionaron las citas de los participantes que se consideraron de mayor relevancia.

Las categorías junto con las unidades de significado que emergieron en el análisis son:

- Justificación (Por qué un coro, Selección de coralistas, Número de coralistas).
- Métodos y estrategias de aprendizaje (Ensayos, Forma de aprendizaje, Repertorio, Actividades, Acompañamiento instrumental/coreografías, Comportamientos/opiniones, Satisfacciones).
- Relaciones sociales (Entorno familiar, Alumno–profesor, Compañeros externos al coro, Compañeros coraslistas, valoraciones)
- Conclusiones (Importancia del coro, Críticas, Influencia personal, Futuro musical).

La segmentación de los datos transcritos de forma organizada y reordenada pueden observarse en el Anexo 8, y la configuración final del análisis inductivo con la identificación de las categorías, de las unidades de significado y de las citas más representativas, incluidas en una tabla, se pueden consultar en el Anexo 9. Además, se confeccionaron cuatro tablas más, dos tablas que reúnen los datos del análisis cualitativo de los seis centros concertados y de los cinco institutos públicos de Valencia; y otras dos tablas para los datos cualitativos extraídos del cuestionario de los centros públicos y concertados de Valencia (Anexo 10 y Anexo 11, respectivamente). Esta manera expuesta de compilación de los datos, permitió tener una visión más

ilustrada de la información recogida, y fue de ayuda para la fase de interpretación y de conclusión de los resultados de la Tesis.

En el apartado de los informes se han incluido las preguntas 6, 11, 12, 30 y la pregunta abierta que cierra el cuestionario, para valorarse conjuntamente en el proceso posterior del análisis cualitativo.

1.3. Informes descriptivos

A través del informe, se ofreció una especificación lo más objetiva posible de los datos obtenidos (Bartolome, 2018). En los informes individuales de cada centro, se elaboró una descripción abundante, rica y detallada, con el fin de transmitir al lector el conocimiento y la comprensión global de cada caso estudiado; y también, para poder desarrollar posibles generalizaciones naturalistas a otros contextos. No obstante, se descartaron los testimonios del alumnado coralista que no cumplimentara o entregara el documento del consentimiento informado para la autorización de la participación en el grupo de discusión.

Se realizaron seis informes individuales pertenecientes a los seis centros concertados de secundaria y diez informes individuales de los centros públicos de Valencia –cinco corresponden a institutos que realizan la actividad coral como tal–, y los cinco restantes competen a institutos que hacen un tipo de proyecto determinado (CSE y LÓVA), que incluyen la música coral en la programación y que serán considerados como información complementaria a tener en cuenta.

Una vez elaborados los informes resultantes del análisis de datos, me comuniqué con los profesores de música y con los directores de coro de los distintos centros que había estudiado –a través del correo electrónico o mediante vía telefónica– solicitando una revisión. Les invité a que proporcionaran los comentarios que consideraran oportunos, también como modo de conocimiento y de toma de consciencia de cómo sus

estudiantes comprendían, concebían y percibían la práctica musical en cuanto a la formación, a la percepción y a la repercusión (siempre bajo pseudónimos). Esta información permitió que los profesores y directores corales, pudieran hacer un análisis autocrítico y constructivo de su propia práctica. Por tanto, se distribuyeron los informes por correo electrónico y volvieron habiendo sido verificados y validados en su totalidad, antes de la publicación de los mismos en el cuerpo del Trabajo.

A continuación, se disponen los informes diferenciados por la tipología de centro, es decir, según si son institutos públicos o centros concertados.

A. CENTROS CONCERTADOS

CASO 1. CENTRO CONCERTADO «LA PURÍSIMA-FRANCISCANAS» DE VALENCIA

Profesora y directora de coro: CCP¹¹

Perfil de la profesora y directora

Estudios: Estudios Superiores de Música (especialidad de flauta travesera), estudios Elementales de Piano y estudios Superiores de Música de Cámara.

En el colegio hay una escuela de música y un centro de estudios elementales de música integrado. Por tanto, la materia de Conjunto Coral se cursa desde el ciclo infantil y primaria. Siendo la música coral una práctica habitual para el alumnado, se establece una vinculación importante, pues dicha práctica continúa ejerciéndose durante secundaria y bachillerato. Para la directora de coro, esta actividad significa un punto de encuentro, de convivencia y de disfrute personal, que permite al alumnado seguir en contacto con la música, ya que ésta forma parte de la etapa escolar del centro. A dichos coralistas, se unen compañeros y compañeras que se ven atraídos por la práctica

¹¹ Para preservar el anonimato se ha utilizado un sistema de asignación de letras.

coral y pasan a formar parte del coro sin tener conocimientos musicales, sólo por su gusto por cantar, por la música y por el disfrute personal y social.

Los objetivos que pretende desarrollar son: el desarrollo del amor por la música, el estímulo sensorial (aprender a expresar y compartir emociones), la ampliación en la formación musical (con lo que el canto coral aporta a la percepción auditiva, a la entonación, a la afinación, a la respiración, a la posición corporal, etc.), el fomento de la convivencia, el aprender a comportarse en escena (controlar los nervios y el miedo escénico), el crear vínculos de amistad entre los coralistas y con su director/a, el ser la representación del colegio en distintos conciertos y certámenes (fomentando así un espíritu sano y siempre humilde de pertenencia y no de competitividad) y el hacer el bien a través de la música.

La práctica coral forma parte del Proyecto Educativo del Centro. El coro se nutre de profesores y alumnos, de los cuales, aproximadamente sesenta coralistas son alumnos. Todo el alumnado puede formar parte de esta actividad. En cuanto al perfil del alumnado coralista, predomina el género femenino frente al género masculino y asiste alumnado con dificultades de relación social.

Los ensayos son en la hora del patio tres o cuatro días a la semana, generalmente. Cada ensayo tiene una duración de veinte minutos (con algunos ensayos extra de una o dos horas). El repertorio lo elige la directora, pero valora los gustos musicales del alumnado. Realizan conciertos, concursos, intercambios con otros centros y encuentros dos veces anuales dentro del centro y una o dos actuaciones fuera del centro. A través de la música coral, CCP pretende desarrollar habilidades personales y sociales de convivencia, de amistad, de comunicación, de expresión de sentimientos, de compartir emociones y de autoestima; habilidades musicales como son la afinación, la percepción auditiva, la entonación, el control de la respiración, las dinámicas, y sobre todo la expresividad; hábito como la puntualidad, la responsabilidad, el trabajo en grupo, la

concentración; valores de respeto, de alegría, de solidaridad, de disciplina, de pertenencia...; y competencias como son la comunicación lingüística, el aprender a aprender, la social y cívica, la conciencia y la expresión cultural, la inteligencia emocional y la formación integral de la persona.

Informe descriptivo del alumnado coralista: CE, JO, IN, EL, NA, EL, PE, AL, MA, AL, MI y AN

El alumnado coincide en que cuando se empieza la escuela de música, la materia de Conjunto Coral es obligatoria hasta cuarto de Elemental. Entonces, por lo general, la mayoría de estudiantes continúan participando en el coro porque les gusta cantar, les parece divertido. JO destaca que cuando escuchó en el instituto al coro, de casi todo el alumnado de secundaria, cantando una canción de *The Queen* se motivó y se apuntó.

A partir de secundaria no es obligatorio participar en el coro, pero EL cuenta apoyada por sus compañeros que el coro está formado por gran cantidad de alumnos de la ESO y de Bachillerato.

Los ensayos según AN son los lunes que ensayan las sopranos, los martes que ensayan las contraltos, los miércoles que ensayan los tenores, los jueves que ensayan los bajos y los viernes que ensaya todo el conjunto. NA añade que ensayan veinte minutos en la hora del patio.

El primer día de ensayo hacen ejercicios para calentar la voz y dividir al alumnado en voces, después cantan directamente leyendo la partitura, con la ayuda de notas de referencia en el piano, pues el noventa por ciento de los coralistas saben leer música.

AL respaldada por sus compañeros comenta que el repertorio abarca diferentes estilos musicales y en distintos idiomas. Lo elige la directora, pero los coralistas de segundo de Bachillerato tienen el privilegio de elegir algunas canciones. Les gusta el repertorio que cantan, aunque prefieren en su mayoría cantar música *pop*.

Normalmente, el coro hace un concierto cada trimestre. AL cuenta que cada año suelen hacer en el *Palau de la Música* un concierto solidario, NA destacó que grabaron un disco e IN comentó que también en el *Palau* hacían encuentros intercolegiales de todas las Purísimas–Franciscanas de Valencia.

Coreografías no hacen, a excepción de alguna puntual, para intentar afinar mejor cuando cantan. Cuando tienen acompañamiento pianístico, son los profesores los que se encargan de acompañarlos.

El entorno familiar de los participantes es variado en cuanto a música se refiere. Algunos padres son músicos y otros no tienen estudios musicales pero el alumnado coincide en que los padres se sienten orgullosos de que formen parte del coro del centro. Describen que CCP es una profesora/directora con carácter pero que se preocupa mucho por ellos, les transmite mucha confianza, les ayuda, tiene paciencia y además les enseña muchísimo. IN indicó que quien llega nuevo al coro, CCP lo acoge con cariño y lo cuida integrándolo desde principio y haciéndole sentir como uno más. Coinciden en que además enseña valores de respeto y de buen comportamiento. Sienten mucho cariño por ella, la quieren.

En relación a los compañeros que no pertenecen al coro, les felicitan cuando los ven actuar, aunque atañen que a veces les tienen envidia. JO destacó que los ven cantar porque en Navidad y a final de curso hacen un concierto especialmente para ellos, para el centro en general. Entre los compañeros coralistas existe una relación distinguida, la mayoría se conocen desde que empezaron a estudiar música en el Elemental, situación que les ha unido y ha creado vínculos importantes entre ellos.

Respecto a la importancia de pertenecer al coro, señalan gran cantidad de cosas positivas a destacar, sienten que tienen muchos privilegios como coralistas. Todos confirman y asienten en lo importante que es para ellos formar parte del coro y se

sienten enorgullecidos de representar al coro del centro. MA habla de la significación a nivel personal que significa pertenecer al coro, evidenciando el grado de responsabilidad y motivación intrínseca.

Algunas narraciones como las de NA o IN objetan que perder alguna clase importante para ir a ensayar, madrugar un sábado por la mañana o hacer el último día antes de Navidad el concierto mientras los demás compañeros externos al coro están de celebración, es lo que menos les gusta, pero el conjunto añadió que el esfuerzo siempre merece la pena, pues se sienten recompensados a nivel personal, social y musical.

EL cuando canta siente alegría y emoción, IN siente libertad, MI orgullo por el trabajo bien hecho, AN unión con los compañeros...

El alumnado coralista del centro concertado La Purísima–Franciscanas realizan estudios musicales paralelos. Todos se sienten importantes y sienten gran satisfacción de poder compartir y transmitir la música que preparan y con gusto interpretan, para un público dispuesto a disfrutar de la música con y a través de ellos.

CASO 2. CENTRO CONCERTADO «SANTÍSIMA TRINIDAD» DE VALENCIA

Directora de coro: CMT

Perfil de la directora

Estudios: Licenciada en Pedagogía, en Historia y Ciencias de la Música y Profesora de Canto, ejerciendo profesionalmente como Directora de Coros y Profesora de Música en Secundaria.

Las actividades corales que realiza la profesora están encaminadas al desarrollo de la sensibilidad, de la inteligencia, de la memoria y de la atención, al mismo tiempo que contribuyen a lograr el sentimiento de trabajo en común, la ayuda mutua y la sinceridad de apoyarse unos con otros para conseguir la armonía perfecta.

La práctica coral forma parte del Proyecto Educativo del Centro. Se trata de un coro extraescolar y todo el alumnado del centro e incluso coralistas externos al centro pueden formar parte del mismo. De momento, son ciento treinta coralistas aproximadamente, de los cuales, aproximadamente sesenta coralistas son alumnos del centro.

En cuanto al perfil del alumnado coralista, predomina el género femenino frente al género masculino y asiste alumnado con dificultades de relación social.

Los ensayos tienen una duración de una hora y treinta minutos, un día a la semana. El repertorio lo elige la directora, pero se valoran los gustos musicales del alumnado. Realizan conciertos, concursos, intercambios con otros centros, asisten a festivales, encuentros, han grabado discos, etc. Normalmente, hacen tres conciertos dentro del centro y de diez a doce actuaciones fuera del centro.

Los aspectos educativos que CMT pretende desarrollar a nivel de habilidades personales y sociales son: la socialización, la autonomía, la empatía...; a nivel de habilidades musicales, el desarrollo del sentido armónico, del sentido rítmico, de la sensibilidad...; a nivel de hábitos, la responsabilidad, la puntualidad, la cooperación... Destaca la importancia de incidir en los valores de empatía y de sensibilidad, además de pretender el desarrollo de las competencias de aprender a aprender, de la competencia artística, de comunicación lingüística, etc.

Informe descriptivo del alumnado coralista: ÁL12, ÁL17, BL, LI, LO, MA, PI, PA, RO, SO y VI.

Los coralistas de la Santísima Trinidad se apuntaron al coro principalmente porque les gusta cantar. Hay alumnos que llevan en el coro del colegio desde que eran pequeños como es el caso de RO, y otros se inscribieron por recomendación de algún amigo o por influencia familiar (ÁL12 y VI). La participación en el coro es opcional y se realiza

de manera extraescolar. Forman parte como miembros del coro más de ochenta coralistas.

Ensayan una hora y media cada miércoles de la semana. Generalmente, la forma de aprendizaje es mediante la imitación, pues a pesar de tener la partitura, no todo el alumnado sabe leer música, y cuando actúan lo hacen de memoria. Comentan que CMT toca en el piano la melodía de cada voz y ellos repiten. El repertorio que cantan es muy variado, cantan muchos géneros y en distintos idiomas, hecho que les motiva y les parece divertido, como comentan VI y LI. A pesar de que normalmente, el repertorio lo elige la directora, a veces les permite que hagan propuestas o aportaciones para la elección del mismo.

En cuanto a los conciertos que realizan, BL informa que fueron al festival Europa Cantat y el resto de compañeros me enumeraron algunos de los conciertos que han hecho, como por ejemplo, el concierto de Navidad en la iglesia del colegio, el concierto que compartieron con la *Berklee* en el *Palau de Les Arts Reina Sofía* a finales de marzo, el encuentro con otros coros en Sueca, en La Eliana y también indican que además de haber grabado un disco en años anteriores, hicieron un concurso en Ejea de los Caballeros (Zaragoza) y, entusiasmados me cuentan que lo ganaron.

Actúan con acompañamiento instrumental. MA cuenta que hacen coreografías mientras cantan y VI puntualiza lo bien que se lo pasa el público cuando los ven actuar, hecho que produce que ellos disfruten aún más.

Con respecto al entorno familiar, ÁL17 comenta que sus padres también cantaron en un coro y le inculcaron desde pequeño la tradición por cantar. En general, los padres se sienten muy contentos de que participen en el coro de la Santísima Trinidad, se sienten orgullosos de que evolucionen vocalmente y de que pertenezcan a un grupo

coral que además de aprender y compartir la música de una manera coral, este hecho favorezca en sus relaciones sociales y de integración.

La relación que tienen con su directora de coro es excepcional. Todos los coralistas coinciden en que además de que en ocasiones CMT adopta una postura seria y profesional, es una persona cercana a la que admiran, incluso LO la describe como su segunda madre. Destacan de ella su implicación en el coro, la motivación que les inculcan por cantar y les hacen sentir esta actividad como una oportunidad de compartir experiencias únicas y divertidas. Han tomado conciencia de que gracias a ella el coro está tan unido.

A pesar de que los compañeros externos al coro a veces no entienden la dedicación que muestran los coralistas al mismo, no les prestan demasiada atención, pues para ellos, el coro significa mucho más que ir a cantar. Entre el alumnado han hecho lazos de amistad muy importantes y fortalecidos. PA comenta que llegó nueva al colegio, se apuntó al coro y sus compañeros coralistas ahora son sus mejores amigos. LO explica que cuando cantan no existen edades distintas, LU valora el recibimiento acogedor, la integración y la amistad que los miembros del coro ofrecen y ÁL12 resalta el aprendizaje musical y de convivencia que le aporta el coro.

Lo menos positivo es que a veces dejan de hacer otras actividades por ir a los ensayos o a los conciertos, pero a la vez, resaltan que no es un problema porque formar parte del coro prima por encima de lo demás, y en los conciertos se ve compensado el trabajo en equipo y el esfuerzo empleado. Pertenecer a la coral les aporta a nivel personal seguridad como asegura SO, libertad según LO, y bienestar, unión, integración, superación, alegría, felicidad y satisfacción entre otros, como afirman los coralistas, en general. A todos los miembros del coro, sin excepción, les gustaría seguir formando parte de esta práctica coral en un futuro.

CASO 3. CENTRO CONCERTADO «ESCUELAS PÍAS» DE VALENCIA

Directora de coro: ISG

Perfil de la directora

Estudios: Licenciatura en Filología Clásica, Máster en Didáctica de Lengua Castellana y su Literatura, Mestre de Valencià.

El coro surgió con la idea de ampliar el coro de primaria a secundaria y bachillerato, para que también los adolescentes del centro pudieran experimentar esta práctica formativo–musical. Principalmente, se pretende que el alumnado coralista disfrute con la música, a través del ofrecimiento de una propuesta de ocio con la que se obtiene una formación más completa, con más posibilidades y que, además, puedan crear un sentido de pertenencia grupal.

La práctica coral en Escuelas Pías forma parte del Proyecto Educativo del Centro, como proyecto extraescolar. Está dirigida a todo alumnado del instituto, pues es una actividad voluntaria, en la que todos los estudiantes pueden participar. En el coro participan de quince a veinte alumnos aproximadamente. Asiste alumnado con dificultades de relación social y el género predominante es femenino frente al género masculino.

Ensayan un día a la semana más los ensayos extraordinarios que realizan cuando se aproxima algún evento coral importante. Cada ensayo tiene una duración de una hora. El repertorio lo elige la directora del coro, aunque valora los gustos musicales del alumnado. Realizan conciertos e intercambios con otros centros. Dentro del instituto suelen hacer dos actuaciones.

Los aspectos educativos que ISG pretende desarrollar a través de la práctica coral son los siguientes: respecto a las habilidades sociales y personales, promueve la capacidad de superación y de relación interpersonal; en cuanto a las habilidades musicales,

fomenta el desarrollo de la entonación y del ritmo. También, estimula la creación de hábitos como la disciplina y la asunción de responsabilidades. Como valores a inculcar, induce la ayuda y la cooperación en conjunto al sentimiento de pertenencia. Además, desarrolla la competencia de trabajo cooperativo.

Informe descriptivo del alumnado coralista: NI, MA, BO y AM.

BO y AM son hermanos. Ambos se apuntaron al coro (actividad extraescolar, sin selección de alumnado) porque unos amigos les hablaron del mismo y decidieron probar. AM cuenta que asistir una hora a la semana a esta actividad (al margen de los ensayos extraordinarios) le permite desahogarse y conocer a más gente con la que de otra manera no habría coincidido. NI se apuntó porque además de gustarle cantar, así podía pasar más tiempo con sus compañeros coralistas. MA vio un cartel en el instituto ofertando esta actividad, habló con la directora, y decidió probar. El coro está compuesto por doce o trece coralistas aproximadamente y la mayor parte son chicas (asisten cinco chicos).

En cuanto a la forma de aprendizaje, no invierten mucho tiempo en realizar ejercicios de vocalización, pero sí hacen escalas a modo de calentamiento vocal. A pesar de no tener fluidez en la lectoescritura musical, aprenden progresivamente a leer notas con la partitura siempre delante, pero, sobre todo, escuchan repetidas veces, como previo estudio al ensayo, la melodía que proceden a cantar.

El repertorio que cantan les gusta. Lo elige ISG, pero AM comenta que a veces es flexible y tiene en cuenta la opinión del grupo. Cantan a dos voces, en varios idiomas y tienen un diverso género musical en el repertorio, que abarca desde canciones populares y conocidas hasta canciones que están relacionadas con el propio colegio.

Han hecho dos conciertos, uno en la iglesia en Navidad y otro en la biblioteca de investigadores que hay en el colegio. A veces tienen acompañamiento pianístico o de

guitarra y otras veces cantan *a capella*. De coreografías destacan la que hicieron en la canción de *Bohemian Rhapsody* de *The Queen*.

Les gusta actuar en público. A pesar de que al principio sienten un poco de vergüenza, una vez en el escenario conciben la actuación como un modo de demostrar el esfuerzo realizado durante los ensayos y las habilidades musicales aprendidas.

El entorno familiar se siente complacido y jubiloso de que los coralistas formen parte del coro del centro.

En relación al vínculo alumno–profesor, los coralistas coinciden en la suerte que tienen de tener como directora a ISG. La definen como una gran e increíble persona, con buena vibración, integradora, cercana, que empatiza con ellos, que motiva, les cuida, que crea un ambiente muy positivo en el aula, y fundamentalmente, que no critica a sus coralistas. NI intervino diciendo: “Te pide que seas tú mismo a la hora de cantar”, valoración que coincide con BO y el resto de coralistas. Comentan como rasgo de carácter personal que cuando procede, también se cabrea, aunque esto lo plantean como algo positivo, ya que ayuda a la consecución de un ambiente de bienestar, tranquilo y relajado en el aula, que potencia la disciplina, la concentración, un grado de compromiso y de respeto ante la actividad coral. BO remarca que cuando ISG intenta que se mejore en algo, no lo hace desde un punto de vista crítico ofensivo, sino que encuentra las palabras adecuadas para motivar a que por uno mismo se esfuerce en aprender a mejorar de manera voluntaria.

Los compañeros de clase externos al coro no manifiestan palabra alguna respecto al coro, no les apoyan ni les critican, de hecho, NI argumenta que los de su curso no asisten a los conciertos corales. Los estudiantes coralistas tampoco tienen en consideración lo que piensen los demás, pues entre ellos existe una unión muy importante, tanto que MA y los demás, apuntan que son como una familia.

Para los coralistas, participar en esta actividad coral les parece una práctica muy importante. AM relata que el coro enseña valores, aptitudes musicales y hace tomar conciencia de lo importante que es relacionarse con gente nueva. Además, señala que cuando se entra a formar parte del coro, ISG hace que se firme un documento como señal de compromiso coral. MA se siente agradecido de ser un miembro más del coro, pues prima las amistades que se establecen dentro del conjunto y se siente importante de pertenecer a esta comunidad coral que representa el coro del colegio. Las narraciones de los coralistas concuerdan en cuanto al valor de los conocimientos musicales nuevos adquiridos y lo que supone para ellos cantar en la coral de manera social y personal.

Al margen de lo dicho anteriormente, AM argumenta que la gente del instituto aún no sabe apreciar el privilegio que tienen de que exista un coro en el colegio, ya que asistir a esta actividad te mejora como persona.

NI y BO cuentan que cuando cantan en público se encuentran libres y sienten como si se produjera una situación mágica. AM refuerza las valoraciones de sus compañeros añadiendo que cuando cantan no son doce voces, es una voz en doce personas. Que se superan a ellos mismos a nivel personal, a nivel de grupo y a nivel musical. MA también comparte el testimonio de sus compañeros y agrega que el coro proporciona madurez y fortalecimiento en todos los sentidos y que, en un futuro, buscará oportunidades para seguir formando parte de hacer música coral por el enriquecimiento formativo, social y personal que le aporta a su vida.

CASO 4. CENTRO CONCERTADO «LA ANUNCIACIÓN» DE VALENCIA

Profesor de música y director de coro: PRO

Perfil del profesor y director de coro

Estudios: Doctorado por la Universitat de València (Facultad de Geografía e Historia, Departamento de Historia Antigua y de la Cultura Escrita), Licenciatura en Historia y Ciencias de la Música (Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Geografía e Historia), Licenciatura en Estudios Eclesiásticos (Facultad San Vicente Ferrer, Valencia) y Profesor Superior de Música en la especialidad de Flauta travesera (Conservatorio Superior “Joaquín Rodrigo” de Valencia).

PRO decide formar un coro por plantear de forma creativa la exigencia curricular del área de música en la Educación Secundaria Obligatoria, para continuar la actividad coral que ya se realizaba como extraescolar en el Colegio, y para desarrollar una actividad inclusiva que aglutine a personas de distintos niveles, de manera voluntaria, en momentos importantes de la vida del Colegio (Navidad y final de curso, principalmente).

Los objetivos que fomenta son que el alumnado del Colegio reciba una formación vocal que les oriente a utilizar correctamente su voz en el momento de la muda, durante la adolescencia, en un intento de fortalecer su asertividad y su autoestima. Que el alumno/a se sienta capaz de interpretar una pieza vocal individual y/o de manera colectiva y de crear algo bello con otros, para los demás. Tratar y profundizar en cuestiones transversales que conciernen a la educación integral del alumnado a partir de la experiencia de gestionar la producción del evento musical, de la interpretación, de los textos cantados, del mensaje del espectáculo: corresponsabilidad, concentración y silencio, autoexigencia, conocimiento y tolerancia de la alteridad, respeto... Y por último, que el alumnado adquiera la experiencia de interpretar ante el público, en un

evento que se prepara junto con otros miembros de la comunidad educativa (alumnado de otros niveles, antiguos alumnos, padres–madres, profesorado...).

La práctica coral forma parte del Proyecto Educativo del Centro. Forman parte del coro los alumnos del instituto, también los profesores del centro e incluso antiguos alumnos, padres–madres y el personal de la administración y de servicios. Hay un total de ochenta coralistas, aproximadamente.

En el coro de La Anunciación, todo el mundo puede formar parte. En general, abunda el género femenino frente al género masculino. Y también asiste alumnado con dificultades de relación social. Se trata de una actividad extraescolar que se realiza en la hora del patio, aunque también forma parte de la materia de música. El grupo ensaya veinte minutos dos días a la semana. Cuando se aproxima algún evento, aumenta el número de ensayos a dos tardes y una mañana en horario no escolar.

El repertorio se elige tras un mutuo acuerdo entre el profesor/director del coro y el alumnado coralista. Realizan conciertos y festivales, en concreto, dos dentro del centro. Las habilidades sociales y personales que PRO desea desarrollar en cuanto a los aspectos educativos a través de la música coral son el autoconocimiento, la asertividad, la empatía, la tolerancia, el respeto, y la corresponsabilidad. En cuanto a las habilidades musicales, presta especial atención a las relacionadas con el ritmo, la afinación, el empaste musical y la interpretación. Promueve los hábitos referentes al buen uso de la voz, hábitos de escucha, de valorar el silencio y de disciplina como la puntualidad; además, fomenta y desarrolla los valores de tolerancia, de respeto, de la estima del esfuerzo gratuito, del trabajo por el bien común y del reconocimiento de la belleza creada por el otro. Como competencias educativas a adquirir, tiene en cuenta la competencia de aprender a aprender, la competencia artística, la lingüística, la espiritual y la competencia emocional.

Informe descriptivo del alumnado coralista: BE, DA, MA, MR, MI, NA, SA, TO, SA, DA, SO, RE, JI, MO, SE y AN.

Los coralistas del centro concertado La Anunciación se apuntaron al coro principalmente porque les gusta cantar y piensan que, a través de esta actividad, pueden expresar sus sentimientos. JI añade: “Cantando es una manera de decir quién eres”.

Al coro puede asistir todo el alumnado del centro de manera voluntaria, en el caso de cuarto de la ESO, es una materia obligada, pues ellos especialmente, son los que se encargan de preparar el concierto de final de curso. En total, los coralistas coinciden en que serán aproximadamente un total de sesenta u ochenta personas, de las cuáles, unos diez son chicos. Además, concretan que los chicos de este curso son de cuarto.

Los ensayos se realizan en la hora del patio. La forma de aprendizaje es mediante la imitación. En ocasiones, SA señala que, para los ejercicios de técnica de relajación en la clase de coro, PRO traía a una alumna de bachiller que dominaba el tema, ella hacía movimientos y ejercicios y los coralistas los imitaban. Según DA, el profesor pone las canciones en el proyector con la letra y mediante repetición, las entonan.

Cantan *a capella* y también a modo de coral: bajo, tenor, contralto y soprano. En general, los coralistas están contentos con el repertorio que cantan, pues es muy variado. MO confirma que han llegado a cantar desde un Réquiem hasta una canción de hip hop. SO agrega al testimonio anterior que en Navidad cantaron una canción con letra basada en un viaje por Andalucía y música fusionada con rap; y SE cuenta que PRO se encarga de que canten cada año canciones basadas en temas distintos. Como ejemplo, destaca el tópico de este curso: “Qué importa la opinión de los demás y qué influye en nosotros”.

Normalmente, hacen dos conciertos anuales, hacen coreografías y como dice MO, tienen acompañamiento instrumental: guitarra, piano, flauta travesera, clarinete... Incorporan en sus actuaciones a los músicos instrumentistas, ya sean alumnos, profesores o padres que quieran colaborar.

SO relata: “Lo mejor del concierto del coro es que si algo se te da bien, puedes aportarlo”.

Los miembros del coro sienten satisfacción de pertenecer a éste. Una de las razones es que observan y son conscientes de que en el instituto existe una preocupación por el fomento de la actividad artística y su integración en el programa curricular.

Los tutores de los cantantes se sienten agradecidos y contentos, los apoyan y los animan para que continúen y disfruten de la música a través de la práctica coral.

Las opiniones generales del alumnado respecto a la relación que existe entre los coralistas y PRO, son de gratitud: PRO tiene en cuenta la opinión de los miembros del coro, les ayuda tanto a nivel formativo como a nivel personal, es divertido, enseña la importancia del aprender e invierte tiempo en ellos. Los miembros del coro dicen que lo quieren y que ya forma parte de sus vidas. DA me cuenta que no resulta fácil encontrar a un profesor que enseñe los valores que, con naturalidad, se aprenden de él. SO añade que PRO les enseña a ser mejores personas y SA piensa que sabe sacar lo mejor de cada persona.

Respecto a los compañeros del centro que no participan en el coro, los cantantes aluden que hay gente que empieza, pero no terminan porque formar parte de este proyecto implica una responsabilidad, un compromiso y un esfuerzo, que no todo el mundo está dispuesto a realizar. Y con respecto a los compañeros coralistas, todos coinciden

en que cantar en el coro une a las personas, y en este caso, así es, se sienten un grupo unido.

Pertenecer al coro es muy significativo para el alumnado. TO resalta que en el coro es como que todo se hace más fuerte y más potente, MO explica que no es que te sientas más importante por pertenecer al coro, sino que te sientes importante porque todos son un conjunto y te sientes acompañada. SA aclara que formar parte del coro es sentir que estás donde tienes que estar.

La influencia personal que ejerce la música coral en los coralistas es de vital importancia. Coinciden y destacan en que la música es una manera de expresar, es un signo de identidad, que produce diferentes tipos de emociones a la vez. SE manifiesta que la música es el emisor más grande de emociones y SA dice que aún no ha encontrado una mejor forma de expresión que no sea a través de la música. Por ello, a través de la música coral pueden crear, descubrir, expresar, sentir, compartir, liberar las emociones como asienta MO y ser un grupo más cohesionado y unido.

En un futuro, a todos los coralistas del centro La Anunciación les gustaría seguir formando parte de un coro.

CASO 5. CENTRO CONCERTADO «MARNI» DE VALENCIA

Profesor de música y director de coro: JRP

Perfil del profesor y director de coro

Estudios: Maestro de Educación Primaria en la especialidad de Música. Grado Superior de Música en la especialidad de Profesor de Lenguaje Musical. Grado Profesional de Piano y Grado Elemental de Guitarra y Percusión.

JRP es director del coro de secundaria del Centro Concertado Marni. En este centro, la tradición coral es muy importante. Hay un coro en Educación Infantil, en Educación

Primaria y en Educación Secundaria. Considera que el período de la adolescencia es una edad magnífica para trabajar la voz, ya que están en el momento de la “muda” vocal y, realizándose un buen trabajo, se pueden conseguir grandes logros, en este sentido.

Los objetivos que pretende desarrollar a través de la práctica coral son, entre otros, educación de la voz en el momento de la “muda”, fomentar el compañerismo y la socialización del grupo e incentivar el gusto por la música mediante una práctica distinta y con un repertorio musical diferente al que el alumnado está habituado a escuchar.

La actividad coral que realiza forma parte del Proyecto Educativo del Centro. El coro está formado por alumnos del Colegio y son aproximadamente treinta coralistas, con edades que comprenden desde los doce hasta los dieciséis años.

En este caso, todo el mundo puede formar parte del coro. El género predominante de coralistas es femenino frente al masculino y asiste alumnado con dificultades de relación social.

Los ensayos se realizan en horario extraescolar, dos días a la semana y con una duración de cuarenta y cinco minutos por sesión.

El repertorio escogido para cantar se elige de mutuo acuerdo entre el director y los coralistas, valorándose los gustos musicales de los participantes de esta actividad. Realizan conciertos, intercambios con otros centros y festivales, entre los que destacan los realizados en Austria, Alemania, Portugal, París (Disney), entre otros. Normalmente, hacen tres actuaciones dentro del centro educativo y aproximadamente ocho conciertos externos al centro.

En cuanto a las habilidades sociales y personales que pretende desarrollar predomina el compañerismo y las relaciones sociales. Las habilidades musicales las trabaja y profundiza en ellas desde una perspectiva no académica. Fomenta como hábitos la organización y el orden; como valores, el respeto y el compañerismo; y como competencias a adquirir, el trabajo en equipo y el desarrollo de la autonomía llegando a obtenerse una capacidad crítica constructiva.

JRP afirma que cantar es una de las actividades que más fomenta y ayuda a establecer relaciones sociales sólidas, favorece la convivencia entre pares y permite conocer nuevas costumbres y nuevas culturas, mediante una enseñanza-aprendizaje basada en el multiculturalismo musical. Destaca que esta actividad, debería considerarse obligatoria en todos los centros educativos.

Informe descriptivo del alumnado coralista: GA, GI, EL, AL, LO, CL, AM, PA, RO, JU, AL, MI, AR, MR, SO, PE, MA, VA, IN y NO.

A los coralistas del centro concertado Marni les agrada y les complace cantar. Consideran que es divertido y que conocen a gente de otros cursos, lo cual les entusiasma. Además, MA puntualiza que uno de los motivos por los que algunos estudiantes se apuntan es por los conciertos que se llevan a cabo y por los viajes, encuentros e intercambios con otras corales, que forman parte de esta actividad. Hay coralistas como es el caso de GI, que comenzaron a cantar desde pequeños en los distintos coros que oferta el colegio, distribuidos por edades. Comentan que el coro de secundaria engloba aproximadamente treinta y cuatro coralistas (cuatro de género masculino) de hasta cuarto de la ESO, pues no existe Bachillerato en el instituto.

Los ensayos tienen una duración de cuarenta y cinco minutos y se realizan los martes y los jueves.

Respecto a la forma de aprendizaje, AM, MA y otras coralistas, informan que JRP envía las partituras, estudian la letra, el profesor toca las melodías en el piano, aprenden mediante la imitación y memorizan cada canción que cantan.

Cantan a dos o tres voces con acompañamiento instrumental (ya sea pianístico o con percusión) y *a capella*. También hacen coreografías mientras interpretan, que en gran medida son las que diseña el coreógrafo del coro de los padres (coro Asociación de Antiguos Alumnos del Colegio Mayor, Aacema). En relación al repertorio, coinciden en que es diverso en cuanto a géneros musicales se refiere. Existe una dicotomía entre las canciones que les gustan y las que no son tanto del agrado de los coralistas. AM y AL señalan que a veces cantan canciones religiosas o tradicionales antiguas que, al estar lejos de sus gustos musicales, se les hacen poco entretenidas de cantar pero que, a su vez, también cantan canciones más actuales y divertidas. JU y AL cuentan que el repertorio lo elige JRP pero que cuando les proponen canciones, él se muestra receptivo, valora sus sugerencias e intenta adaptar al grupo las canciones planteadas.

Han realizado diversos encuentros nacionales como internaciones (Austria, Francia) y han actuado en diferentes eventos de la ciudad de Valencia como en la cabalgada de Navidad, en la proclamación de la Fallera Mayor, en los Moros y Cristianos, etc. En total, entre conciertos e intercambios, enumeran quince o dieciséis anuales.

El entorno familiar no puede estar más contento y orgulloso de que estos coralistas participen en el coro del centro, pues incluso algunos de ellos, pertenecen al coro de adultos y les han inculcado esta tradición coral.

La relación alumno–profesor, aseguran que es excelente. MI destaca el gran sentido del humor de JRP y su manera de hablar, en ocasiones de forma poética. PA añade que les cuenta anécdotas graciosas, y MR y NO confirman que es un profesor muy divertido y que, además, como buen profesional, se pone serio cuando la ocasión lo

requiere. En general, los coralistas se muestran agradecidos y dichosos con su director. PE, GA, LO y EL también intervienen añadiendo que JRP apuesta por el coro de una manera muy integradora, se involucra y cuida a los coralistas, intenta que estén contentos y que ninguno abandone el grupo, pues les transmite que la unión coral es muy importante y que todos juntos representan una unidad músico-familiar.

Los compañeros externos al coro, en ocasiones les hacen comentarios reprobatorios, pero a ellos les da igual, pues están muy unidos y comparten lo que más les gusta, que es el gusto por cantar.

Para ellos, pertenecer al coro del centro supone una gran gratificación personal. Tienen muchas oportunidades de mostrar su música y que ésta sea escuchada, se sienten importantes cuando suben al escenario.

A nivel de influencia personal, los coralistas aseguran lo orgullosos que están y lo importante que es en su día a día, formar parte coro. Cuando expresan a través del canto se sienten felices, libres y tranquilos. AM designa que desde que pertenece en el coro, ha mejorado en confianza y en seguridad personal; RO y LO entre otros, reconocen el compañerismo y las relaciones de unión que se han forjado; IN destaca que cuando cantan se esfuerzan por mostrar lo mejor de sí mismos; y como valoración genérica, los coralistas sienten que han creado una unidad familiar músico-coral que les engrandece y les beneficia como músicos y como personas.

En un futuro, los coralistas pretenden seguir formando parte del coro.

CASO 6. CENTRO CONCERTADO «JESÚS–MARÍA FUENSANTA» DE VALENCIA

Profesor de música y director de coro: JMB

Perfil del profesor y director de la coral

Estudios: Magisterio en la especialidad de Educación Musical, Enseñanzas Superiores de Trombón y Enseñanzas Superiores de Pedagogía de la Tuba.

El coro del centro Jesús María–Fuensanta, empezó como un proyecto para primaria, pero al observar que el alumnado estaba dispuesto a continuar durante la ESO formando parte del coro, finalmente se conformó como tal.

Los objetivos que se pretenden desarrollar, consisten principalmente en que el alumnado disfrute realizando una actividad en grupo. Además de procurar que mediante la práctica en los ensayos, se consiga una adecuada dicción, afinación, y control de la voz.

La actividad coral forma parte del Proyecto Educativo del Centro y puede formar parte todo el alumnado, de manera gratuita y voluntaria. Hay alrededor de veinte, veinticinco coralistas entre primaria y secundaria. No se realiza selección vocal, por tanto, todo el alumnado puede formar parte del coro.

El género predominante es el femenino frente al masculino y también asiste alumnado con dificultades de relación social.

Es una actividad extraescolar que se realiza una vez por semana. Cada ensayo tiene una duración de cincuenta minutos.

El repertorio es elegido por el profesor de música y director del coro, pero valora los gustos musicales del alumnado. Realizan encuentros, festivales y han procedido a la

grabación de varios discos (CD). Desarrollan dos conciertos dentro del centro y dos conciertos a nivel externo.

Las habilidades sociales y personales que se pretenden lograr a través de un coro son tales como la inclusión y el sentido de pertenencia a un grupo. Las habilidades musicales predominantes a desarrollar son las de entonación, las del ritmo y el repertorio. Como hábitos que debe adquirir el alumnado son el trabajo en equipo y la constancia. Los valores a destacar, entre otros, serían los concernientes al respeto y al compañerismo; y las competencias a incorporar en la enseñanza–aprendizaje predominan las enfocadas a la comunicación lingüística, a la social y cívica, a la conciencia y a las expresiones culturales.

JMB aporta como proyectos relevantes que ha realizado el coro los siguientes: la grabación de un CD titulado “Canto de Navidad”, la grabación del Himno del Colegio, actuaciones en el Encuentro de Villancicos organizado desde el Ayuntamiento de Valencia, actuaciones en el Festival de Villancicos de la Parroquia Virgen de la Fuensanta, actuaciones benéficas en el Centro de día “La Saleta” y conciertos en el colegio junto al grupo de *rock* J–M Band.

Informe descriptivo del alumnado coralista: LE, SO, LI, LU y PA.

Todas las coralistas del centro concertado Jesús María–Fuensanta coinciden en que se apuntaron al coro principalmente porque les gusta cantar. Me cuentan que el coro es voluntario para todo el alumnado del centro. En este caso, las entrevistadas pertenecen a primero de la ESO y ante mi pregunta de si asisten niños al coro, me dicen que al coro de secundaria no asisten coralistas de género masculino.

Les encanta ir a los ensayos. LI asegura que se lo pasan muy bien y están entre amigas.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, relatan que aprenden las canciones de memoria, sin partitura. Primero, mediante la imitación a través de vídeos de *YouTube* con las voces de fondo, y después sin voz, como en una especie de karaoke. Me comentan que todas cantan la misma melodía y que cuando actúan tienen acompañamiento instrumental.

Según SO y LI, el repertorio lo escoge el profesor y les pregunta si les parece bien. A ellas normalmente, les gustan las canciones que cantan y se lo pasan bien, por tanto, están conformes con el repertorio, aunque LU añade que a ella le gustaría cantar, de vez en cuando, canciones más actuales y próximas a ella. Este se compone de canciones de Navidad y de dibujos animados tradicionales.

Han hecho un concierto en Navidad junto con dos colegios próximos al centro y en el día de las familias, a final de mayo también cantan. L comenta que a veces han ido a *La Rambleta* y a una residencia de ancianos y LI habla de cuando iban a cantar al *Palau de la Música*. SO, enorgullecida añade que han grabado un disco.

Me aclaran que los compañeros de clase que no pertenecen al coro no les dicen nada cuando las ven actuar, pero a ellas eso no les importa. El entorno familiar de las coralistas anima a que continúen formando parte del coro del centro. Además, algunos padres son músicos como es en el caso del padre de SO, que toca el saxofón.

Respecto al vínculo alumno-profesor, tienen palabras muy amables hacia él. Le describen destacando sus cualidades personales: es atento, las motiva y anima, es divertido, es buena persona, es amable, es alegre y gracioso.

En general, las coralistas afirman que se sienten muy importantes y están agradecidas de poder participar en el coro del centro, y lo que más les gusta es cuando suben a un escenario y cantan. PA asegura que se siente “como las famosas”.

Como influencia personal, cantar en el coro les hace sentirse bien, aprenden nuevas culturas musicales, se divierten, y sienten que ya es como una necesidad el poder compartir sus sentimientos y sus emociones con los demás a través de cantar en conjunto.

B. CENTROS PÚBLICOS

CASO 1. INSTITUTO PÚBLICO IES «ISABEL DE VILLENA» DE VALENCIA

Profesora de música y directora de coro: MCGF

Perfil de la profesora y de la directora de coro

Estudios: Licenciatura en Historia medieval, en Historia del Arte, en Musicología y Grado Profesional de Canto.

Los objetivos que se plantea desarrollar a través de un coro en secundaria son: expresar, aprender, compartir y crecer a través de la música coral. En su caso, la práctica coral forma parte de la materia de Música y del proyecto educativo del centro. Forman parte del coro profesores y alumnos, de los cuales, aproximadamente diez coralistas son alumnos. Todo el alumnado puede formar parte de esta actividad.

En cuanto al perfil del alumnado coralista, predomina el género femenino frente al género masculino. No hay alumnado con dificultades de relación social, aunque la profesora señala que no habría inconveniente alguno.

Los ensayos son en la hora del patio una vez a la semana, generalmente. El repertorio lo elige la directora, pero valora los gustos musicales del alumnado. Realizan conciertos y encuentros entre cuatro y cinco veces anuales dentro del centro y alrededor de tres actuaciones fuera del centro. A través de la música coral, MCGF pretende desarrollar habilidades personales y sociales de respeto, autoestima, reflexión, concentración; y habilidades musicales como son la afinación, el ritmo y la coordinación.

Informe descriptivo del alumnado coralista: CA, EL y PE

A EL, a CA y a PE les gusta cantar. En el caso de EL, la participación en el coro la divisó como una oportunidad para aprender música, incitando a sus amigos a que formaran parte del mismo. CA y PE se apuntaron por la influencia de sus amigas que ya habían experimentado la oportunidad de cantar en conjunto. CA indicó que le gustaba asistir a cantar en diferentes sitios, le parecía una experiencia divertida y le ayudaba a perder el miedo escénico. Todos están encantados de asistir a esta actividad.

Los coralistas indicaron que se podía acceder a esta actividad extraescolar independientemente del curso académico al que pertenecieran. En total son de ocho a quince coralistas, habiendo solo dos chicos.

Cantan en los patios una vez o dos a la semana, excepto si hay actuación, en este caso, han llegado a ensayar hasta casi a diario. Hacen ejercicios de técnica vocal y muscular. Aprenden por imitación, mediante una voz de referencia o escuchando varias veces la melodía en el piano. Cantan a dos voces o al unísono. El repertorio que suelen cantar es tradicional, mayoritariamente música en valenciano. Coinciden en que no es un repertorio cercano ni del gusto propio, pero en cambio, disfrutan cantándolo. La directora es quien propone un determinado repertorio y por votación se elige haciendo al alumnado, de alguna manera, partícipe.

Hacen tres actuaciones: en Navidad, en carnaval y en la graduación de segundo de bachillerato. Cantan *a capella*, con acompañamiento de guitarra e incluso utilizando algún instrumento de percusión, como las maracas. Alguna vez también añaden coreografías mientras cantan.

El entorno familiar se siente orgulloso de que participen en el coro, el padre de PE, además, estudió algunos años de música. En cuanto a la relación alumno–profesor, EL y CA describen a su directora como una mujer estricta, pero para bien: una persona

genial, simpática, que ayuda a los demás; y como buena profesional. Sienten que es un privilegio tenerla como profesora de coro.

En relación a los compañeros que no pertenecen al coro, los tres coinciden en que se burlan de ellos, que la mayoría no los han visto ni actuar, aunque EL añade que algunos compañeros ven de manera positiva que ellos pertenezcan a esta actividad. A su vez, tienen una muy buena relación entre sus compañeros coralistas. Cantar en el coro ha producido para los participantes vencer la timidez personal al tener que enfrentarse a cantar en público, disfrutan en las actuaciones y sienten que es una experiencia emocionante, a pesar del nerviosismo del principio.

A PE y a EL lo que menos les gusta es que los ensayos sean en los patios y, ésta última junto con CA, añaden que tener que asistir a ensayar durante los exámenes supone un esfuerzo, pero que a la vez se ve compensado porque todos reconocen el compromiso con el coro como algo positivo.

A nivel personal, el hecho de cantar, a CA le hace sentir tranquilidad, despreocupación, alegría y diversión. A EL le produce satisfacción por aprender música (disciplina que no se puede permitir económicamente en un contexto distinto del instituto), por compartir los sentimientos haciendo música en conjunto (con sus compañeros y con los profesores que a veces participan con ellos en el coro), y también le aporta bienestar en su vida. PE habla de la importancia que para él supone conocer gente nueva, sobre todo de otros cursos académicos superiores al suyo, habla de compartir emociones, de subir al escenario, de cantar y de sentir el público.

Los miembros del coro Isabel de Villena desean continuar en años futuros aprendiendo y compartiendo la música, en general.

CASO 2. INSTITUTO PÚBLICO IES «JORDI DE SANT JORDI» DE VALENCIA

Profesora de música y directora de coro: INE

Perfil de la profesora de música y de la directora del coro

Estudios: Estudios Superiores en Conservatorio (flauta travesera y flauta de pico)

Los objetivos que se plantea desarrollar a través de un coro en secundaria son: trabajo en equipo y colaborativo, desarrollo del gusto por cantar y valorar la música. Considera que una agrupación coral es muy buena forma para que los alumnos estén en contacto con la música y la disfruten.

Los coralistas son alumnos del centro, el número depende del alumnado que haya en cada clase y todos realizan esta actividad, pues forma parte del currículum de la materia de Música.

En este caso, en cuanto al perfil del alumnado coralista, participan ambos sexos por igual y hay alumnado con dificultades de relación social.

Los ensayos son en horario lectivo escolar. El repertorio depende de la profesora. Han cantado en diferentes idiomas, especialmente en valenciano con la intención de impulsar la cultura lingüística de la comunidad a la que pertenecen. Realizan un concierto anual en el centro y un concierto anual fuera del centro.

A través de la música coral, INE pretende desarrollar habilidades personales y sociales de desarrollo del gusto por el trabajo en equipo y colaborativo; habilidades musicales tales como la comprensión del lenguaje musical y la musicalidad (prestando especial atención a la enseñanza del oído armónico); hábitos como la disciplina de ensayo; valores que fomenten el gusto por cantar, la importancia del grupo y la integración del mismo; y competencias como la artística.

Informe descriptivo del alumnado coralista: AS, SI, MA, EN, JU, MA y SH.

A excepción de SI que no le gusta cantar (hace esta actividad porque forma parte del currículo de la materia de Música), a la mayoría de coralistas les gusta cantar, sobre todo, cantar en conjunto más que en solitario. Este alumnado es de primero B, pero comentan que hay coro en todos los cursos.

Los ensayos tienen la duración de la clase ordinaria, y a veces se alargan un poco más, hecho que no les resulta cómodo a algunos participantes. La forma de aprendizaje es a través de la repetición, de la imitación. Coinciden en que el repertorio lo elige siempre la profesora y comentan que a INE no sólo se preocupa por buscar la música, sino que a veces se encarga de componer canciones para el coro. Respecto a los gustos musicales de las canciones que cantan hay disparidad de opiniones: algunas son del agrado de los coralistas y otras no lo son tanto (JU señala que cantan un repertorio a veces demasiado infantil).

Hicieron una audición en *La Rambleta*, alguna excursión fuera del centro (actividad que les motiva) y añaden que en el centro no han hecho ninguna. Suelen cantar con acompañamiento pianístico o con el acompañamiento instrumental de una guitarra.

En cuanto a la relación con la profesora, relatan que es buena persona, que se esfuerza por el aprendizaje de los alumnos y se empeña en que canten, en que formen un grupo coral unido, integrador y porque además disfruten. MA dice que a veces no tienen un buen comportamiento durante los ensayos y que INE se enfada, pero entienden que ella proceda a ocupar un papel autoritario para intentar crear un ambiente adecuado en el aula.

Piensan que cantar en el coro favorece la amistad, aunque en ocasiones, el clima de clase no es muy agradable. AS se queja de que hay compañeros que no se portan bien y a veces eso repercute en la mayoría. A su vez, MA explica que la profesora intenta

fomentar la importancia de la amistad y hace hincapié en el trabajo en equipo de todos los miembros, pero en este caso, por votación común, no pretendían ser un grupo ni compartir nada más allá que el propio coro, actividad por la cual INE se afanaba en impulsar. A pesar de esto, hay opiniones encontradas. Algunos coralistas como MA o JU piensan que participar en esta actividad es una fuente de inspiración, diversión y armonía. Por el contrario, SI y SH entre otros, creen que, al ser una actividad obligada, sienten cierta presión no muy afable. En un futuro musical, ninguno quiso aportar información al respecto.

CASO 3. INSTITUTO PÚBLICO IES «JOSÉ BALLESTER GOZALVO» DE VALENCIA

Profesor de música y director de coro: APB

Perfil del profesor de música y director de coro

Estudios: Doctor en Musicología, Superior de Saxofón, Profesor de Solfeo y Licenciado en Historia i en Ciencias de la Música.

APB se encargó de dirigir, tras el reparto de horas entre los tres profesores que conforman el departamento de Música de este centro, un coro en secundaria para que el alumnado del centro aprendiera a educar la voz, a desarrollar la expresión artística y para fomentar el trabajo en grupo con adolescentes.

Los objetivos que plantea son, entre otros, aumentar el gusto por la música y por la voz, impulsar el trabajo en grupo, lograr mayor cohesión entre los alumnos, dar sentido a la Educación en el Centro y desarrollar prácticas artísticas.

La práctica coral que realiza forma parte del Proyecto Educativo del Centro, el cual otorga, a criterio del equipo directivo y dentro del programa PAM (*Pla d'Actuació per a la Millora que resuelve Conselleria*) dos horas lectivas a este tipo de formación. Los miembros que pertenecen al coro son alrededor de quince alumnos del instituto. En su

caso, todo el alumnado puede formar parte del centro, tanto los que están matriculados durante el curso como los antiguos alumnos.

El género de coristas predominante es femenino, y también asiste alumnado con dificultades de relación social. Se trata de una actividad fuera del horario lectivo, aunque computa como carga lectiva para el profesor. La duración del ensayo es de aproximadamente dos horas, cada jueves de 16:00 a 17:50 h.

El repertorio es escogido por mutuo acuerdo entre el profesor de música/director de coro y los coralistas. Realizan conciertos y festivales, dos de ellos se producen en el centro y uno fuera del centro.

Los aspectos educativos que pretende desarrollar en cuanto a las habilidades sociales y personales son: aprender a relacionarse con alumnos de distintas edades y gustos musicales y la aceptación de la diferencia de prácticas y de hábitos musicales; en cuanto a las habilidades musicales destaca la improvisación, la expresión musical, el trabajo en grupo y el conocimiento y uso de la voz. En relación a los hábitos, incentiva el desarrollo de la higiene vocal, la colaboración del grupo, la actitud del alumnado, la concentración y la creatividad. La integración de valores de respeto, de igualdad, de tolerancia y de esfuerzo, además del desarrollo de las competencias como la comunicación en lenguas, el aprender a aprender, las competencias interpersonales y cívicas, las de expresión artística y cultural, la competencia digital en ciencias y en tecnología, etc.

Informe descriptivo del alumnado coralista: SA, LU y DA

Los coralistas asisten al coro principalmente porque les gusta la música. Animados algunos por los compañeros y otros porque ya han pertenecido a corales anteriores, deciden formar parte del coro del centro y poder compartir y disfrutar de esta actividad extraescolar.

En este coro, a pesar de que la mayoría de participantes son de género femenino, también participan cuatro chicos. En general, les gusta y les motiva asistir a los ensayos. SA comenta que duran casi dos horas (1h 50min.), pero que siempre alargan un poco más porque no tienen prisa en acabar, se sienten cómodas.

Si no tienen ningún evento importante, antes de cantar, hacen ejercicios vocales y de relajación. Destacan que a veces se ponen en círculo, apagan la luz del aula, en ocasiones con música de fondo, y reproducen sonidos como técnica de vocalización y de relajación muscular. En cuanto al aprendizaje musical, la mayoría no saben leer partituras musicales, de manera que escuchan la canción en *YouTube* y mediante el acompañamiento pianístico, repiten o imitan la melodía que tiene que cantar cada uno. Generalmente, cantan a tres voces.

El repertorio lo eligen entre todos. Suelen cantar canciones actuales de *pop*, *rock* e incluso *jazz*. Hablan con satisfacción de las actuaciones que realizan. Fueron al *Palau de la Música* a un encuentro coral de distintos institutos, cantaron en Burjassot, en la protectora de animales y en las graduaciones de cuarto de la ESO. LU señala que incluso compusieron una canción que se encuentra en *YouTube* (*Caras de papel*, de la cual los alumnos son autores de la letra y de la música, con la supervisión del profesor). Normalmente, actúan con acompañamiento pianístico, con batería, guitarras, etc.

El entorno familiar está satisfecho de que los coralistas pertenezcan a esta actividad coral, pero hay casos de coralistas en los que sus padres en ocasiones consideran que realizar esta extraescolar les resta tiempo de estudio, no valoran lo importante que para ellos es asistir a dicha práctica.

Con respecto a la relación alumno–profesor, todos los coralistas coinciden en lo importante que es para ellos a nivel de formación músico–coral y a nivel personal. Es cercano con ellos, se sienten queridos, les ayuda, les motiva, les hacen reír y pasárselo

bien, encuentran bienestar cuando asisten a su extraescolar de coro y aprenden mucha música, además de mejorar a nivel vocal. Los compañeros que no cantan en el coro no se involucran en opinar acerca del alumnado que sí asiste. En cambio, entre los coralistas sienten que el hecho de cantar en conjunto ha propiciado una mayor unión entre ellos y la familiarización con los coralistas de otros cursos. No obstante, aunque compartan el gusto por la música vocal, la relación con todo el grupo no siempre es tan cercana a nivel de amistad.

Pertenecer al conjunto coral del IES «José Ballaster Gozalvo» significa para ellos el disfrute de poder compartir a través de la música coral los sentimientos y/o emociones conjuntas e individuales, expresados a través de la canción. Compartir entre ellos, y compartir con un público también dispuesto al goce por la música. Señalan que a través de la música se cambia el estado de ánimo: si se sienten tristes, cantando de repente, se sienten contentos y eso les hace sentir felicidad. En la mayoría de los casos, la música forma parte de sus vidas desde bien pequeños, y consideran esta disciplina como fundamental en su día a día. Por eso, pertenecer al coro del instituto les refuerza el gusto por cantar, se sienten mejores personas, pues compartir valores de compañerismo, de ayudar a los demás, y de hacer música en conjunto les hace sentir bienestar emocional y social. Definen cuando están en el coro como estar en el aquí y en el ahora, solo tienen que preocuparse por aprender, compartir y disfrutar del momento músico–coral, evadiéndose de todo lo demás.

En un futuro, a todos les gustaría continuar formando parte de esta actividad coral.

CASO 4. INSTITUTO PÚBLICO IES «SERPIS» DE VALENCIA

Profesora de música y directora de coro: PFC

Perfil de la profesora de música y directora de coro

Estudios: Superior de Oboe y Licenciatura en Filología

PFC formó un coro en el instituto con la intención de establecer relaciones sociales, enseñar a cantar y facilitar la expresión de sentimiento y de emociones del alumnado coralista.

El coro forma parte del Proyecto Educativo del Centro y está formado por alumnos. El número de alumnado comprende entre quince y veinticinco coralistas de secundaria. En este caso, todo el mundo puede formar parte del coro. El género predominante en la coral es femenino frente al género masculino y asisten alumnos con dificultades de relación social.

Se trata de una actividad extraescolar que se realiza en la hora del patio una o dos veces por semana.

En cuanto al repertorio, se valoran los gustos musicales del alumnado, pero lo elige la profesora/directora del coro y como actividades, realizan encuentros y conciertos, uno anual dentro del centro y dos fuera del centro.

Como habilidades personales y sociales destaca el fomento por pasarlo bien con los compañeros coralistas y el sentido de pertenencia al grupo. Las habilidades musicales que pretende desarrollar son el aprendizaje de la afinación, la mejora de la dicción, la mejora del ritmo, la mejora de la audición activa y el hecho de vivir experiencias de texturas musicales distintas. Los hábitos que propone adquirir son los de saber estar en un auditorio, respetar las actuaciones de los demás, mejorar el respeto por el trabajo de las otras voces, el cuidado de la salud vocal y el desarrollo de la atención; los valores

que potencia son los del compañerismo, la solidaridad y la empatía. Como competencias, fomenta la de aprender a aprender y la competencia cultural y artística.

Informe descriptivo del alumnado coralista: MA, LO, MP, MC, AN, SO, AM, AL, CL, AD, MR, AD, SU y MT.

En general, los coralistas se apuntaron al coro porque les gusta cantar, con algunas excepciones. MC se apuntó a esta actividad para ganarse la confianza de PFC, y de esta manera que le subiera la puntuación de la nota final en la materia de Música. CL, AD y SU se apuntaron por influencia externa, les aconsejaron que participaran en esta actividad; y MA considera que no canta bien, pero disfruta cantando y del compañerismo que proporciona formar parte del coro.

La coral está formada por alumnos de la ESO. Hay más chicas que chicos, de hecho, coralistas de género masculino solamente hay dos. Ensayan una vez a la semana en la hora del patio y hacen alguna clase extra cuando se aproxima algún evento. AM habla con satisfacción de que durante los ensayos, pueden almorzar y en ocasiones, PFC les deja hacer los deberes.

La forma de aprendizaje es a través de la repetición. Tienen las partituras, pero las aprenden por imitación. PFC reproduce vocalmente cada frase musical y el alumnado coralista repite hasta aprenderla de memoria. Suelen cantar a dos o tres voces, dependiendo de la canción.

El repertorio es básicamente tradicional. Lo elige la directora del coro y los miembros coralistas. A pesar de que les gusta cantar, están a menudo descontentos con las canciones seleccionadas para el coro. AM afirma que el repertorio le resulta infantil. El problema es que les parece incómodo sugerirle a PFC, que se esfuerza en elegir el repertorio, que no están satisfechos con el mismo. Cantan en varios idiomas, especialmente en valenciano.

Han hecho dos o tres actuaciones: en el día del libro, el día que vinieron profesores Erasmus de intercambio al centro y en el *Palau de la Música*. AM cuenta que suelen cantar *a capella*, sin acompañamiento instrumental y coreografías no suelen hacer.

Respecto al entorno familiar, hay disparidad de opiniones. Por ejemplo, los padres de MR y de SU están muy contentos de que pertenezcan al coro del centro; los padres de AM no han ido nunca a verla porque piensan que no canta bien y que debe dedicar más tiempo a estudiar; y la madre de AD no sabe ni que asiste al coro del instituto.

El vínculo con PFC es muy favorable. Se sienten muy contentos con ella como profesora de coro. Argumentan su buena relación objetando la ayuda que siempre les proporciona en todos los sentidos. Destacan de ella que siempre tiene una sonrisa, que es muy generosa, que se preocupa porque haya una buena relación en el entorno coral entre los participantes, que es empática y que siempre se muestra muy receptiva con ellos.

Referente a los compañeros que no participan en el coro, a menudo se regodean de los coralistas, haciéndoles comentarios desagradables, pero ellos no lo tienen en cuenta porque se sienten cómodos y les gusta realizar la actividad coral. En cambio, entre los compañeros coralistas hay un trato de cercanía y un vínculo de amistad importante. AM comenta que a través del coro tienen la oportunidad de conocer a gente de otros cursos que, de otra manera, habría sido más difícil.

Para el alumnado coralista de Serpis, el sentido de pertenencia al coro del instituto les hace sentir importantes. Para AD, el coro le ha enseñado lo bonita que puede ser la música y la importancia de cantar todos a la vez, el desarrollo del sentido de pertenencia, que hay un vínculo especial entre los coralistas y que existe una unión. Al igual que AN, que destaca que siente como si fueran una única entidad en forma de grupo. MP también se siente importante de participar en el coro, pues siente que además, formar parte del coro le hace pensar que aporta algo en el instituto, y lo

demuestran cuando salen a actuar. MC, a pesar de ser nueva en el coro, señala que se ha sentido muy bien acogida y también le encanta salir a cantar en público, como al resto de coralistas.

En general, a los miembros del coro de Serpis les enorgullece exponer el trabajo que realizan durante el curso a los demás. Entre los miembros del coro existe una conexión importante, tienen un sentimiento de unidad y se sienten felices disfrutando de la música y expresándose de una manera distinta. AD destaca el compañerismo y el buen ambiente que hay, CL apunta que, aunque cada persona sea distinta, en el coro son todos iguales y SU expresa que formar parte del coro y salir a actuar, le hace sentir libre. Todos los coralistas coinciden en que, en un tiempo futuro, les gustaría seguir formando parte de esta actividad.

CASO 5. INSTITUTO PÚBLICO IES «REINA SUR» DE VALENCIA

Profesor de música y director de coro: AGP

Perfil del profesor de música y del director coral

Estudios: Estudios Superiores de Música de Trompa, Diploma de estudios avanzados, y actualmente está estudiando el Doctorado.

AGP no concibe la enseñanza musical sin el aprendizaje hacia el canto. Para él la parte práctica de la materia es fundamental, ya sea mediante la actividad instrumental, vocal o la creatividad. Los objetivos que pretende lograr son los de conseguir que el alumnado cante mediante un coro, dejando a un lado las individualidades, pues destaca: “No hay vida sin música”.

La práctica coral que realiza forma parte del currículum de la materia de Música y del Proyecto Educativo del Centro. Normalmente, han formado parte del coro los alumnos de la ESO que de forma voluntaria quieren participar, pero este curso pasado ha sido un año especial y el coro son tres alumnas de cuarto de la ESO. Generalmente, siempre

ha habido más niñas que niños, y también ha participado alumnado con dificultades de relación social.

En años anteriores, los ensayos corales eran en el horario lectivo de la materia de Música y de manera extraescolar. Ensayaban treinta minutos, dos días a la semana en la hora del patio.

El repertorio siempre lo ha elegido el profesor, pero se valoran los gustos musicales del alumnado coralista.

Anteriormente, la coral de Reina Sur ha realizado conciertos, asistido a intercambios con otros centros, festivales, etc. Este curso ha hecho tres conciertos dentro del centro.

Informe descriptivo del alumnado coralista: GA, RI y NO

Son tres las coralistas que han permanecido en el coro de Reina Sur. GA y RI son hermanas y NO se ha convertido en una gran amiga de ellas, tras conocerse en la coral. Cuentan que en un principio pertenecer al coro extraescolar del instituto beneficiaba en la nota de la materia de Música, motivo por el cual muchos estudiantes estaban interesados en participar, aunque había otros alumnos que asistían de manera voluntaria porque les gustaba cantar. Ellas están en el coro porque para ellas expresarse a través del canto es una forma de vida.

Cantaban en varios idiomas y comentan que el repertorio que han trabajado con AGP no es el más cercano a ellas ni pertenece a sus gustos musicales (califican el repertorio como demasiado tradicional) pero quisieron formar parte del coro para trabajar la voz, mejorar como cantantes y compartir su voz con la voz de los demás. NO reconoce que su participación, en un principio, a pesar de gustarle cantar, fue para beneficiarse del punto extra que se incrementaba al final de la evaluación de la materia de Música. Pero con el tiempo, le encantó vivir esta experiencia.

Como conciertos, destacan cuando fueron al *Palau de la Música* a cantar. Allí cantaron con un acompañamiento orquestal e hicieron una coreografía.

Este año al estar las tres solas, tienen más libertad, han hecho tres actuaciones y las canciones las eligen ellas. En Navidad cantaron una canción de creación propia, cuando acabó el curso cantaron *Imposible* y *Seven Rings* de Ariadna Grande y en la fiesta de graduación, también han cantado.

Cuentan que el acompañamiento musical procede de un *mp3* que reproduce la música instrumental que graban de fondo, tipo karaoke.

El entorno familiar de GA y RI está satisfecho con el hecho de que pertenezcan a esta actividad y les motivan para que mejoren como grupo. En cambio, la familia de NO, a veces, prefiere no opinar.

Las tres coralistas describen a AGP como una muy buena persona, que les apoya, les motiva y fomenta que sigan cantando. En cuanto a los compañeros de clase que prefieren no apuntarse al coro, comentan que cuando las han visto actuar no les dicen nada, en cambio, estudiantes del instituto de otros cursos, cuando las ven por los pasillos, les dan la enhorabuena.

Entre ellas tienen muy buena relación, y en base del coro, se organizan de manera que cada una canta una voz diferente, dependiendo del registro vocal particular. A veces echan de menos poder hacer música coral con más gente, y a parte, sería una buena oportunidad para establecer nuevas relaciones sociales. Le han propuesto a AGP cantar canciones del estilo de *Bohemian Rhapsody*, sugiriéndole que ellas se encargarían de buscar a gente y formar un grupo coral más amplio, pero él desiste a esta proposición, quizá por no dejarles tan delicada responsabilidad. Aun así, tienen la suerte de que cuenta con ellas para los eventos del instituto.

NO confiesa que ha sido una chica muy tímida cantando hasta tercero de la ESO, pero que ahora se siente muy satisfecha de poder formar un coro con sus dos compañeras. A ella junto con GA y a RI, cantar les produce emoción y felicidad.

En un futuro, les encantaría que más gente formara parte del coro y piensan que aunque así no fuera, ellas no dejarán de cantar.

C. CENTROS PÚBLICOS: PROYECTO CSE¹²

CASO X1. INSTITUTO PÚBLICO IES «NÚMERO 26» DE VALENCIA

Profesor de música y Director del CSE: ACL

Perfil del profesor de música y director del CSE

Estudios: Título Superior de Clarinete, de Composición y de Dirección de orquesta y coros.

ACL informa que el proyecto CSE nace por la necesidad de dar la oportunidad al alumnado de hacer música. La educación en secundaria no se puede limitar a la enseñanza de la lectoescritura musical y a la audición. Por tanto, es necesario que el alumnado experimente lo que supone la preparación de un concierto y la responsabilidad que conlleva estar encima de un escenario.

Según el director, el objetivo fundamental que se pretende desarrollar a través de práctica coral en esta actividad, es normalizar el hecho de cantar. Cantar les parece algo extraño que les produce vergüenza (cosa que no pasa a nivel instrumental) y se ha de enseñar a usar la voz como instrumento natural integrado en el propio cuerpo. Los profesores y el alumnado forman parte del proyecto. En el instituto “Número 26” han asistido sesenta y tres alumnos. En el espectáculo hubo mil seiscientos cincuenta estudiantes de distintos centros de diferentes ciudades.

¹² CSE: *Com sona l'ESO*.

Todo el alumnado de secundaria puede formar parte del CSE. En este caso, el género predominante estudiantil es equitativo, participan ambos sexos por igual. No asiste alumnado con dificultades de relación social, pero ACL puntualiza que no habría inconveniente alguno.

Ensayan tres días a la semana como mínimo, y cada ensayo tiene una duración de cincuenta y cinco minutos. Los ensayos se realizan en horario lectivo, pues forma parte de la materia de Música; en la hora del patio, y en el taller que se ofrece como materia optativa.

Centrándonos en la parte práctica del proyecto donde interviene la música coral, el profesor destaca como habilidades sociales y personales a desarrollar, la motivación, la integración, la resiliencia y la concentración, entre otras. Se ha de prestar especial atención a la enseñanza–aprendizaje de todas las habilidades musicales. Respecto a los hábitos a adquirir, menciona el rendimiento, el esfuerzo, la salud corporal y la salud vocal; valores tales como la implicación, la entrega, la satisfacción personal; y como competencias, el trabajo en equipo y la expresión cultural.

Informe descriptivo del alumnado: RO, ME, AI, DA

El proyecto del CSE como actividad musical ofrecida al alumnado de secundaria, ya forma parte de la historia del instituto Número 26. Pueden asistir alumnos de cuarto de la ESO y de primero de bachillerato (con algunas excepciones). Por ello, los estudiantes cuando promocionan a estos cursos, ya conocen esta práctica y se sienten atraídos por realizarla, tal y como relata AI y DA, entre otros.

Es una actividad optativa (Lenguaje y Práctica Musical) y tiene una duración de tres horas.

Son veinticinco alumnos y alumnas por clase. En total, al último Festival realizado han asistido sesenta y cinco personas de este instituto y, en el lugar de encuentro, como señala AI respaldada por sus compañeros, hubo mil quinientos estudiantes provenientes de distintos centros de secundaria de Cataluña, de las Islas Baleares y de Valencia, aproximadamente.

La forma de trabajo es la siguiente: a través de un audio escuchan las canciones que tienen que preparar junto con un libreto que es donde aparece la letra escrita y, mediante la imitación, repiten hasta aprender el repertorio de memoria. RO indica que en clase hacen un gran trabajo y que ACL les explica la estructura musical de cada canción, ayudándose del piano; los alumnos afirman que aunque no trabajen en profundidad la técnica vocal, el trabajo que realizan ayuda a desarrollar la voz. Coinciden en que cantan trece canciones en grupo más los textos recitados, que están en valenciano.

DA explica que al principio, al no ser un repertorio cercano a la música que suelen escuchar, las canciones les resultan algo peculiares, pero conforme las van practicando, al final las hacen propias, les parecen muy melódicas y les cogen cariño al repertorio. El Proyecto ha sido en Castalla (Alicante). Disfrutaron con el tipo de coreografías que tenían que interpretar y siempre tienen acompañamiento instrumental.

El entorno familiar de los estudiantes puede asistir a ver el espectáculo. En general, están muy satisfechos y agradecidos de que los estudiantes tengan la oportunidad de asistir a este tipo de eventos y que puedan vivir esta experiencia musical tan enriquecedora. Además, añaden que para sus padres fue muy emocionante observar cómo tanta gente cantando a la vez, se escuchaba como si fuera una sola voz. Por el contrario, también hay padres que no le otorgan tanta importancia a esta actividad, como es el caso de AI.

Respecto al vínculo de alumno–profesor, describen a ACL como una persona próxima, que hace las clases dinámicas, con gran sentido del humor, y que incita y motiva a que tengan ganas de ir a clase de Música. Pero también, enuncian que es una persona exigente, estricta y que se hace respetar. Concluyen que se sienten muy bien preparados con ACL para asistir al CSE.

En cuanto a los compañeros externos al Proyecto, aseguran que por un lado, hay gente que se ha arrepentido de no asistir y, por otro lado, hay alumnos que critican a quien realiza esta actividad. Pero, a ellos no les importa ya que el hecho de preparar y asistir al Festival, les ha unido mucho más como compañeros y han conocido a mucha más gente de otros institutos.

Los alumnos se sienten muy importantes de haber tenido la suerte de formar parte de la historia del CSE. RO comenta que más que a nivel formativo–musical, pertenecer al CSE ayuda a perder el miedo a subir a un escenario, a actuar, o a improvisar. DA concreta que en el momento en que están actuando o cantando todos juntos, existe una conexión difícil de explicar.

A nivel de influencia personal, cuentan que vivir esta experiencia ha sido muy emocionante para ellos, ha habido mucho compañerismo, incluso con gente que no conocían, han sentido alegría, tristeza de que el encuentro acabe... AI añade que se siente satisfecha de que todo esfuerzo merece una gran recompensa. Los participantes aportan que les parece inexplicable cómo la música puede unir a personas que no se conocen, de diferentes gustos y de distintas ideas, hasta el punto de sentir que están unidos y que han ganado una amistad.

Volverían a repetir la experiencia.

CASO X2. INSTITUTO PÚBLICO IES «EL CABANYAL» DE VALENCIA

Profesor de música: VTC

Perfil del profesor de música

Estudios: Licenciatura en Filología Anglo–Germánica y Estudios Superiores de Trombón

En el instituto El Cabanyal, los profesores de música preparan cada año un musical o una cantata para el Proyecto CSE. Los objetivos que se pretenden desarrollar en la clase de música son, entre otros, cantar en directo, trabajar los materiales del proyecto del musical o de la cantata, trabajar temas transversales y participar en el CSE.

El Proyecto está formado por alumnos de secundaria del instituto. Dependiendo de cada año, participan más o menos estudiantes, no hay género predominante (asisten por igual estudiantes femeninos que masculinos) y no hay alumnado con dificultades de relación social.

Los ensayos son en horario extraescolar, en la hora del patio y en horario extraescolar. Tienen una duración de una hora, y se realizan tres días a la semana.

Como habilidades personales y sociales, VTC destaca tales como la socialización y la convivencia, entre otras. Respecto a las habilidades musicales, enumera las pertenecientes a la audición, la rítmica, de movimiento (coreografías), las vocales en conjunto y la atención activa. Pretende desarrollar valores como el trabajo en equipo, la constancia, la tenacidad y el esfuerzo; y competencias como las de aprender a aprender.

Informe descriptivo del alumnado: CA, RE, NA, ÁL, JO, LE y CL

El alumnado del centro que participa de manera voluntaria en este Proyecto es de tercero y de cuarto de la ESO.

Algunos estudiantes se apuntaron al CSE por influencia de hermanos que ya habían experimentado esta experiencia, y otros, porque querían probar y vivir en primera persona esta actividad, que prepara el centro desde el departamento de Música. ÁL comenta que además de gustarle la música, tenía ilusión por compartir esta forma de expresión con más gente conocida y por conocer, en un campamento durante tres días y con una actuación final dónde todos los estudiantes de todos los institutos cantaban a la vez.

En total son veinticuatro estudiantes, y comentan que en el Festival había mil quinientas personas en el coro. Como aseguran ÁL, CA y NA, los ensayos se realizaban los lunes, los miércoles y los viernes en la hora del patio o en horario extraescolar.

La forma de trabajo es mediante la imitación y la repetición. RE cuenta que VTC cantaba las canciones y ellos las reproducían a la vez que aprendían el baile. CL añade que el profesor les proporcionaba vídeos y audios con la letra y la música de las canciones que tenían que practicar. CA también comenta que, normalmente, en el CSE se canta a varias voces, pero este año han cantado al unísono.

En cuanto al repertorio, AN explica que al principio, las canciones no les gustaban mucho pero conforme las iban aprendiendo, les resultaban más familiares y emocionantes.

Además del CSE, en el instituto El Cabanyal hay un coro formado por profesores. CA, JO y RE relatan que el profesor de música, VTC, les invitó a participar en el coro de adultos y también han hecho algún concierto en el instituto como el de Navidad, o en la Universitat Politècnica de València (UPV), fuera del centro.

Tanto en el coro del centro como en el CSE tienen acompañamiento instrumental, pero coreografías solo se hacen en el Festival.

Reciben el apoyo familiar para realizar este tipo de actividades educativas músico-corales.

Respecto al profesor, resaltan que es un gran profesional, un buen profesor y una gran persona. LE y JO destacan que VTC es empático y que se preocupa mucho por sus alumnos. CL comunica que estuvo “cuadrando horarios” para que las alumnas de cuarto pudieran asistir a los ensayos. Según RE, les cuida, les ayuda y es un profesor cercano que les transmite confianza. ÁL señala que es muy divertido, y que siempre está “de buen rollo”. JO cuenta como anécdota que cuando fueron a la UPV, había antiguos alumnos del director que estuvieron con él y que le ayudaron a montar el escenario, etc., hecho que demuestra que, aunque termines el instituto, puedes seguir teniendo contacto o amistad con él. En general, coinciden en que gracias a VTC hacen muchas actividades y él siempre está abierto a nuevas propuestas educativo-musicales.

Los comentarios que reciben por parte de los compañeros que no participan en el CSE son poco complacientes, aunque RE atestigua que también hay gente que le gustaría asistir a esta actividad en cursos futuros.

Entre los estudiantes que comparten dicha práctica, se ha creado un vínculo y una unión muy especial, de hecho, JO comunica que cuando vuelven del Festival, están cambiados, mucho más cohesionados como grupo. También detallan que es increíble la gente de otros centros que conocen y con los que hacen amistad en el CSE.

Para el alumnado, el hecho de cantar y de pertenecer a un grupo es algo muy significativo. LE dice que cantar da opciones a actividades como el CSE. Todos coinciden en que cantar une a las personas y hace que puedas conocer gente de una manera sencilla y natural. Incluso CL considera que solo con expresarse mediante el canto, no hace falta hablar para sentir que ya eres amigo de la persona que tienes al

lado. ÁL en la misma línea, destaca que cuando canta siente que todo el coro se convierte en una misma persona por unas horas. LI resalta que haber podido vivir la experiencia del CSE le ha enriquecido como persona y formado en muchos sentidos. JO se siente privilegiado de haber podido participar, y afirma que ha sido lo mejor que le ha pasado en todo el curso. RE se siente afortunada, tal y como apunta NA. CA cuenta entusiasmada que cuando estuvieron en *Terra Mítica*, unos jóvenes les vieron las pulseras del CSE y se hicieron amigos solo por haber coincidido en este espectáculo; y JO narra junto con NA que cuando llegas al encuentro, ensayas con todo el mundo, subes al escenario y eres consciente que estás actuando, es cuando encuentras sentido a todos los días de ensayos, de trabajo, de esfuerzo y de compromiso.

El hecho de poder compartir esta práctica con el público, hace que los estudiantes se sientan muy importantes y animados a seguir creciendo a nivel musical para formar parte de este tipo de actividades en un futuro.

CASO X3. INSTITUTO PÚBLICO IES «BENLLIURE» DE VALENCIA

Profesor de música: OVB

Perfil del profesor de música

Estudios: Título Superior de Trompeta y Máster en Investigación en Didáctica de la Música.

La práctica llevada a cabo por OVB con respecto al CSE se realiza en horario lectivo, pues forma parte de la materia de Música. Las habilidades personales y sociales que pretende desarrollar en el alumnado a través de este Proyecto corresponden a las pertenecientes a la autonomía y a la competencia social y cívica, entre otras. Las habilidades musicales que considera son las relacionadas con la experiencia de ser músico. Respecto a los hábitos, se centra en el desarrollo de la memoria, en la comprensión del análisis y de la estructura musical. Prima los valores sociales y culturales, además de fomentar todas las competencias educativo–musicales.

Informe descriptivo del alumnado: EM, EL, MA y RA

MA fue al CSM el año anterior y animó a sus compañeros para que participaran. Le pareció un evento fantástico, donde se conocía a mucha gente y le encantó la experiencia y cantar en el coro con muchas personas más. EM y EL quisieron probar y se apuntaron, también porque vieron la posibilidad de poder hacer un viaje juntos. EM cuenta que cuando llegaron allí y vieron tanta gente cantando y haciendo gran cantidad de actividades distintas, se dieron cuenta de que solo por estar allí, ya había merecido la pena.

Informan de que es una actividad voluntaria, y que este año ha participado una chica del centro y el resto eran chicos. En total, en la representación había más de mil personas cantando.

Los estudiantes explican que ensayaron en algunas clases, en el patio y en alguna hora que tenían libre; hicieron pocos ensayos y muy intensos. MA puntualiza que los profesores les permitían en ocasiones salir de clase para ensayar para el CSE, ya que OVB intervino y les pidió su colaboración, debido al poco tiempo que les quedaba de preparación. Al principio, reconocen que los ensayos se les hacían poco amenos, pero después, iban más animados y motivados a clase.

La forma de aprendizaje es mediante la imitación. Escuchaban las canciones y las tenían que aprender y memorizar, además de hacer coreografías. No tenían la partitura, solo la letra y el audio.

EL destaca que las canciones eran un poco raras y que estaban basadas en el feminismo. MA cuenta que la historia trata de dos personajes que se encuentran enfrentados entre sí; el coro eran unos alpinistas que estaban a favor del personaje bueno. RA añade que a través de la letra también se fomentaba el uso de la lengua valenciana, y del catalán.

En la actuación, tenían acompañamiento instrumental en la mayoría de las canciones, pero había otras que eran *a capella*.

El entorno familiar se siente orgulloso y agradecido de que participen en esta actividad educativo–musical.

Respecto a la relación alumno–profesor, MA detalla que OVB se portó muy bien con ellos cuando estuvieron allí. Les dejó libertad a la vez de informarles de cada actividad que tenían que realizar y, de cuidarles. RA explica que el director no es su profesor de música, pero se hizo responsables de ellos, ya que el profesor asignado que tenían en el instituto no se preocupaba porque aprendieran las canciones del CSE. Se sienten muy agradecidos con OVB por haberles comprendido y ayudado a preparar el repertorio. EM comenta que OVB es muy buena persona y confirma lo expuesto por sus compañeros, les dejaba libres a la vez de ayudarles e interesarse por ellos. En general, los compañeros externos al CSE se arrepintieron de no ir, y en cuanto a ellos, RA comenta que en un viaje siempre pasan muchas cosas, y hay historias nuevas que contar, risas..., que es una manera de conocer a muchas personas, y de que exista una unión más fuerte con los amigos.

Los estudiantes se sienten muy agradecidos de haber podido vivir esta experiencia. EM dice: "Es una actividad musical en la que te reúnes con miles de personas, es una cosa única". Y MA añade: "Es como una máquina, si falla una tuerca, se estropea, por eso, todos nos sentíamos tan importantes".

No tienen críticas negativas acerca del Festival. EL habla de unión y de amistad y, junto con el director, tiene un buen recuerdo del campamento y de la representación musical. MA menciona que cuando llega el final de la actuación, al sentir que ha salido bien después de todo el esfuerzo empleado, es una sensación de satisfacción y de agradecimiento difícil de explicar. Además, menciona que cuando escuchen estas

canciones en un futuro (porque están grabadas), recordarán aquellos momentos durante la adolescencia, que fueron tan felices en la ESO. Detalla que es una experiencia que recordará siempre. Para RA, lo mejor fue la actuación en primer lugar y, en segundo lugar, el recuerdo de haber conocido a tanta gente, le parece que ha sido una experiencia impresionantemente espectacular. Para él, lo más importante de la música es que te permite evocar momentos, personas y situaciones.

Definen el encuentro como una situación única en sus vidas, y comentan que, si el año que viene no coincidiera con las pruebas de selectividad, repetirían sin duda.

CASO X4. INSTITUTO PÚBLICO IES «EL CLOT» DE VALENCIA

Profesor de música: JVMP

Perfil del profesor de música

Estudios: Profesor Superior de Trompa.

Los objetivos que se plantea desarrollar a través del proyecto CSE son, entre otros, aumentar la sensibilidad, la toma de conciencia, la empatía y, en definitiva, todos los valores positivos y el gusto por el arte.

Participan diez alumnos de secundaria, predominando el género femenino frente al masculino. También asiste alumnado con dificultades de relación social.

Se trata de un proyecto extraescolar. Ensayan durante una hora, dos días a la semana fuera de horario escolar.

A través de esta actividad musical, JVMP pretende desarrollar habilidades personales y sociales tales como la socialización o la autonomía; habilidades musicales como son la afinación, el ritmo y la interpretación; hábitos de puntualidad, capacidad de trabajo,

disciplina; valores como la solidaridad, empatía, buenos hábitos, de respeto, etc.; y todas las competencias: artística, matemática, lingüística...

JVMP considera que el aprendizaje a través de la práctica musical en su conjunto trabaja y ayuda a conectar los dos hemisferios cerebrales (*Brain gym*), ayuda al desarrollo personal de las personas, libera endorfinas, nos acerca emocionalmente a las personas y libera el espíritu y el yo interno. Por tanto, valora que, mediante el aprendizaje musical, todo son ventajas. En palabras del profesor: “La música en definitiva son sonidos combinados (mantras) que resuenan en nuestros cuerpos, que también están en vibración”.

JVMP destaca un momento especialmente emotivo para el alumnado. Se trata del bis final del Concierto, cuando los estudiantes de todos los centros participantes interpretaron a coro la canción *Lluna Mediterrània* del compositor Teo Aparicio. Esta obra musical, la compuso en el primer Encuentro Musical en *Ontinyent* (Alicante), allá por el año 2000, y que se ha convertido en el himno de CSE. La canción es un canto a la concordia, a la paz y a la felicidad y entre ellos y ellas, surgen con facilidad y espontaneidad las lágrimas de emoción y los abrazos sentidos de despedida.

Informe descriptivo del alumnado: DE, EV, LA, RA y JA

Algunos de los estudiantes como EV y RA se apuntaron al CSE porque ya habían participado en un coro años anteriores, y les pareció interesante y divertida esta propuesta. LA cuenta que el profesor les enseñó vídeos de este proyecto y en general, a todos les resultó una extraescolar diferente. Les pareció atractiva la idea de que tantos alumnos de distintos centros compartieran unos días de campamento y, que los ensayos merecieran la pena, pues representaban su esfuerzo y dedicación en la actuación del concierto final.

La selección del alumnado va ligada a la capacidad de motivación, compromiso y capacidad de trabajo colaborativo y cooperativo entre los participantes de cualquier nivel o curso de la ESO.

Según JA, son nueve participantes de este centro (cuatro chicas y un chico), y el día del Festival, LA confirma que eran mil quinientos ochenta y tres participantes cantando.

Los ensayos se realizaban durante una hora, los martes y los jueves después del horario lectivo de clase.

Como estrategias de aprendizaje, RA cuenta que el alumnado de un instituto de Amposta (ciudad anfitriona del encuentro escolar), hicieron un vídeo para divulgarlo y que los centros lo tuvieran como referencia para aprenderse las danzas populares y las coreografías musicales de la obra creada para el evento *MAX PLANCK vs MEDUSA (VOL. IV) LA BATALLA FINAL*. DE detalla que repetían muchas veces la misma canción, se aprendían la coreografía... Los estudiantes de este instituto leen música a nivel escolar básico, por ello, su método de aprendizaje es a través de la imitación y la memoria. LA añade que el profesor tocaba al piano las diferentes melodías, y esto les ayudaba a entonar y afinar ya que cantaban a dos voces. Aunque EV añade que este año ha habido más recitativo que canciones entonadas.

Los estudiantes detallan que el repertorio es educativo, y está basado en la igualdad, las luchas sociales, el bien y el mal, los derechos humanos, etc.... a través del formato cómic. RA apunta que al final del texto se hace una crítica a la sociedad actual. EV interviene diciendo que todas las canciones son educativas, que están escritas en valenciano, y que no se escuchan géneros de *reggaetón*, ni *trap*... Coinciden en que la banda de música de CSE está formada también por alumnos que también estudian algún instrumento musical en escuelas de musica fuera del Instituto.

Todas las maneras de expresión artística las realizaban los estudiantes y los profesores a la vez: cantaban de memoria en valenciano mientras dramatizaban el texto y lo coreografiaban con movimientos corporales. En el escenario también había unos bailarines (de ESO y Bachillerato) que habían pasado un casting previamente.

El entorno familiar siempre ha apoyado al alumnado a que formara parte de esta actividad.

En cuanto a la relación alumno-profesor, los estudiantes tienen gran cantidad de palabras de elogio hacia él: les ayuda, les motiva, piensa en ellos y les hacen sentir como que son una prioridad. Se comenta que el profesor se aprendía los bailes para enseñarles a ellos a bailar. LA puntualiza que no solamente se preocupaba en clase de música, sino que, en el campamento, JVMP estaba pendiente de ellos y los cuidaba. Se sienten orgullosos y agradecidos con él. Referente a la relación que tienen con los compañeros que no participan en el Proyecto, LA y EV disertan que les hacen comentarios desagradables pero que, al mismo tiempo, tienen interés en conocer cómo es la experiencia.

Con respecto a la relación entre ellos, insisten en que esta práctica les ha unido mucho más de lo que ya estaban, y además, allí han conocido a mucha gente.

Para ellos, realizar este encuentro ha sido muy especial y fortalecedor a nivel social y a nivel personal. LA destaca lo bonito que es sentir que compartes cuatro días con gente que tiene la misma ilusión y las mismas inquietudes y gustos que tú, y EV recuerda que una de las cosas más gratificantes que sintió allí es la sensación de sentirse libre, sin miedo a nada.

Lo que menos les ha gustado de la escapada es lo corta que se les hizo. La opinión de DE es que el día de antes del concierto no pudo dormir porque la gente estaba muy

alborotada por la emoción de los conciertos nocturnos que se realizaban en la carpa de ensayos y por el inminente “estreno mundial” del concierto del día siguiente, ya que la obra que iban a interpretar era completamente original y diseñada especialmente para ellos.

Como influencia personal, RA, EV y DE concuerdan en atribuir esta experiencia como una oportunidad única que siempre recordarán y que, gracias a ella, aprendieron a vivir y a disfrutar del momento; JA destaca que todo lo aprendido a través de esta actividad, lo aprovechará en muchas otras áreas de su vida, pues fue muy positivo. LA comprobó una vez más lo importante que es la música para ella como medio de expresión.

Ahora, echan de menos los ensayos semanales y, sin lugar a dudas, todos repetirían la experiencia.

D. CENTRO PÚBLICO: PROYECTO LÓVA

CASO X5. INSTITUTO PÚBLICO IES «JUAN DE GARAY» DE VALENCIA

Profesor de música: PRL

Perfil del profesor de música

Estudios: Título Superior de Clarinete, Título Superior de Musicología y Licenciatura en Filología Hispánica.

PRL realizó en el *Palau de Les Arts* un curso de formación sobre el proyecto LÓVA. Le pareció interesante poder desarrollar dicho proyecto en su instituto con los alumnos de segundo de la ESO, y tras un consenso con el equipo directivo, se llevó a cabo. El proyecto LÓVA forma parte de la materia, por tanto, es obligatorio y la actuación final corresponde al examen de la última evaluación.

Son treinta alumnos, pero este último año han participado veintinueve. Como dificultades encontradas, destaca el cambio de voz en los intérpretes, desde el punto de vista de la entonación. Por ello, PRL se formó con Alfonso Elorriaga y tras la aplicación de los procedimientos desarrollados durante el curso, observó que la mejoría de este alumnado a nivel vocal se percibió notablemente.

El resultado después de tres años realizando esta actividad, ha sido muy satisfactorio.

Informe descriptivo del alumnado: NA, MR, JO, RI, TA, SA, EL, AG, FR, SI, CA, AL, SAN, ÓS, SO y TI.

Según EL los profesores preguntaron al alumnado si estarían dispuestos a participar en el Proyecto LÓVA. A ellos les pareció interesante desde un primer momento. El tema de tener que representar una obra de teatro, les pareció una forma de trabajo muy motivadora. Como afirman los alumnos de secundaria, es un Proyecto obligatorio que solo se hace en 2ºA, lleva tres años haciéndose y no se puede participar dos veces. En total son treinta estudiantes los que realizan esta actividad.

El proyecto forma parte de la materia de Música, de Castellano, de Valenciano, de Tecnología, de Plástica... Y ensayan durante el horario lectivo de las clases respectivas, aunque a veces también han hecho ensayos en la hora del patio o se han quedado horas extras después del horario ordinario de clase.

Respecto a la forma de trabajo, como señalan SI y EL, primero hacen ejercicios de vocalización, de respiración y de relajación con ayuda del acompañamiento pianístico que lo hace PRL, y después, aprenden las canciones de memoria por imitación. Se trabaja la técnica del canto junto con el movimiento corporal. Comentan que las canciones las componen ellos, todo lo hacen ellos, bajo supervisión y con la ayuda dirigida de los profesores pertenecientes a cada área artística que estén trabajando en ese momento.

El repertorio que cantan les gusta, pues AL detalla que el hecho de que las canciones las hayan hecho ellos mismos, hace que las sientan más cercanas y les parezcan más bonitas y divertidas. Están compuestas para ser cantadas al unísono y se representan con coreografías. Han representado el teatro en la Sala Carolina de Valencia y en un Centro Juvenil.

En el Proyecto LÓVA, todo el alumnado actúa, bien como cantantes o bien como instrumentistas, pues hay alumnos participantes que tocan el saxo, la trompa, el violín, la flauta travesera o el clarinete.

Alumnos como EL especifican que a veces era cansado asistir a tantos ensayos. Pero, en general, tal y como acentúan SA y MA, aseguran que al final merece la pena, pues el hecho de cantar entre todos la misma canción, que representa el trabajo de todo el curso, es muy gratificante y satisfactorio. Además, la canción coral que se canta para cerrar el espectáculo, actúa como reflejo y resumen de la obra completa.

En torno a las opiniones y a las valoraciones por parte del entorno de los participantes, destacan que, en el ámbito familiar, han considerado que este Proyecto es muy acertado. Les ha gustado a nivel de organización y cómo ha resultado la representación final. En cuanto al vínculo alumno–profesor, resaltan que, a pesar de que la profesora se estresa de vez en cuando, PRL se implica mucho en el Proyecto LÓVA, valoran las horas extra que hace e insisten en que les ha motivado y ayudado mucho durante el proceso.

La relación entre los participantes del teatro ha aumentado positivamente. Piensan que favorece la amistad, une a las personas porque ha habido un trabajo colaborativo y cooperativo, se han ayudado los unos a los otros, y se ha ganado en afinidad por todo lo que han compartido, como asegura AL.

TA como el resto de compañeros, avala que se sintieron muy satisfechos del trabajo que habían realizado. SAN comenta que cantar en coro es una sensación de liberación, pues no hay miedo de ser juzgado. AG y ÓS cuentan que se sintieron emocionados y felices; y NA se sintió muy orgullosa y contenta de que todos estuvieran juntos disfrutando del trabajo bien hecho.

En general, la experiencia LÓVA la definen como una vivencia fantástica, increíble, estelar, alegre, muy emocionante y divertida, donde aprendieron mucho de las diferentes áreas artísticas e interiorizaron y se formaron aún más, en cuanto a valores sociales y personales.

2. DISCUSIÓN

Según manifiesta Martínez (2013), hacia la segunda mitad del siglo XIX, la tradición de música coral en Valencia experimentó un progresivo auge. A partir de la década de 1850, aparecieron las primeras sociedades musicales basadas en el modelo coral de Clavé, que fomentaron el movimiento coral en la zona (Sancho, 2009). Tras períodos de limitada actividad coral debido a determinados momentos históricos, entre 1890 y 1910, la música coral valenciana albergó un creciente auge (Galbis, 2006) que se vio afectado de nuevo con la llegada de la Guerra Civil Española.

Finalizada la Dictadura, comenzaron a desarrollarse distintas agrupaciones corales, aún activas en la actualidad (Martínez 2013; Galbis, 2002), ante las que destaco: Coral Polifónica Valentina, *Orfeo Universitari de València*, *Orfeo Valencià*, Agrupación Vocal de Cámara de Valencia, Coral Infantil “Juan Bautista Comes”, Escolanía Ntra. Sra. De los Desamparados, Pequeños cantores de Valencia, Coro Universitario *Sant Yago* de Valencia, Coral Allegro ONCE Valencia, *Cor de la Generalitat Valenciana*, Coral Giner y la Federación de Coros de la *Comunitat Valenciana*.

La aplicación de la enseñanza coral se extendió a otras instituciones concernientes a distintos centros educativos –conservatorios, escuelas corales, escuelas de primaria, escuelas de secundaria, universidades u otras pertenecientes a parroquias o iglesias–.

Formar un coro en secundaria propicia que la materia de Música cobre mayor importancia y sea más relevante y valorada (Reig, 2001). A través de las preguntas dirigidas a los profesores y/o directores de coro y al alumnado coralista, expuestas en forma de cuestionario y de *focus group*, se ha podido conocer la significación que éstos otorgan a la enseñanza/aprendizaje de la práctica coral en los centros educativos, además de comprender el impacto a nivel académico, social y personal (formación, percepción y repercusión) de secundaria de la ciudad de Valencia.

Como se ha comentado anteriormente, la muestra final se compone de aquellos centros de secundaria, públicos o concertados, de la ciudad de Valencia que accedieron a participar en el estudio híbrido mediante la utilización de técnicas de recogida de datos cuantitativas (el cuestionario) y cualitativas (la observación, el cuaderno de campo y el grupo de discusión). Fueron veintiún centros, de los cuáles diez eran institutos públicos (cinco cumplieron únicamente el cuestionario) y once los centros concertados (cinco no realizaron los grupos focales).

Antes de ahondar en la significación mencionada y en el impacto de ésta, se consideró interesante conocer la caracterización de la muestra. Del total de centros educativos que accedieron a participar en la cumplimentación del cuestionario, se diferenciaron cinco institutos públicos (31,3%), ante los once centros concertados que participaron (68,7%).

En un estudio realizado por Fernández, Corraliza y Ferreras (2018) se indicó que en un porcentaje del 60% de profesores de dirección coral en coros infantiles y juveniles, el sexo predominante fue el femenino. Este estudio coincidió con los datos obtenidos del

análisis cuantitativo, pues en los coros analizados se observa un 62,5% de directores de género femenino. Este mismo porcentaje se mantiene, ya sea un coro de un centro concertado (63,6%), o bien de instituto público (60%).

En relación a la edad, en el estudio mencionado anteriormente (Fernández, Corraliza y Ferreras, 2018), los resultados revelaron que en un 43%, la media de edad de las personas encargadas de la dirección coral en agrupaciones infantiles y juveniles correspondía a una edad menor de 35 años. En este caso, la media de edad de la muestra se sitúa en los 46,4 años, en una muestra ligeramente sesgada a la derecha (mediana de 46 y moda en 45), con un rango de 30 años y una dispersión de edades de 8,2. La media varía mínimamente en función de la tipología del centro, siendo en los centros concertados de 45,4 años frente a 46,6 años en los institutos públicos.

Por lo que respecta a la categoría profesional de la persona encargada de la gestión del coro y del desarrollo de la práctica coral, se distinguen dos figuras: la de director de coro y la de profesor de música y director de coro. Tras el análisis, se obtiene que la figura de director de coro y profesor de música es la mayoritaria (75%), siendo el porcentaje restante (25%) de la figura de director de coro, ajeno a la docencia de la materia de Música. En los centros públicos los resultados llegan al 100%, siendo la figura de profesor y director la única, no obstante, es en los centros concertados en los que el 36,6% solo son directores de coro.

Tal y como se define en la legislación, la formación académica en música coral para la docencia es un derecho y una obligación (art. 102 de la LOE, 2006), ya que las competencias adquiridas por el profesorado repercuten en la calidad de la propia práctica. Por tanto, es imprescindible la formación continua del director a nivel pedagógico y a nivel de competencias basadas en el conocimiento vocal y músico-coral.

En esta investigación, el director del coro puede o no pertenecer al profesorado de la materia de Música, pero ha de realizar las funciones de profesor. Para ser docente en la ESO, se precisa el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, así como formación pedagógica y didáctica (art. 94 de la LOE, 2006).

En relación a los estudios realizados por los profesores y directores del coro previos a la instrucción coral, en todos los casos de la presente Tesis, predominan los pertenecientes a los Estudios Superiores de Música en distintas especialidades instrumentales, además de otras titulaciones; a excepción del caso 3A –la directora de coro no tiene titulación oficial académica relacionada con la música, aunque sí formación–. El caso de las directoras 1A y 1B son los únicos donde la formación realizada incluye estudios musicales de canto. No obstante, hay que añadir que todos los profesores y directores encuestados han obtenido formación coral de uno u otro modo.

Unos de los factores que conforman la instrucción coral son, entre otros, la formación previa y, fundamentalmente, la experiencia como profesor o director coral (Jansson, Elstad y Døving, 2019).

Respecto a los años de experiencia, se agruparon los años para su estudio en: de 0 a 5 años (12,5%), de 6 a 10 años (31,3%), de 11 a 20 años (37,5%), y 21 o más años (18,8%). La media de los años de experiencia de los docentes de los centros estudiados se sitúa en 15,1 años. La mayoría de los directores tienen una experiencia de 6 a 10 años (50%), mientras que la mayoría de los que son profesores y directores tienen una experiencia de 11 a 20 años.

Corroborando la información anterior, todos los directores y profesores encuestados han trabajado en esta disciplina en distintas agrupaciones corales, previamente al desarrollo de la docencia coral en secundaria.

La gran parte de los encuestados había realizado programas de formación o cursos en el pasado (68,8%). Estos resultados son similares con las variables de género y de tipología de centro. Se observa que los directores de género femenino los había realizado en un 60%, mientras que los de género masculino los había cursado en un 83,3%. Tal como aumentan los años de experiencia, los datos revelan una tendencia a realizar cursos de formación: de 0 a 5 años, ningún sujeto ha realizado cursos, en contraposición los de 21 o más años que han realizado en su totalidad cursos y programas de formación. A destacar que el 75% de los directores de coro no habían realizado cursos de formación en el pasado, lo cual contrasta con el 16,7% de los profesores y directores de coro.

En la actualidad, el 56% de los encuestados dirigen o forman parte de una coral frente a un 43,8%. En el caso de las mujeres, la cifra aumenta hasta el 70% –tendencia que se observa también en los centros concertados y en los directores de coro–, mientras que en los hombres se sitúa en un 33,3% –tendencia que se comparte con los centros públicos. En relación a los años de experiencia, a mayor cantidad de años hay una tendencia de asociación débil a mayor número de individuos que dirigen o forman parte de una coral.

El motivo por el que los docentes dirigen un coro en el instituto, coincide con sus actitudes vocacionales. Además de esto, en los centros 1A, 4A y 6, la música coral forma parte de la etapa escolar del centro. Al prolongarse dicha práctica en secundaria, se logra que el alumnado siga teniendo contacto con la música coral y continúe formándose. Como se detalla en el caso 1A y 4A, la música coral como encuentro, convivencia y disfrute personal y social, permite al alumnado veterano coralista la inclusión con los nuevos estudiantes de distintos niveles, que deseen participar. En los casos 1B y 4B el coro forma parte del PEC. El caso 3A impulsa esta actividad para que el alumnado experimente esta práctica, el caso 2A percibe la configuración de un coro para el fomento de la sensibilidad, de la inteligencia, de la memoria y de la atención

en los corralistas; y el caso 3B para que los estudiantes aprendan a educar la voz, desarrollar la expresión artística y fomentar el trabajo en grupo. El caso 5A considera que la adolescencia es una edad perfecta para pertenecer a un coro y trabajar el cambio de voz.

La LOMCE en su preámbulo, indica una serie de objetivos que se han de perseguir durante el proceso de enseñanza–aprendizaje: reducir la tasa de abandono escolar, mejora académica en cuanto a resultados, la empleabilidad de los mismos, y generar el fomento del espíritu emprendedor en el alumnado. La práctica coral en los contextos educativos se entiende como una actividad interactiva. Tiene como objetivo el fomento del disfrute musical, además de la interiorización de determinadas competencias musicales y extramusicales –académicas, sociales, personales y emocionales– (Malbrán, 2011).

Por tanto, la enseñanza educativa a través de la práctica coral ha de promover además de la enseñanza específica de la materia, la participación en esta actividad, la inclusión y el compartir emociones tanto a nivel interno como a nivel externo, con otras agrupaciones corales (Bithell, 2014). Tal y como señala Pastor (2011), la música coral como disciplina es muy importante en la formación académica y de construcción y desarrollo personal y social.

Mediante la pregunta abierta número 12 del cuestionario, los directores de coro de los centros concertados y públicos coinciden en que sus principales objetivos a desarrollar son el fomento del gusto y del disfrute por la música y por cantar como es en el caso de los centros 1A, 3A, 2B, 3B y 5A; una formación musical completa con lo que el canto aporta –adecuada dicción, respiración, posición corporal, percepción auditiva, entonación, afinación, control y correcta utilización de la voz en el momento de la muda–; promover la convivencia, crear vínculos de amistad entre los corralistas y con su director/a fomentando un espíritu sano y humilde de pertenencia como es en el caso

1A. Contribuir en lograr el sentimiento de trabajo en equipo, colaborativo, de cohesión, de ayuda mutua y sinceridad para conseguir una buena armonía grupal como se argumenta en los casos 3A, 2B, 3B y 5A. La creación de algo bonito con otros para los demás (4A), la facilitación de la expresión a través de los sentimientos y de las emociones (4B); y valorar la música (3B), aprender a comportarse en escena –control de nervios y pánico escénico– (2B), tratar y profundizar en cuestiones transversales que atañen a la educación integral del alumnado – concentración, autoexigencia, tolerancia, respeto, gestión de eventos musicales, interpretación– (4A).

Formar parte de una agrupación coral permite el desarrollo de un sentimiento colectivo de pertenencia. Con la intención de contrastar los objetivos que pretenden conseguir los profesores y directores del coro con los del alumnado coralista, se destacan aquellos considerados más importantes, en base del análisis de datos cualitativo realizado.

Los alumnos de los centros concertados coinciden en que la principal motivación por la que se apuntaron al coro es por el amor a la música y por el disfrute por cantar. El segundo motivo más veces repetido es el de la socialización, que además en los institutos públicos empata con la asistencia a conciertos; y otra de las razones señaladas en ambos casos, no menos importante para puntualizar, fueron por influencia del entorno (familiar, de amigos y del profesor en cuestión). Esto indica que la música se sitúa en un puesto muy importante para la vida de los adolescentes a nivel individual y social. Por ello, la educación musical, a través de un coro en los centros educativos es trascendental, y ayuda en el desarrollo integral de la persona –educación en competencias y en valores– como asegura Hurtado (2011b).

La tradición coral en los centros de secundaria es cada vez más importante. Para la descripción del año de nacimiento de la coral se agruparon los datos en cinco grupos definidos como: de 0 a 5 años (18,8%), de 6 a 10 años (6,3%), de 11 a 20 años (37,5%),

de 21 o más años (18,8%), y finalmente, desconocido o no sabe (18,8%). Por tanto, a grandes rasgos, la mayoría de directores de coro dirigen una agrupación coral que tiene entre 11 y 20 años, con alguna diferencia interna en el análisis pormenorizado por variables.

El aumento de la autonomía de los centros favorece a los directores encargados de la gestión de los mismos. Permite una mayor libertad racional de la oferta educativa que puede contribuir al refuerzo de determinadas materias para la consecución de competencias básicas, en el desarrollo académico de los estudiantes (LOMCE 2013). La materia de Música está organizada y programada en base de la oferta establecida por la Administración educativa de los centros docentes. En el caso de la Comunidad Valenciana, esta materia se considera obligatoria dentro del bloque de materias específicas del primer ciclo de la ESO –optativa en cuarto–. El currículo de la asignatura de Música pretende establecer un vínculo entre el aprendizaje musical en el aula y la música presente en el mundo exterior. En el caso de las corales pertenecientes a este estudio, el 50% de las mismas se origina como la creación de un proyecto musical, dejando en un 12,5% que es debido tanto al proyecto musical como al currículum de la materia. Los directores de coro masculinos comparten tal idea, así como en los centros concertados; no obstante, las directoras consideran por igual, en un 40%, que se trata tanto de un proyecto como que forma parte del currículum de la materia de Música, tal y como sucede en los institutos públicos. En el caso de los directores y/o profesores de música también coinciden mayoritariamente a la creación de un proyecto.

Como motivación a la realización de la práctica coral, la participación en el coro del entorno familiar u otro entorno cercano –profesores, compañeros–, ya sea de manera activa o en forma de apoyo, anima a que los estudiantes formen parte de estas agrupaciones (Bithell, 2014). A través de los datos recogidos, se ha podido comprobar que el 81,3% está formado únicamente por el alumnado, mientras en un 12,5% también

participan profesores y alumnos, y solo en un 6,3% está formado por otros componentes –exalumnos, profesores, familiares... Además de alumnos del centro–. Estas agrupaciones variadas son más propias de los centros concertados, siendo en los públicos más comunes las agrupaciones formadas por profesores y alumnos; en ambos casos muy por detrás de las agrupaciones formadas solamente por alumnos. A destacar que los directores de coro con una experiencia de 11 a 20 años son los que dirigen en un 16,7% las agrupaciones variadas.

Las corales con mayor número de coralistas de los colegios concertados son las de CCP, de CMT y de PRO. Cuentan con un total de sesenta a ochenta coralistas, aproximadamente. Después les sigue el coro de JRP, con alrededor de treinta y cinco alumnos. Estas corales tan numerosas representan el 18,8%, en general. En el caso de los institutos públicos, la coral con mayor cantidad de alumnado coralista es la de PFC, son entre veintiuno y veinticinco cantantes. En las corales de INE, APB y MCGF participan de diez a quince alumnos. Las corales con un número de 11 a 20 integrantes son las mayoritarias tanto en centros concertados como en institutos públicos, con un 43,8%.

La edad del alumnado coralista es importante. Durante el período adolescente, los estudiantes que se inscriben en un coro tienen un tipo de motivación intrínseca que puede deberse al entorno familiar, a la disposición de la figura del director o al sentido de pertenencia a una comunidad –sociabilidad– (McCarthy, O’Flaherty y Downey, 2019). Además, teniendo en cuenta que durante esta época es cuando se producen los mayores cambios físicos, cognitivos y psicosociales (Pérez–Escoda y García–Aguilar, 2016), es aún más de valorar el hecho de que el alumnado adolescente esté dispuesto a participar en esta actividad. Las edades de los coralistas pertenecientes a la Tesis comprende en su mayoría a edades propias de ESO y también de Bachiller. Por lo general, en el subanálisis por variables se observa que la edad de los coros se circunscribe al periodo formativo de la ESO, sin embargo, en los institutos públicos y

con los profesores y directores, son coros con edades que agrupan a alumnos desde ESO a Bachiller (o incluso Formación Profesional). A resaltar que en los centros privados también hay coros que agrupan edades de primaria y ESO en el mismo coro.

Pastor (2011) indicó que realizar la selección de alumnado en base de una prueba vocal, podría provocar frustración a los estudiantes y podría repercutir en un futuro, en cuanto a la participación de actividades grupales. Valoró que todos los alumnos deberían poder pertenecer al coro del centro, además de motivarles para ello. Situación que a su vez habría de provocar un cierto grado de compromiso, de responsabilidad y de colaboración activa por parte del alumnado que acceda al coro. No hay selección de coralistas en ningún centro de secundaria, la asistencia es voluntaria, excepto en el caso 4A, pues en cuarto de la ESO es obligatoria la participación –voluntaria para el resto de alumnos–. Se corrobora dicha afirmación en el análisis cuantitativo de los cuestionarios, en los que los directores afirmaron que participa todo el alumnado sin selección alguna.

Los cambios vocales se ven reflejados en la alteración tímbrica, de intensidad, voz bitonal, etc., lo que dificulta el control vocal o dominio de la propia voz durante el ensayo coral (Molina, Fernández, Vázquez y Urra, 2006). Esto podría ser ocasionado por el cambio de voz manifestado de forma más notoria en los hombres durante la pubertad (McCarthy, O’Flaherty y Downey, 2019).

Elorriaga (2011) propuso una serie de procedimientos para que la muda de voz en los adolescentes no supusiera un desafío para cantar. No obstante, en la presente investigación, las respuestas de todos los participantes coinciden en que sólo una minoría notable de cantantes de género masculino asiste la realización de esta actividad. Tal como corroboran los directores en el cuestionario, la mayoría del género femenino se sitúa en torno al 87,5%, siendo el resto compuesto por diferente género en

igual proporción. El único coro en el que participan ambos sexos por igual es el de INE –la práctica coral forma parte de la materia de Música–.

La pertenencia a agrupaciones corales produce experiencias positivas y vivencias que benefician al bienestar del alumnado adolescente, pues permite una educación basada en la inclusión, en el multiculturalismo, en la igualdad y en la integración a nivel social (Palkki, 2015). En los centros de estudio, los directores afirmaron la existencia de un alumnado con dichas dificultades sociales, en un 75%, a excepción de los centros de MCGF –la profesora no tendría inconveniente alguno en que asistieran– y de AGP –coro formado por tres coralistas femeninas sin dificultad social–, tal como se describen en los grupos de discusión.

Sin embargo, según la valoración del profesorado encuestado basada en los aspectos relativos a las actitudes del alumnado hacia la música coral, éstos destacan: el disfrute de cantar, el sentirse orgullosos el mostrar interés y el buen comportamiento. También les parece importante el ser participativos y el favorecer la amistad en la asistencia a los ensayos –aunque en los colegios públicos el 20% lo consideren de nula importancia, así como los directores de experiencia de 6 a 10 años; y en un 40% lo consideren indiferente los mismos grupos, respectivamente–.

En líneas generales, los dilemas por las preferencias del alumnado, la vergüenza al cantar en público y las posibles bonificaciones para que canten más alumnos se consideran cuestiones de poca o nula importancia. Por último, resaltar el gusto por asistir a los ensayos, pues es valorado positivamente en la mayoría de los directores de coro (62,5%), y que además presenta una asociación débil con los años de experiencia del director.

En cuanto a los ensayos corales, la única directora que los realiza en horario lectivo es INE. Según Pastor (2011), es preferible que los ensayos acontezcan en horario

extraescolar, dejando libre la pausa del patio. La idea anterior coincide, en un 56,3%, con la descripción que se obtiene de los cuestionarios. Cuatro corales de centros concertados, 72,7% en general, hacen los ensayos en horario extraescolar distinto a la hora del recreo –CMT, ISG, JRP y JMB– y tres coros de centros públicos, 20% en general, –APB, PFC y AGP–. Sin embargo, en algunos casos como los coralistas de la coral de PFC, prefieren estar en el coro antes que en el patio, lo cual puede relacionarse con que en los institutos públicos, el 40% de los ensayos se realice en el horario del patio.

Algunos coralistas de las corales de CCP y de INE opinan que hacen un esfuerzo cuando coinciden ensayos cerca de períodos de exámenes, esto significa que el hecho de estar en un coro requiere un cierto compromiso.

Las corales de los colegios concertados que más días ensayan a la semana son las pertenecientes a CCP, a JRP y a PRO, aunque la mayoría (75%) ensaya un día a la semana. En el caso de los centros públicos, todos los coros practican un día semanal, que coincide con las respuestas obtenidas del cuestionario.

Durante los ensayos es dónde se desarrolla la actividad coral. Han de estar bien secuenciados y dirigidos, pues es durante este tiempo cuando se presenta la tarea a realizar, donde se producen las interacciones del alumno–director, alumno–compañeros de la agrupación, interacciones expresivo–musicales y el aprendizaje en sí (Freer, 2009). En los institutos concertados, los ensayos corales de CMT, ISG y JRP son los que más duración tienen –aunque no coincide con los cuestionarios–, de hasta a una hora, a una hora y media semanal. En los centros públicos, el ensayo más largo es el de la coral de APB (20%) –una hora y cincuenta minutos a la semana–, siguiéndole el coro de INE que realiza la práctica en el horario ordinario de la materia (40%). El resto de corales ensayan en el patio –excepto la coral de AGP–.

Hasta el momento, se puede decir que, en el caso de los centros concertados, las corales que ensayan más tiempo o más días a la semana son aquellas que más alumnado tienen. En el caso de los centros públicos no sucede lo mismo, pues solo ensayan un día (100%).

En cuanto a la didáctica coral, teniendo en cuenta la formación previa a la labor docente para el uso de metodologías didácticas amenas e innovadoras, Elorriaga y Aróstegui (2013) determinaron que el director de coro debía basarse en una serie de recursos metodológicos a emplear, previamente planificados, sobre los contenidos que se deseaban realizar y el tiempo asignado a cada uno de ellos. El modelo de técnicas que definieron para aplicar durante el proceso de enseñanza/aprendizaje fueron el empleo de la memoria, la escucha activa, la imitación, la superación de la inhibición, el movimiento –ayuda a la interiorización musical y expresiva– y la interpretación. Arévalo (2010) propuso la ejecución de ejercicios de técnicas vocales y de relajación corporal antes de comenzar a cantar –se valora como bastante importante en un 37,5%, en general–. Los coros pertenecientes a los centros concertados, informaron que, debido al tiempo limitado de ensayo, solían empezar directamente a cantar sin previo calentamiento vocal ni corporal –a pesar de coincidir con el valor general–. Sólo la coral de ISG realiza ejercicios de vocalización mediante escalas. En el caso de los institutos públicos sucede lo mismo. Por optimización de tiempo, obvian los ejercicios de calentamiento excepto en el coro de MCGF. En el caso del coro de APB, los coralistas relataron que, si no hay evento próximo, sí realizan prácticas de relajación vocal y muscular, como sucede en algunos otros casos.

El aprendizaje de los coralistas de todos los centros estudiados se realiza a través de la imitación, a excepción del conjunto coral de CCP, pues la gran mayoría de los miembros de este coro son músicos. En este centro, en concreto, existe una escuela de música y un centro de estudios elementales de música integrado. Por tanto, la materia de Conjunto Coral se cursa desde el inicio del ciclo infantil, hecho que beneficia en el

aprendizaje de la lectura musical, ya que se considera una práctica habitual para el alumnado. Dada la poca representatividad, explicaría por qué el conjunto de los encuestados lo valoraron como de nula importancia (62,5%).

En relación a las dificultades de lecto–escritura rítmica y melódica que presentan los coralistas de los distintos centros, Arévalo (2010) y Corbalán (2017) destacaron, entre otras –como por ejemplo con ayuda de algún instrumento como puede ser el piano, valorado como bastante importante con un 56%–, la importancia de la figura del director como modelo vocal de la agrupación –considerado como muy importante entre la mayoría, el 37,5%–, pues es el ejemplo directo más cercano a los cantantes. En estos casos, los alumnos aprenden mediante la imitación a través de la repetición de frases hasta completar la obra. Por tanto, el alumnado coralista interioriza la altura de los sonidos imitando al director coral, como es en el caso del coro de PFC, mediante la repetición de la melodía interpretada en un piano, como sucede en los coros de CMT, APB y JRP, entre otros; y por medio de la utilización de otros recursos (TIC) como se manifiesta en las corales de PRO, JRP, JMB, APB y AGP. Sin embargo, esta última en la mayoría de los casos, los encuestados lo consideran como de nula importancia (56,3%). Por ello, la lectura de partituras se considera de nula importancia en un 37,5%, cifra que aumenta hasta un 50% en algunos casos.

Otra forma de aprendizaje es mediante el recurso didáctico de la grabación de las propias actuaciones, pues es una manera de hacer autocrítica y reforzar el aprendizaje de las canciones (Pastor, 2011). En el caso del coro de ISG, los coralistas comentaron satisfechos que escuchaban sus grabaciones una vez finalizado el concierto –considerándolo de mucha importancia, representa un 27,3%–, a pesar que la gran mayoría de los encuestados lo consideraran de nula importancia (37,5%).

En algunas corales como las de CMT, JRP y PFC, los cantantes consolidaban las canciones aprendidas memorizándolas. Dicha técnica de aprendizaje memorístico es

muy importante, pues como señala Elorriaga y Aróstegui (2013), promueve y desarrolla el oído interno. Destaco las corales de CMT y de JRP, ya que siempre que interpretan en público, lo hacen de memoria.

Otro de los aspectos que se consideran como muy importantes (37,5%) es la realización de arreglos musicales o de tesitura por parte del director. Cantar con acompañamiento instrumental e incluso con percusión corporal, acrecienta la calidad de las representaciones y les transmite mayor seguridad al alumnado. Respecto a las coreografías, son cada vez más frecuentes entre los coralistas adolescentes (Benavides, 2019). Las corales de los centros concertados y las corales de MCGF, INE y APB cuando cantan tienen acompañamiento instrumental, bien sea de piano, de guitarra, u otros instrumentos como es en el caso de la coral de JMB y de AGP –se considera como bastante importante en un 31,3%, en general–. En el caso de la coral de PFC, cuando actúan cantan siempre *a capella*. Respecto a esto, las opiniones de los coralistas indican que les gustaría que hubiera acompañamiento instrumental, aunque fuera mediante instrumentos percusivos. A pesar de los comentarios por parte de los alumnos, los profesores consideran de forma muy importante o bastante importante (ambas respuestas con un 31,3%) el hecho de disponer de instrumentos musicales en el aula.

En cuanto a las coreografías, es inusual que realicen bailes mientras cantan, a excepción de los coros de CMT, PRO y JRP. Hay opiniones enfrentadas, pues con un 25% se valora tanto como de forma indiferente, así como bastante importante.

Por lo que respecta a los elementos principales de la música, los profesores y directores consideraron más relevantes el ritmo, la melodía y la textura; mientras que en menor grado fueron la armonía y la forma musical. También se le dio mucha y bastante importancia a la interpretación musical (ambas con un 37,5%).

Desde los inicios de la música coral, se puede observar la importancia que asignaban las corales al repertorio destinado a cantar. Los profesores de música y directores de coro, han de tener en cuenta las preferencias musicales de los coralistas y sus actitudes en base del repertorio que interpretan (Barbosa, 2014). Las obras elegidas han de escogerse de acuerdo a las posibilidades técnicas de la coral en cuestión, en base de la interpretación de un tipo de repertorio variado que englobe distintos géneros, épocas y estilos, a la vez de considerar la música próxima en la vida de los adolescentes. La poca familiaridad de un estilo concreto de música provoca en los estudiantes una cierta incomodidad, por ello, Arévalo (2010) comentó la importancia de comenzar a cantar un repertorio cercano como puede ser la música popular actual, con ritmos sencillos y melodías de ámbito estrecho. Como enseñanza–aprendizaje motivacional, permitir que el alumnado colabore en la elección del repertorio estimula las actitudes hacia el canto coral (McQueen, Hallam y Creech, 2018). Por tanto, es necesario que el alumnado conozca distintos estilos musicales de distintas épocas para que aprendan a diferenciar y distinguir la complejidad o sencillez de unas u otras canciones. Pero, partiendo de un repertorio próximo a ellos, y ajustarse a las demandas o necesidades del coro, los profesores y directores corales pueden incorporar y combinar música de distinta índole.

En la mayoría de las corales que forman parte de esta investigación, la elección del repertorio es escogido por el profesor/director del mismo (62,5%). Aun así, los directores tales como CMT, PRO, JRP, JMB y APB, cuentan con las opiniones, las aportaciones y las valoraciones del alumnado coralista, e incluso, algunas obras propuestas las incluyen como parte del repertorio, aunque ello suponga tener que hacer arreglos adaptados al conjunto coral. CCP, a pesar de ser ella quien decide las canciones que conforman el repertorio, permite a los alumnos de segundo de bachiller –por ser su último año de coro–, que sean ellos quien elijan algunas de las canciones a interpretar; y MCGF propone una serie de determinadas canciones que son elegidas para cantar mediante votación por sus coralistas –en general, esta situación se produce

en un 31,3%-. En el coro de AGP son las alumnas quien elige el repertorio aunque esta coral es especial. Las coralistas son tres chicas que actúan en las audiciones que forman parte del centro educativo, ellas eligen las canciones que desean cantar e incluso, han cantado canciones de elaboración propia.

El repertorio de la mayoría de las corales es variado, abarca distintos géneros musicales de distintas épocas y cantan en diferentes idiomas. Sirve como medio de aprendizaje de la propia cultura, así como de otras culturas e idiomas. Por ejemplo, la música *pop*, es considerada como bastante importante en un 37,5%. Este no es el caso de la coral de JMB, MCGF, INE y PFC. Estas últimas corales constan con un repertorio más tradicional –en general, un 31% de los encuestados lo consideran muy importante-. Algunas de ellas como el coro de MCGF o de INE, cantan especialmente en valenciano, con la intención de impulsar la cultura lingüística propia de la Comunidad.

En base del repertorio que cantan en sus respectivas corales hay diversidad de opiniones. En general, está bastante igualado el número de coralistas que sí les gusta el repertorio que cantan al número de coralistas que no les gusta. Algunas canciones les gustan más que otras y estas dependen del estilo y de la época. La música tradicional es el repertorio que menos le agrada cantar, y la música actual, es el tipo de repertorio que más les motiva. Sin embargo, en este caso, los encuestados tienen opiniones muy diferentes, pues algunos lo consideran como muy importante y otros como indiferente (en ambos casos en un 37,5%).

A destacar la música religiosa que se considera muy importante en un 31,3%, e incluso presenta una asociación fuerte con la categoría profesional –director de coro-. No obstante, hay repertorios que, en general, son considerados de poca o nula importancia como son la música culta, la música *rock*, música de autor y otros géneros musicales.

Cantar en un coro permite compartir vivencias artístico–musicales durante los ensayos y en los conciertos, o en otro tipo de acontecimientos como pueden ser intercambios, festivales, concursos, grabación de discos... Hecho que reconforta la identidad como grupo coral (Pascual, 2011). En concreto, los conciertos son las actividades más realizadas, en un 27,3%. Las actuaciones en público ayudan a mantener el entusiasmo y la motivación del coro, pues en estas situaciones es cuando se expone el trabajo colaborativo realizado previamente.

En los centros de secundaria, tanto públicos como privados, existe un aumento de número de corales formadas que se van consolidando mediante la programación de conciertos, intercambios, encuentros y festivales, entre otros (Zaragozà, 2009). Es llamativo que los profesores y/o directores de coro consideren la implicación de profesores de otras materias y la colaboración con otros departamentos como situaciones de nula importancia (valores alrededor del 50%), así como si hay lugares donde poder ir a cantar como de poca importancia (37,5%).

Todas las corales que forman parte de la Tesis, realizan conciertos y otras actividades tanto dentro como fuera del centro, excepto la coral de ISG que realiza tres actuaciones anuales, pero exclusivamente dentro del centro. En este caso, se señala que al alumnado coralista le gustaría cantar también fuera del colegio, aunque ISG asegura que pretende hacer intercambios con otros coros en un futuro.

Aquellas con mayor actividad son las corales de CCP, CMT, JRP, MCGF, APB y PFC. Hay que puntualizar que los centros concertados tienen un nivel de actuaciones mucho mayor que los institutos públicos –siendo los concertados los que únicamente realizan grabaciones y participan en concursos–. Destaco la coral de CMT, pues realiza tres conciertos dentro del centro y diez actuaciones fuera del centro aproximadamente, además de realizar concursos, intercambios con otros centros, festivales, grabación de discos, etc. Los coralistas de esta coral, comentaron con gran satisfacción que ganaron

el concurso de Ejea de los Caballeros –Zaragoza–. Además, enumeraron festivales en los que participaron como *Europa Cantat*, *Choralies*, *World Peace Choral Festival*, y *World Championship*. La coral de JRP, no menos importante a nivel concertístico, hace tres actuaciones dentro del centro educativo y ocho conciertos anuales fuera del centro, aproximadamente. También realizan intercambios y festivales a nivel nacional e internacional. Se destacan encuentros con el coro en Austria, Alemania, Portugal, y en Francia –*Disneyland París*–, entre otros.

No importa tanto el lugar de realización de este tipo de actividades como el hecho de realizarlas. Son experiencias enriquecedoras y positivas para que los coralistas continúen formando parte de estas agrupaciones, donde se interpretan actitudes de compromiso y valentía por parte de los miembros de la coral (Pastor, 2011). En el caso de la coral de ISG, los coralistas testifican que, aunque no realicen conciertos fuera del centro, para ellos actuar significa la posibilidad de demostrar sus habilidades aprendidas y un momento para compartir estos momentos inolvidables con otras personas. Para terminar con la cuestión de los conciertos, dentro de los centros se realizan mayormente 2 conciertos (43,8%), frente a 1 que se realiza fuera del centro (43,8%).

Los aspectos educativos que los profesores y los directores del coro plantean desarrollar –pregunta 30 del cuestionario–, en base de las habilidades sociales y personales son el disfrute con los demás, la socialización, el sentido de pertenencia a un grupo de distintas edades y gustos musicales –compañerismo, amistad, comunicación entre pares, aceptación, empatía, tolerancia, respeto, corresponsabilidad, trabajo en equipo y colaborativo, expresión compartida de sentimientos y emociones–, la autonomía, la capacidad de superación, el autoconocimiento, la asertividad, la autoestima, la reflexión y la concentración.

En relación a las habilidades musicales, destacan la afinación (1A, 4A, 1B, 4B), la mejora de la dicción (4B), la audición activa (1A, 2B, 4B), la entonación (1A, 2A, 6), el control de la respiración (1A), las dinámicas (1A), el repertorio (6) el sentido armónico (2A), el sentido rítmico (2A, 3A, 4A, 6, 1B, 4B), la coordinación (1B), el empaste musical (4A), la comprensión del lenguaje musical (2B), la improvisación (3B), el conocimiento del uso vocal (3B), la sensibilidad (2A), la musicalidad (2B) y la expresividad musical en la interpretación (1A, 4A, 3B).

Referente a los hábitos, se exponen los de puntualidad (1A, 2A, 4A), responsabilidad (1A, 2A, 3A), trabajo en grupo (1A, 6), concentración (1A), de (2A), cooperación (2A), disciplina (2A, 4A, 2B), buen uso de voz (4A), salud vocal (3B, 4B), hábitos de escucha (4A), hábitos de respeto (4B), hábitos de atención (4B), valoración del silencio (4A), de organización (5A) y de constancia (6).

Respecto a la educación musical en valores, éstos favorecen en la formación de la identidad, eleva la autoestima, favorece en la integración, en la convivencia dentro de un grupo, en la socialización y en el respeto (Hurtado, 2011A). Los valores que pretenden que el alumnado adquieran son tales como: respeto (1A, 6, 3B), alegría (1A), solidaridad (1A, 4B), disciplina (1A), pertenencia (1A), empatía (2A, 4B), sensibilidad (2A), ayuda a los demás (3A), cooperación (3A), tolerancia (4A, 3B), respeto (4A, 5A), trabajo por el bien común (4A), reconocimiento de la belleza creada por el otro (5A), compañerismo (5A, 6, 4B), gusto por cantar (2B), importancia por el grupo (2B), integración (2B), igualdad (3B) y esfuerzo (3B).

Y, por último, en base de la adquisición de competencias, señalan las de comunicación lingüística (1A, 2A, 4A, 6), las de aprender a aprender (1A, 2A, 4A, 4B), la social y cívica (1A, 4A, 6, 3B), de conciencia y de expresión cultural (1A, 2A, 6, 2B, 4B), de iniciativa y espíritu emprendedor (5A, 3A), la matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (3B).

Por consiguiente, además de las competencias académicas musicales, los miembros del coro obtienen otras asociadas a la sociabilidad y a la cooperación que enriquecen la calidad de vida y permiten la formación de una identidad personal y social compartida (Fernández, 2015; Orton y Pitts, 2019), así como se refleja en las habilidades, hábitos, valores y competencias que pretenden inculcar los profesores al alumnado coralista. A parte, pretenden establecer una formación integral en consonancia con un aprendizaje motivacional.

Finalmente, no menos importante, se han tratado unas cuestiones relacionadas con la importancia de la participación en el coro y su influencia y repercusión a nivel social y personal. La motivación por inscribirse en una coral y la continua participación en actividades corales, en ocasiones viene influenciada por el entorno cercano, ya sea familiar, social, o por la figura del profesor (Patrick, 2015). Este fue el caso de NI (ISG). Los padres de ÁL17 (CMT), como de otros muchos coralistas, le inculcaron desde pequeño la tradición por cantar, ya que ellos también cantaron en coros y sabían los beneficios que se obtenían en la realización de esta actividad, y le dicen lo orgullosos que están de su progreso vocal y social. El entorno familiar de todos los coralistas de los centros públicos están muy contentos de que pertenezcan a una sociedad coral integradora y sociable donde además de aprender música, aprenden habilidades, valores y otros hábitos tan favorecedores para el ser humano. Hay algunas excepciones, como sucede con AN (PFC), señala que sus padres nunca han ido a verle actuar. A rasgos generales, el compromiso de los familiares es considerado como una cuestión indiferente (31,3%).

En cuanto al vínculo profesor–alumno, Pastor (2011) señala que el director ha de ser una persona cercana, enérgica, carismática y motivadora con los coralistas, a la vez de un instructor bien preparado y buen comunicador, para transmitir su enseñanza a la agrupación coral de forma clara y directa. Los directores lo valoran como muy importante (62,5%) en su labor docente.

Los coralistas de todas las corales solo tienen palabras de agradecimiento por sus directores. Resaltan que son buenos profesionales y que además de enseñarles música, les motivan a desarrollar la competencia de aprender a aprender, entre otras. Destacan cualidades de la personalidad tales como: se implica, es amable, motiva, es paciente, divertido, cercano, nos ayuda, nos cuida, nos aconseja, comprende, nos enseña a ser mejores personas, valora nuestras opiniones y valoraciones, es un modelo a seguir, empatiza con todos y se preocupan porque todos estén bien integrados... Además de puntualizar que les enseñan valores de respeto, de compromiso, de puntualidad, de comportamiento. Coinciden en que, gracias a sus directores, los coralistas están más unidos entre ellos y el coro les hace sentir un lugar de pertenencia donde existe una unión músico-familiar. Puede que, debido a este ambiente o clima del aula, se consideren los desánimos personales con respecto al alumnado como una cuestión de nula importancia (43,8%).

Comentan que los compañeros de clase que no asisten al coro, tampoco suelen participar de ningún otro modo con respecto a lo que piensan sobre esta actividad. En algunos casos, sí les felicitan tras realizarse los considerados conciertos en el centro, pero la mayoría se mantiene al margen. La reacción de los compañeros que no pertenecen al coro tampoco les preocupa demasiado.

A nivel genérico, una de las palabras más repetidas que aparecieron en los informes de los coralistas es que entre los participantes se sienten como parte de una pequeña familia. Manifestaron que habían desarrollado mucha más amistad, socialización y unión en la relación entre ellos. Puede que debido a estas manifestaciones, se considere por parte del profesorado que el hecho de haber alumnos con necesidades educativas especiales tenga nula importancia (31,3%). Estos lazos de unión surgen durante los ensayos y más aún durante los conciertos. CL (JRP) como el resto de compañeros, está muy agradecida de que el director se preocupe por planificar tantos eventos y actividades para el coro.

A excepción de una parte del alumnado del coro de INE, que se sienten en la obligación de cantar en el coro, ya que esta actividad forma parte de la materia de música, el resto de coralistas se sienten satisfechos, enorgullecidos e importantes de tener la oportunidad de formar parte de un coro, de manera voluntaria, y de representar al coro del centro.

BO (ISG) comentó que cambió su visión respecto a los coros cuando formó parte del coro de su colegio. Los coralistas comentaron que el sentido de pertenencia a esta actividad, además de aportarles protección y seguridad, les hace sentirse grandes como personas dentro de un conjunto. También destacaron que el momento de máxima importancia es cuando tienen la oportunidad de cantar en un escenario y mostrar el trabajo realizado como agrupación. En este instante, sienten esta experiencia como el disfrute de compartir sus emociones y sus sentimientos entre ellos –situación que les une mucho más– y con el público, además de superar la timidez personal y el miedo escénico.

A través de la música coral se desarrollan actitudes de socialización y de tolerancia como cabe destacar el compañerismo, la amistad, la solidaridad, la confianza y el respeto (Pastor, 2011; Peñalba, 2017). Por tanto, las posibles complicaciones de la muda de voz se consideraron como indiferente por el profesorado (50%). Calificaron esta actividad como un aprendizaje para el desarrollo de aptitudes musicales y como una fuente de diversión, de armonía y de inspiración, pues consideran que la práctica coral enseña en valores a nivel personal y a nivel social.

Resumiendo, la música coral al ser una actividad que ha de realizarse de manera conjunta, los objetivos que se pretenden alcanzar, la capacidad de aceptación, la atención a la diversidad, la integración social, la motivación extrínseca e intrínseca, la responsabilidad, los logros y las relaciones interpersonales se producen y se

comparten de manera social, y, por tanto, se obtiene un alto grado de satisfacción personal.

La participación en un coro es una experiencia positiva para toda la vida. Además de fomentar la estimulación musical y social, ayuda a desarrollar la expresión de identidad, independientemente de los factores socioculturales que puedan afectar (Power, 2017). Los coralistas de la coral de CCP se sienten importantes y satisfechos de poder transmitir y compartir la música trabajada por la cual se expresan. A nivel personal, los participantes del coro de CMT se sienten libres, seguros, unidos, integrados, felices, satisfechos, etc. La música les produce bienestar y superación personal y social. Libre es también como se definen los coralistas de la coral de ISG cuando cantan en público. Destacan además, la situación mágica que se produce, pues sienten que todos son la misma voz. Al igual que los coralistas de los coros anteriores, formar parte del coro les hace superarse a nivel musical, personal y social, hecho que enriquece y beneficia sus vidas. El coro de PRO añadió a lo dicho anteriormente que valoraba la música a través de la práctica coral como modo de expresión y como creciente signo de identidad: crear, descubrir, expresar, sentir, compartir y liberar emociones; esto provocaba que fueran un grupo más unido y cohesionado. Por ello, tal consciencia de la importancia de la música por parte del alumnado, fue valorada como bastante importante por la mayoría de los profesores y/o directores (43,8%).

La participación en un coro reduce el estrés, aporta beneficios psicológicos (Parker, 2010) y beneficios personales tales como: disciplina, compromiso, perseverancia, integración, aceptación, etc., además de una completa formación educativo–musical. (Bartolome, 2018). La repercusión de cantar en la coral para la vida cotidiana es valorada mayoritariamente como bastante importante por el cuerpo docente (50%).

El coro de JRP, además de sentir el compañerismo y la unidad músico–coral que les beneficia y engrandece como personas y como músicos, reconocen la importancia que

significa para ellos cantar en una coral en su día a día. Expresarse a través del canto en conjunto les hace sentirse libres y tranquilos, mejoran en confianza y en seguridad personal.

Los coralistas de JMB se divierten cantando, y se sienten gratificados de aprender nuevas culturas a la vez que comparten sus sentimientos y emociones mediante el canto. Continuando con el coro de MCGF, a sus coralistas, el hecho de cantar les aporta sociabilidad, despreocupación, tranquilidad, alegría, intercambio de emociones, y por consiguiente, bienestar en sus vidas.

En el encuentro de opiniones del coro de INE, los coralistas no se mostraron muy receptivos con su participación en el coro. Pero si sus testimonios se comparan con las notas recogidas en el cuaderno de campo, la música producida no corresponde con los comentarios realizados.

Los miembros de la coral de APB, atribuyen su estado de ánimo a la música coral: "Si estamos tristes, cantando, de repente, nos sentimos contentos". Para ellos, que la mayoría cantan en el coro del colegio desde pequeños, la música coral ya forma parte de sus vidas. El coro les refuerza el gusto por cantar y les hace mejores personas. Son compañeros, amigos, se ayudan... Pertenecer al coro les origina bienestar emocional y social, además de permitirles disfrutar del momento. Los coralistas de PFC se sienten unidos y felices de disfrutar y expresar sus emociones a través de la música coral. Destacan el compañerismo, el buen clima y expresan que cuando actúan, se sienten libres e iguales.

Las tres coralistas del coro de AGP, se sienten emocionadas, felices, satisfechas y agradecidas de tener la oportunidad de cantar juntas como coro, en los eventos más importantes del instituto.

La mayor parte de los coralistas de la Tesis Doctoral, desean continuar formando parte de un coro en el futuro. A pesar de los ánimos del alumnado, los docentes lo consideran como indiferente (31,3%), lo cual puede también estar influenciado por los desánimos personales respecto al sistema y los recortes que afectan a la programación de actividades y actuaciones.

Por último, se considera importante citar los dos proyectos realizados en cinco institutos de Valencia que colaboraron en esta investigación, a pesar de realizar actividades independientes al tema de estudio. Se trata del Proyecto LÓVA llevado a cabo por PRL en un instituto de Valencia y el Festival CSE, que se realiza en cuatro centros de secundaria de Valencia. Los profesores encargados de preparar al alumnado de CSE son ACL, VTC, OVB y JVMP.

CAPÍTULO V

V. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

La presente Tesis Doctoral ha permitido conocer, de acuerdo a la pregunta de investigación y a los objetivos, cómo es la práctica coral en los centros de secundaria de la ciudad de Valencia y cuál es la significación que otorgan tanto los docentes y/o los directores del coro como el alumnado coralista a dicha práctica.

Partiendo del marco teórico, la investigación ha comenzado haciendo alusión a los estudios relacionados con la música coral en los centros educativos de secundaria, a nivel internacional y nacional. A continuación, se ha realizado un breve recorrido histórico en cuanto al nacimiento y a la evolución de las primeras corales acontecidas en Valencia. Debido a la gran cantidad de coros emergentes que comenzaron a desarrollarse ya en el siglo XX, la actividad coral se extendió a los centros educativos, tales como las escuelas de primaria, los centros de secundaria y las universidades, entre otros.

A pesar de la existencia del gran número de corales en Valencia, pocas investigaciones tienen relación con la música coral en los centros educativos, en concreto, en los centros de secundaria. Por ello, el objeto de estudio de la presente Tesis incluyó los centros de secundaria de la ciudad de Valencia, tanto concertados como públicos.

Tras lo comentado, surgió el interés por conocer el número de corales formadas o de actividades relacionadas con la música coral en los institutos públicos y centros concertados de Valencia, para indagar en la forma de trabajo que realizan los profesores de música y/o directores del coro en la ESO, y para entender la significación que aporta esta actividad al alumnado coralista, a nivel académico, social, personal.

A través del método híbrido, accedieron a participar en la investigación veintiún centros de secundaria, diez institutos públicos –de los cuáles cinco no realizaban la

actividad de música coral como tal-, y once centros concertados –de los cuáles sólo cinco cumplieron únicamente el cuestionario-.

En un primer lugar y con la intención de mencionar sólo algunos datos significativos en las conclusiones, se pretendió conocer la caracterización de la muestra. Un 62,5% de directores corales son de género femenino, ya provengan de centros concertados como de centros públicos. La media de edad se sitúa entre los 46,4 años, con poca variación entre los centros concertados y públicos. Hay que destacar que todos los profesores y directores tienen experiencia como coralistas en agrupaciones corales, previamente al desarrollo de la docencia coral en secundaria.

El motivo por el que los docentes dirigen un coro en el instituto, coincide con sus actitudes vocacionales. En algunos casos, durante la etapa escolar, la música coral forma parte del centro, práctica que suele ser continuada por los coralistas al llegar a secundaria. En otros casos, dicha práctica forma parte del PEC; o sencillamente, los directores forman un coro con la intención de educar la voz durante la adolescencia, y fomentar un aprendizaje de música coral basado en una educación en valores, entre otros motivos.

Los objetivos que los directores, tanto de los centros concertados como de los institutos públicos, pretenden desarrollar a través de la práctica coral, coincidiendo a grandes rasgos son: el fomento y el disfrute por la música y por cantar en conjunto, incrementar la formación musical vocal a nivel individual y social, promover la convivencia, crear vínculos de unión entre los miembros de la agrupación coral, desarrollar habilidades y aptitudes sociales, educar en valores y promover la expresión de sentimientos y emociones a través de la música coral durante los ensayos y en la interpretación pública. En consecuencia, formar parte de un coro, permite el desarrollo de un sentimiento colectivo de pertenencia.

En el caso del alumnado coralista de los centros concertados y públicos, coinciden en que la principal motivación para pertenecer al coro es por el amor a la música y por el disfrute por cantar. También atribuyen su participación al hecho de socializarse, y a la influencia que ejerció el entorno cercano a impulsarles a la realización de esta actividad. Este factor motivacional indica la importancia que ejerce la música en la vida de los adolescentes.

La tradición coral en los centros de secundaria es cada vez más importante. Prueba de ello, se observa en el análisis de datos cuantitativo donde se refleja que la mayoría de directores corales dirigen una agrupación coral con una antigüedad de entre 11 y 20 años.

Las corales de centros concertados de CCP, CMT y de PRO cuentan con mayor número de alumnado coralista. Son un total de sesenta a ochenta participantes, aproximadamente. A esta cifra, le sigue el coro de JRP, con treinta y cinco coralistas. En los institutos públicos, la coral con mayor número de alumnos es la de PFC, con un total de veintiuno a veinticinco cantantes. No obstante, las corales de entre 11 a 20 coralistas son las más frecuentes, tanto en centros concertados como en los centros públicos (43,8%).

En el caso del género de los coralistas, tal y como se muestra en los resultados del cuestionario comparados con los resultados del análisis cualitativo, el género femenino se sitúa en torno al 87,5% de participación. Por tanto, predomina el género femenino frente al género masculino en todas las corales de secundaria estudiadas, excepto en el coro de INE. En este último, participan ambos sexos por igual, pues la práctica coral forma parte de la materia de Música. Este hecho demuestra que quizá, aún no se ha encontrado el incentivo suficiente para que el alumnado de género masculino abunde en la participación de esta actividad.

Ningún centro concertado ni público hace selección de alumnado para pertenecer al coro del centro. Es voluntaria la participación. Este hecho favorece en cuanto al fomento de esta actividad lúdica y a su vez, de completa formación músico–integral.

Refiriéndose a las dificultades de relación social, en los centros de estudio, los directores afirman la existencia de un alumnado con necesidades de adaptación social en un 75%. En este caso, la educación de la práctica coral, contribuye al desarrollo personal y social de los adolescentes, pues se fomenta la integración, la igualdad, la empatía y las relaciones sociales de unión, entre otros.

Durante los ensayos es dónde se desarrolla la actividad coral. Se realizan en horario extraescolar, excepto el coro de INE, que, al formar parte de la materia de Música, son en horario lectivo. En base del análisis cuantitativo, añadir que, en el caso de los centros concertados, las corales que ensayan más tiempo o más días a la semana son aquellas que más alumnado tienen, al contrario que sucede en los institutos públicos.

En cuanto a la didáctica coral, los profesores y directores proporcionan un tipo de enseñanza/aprendizaje basado no sólo en la adquisición de competencias y habilidades musicales, sino también en el desarrollo de fomentar hábitos y valores que proporcionen una educación músico–integral. A mayor personalidad grupal, mayor seguridad individual.

Tras un tipo de instrucción previamente planificado, es importante dedicar unos minutos a la vocalización y otras técnicas de calentamiento/relajación corporal. A pesar de esto, la mayoría de los coros tanto públicos como concertados obvian dichos ejercicios previos a la interpretación de las obras, debido al tiempo limitado de ensayo. Para la enseñanza músico–coral, es básico emplear la ayuda de algún instrumento como puede ser el piano, la voz del director –pudiendo servir como modelo vocal más cercano–, o por medio de la utilización de otros recursos tecnológicos (TIC). Como se

ha podido observar en el análisis de los datos recogidos, el aprendizaje musical de los coralistas del alumnado de secundaria tiene dificultades de lectoescritura rítmica y melódica –la lectura de partituras se considera como de nula importancia en un 37,5%–, a excepción del conjunto coral de CCP. En su gran mayoría, los coralistas interiorizan la altura de los sonidos y el ritmo a través de la imitación repitiendo frase por frase hasta completar la obra y memorizarla.

Otros aspectos a mencionar durante la práctica son tales como la importancia de los arreglos musicales o de tesitura realizados por parte del director para los coralistas, y el acompañamiento instrumental durante los ensayos y las representaciones. Los elementos de la música que los profesores y directores otorgan mayor importancia son los del ritmo, melodía y textura; a la interpretación musical les conceden un 37,5% de importancia.

Respecto al repertorio, hay bastantes incongruencias entre las canciones que les gustaría cantar a los coralistas y el repertorio elegido. En algunos casos, es impuesto por el profesor, aunque éste tenga en consideración los gustos musicales del alumnado –hecho que les motiva al sentir que tienen cierta autonomía en cuanto a la elección del repertorio–. En general, al alumnado coralista le gusta cantar y disfruta cantando canciones actuales, cercanas a sus gustos musicales. No obstante, en la mayoría de los casos, los coralistas respetan las propuestas de repertorio por parte de sus directores ya que entienden la dificultad por la selección del mismo.

Desde los inicios de la música coral, se puede observar la importancia que asignaban las corales al repertorio destinado a cantar, siendo en la mayoría de los casos, una característica distintiva de cada coral. El repertorio de la mayoría de las corales estudiadas suele ser variado y abarca distintos géneros musicales, aunque hay excepciones.

La manera de motivar a los coralistas y estimularles también es a través de un repertorio atractivo para ellos, o bien que sea un repertorio próximo a su entorno. Es importante que los directores se preocupen por conocer la música que escuchan los participantes –sobre todo en el caso de los adolescentes–, también como modo de contribuir al desarrollo de su identidad. Lo ideal sería hacer un repertorio que englobara distintos géneros, que pudiera acrecentar el aprendizaje músico–coral y que se adecuara a las posibilidades técnicas de las corales respectivas.

El hecho de asistir como coral a distintos encuentros, intercambios, concursos, festivales o la realización de conciertos, etc., son experiencias muy positivas y enriquecedoras que reconfortan la identidad del coro. Además, avivan la motivación de los coralistas para seguir formando parte del coro y para continuar trabajando con buena actitud, energía e ilusión.

En esta Tesis, se comprobó que todas las corales, con alguna excepción, realizan conciertos y otras actividades tanto dentro como fuera del centro. Los coros más activos a nivel concertístico son los de CCP, CMT, JRP, MCGF, APB y PFC. Los coros pertenecientes a centros concertados tienen mayor actividad de actuación que los institutos públicos. En concreto, la coral de CMT y de JRP, tienen una gran actividad resaltable a nivel nacional e internacional.

En cuanto a los aspectos educativos que los profesores y directores del coro plantean desarrollar como habilidades sociales y personales, destaco el sentido de pertenencia, la sociabilización, el disfrute en conjunto, la aceptación, la empatía, la tolerancia, el respeto, el trabajo en equipo, etc.; en relación a las habilidades musicales, como hemos dicho anteriormente, las principales son las correspondientes al ritmo, la melodía, a la textura y a la expresividad musical en la interpretación; de hábitos se exponen los de la responsabilidad, la concentración, la disciplina, hábitos de escucha, entre otros; como valores importantes a destacar, la solidaridad, la empatía, la integración, la

sensibilidad, etc; y en cuanto a la adquisición de competencias, las más enunciadas son las de aprender a aprender, la social y cívica, la de comunicación lingüística y la de conciencia y de expresión cultural.

En relación al vínculo alumno–profesor, es importante para el buen funcionamiento de la práctica coral, que el director sea una persona cercana, carismática, alegre, enérgica, motivadora, que sepa comunicar y transmitir su enseñanza a los coralistas de forma clara y directa. Así es como describen los participantes de las corales a sus directores de coro. Resaltan que son buenos profesionales, pero las cualidades que más resaltan son aquellas que pertenecen a las propias de la personalidad. Los coralistas solo tienen palabras de agradecimiento hacia sus mentores: los valoran, les motivan, les ayudan, les cuidan, les comprenden, les dan autonomía, etc., creando un ambiente de espacio de unión, seguro y cómodo en el aula.

A su vez, el sentimiento cercano musical del profesor y la preocupación por vivir en grupo las experiencias de actividades concertísticas u otras, mejoran la musicalidad y potencian la autoconfianza de los coralistas, refuerzan la autoestima, la satisfacción y el orgullo para el desarrollo y la creación de una fuerte identidad músico–coral consistente.

Además, para ellos, es importante que los coralistas conozcan y desarrollen su propio instrumento. También hacen conscientes a sus alumnos de la importancia de participar en el coro del colegio –como así lo reflejan en sus testimonios–, pues cantar en grupo produce bienestar e incluso para algunos, se considera una evasión de la rutina diaria. A través del canto coral, les enseñan a ser mejores personas.

La mayor parte de los coralistas describieron su amor por la música, del disfrute musical y el gusto por cantar en conjunto. Mediante esta actividad se sienten más seguros, pues experimentan una liberación emocional con los demás. Se sienten

agradecidos por el apoyo que reciben del entorno familiar, de sus compañeros del coro y de los profesores.

No solamente adquieren confianza en las habilidades musicales, sino que el desarrollo de identidad les permite ganar en empoderamiento, y tener más confianza en sí mismos. Los coralistas se sienten importantes, satisfechos, libres, seguros, felices, unidos, etc. Entienden la participación en el coro como un modo de bienestar emocional, de expresión compartida y de superación a nivel formativo, social y personal. En conjunto, describieron sus voces como una sola voz que forma parte de una identidad musical personal y grupal, mediante la interconexión y la interdependencia de los sonidos producidos a la vez.

Por tanto, formar parte de un coro no solo favorece en cuanto al desarrollo formativo musical, sino que también permite educar en el desarrollo social y personal. Se trabaja la unidad, la construcción de relaciones interpersonales a largo plazo y se les proporcionan vivencias y experiencias compartidas. Como muchos coralistas atañen, sienten que son una gran familia. Estas competencias, habilidades, hábitos y valores adquiridos por los coralistas, benefician en otros ámbitos de la vida de los adolescentes, como son los físicos, emocionales, y académicos a nivel general y de preparación profesional.

Además, sienten sensibilidad y respeto por otras culturas distintas a las suyas pues mediante la enseñanza de la música coral, reciben una educación musical multicultural con los elementos de repertorio que los profesores implementan en el aula. El canto tiene una fuerte función social, pues la enseñanza que se transmite a través de esta actividad es además de musical, humanitaria, de crecimiento musical, social y personal, que les servirá en cualquier contexto social. “Cuanto más personas hagamos música será más fácil poder llegar a entendernos” (Hurtado, 2011b, p. 18).

A comentar que, la principal limitación del trabajo ha sido la falta de colaboración de los centros o la falta de acceso al campo, lo cual ha influido en la significación o fuerza de las inferencias sobre los datos analizados.

Se plantean a raíz de la presente Tesis algunas posibles líneas de investigación futuras como pueden ser las prácticas multiculturales a través del repertorio coral, la implementación de metodologías motivacionales o incluso la posibilidad de reproducir un estudio similar en otra ciudad española, o bien realizar un estudio comparativo entre otras regiones tanto a nivel nacional como internacional.

Por una parte, además de la formación musical también se podrían valorar las competencias transversales aprendidas durante el proceso formativo y su repercusión tanto a nivel académico como social, tal como se recoge en la normativa educativa vigente.

Por otra parte, valorar la realización de un estudio prospectivo acompañando la evolución de los alumnos desde los primeros cursos de ESO hasta su egresión del centro evaluando su progreso a nivel de formación, percepción y repercusión en sus vidas. No solo eso sino que, dada la población heterogénea que ofrece la multiculturalidad de las migraciones y el acercamiento cultural que permite la globalización, podría valorarse la adaptación mediante el canto de poblaciones de alumnos concretos, como pueden ser los asiáticos, árabes, africanos, sudamericanos, eslavos... También cabría la posibilidad de estudiar el impacto por tribus urbanas, o incluso por la sexualidad y la normalización en la sociedad de la integración del colectivo LGTB.

VI. REFERENCIAS

1. FUENTES DOCUMENTALES

- Adams, K. (2018). Choral configuration: an overview of research and implications for the choral music educator. Update: Applications of research in Music Education, 37(2), 24–29. doi: 10.1177/8755123318783526. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/8755123318783526>
- Amérigo, M. (1993). Metodología de cuestionarios: Principios y aplicaciones. *Boletín de la ANABAD*, 43(3), 263–272. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/224222.pdf>
- Angel–Alvarado, R. (2018). Controversias entre la teoría curricular y la práctica educativa en la educación musical 1. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 83–95. doi: 10.5209/RECIEM.58530 Recuperado de <https://bit.ly/39IECHK>
- Arévalo, A. (2010). El coro como manifestación de una educación musical. *Innovación y experiencias educativas*, 28, 1–8. Recuperado de <https://bit.ly/3barP2B>
- Ashley, M. (2011). The angel enigma: experienced boy singers' perceptual judgements of changing voices. *Music Education Research*, 13(3), 343–354. doi: 10.1080/14613808.2011.603046 Recuperado de <https://bit.ly/3bLkSVI>
- Ashley, M. (2013). Broken voices or a broken curriculum? The impact of research on UK school choral practice with boys. *British Journal of Music Education*, 30(3), 311–327. doi: 10.1017/S0265051713000090 Recuperado de <https://bit.ly/2HyuEwA>
- Ashley, M. (2019). What voices have emerged? Lessons on boys' vocal dispositions and choral tone from a new choral leaflet series. *Music Education Research*, 21(2), 135–149. doi: 10.1080/14613808.2018.1534819 Recuperado de <https://bit.ly/2uaS08A>
- Barbosa, D. (2014). *Beneficios del canto coral en adolescentes y su integración en el currículo de Música en la Educación Secundaria Obligatoria. Estudio sobre la valoración de esta*

- actividad por el alumnado de un centro educativo de Cádiz.* (Tesis de máster). Universidad Internacional de la Rioja, España.
- Bartolome, S. (2018). 'We Sing to Touch Hearts': Choral Musical Culture in Pretoria East, South Africa. *Research Studies in Music Education*, 40(2), 265–285. doi: 10.1177/1321103X18768101 Recuperado de <https://bit.ly/2SRFhQz>
- Bell, C. L. (2008). Toward a definition of a community choir. *International Journal of Community Music*, 1(2), 229–241. doi: 10.1386/ijcm.1.2.229/1 Recuperado de <https://bit.ly/2vICr8i>
- Benavides, V. (2019). Del ámbito coral amateur al aula de música: una propuesta para la formación de coros en los centros de educación Secundaria y bachillerato. (Tesis de Máster). Universidad de Valladolid, España.
- Bithell, C. (2014). *A Different voice, a different song: reclaiming community through the Natural Voice and World Song*. New York: Oxford University Press.
- Blaxter, L., Hughes, Ch. y Tight, M. (2008). *Cómo se investiga* (1ª ed.). Barcelona: Graó.
- Bosque, I. (2012). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. *Boletín de información lingüística de la Real Academia Española (BILRAE)*, 1. Recuperado de <http://revistas.rae.es/bilrae/article/view/120/232>
- Bresler, L. (2004). Metodología de investigación cualitativa: Prestando atención a la música escolar como género en sus micro y macro contextos. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*, 1, 1–18. doi: 10.5209/rev_RECIEM.2004.v1.9594 Recuperado de <https://bit.ly/2S4O8rb>
- Bridget, S. (2010). A Case Study: Middle School Boys' Perceptions of Singing and Participation in Choir. Update: *Applications of Research in Music Education*, 28(2), 5–12. doi: 10.1177/8755123310361770 Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/8755123310361770>
- Camas, V. y García, I. (1997). La transcripción en historia oral: para un modelo "vivo" del paso de lo oral a lo escrito. *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, 18, 41–61.

- Campayo–Muñoz, E. Á. y Cabedo–Mas, A. (2017). The role of emotional skills in music education. *British Journal of Music Education*, 34(3), 243–258. doi: 10.1017/S0265051717000067 Recuperado de <https://bit.ly/38xID2N>
- Cano, F. (2015). *Com Sona l'ESO: un exemple del tractament de la llengua i la literatura des de l'àrea de música dins del concepte d'ensenyament integral*. *Ítaca. Revista de Filologia*, 6, 51–70. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/55574/1/Itaca_06_04.pdf
- Carbonell, J. (2003). Aportaciones al estudio de la sociabilidad coral en la España contemporánea. *Hispania*, 63(214), 485–504. doi: 10.3989/hispania.2003.v63.i214.221 Recuperado de <https://bit.ly/2SlkDYz>
- Carrillo, B. (2009). Importancia del currículum oculto en el proceso de enseñanza–aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, 14, 1–10. Recuperado de <https://bit.ly/2SkdNmi>
- Carrillo, C., Viladot, L. y Pérez–Moreno, J. (2017). Impacto en la educación musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 61–74. doi: 10.5209/RECIEM.54828 Recuperado de <https://bit.ly/39JiyN8>
- Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. A. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro–Posições*, 22(1), 97–114. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/09.pdf>
- Chaves–Cordero, C. F. y Escamilla–Fonseca, C. (2017). La formación académica del director coral y sus herramientas para el desarrollo de coros infantiles. Situación actual en Costa Rica y España. *Revista Electrónica Educare*, 1–23. doi: 10.15359/ree.21–1.5 Recuperado de <https://bit.ly/324nOIF>
- Chong, H. J. (2010). Do we all enjoy singing? A content analysis of non–vocalists' attitudes toward singing. *The Arts in Psychotherapy*, 37(2), 120–124. doi: 10.1016/j.aip.2010.01.001 Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pdf/pii/S0197455610000122>

- Clift, S., y Hancox, G. (2010). The significance of choral singing for sustaining psychological wellbeing: findings from a survey of choristers in England, Australia and Germany. *Music Performance Research*, 3. Recuperado de <https://bit.ly/2GXF9cD>
- Corbalán, M. (2017). Concepciones y prácticas de los directores de coro: el ensayo coral como escenario de enseñanza–aprendizaje (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Corbalán, M., Puy, M., Pozo, J. I. y Casas–Mas, A. (2019). Choral conductors to stage! What kind of learning do they claim to promote during choir rehearsal? *International Journal of Music Education*, 37(1), 91–106. doi: 10.1177/0255761418800515 Recupearado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761418800515>
- Courtney, B. (2018). Chinese American adolescent identity in a children’s choir: An exploratory Study. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 218, 35–48. doi: 10.5406/bulcouresmusedu.218.0035. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/10.5406/bulcouresmusedu.218.0035>
- Cruz, C, Olivares, S. y González, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Grupo Editorial Patria.
- Cuadrado, A. (2011). El canto y los maestros varones: Un estudio de caso en un colegio público de la Comunidad de Madrid. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 8(1), 1. doi: 10.5209/rev_REC1.2011.n8.37874 Recuperado de <https://bit.ly/2P4AkCC>
- Cuadrado, A. y Rusinek, G. (2016). Singing and vocal instruction in primary schools: an analysis from six case studies in Spain. *British Journal of Music Education*, 33(1), 101–115. doi: 10.1017/S0265051715000273 Recuperado de <https://bit.ly/38NoncF>
- Dabback, W. (2016). A community of singing: motivation, identity, and communitas in a Mennonite School choir programme. *Music Education Research*, 20(2), 242–251. doi: 10.1080/14613808.2016.1257593 Recupeado de <https://bit.ly/32bfXt2>

- De la Calle Maldonado, M. L. (2014). *La participación en coros escolares como desarrollo de la motivación para cantar en la educación primaria y Secundaria* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI (compendio)*. Ediciones UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Denzin, K. N. (2009). *The research act: A theoretical introduction to Sociological Methods*. New York: Routledge.
- Díaz, S. A., Mendoza, V. M. y Porras, C. M. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y palabra*, 16(75), 1–25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199518706040.pdf>
- Dos Santos–Luiz, C., Mónico, L., Almeida, L. y Coimbra, D. (2016). Exploring the long–term associations between adolescents’ music training and academic achievement. *Musicae Scientiae*, 20(4), 512–527. doi: 10.1177/1029864915623613 Recuperado de <https://bit.ly/2P2BUVL>
- Draves, T. J. (2008). “Firecrackers” and “Duds” Cooperating Music Teachers’ Perspectives on Their Relationships with Student Teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 18(1), 6–15. doi: 10.1177/1057083708323140 Recuperado de <https://bit.ly/39Mb78b>
- Draves, T. J. (2012). Teaching ambition: a case study of high school music students. *Music Education Research*, 14(3), 347–364. doi: 10.1080/14613808.2012.685463 Recuperado de <https://bit.ly/321daCC>
- Elorriaga, A. (2010). El coro de adolescentes en un instituto de Educación Secundaria: un estudio de fonación. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 7(1), 1–20. doi: 10.5209/rev_RECI.2010.v7.36939 Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/viewFile/36939/35749>
- Elorriaga, A. (2011). The construction of male gender identity through choir singing at a Spanish secondary school. *International Journal of Music Education*, 29(4), 318–332. doi: 10.1177/0255761411421091 Recuperado de <https://bit.ly/38Aewqs>

- Elorriaga, A. (2012). Las voces adolescentes y el canto en la Secundaria: un reto al alcance de todos. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 54, 62–73. Recuperado de <https://bit.ly/399fj1b>
- Elorriaga, A. y 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*. (1ª ed.). Madrid: Editorial Anexo.
- Elpus, K. (2015). National estimates of male and female enrolment in American high school choirs, bands and orchestras. *Music Education Research*, 17(1), 88–102. doi: 10.1080/14613808.2014.972923 Recuperado de <https://bit.ly/39Jv2o9>
- Fernández, M. J. (2015). *Las agrupaciones corales leonesas en la sociedad y la cultura de la provincia de León* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, España.
- Fernández, N., Corraliza, J. A. y Ferreras, S. (2018). Las agrupaciones corales en España: espacios para la convivencia y la educación musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 17–29. doi: 10.12967/RIEM-2017-5-p017-029 Recuperado de <https://bit.ly/2HuwPRZ>
- Fernández-Herranz, N. (2019). Los orígenes del movimiento coral en España. *ARTSEDUCA*, 23, 148–169. doi: 10.6035/Artseduca.2019.23.9 Recuperado de www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/download/3883/3123
- Ferrer, R. (2011). *El cant coral infantil i juvenil educa en valors, hàbits i competències* (Tesis doctoral). Universitat de Girona, España.
- Ferrer, R., Puiggali, J. y Tesouro, M. (2018). Choral singing and the acquisition of educational values. *International Journal of Music Education*, 36(3), 334–346. doi: 10.1177/0255761417741521 Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761417741521>
- Ferrer, R., Tesouro, M. y Puiggali, J. (2015). Las principales motivaciones para cantar en un coro infantil o juvenil según la opinión de algunos directores. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 64, 64–72. <https://bit.ly/2u8wnWv>
- Finnegan, F. y Serulnikov, A. (2015). La enseñanza y el aprendizaje como ejes de la propuesta socioeducativa: El Programa Nacional de Orquestas y Coros

- Infantiles y Juveniles para el Bicentenario. *Serie La Educación en Debate*, 20. Recuperado de <https://bit.ly/2v4Y9TQ>
- Fisher, R. (2014). The Impacts of the Voice Change, Grade Level, and Experience on the Singing Self-Efficacy of Emerging Adolescent Males. *Journal of Research in Music Education*, 62(3), 277–290. doi: 10.1177/0022429414544748 Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022429414544748>
- Fredna, Ph. (2005). Characteristics of Teacher-Directed Modeling in High School Choral Rehearsals. *Update: Applications of Research in Music Education*, 24(1), 5–14. doi: 10.1177/87551233050240010102 Recuperado de <https://bit.ly/2u3Czii>
- Fredrickson, W. E., Byrnes, S. R. y Aycock, S. R. (2018). Older/younger sibling pairs in the context of a community outreach children's choir. *Update: Applications of research in Music Education*, 36(2), 32–37. doi: 10.1177/8755123317711641 Recuperado de <https://bit.ly/3bOiNs3>
- Freer, P. (2008). Teacher instructional language and student experience in middle school choral rehearsals. *Music Education Research*, 10(1), 107–124. doi: 10.1080/14613800701871538 Recuperado de <https://bit.ly/2wiBCn1>
- Freer, P. (2009). Focus on Scaffolding Language and Sequential Units During Choral Instruction. *Update: Applications of Research in Music Education*, 28(1), 33–40. doi: 10.1177/8755123309344327 Recuperado de <https://bit.ly/38xn6GI>
- Freer, P. K. (2016). The changing voices of male choristers: An enigma ... to them. *Music Education Research*, 18 (1), 74–90. doi: 10.1080/14613808.2015.1014330 Recuperado de <https://bit.ly/37ASsKP>
- Freer, P. K. (2018). Research-to-Resource: Initial Steps in Vocal Technique for Boys Experiencing Difficulty with Phonation During the Adolescent Voice Change. *Update: Applications of Research in Music Education*, 37(1), 9–12. doi: 10.1177/8755123318779880 Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/8755123318779880>
- Freer, P. K. y Elorriaga, A. J. (2013). La muda de la voz en los varones adolescentes: Implicaciones para el canto y la música coral escolar. *Revista Internacional de*

- Educación Musical*, (1), 14–22. doi: 10.12967/RIEM–2013–1–p014–022 Recuperado de <https://revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/download/5/7>
- Frega, A. L. (1998). La investigación en las enseñanzas musicales. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación, LEEME*, 1, 1–9. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/25766807.pdf>
- Galbis, V. (2002). El cant coral al País Valencià. En X. Aviñoa (Coord.), *Història de la Música Catalana, Valenciana i Balear. Vol. V. De la postguerra als nostres dies* (pp. 109–118). Barcelona: Edicions 62.
- Galbis, V. (2006). Coros. En E. Casares, V. Galbis y R. Díaz, *Diccionario de la música valenciana*. (pp. 253–261). Madrid: Iberautor Promociones Culturales.
- Galbis, V. (2014). La significación de María Teresa Oller en el movimiento coral valenciano: la agrupación vocal de cámara de Valencia (1951–1971). En M. Nagore, y V. Sánchez, *Allegro cum laude: estudios musicológicos en homenaje a Emilio Casares* (pp. 441–450). Madrid: Instituto Complutense de Ciencias Musicales.
- Ganschow, C. (2014). Secondary School Choral Conductors' Self-Reported Beliefs and Behaviors Related to Fundamental Choral Elements and Rehearsal Approaches. *Journal of Music Teacher Education*, 23(2), 52–63. doi: 10.1177/1057083713485587 Recuperado de <https://bit.ly/2SARdab>
- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: Aplicaciones a la investigación educativa* (1ª ed.). Madrid: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Giráldez, A. (2007). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. *Eufonía: Didáctica de la música*, 41, 49–57. Recuperado de <http://palmera.pntic.mec.es/~mleon6/competencias.pdf>
- Grimland, F. (2005). Characteristics of Teacher-Directed Modeling in High School Choral Rehearsals. *Update: Applications of Research in Music Education*, 24(1), 5–14. doi: 10.1177/87551233050240010102 Recuperado de <https://bit.ly/2HublEG>

- Good, A. J., Russo, F. A. y Sullivan, J. (2015). The efficacy of singing in foreign–language learning. *Psychology of Music*, 43(5), 627–640. doi: 10.1177/0305735614528833 Recuperado de <https://bit.ly/325R81i>
- Guia, J. (2019). *Els inicis del cant coral al País Valencià: L'Orfeó Valencià El Micalet (1893–1905)*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València y Societat Coral El Micalet.
- Hamann, K. (2007). Influence on the Curriculum Choices of Middle School Choir Teachers. *Update: Applications of Research in Music Education*, 26(1), 64–74. doi: 10.1177/87551233070260010107 Recuperado de <https://bit.ly/38EOiD5>
- Hernández, G. (2014). Formación musical, pedagógica y tecnológica del profesorado de Música de Educación Secundaria y su impacto en el proceso de enseñanza–aprendizaje (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1997). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw–Hill.
- Hogenes, M., van Oers, B., Diekstra, R. y Sklad, M. (2016). The effects of music composition as a classroom activity on engagement in music education and academic and music achievement: A quasi–experimental study. *International Journal of Music Education*, 34(1), 32–48. doi: 10.1177/0255761415584296 Recuperado de <https://bit.ly/2ubr6gS>
- Holstein J. A. y J. F. Gubrium. (1995). *The active interview* (1ª ed.). London: Sage Publications.
- Hormigos, J. y Cabello, A. M. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *Revista española de sociología*, 4, 259–270. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/download/64973/39361>
- Hurtado, J. (2001). La Coral Allegro Once Valencia. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 21, 40–52. Recuperado de <https://bit.ly/2vTDh2l>
- Hurtado, J. (2011a). Hacer música para el desarrollo personal y social. *Eufonía: Didáctica de la Música*, (51), 24–33. Recuperado de <https://bit.ly/2ubwJM5>

- Hurtado, J. (2011b). Las Primeras Jornadas Corales de la Universitat de València. En J. Hurtado (1ª ed.), *Contextos Corales* (pp. 61–72). Alzira: Editorial Germania, S.L.
- Ibarretxe, G. y Díaz, M. (2008). La figura del director de coros infantiles: Pasos hacia la profesionalización. *Revista da abem*, 16(19), 7–13. Recuperado de <https://bit.ly/3bek6R0>
- Jansson, D., Elstad, B. y Døving, E. (2019). Universality and situatedness in educating choral conductors. *Music Education Research*, 21(4), 344–358. doi: 10.1080/14613808.2019.1626362 Recuperado de <https://bit.ly/2P2oAAG>
- Justel, N. y Rubinstein, W. (2013). La exposición a la música favorece la consolidación de los recuerdos. *Boletín de Psicología*, 109, 73–83. Recuperado de <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N109-4.pdf>
- Killian, J. y Wayman, J. (2010). A Descriptive Study of Vocal Maturation Among Male Adolescent Vocalists and Instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, 58(1), 5–19. doi: 10.1177/0022429409359941 Recuperado de <https://bit.ly/2u67YAI>
- Konečni, V. J. (2008). Does music induce emotion? A theoretical and methodological analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2(2), 115–129. doi: 10.1037/1931-3896.2.2.115 Recuperado de <https://bit.ly/2HuxS4n>
- Kokotsaki, D. (2017). Pupil voice and attitudes to music during the transition to secondary school. *British Journal of Music Education*, 34(1), 5–39. doi: 10.1017/S0265051716000279 Recuperado de <http://dro.dur.ac.uk/18688/1/18688.pdf>
- Krosnick, J.A., y Pressner, S. (2010). *Question and questionnaire design*. In: *Handbook of survey research*. (2ª ed.). Bingley: Emerald.
- Langley, D. (2018). Students' and teachers' perception of creativity in middle and high school choral ensembles. *Music Education Research*, 20(4), 446–462. doi:10.1080/14613808.2018.1433150 Recuperado de <https://bit.ly/2HzWzwk>

- Legg, R. (2013). Reviewing the situation: a narrative exploration of singing and gender in secondary schools. *Music Education Research*, 15(2), 168–179. doi: 10.1080/14613808.2012.737774 Recuperado de <https://bit.ly/2HxU2CL>
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry* (1ª ed.). London: Sage
- Lisk, E. S. (1991). *The creative director: Alternative rehearsal techniques*. Wisconsin, Estados Unidos: Hal Leonard Corporation.
- Lonsdale, A. J. y North, A. C. (2011). Why do we listen to music? A uses and gratifications analysis. *British Journal of Psychology*, 102(1), 108–134. doi:10.1348/000712610X506831 Recuperado de <https://bit.ly/2Vbp0c3>
- López, N. (2008). Trabajar las competencias básicas a través de la música. *Red educativa musical*. Recuperado de <https://bit.ly/2ReGMY0>
- Lucas, M. (2011). Adolescent Male Attitudes About Singing in Choir. *Update: Applications of Research in Music Education*, 30(1), 46– 53. doi: 10.1177/8755123311418623 Recuperado de <https://bit.ly/2SE2RkW>
- MacLellan, Ch. (2011). Understanding Your Band, Orchestra, and Choir Students Personality Similarities and Differences and What They Mean for You. *Music Educators Journal*, 97(4), 37–42. doi: 10.1177/0027432111405532 Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0027432111405532>
- Malbrán, S. (2011). Desafíos de la educación musical: disfrutar haciendo música. En A. Giráldez y L. Pimentel (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica* (pp. 57-72). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=131
- Marín, R. (2011). La investigación en educación artística. *Educatio siglo XXI*, 29(1), 211–230. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/download/119951/112921>
- Martínez, A. (2013). El moviment coral a la província de Castelló. *Anuari de l'Agrupació Borrianenca de Cultura: revista de recerca humanística i científica*, 24, 35–46. doi: 10.6035/Anuari.2013.24.4 Recuperado de <https://bit.ly/381qbOx>

- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, 20, 165–193. Recuperado de <https://bit.ly/2vWuKfb>
- Matthews, W., y Johnson, D. (2019). Instructional decision-making among expert choral and instrumental directors: how musical setting influences pedagogy. *Research & Issues in Music Education*, 15(1), 1–37. Recuperado de <https://commons.lib.jmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1084&context=rime>
- McCarthy, C., O’Flaherty, J. y Downey, J. (2019). Choosing to study music: student attitudes towards the subject of music in second-level education in the Republic of Ireland. *British Journal of Music Education*, 36(2), 139–153. doi: 10.1017/S0265051719000093 Recuperado de
- McQueen, H., Hallam, S. y Creech, A. (2018). Teachers’ and students’ music preferences for secondary school music lessons: reasons and implications. *Music Education Research*, 20(1), 22–31. doi: 10.1080/14613808.2016.1238059 Recuperado de <https://bit.ly/2vED5Uu>
- Miranda, D. (2013). The role of music in adolescent development: Much more than the same old song. *International Journal of Adolescence and Youth*, 18(1), 5–22. doi:10.1080/02673843.2011.650182 Recuperado de <https://bit.ly/2wlG58w>
- Miravet, J. (2017). *La vida musical en Valencia durante la Guerra Civil (1936–1939): Percepción de la vida musical valenciana a través de la prensa y otras fuentes documentales* (Tesis doctoral). Universitat Politècnica de València, España.
- Molina, M. T., Fernández, S., Vázquez, F. y Urra, A. (2006). Voz del niño. *Revista Médica Universidad de Navarra*, 50(3), 31–43. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/35894/1/pdf.pdf>
- Nichols, B. E. (2019). Research-to-Resource: Designing Singing Assessments for Classroom Use. *Update: Applications of Research in Music Education*, 38(1), 5–8. doi: 10.1177/8755123319843428 Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/8755123319843428>

- North, A. C., Hargreaves, D. J. y O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 255–272. doi: 10.1348/000709900158083 Recuperado de <https://bit.ly/3bVUysi>
- Odena, O. (2015). La investigación en educación musical dentro de las ciencias sociales. Reflexiones desde el Reino Unido. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 12(1), 1–10. doi: 10.5209/rev_RECIEM.2015.v12.49141 Recuperado de <https://eprints.gla.ac.uk/113444/1/113444.pdf>
- Oriola, F. (2009). Los coros parroquiales y el motu proprio de Pío X: La diócesis de Valencia (1903–1936). *Nassarre*, 25, 89–108. doi: 10.5209/RECIEM.58813 Recuperado de <https://bit.ly/2SP5y1M>
- Oriola, S. y Gustems, J. (Junio, 2016). *Adolescencia y música: funciones y dimensiones socioemocionales*. Comunicación presentada en XII Jornades d'Educació Emocional, Educació emocional i neurociència. Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/104242>
- Oriola, S., Gustems, J. y Filella, G. (2018). Las bandas y corales juveniles como recurso para el desarrollo integral de los adolescentes. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 153–173. doi: 10.5209/RECIEM.58813 Recuperado de <https://bit.ly/2SABIEC>
- Ortega, J. (2003). Enunciación de objetivos en proyectos de investigación. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 41(5), 437–440. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2003/im035k.pdf>
- Orton, A. y Pitts, S. E. (2019). Adolescent perceptions of singing: exploring gendered differences in musical confidence, identity and ambition. *Music Education Research*, 21(1), 40–51. doi: 10.1080/14613808.2018.1507019 Recuperado de <https://bit.ly/37yXcAQ>
- Palkki, J. (2015). “If it fits into their culture, then they will have a connection”: Experiences of two Latina students in a select high school choir. *Research and*

- Issues in Music Education*, 12(1), 1–34. Recuperado de <https://commons.lib.jmu.edu/rime/vol12/iss1/5/>
- Palkki, J. y Caldwell, P. (2018). “We are often invisible”: A survey on safe space for LGBTQ students in secondary school choral programs. *Research Studies in Music Education*, 40(1), 28–49. doi: 10.1177/1321103X17734973 Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1321103X17734973>
- Paparo, S. A. (2016). Embodying singing in the choral classroom: A somatic approach to teaching and learning. *International Journal of Music Education*, 34(4), 488–498. doi: 10.1177/0255761415569366 Recuperado de <https://bit.ly/2SB01Nv>
- Parker, E. C. (2010). Exploring student experiences of belonging within an urban high school choral ensemble: an action research study. *Music Education Research*, 12(4), 339–352. doi: 10.1080/14613808.2010.519379 Recuperado de <https://bit.ly/2uT85A5>
- Parker, E. C. (2011). Uncovering adolescent choral singers' philosophical beliefs about musicmaking: A qualitative inquiry. *International Journal of Music Education*, 29(4), 305–317. doi: 10.1177/0255761411421092 Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761411421092>
- Parker, E. C. (2014). The Process of Social Identity Development in Adolescent High School Choral Singers: A Grounded Theory. *Journal of Research in Music Education*, 62(1), pp. 18–32. doi: 10.1177/0022429413520009 Recuperado de <https://bit.ly/3bQ2nOi>
- Parker, E. C. (2016). The experience of creating community: An intrinsic case Study of four midwestern public school choral teachers. *Journal of Research in Music Education*, 64(2), 220–237. doi: 10.1177/0022429416648292 Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022429416648292>
- Parker, E. C. (2018). A grounded theory of adolescent high school women’s choir singers’ process of social identity development. *Journal of Research in Music Education*, 65(4), 439–460. doi: 10.1177/0022429417743478. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022429417743478>

- Pastor, P. (2011). La música coral en la escuela. En J. Hurtado. (1ªed.), *Contextos Corales*. (pp. 23–45). Alzira: Editorial Germania, S.L.
- Patrick, K. (2006). Hearing the Voices of Adolescent Boys in Choral Music: A Self–Story. *Research Studies in Music Education*, 27(1), 69–81. doi: 10.1177/1321103X060270010501 Recuperado de <https://bit.ly/2SzNppS>
- Patrick, 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. doi: 10.1177/0255761409351341 Recuperado de <https://bit.ly/2V0OaK0>
- Patrick, K. (2015). Perspectives of European boys about their voice change and school choral singing: developing the possible selves of adolescent male singers. *British Journal of Music Education*, 32(1), 87–106. doi: 10.1017/S026505171400031X Recuperado de <https://bit.ly/39OnzEt>
- Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 109–127. doi: 0.5209/RECIEM.5481 Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/download/54814/52008>
- Pérez, J. F. (2015). Instrumentos de la inspección educativa (I): cuaderno de campo. *Avances en Supervisión Educativa*, (23) 1–15. doi: 10.23824/ase.v0i23.29 Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/29/30>
- Pérez, P. (1857). *Método de solfeo y principios de canto aplicables en las escuelas y colegios*. Valencia: Imp. José Rius.
- Pérez–Aldeguer, S. (2014). El canto coral: una mirada interdisciplinar desde la educación musical. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 389–404. doi: 10.4067/S0718-07052014000100023 Recuperado de <https://bit.ly/3gGOC7m>
- Pérez–Escoda, N. y García–Aguilar, N. (2016). Competències emocionals i eleccions ocupacionals. Implicacions per a l'orientació professional dels adolescents. *Temps d'Educació*, (50), 171–188. Recuperado de <https://bit.ly/2P4I87p>
- Phelps, R., Sadoff, R., Warburton, E. y Ferrara, L. (2005). *A guide to research in Music Education* (5ª ed.). Lanhan: The Scarecrow Press.

- Pio, F. (2017). The music teacher as a cultural figure: A cautionary note on globalized learning as part of a technical conception of education. *Philosophy of Music Education Review*, 25(1), 23–45. doi: 10.2979/philmusieducrevi.25.1.04
Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/10.2979/philmusieducrevi.20.2.99>
- Power, S. (2017). Choral Possible Selves: The interaction of Australian males' past, present and future identities in shaping decisions about participation in choir. *British Journal of Music Education*, 34(1), 57–69. doi: 10.1017/s0265051716000292
Recuperado de <https://bit.ly/3bG9Zol>
- Rabiee, F. (2004). Focus–group interview and data analysis. *Proceedings of the nutrition society*, 63(4), 655–660. doi: 10.1079/PNS2004399
Recuperado de <https://bit.ly/39GOBNS>
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en psicología*, 23(1), 9–17. doi: 10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167
Recuperado de <https://bit.ly/328inZd>
- Reig, D. (2001). ¿Por qué un coro en el instituto? *Revista Electrónica de LÉEME*, 7, 1–6.
Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/reig01.pdf>
- Rick, A. (2004). Choral Student Perceptions of the Music Contest Experience. *Update: Applications of Research in Music Education*, 22(2), 5–12. doi: 10.1177/87551233040220020102
Recuperado de <https://bit.ly/37wpxZW>
- Riegle, A. y Gerrity, K. (2011). The Pitch–Matching Ability of High School Choral Students: A Justification for Continued Direct Instruction. *Update: Applications of Research in Music Education*, 30(1), 46–53. doi: 10.1177/8755123311418623
Recuperado de <https://bit.ly/3bIFjCJ>
- Rivera–García, P. (1998). Marco teórico, elemento fundamental en el proceso de investigación científica. *Tópicos de investigación y posgrado*, 5(4), 233–240.
Recuperado de <https://bit.ly/2S1iItr>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Málaga: Aljibe.

- Rohwer, D. y Rohwer, M. (2009). A content analysis of choral student's participation perceptions: implications for lifelong learning. *International Journal of Community Music*, 2(2-3), 225-262. doi: 10.1386/ijcm.2.2-3.255_1 <https://bit.ly/39IY2fC>
- Ros-Morente, A., Oriola-Requena, S., Gustems-Carnicer, J. y Filella-Guiu, G. (2019). Beyond music: emotional skills and its development in young adults in choirs and bands. *International Journal of Music Education*, 37(4), 536-546. doi: 10.1177/0255761419853634 Recuperado de <https://bit.ly/2SM6HqI>
- Ruiz, Á. (2015). El papel de la música en la construcción de una identidad durante la adolescencia: ¿Dime qué escuchas y te diré quién eres? *Síneris: revista de musicología*, 22, 1-42. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6357469.pdf>
- Saarikallio, S. y Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of music*, 35(1), 88-109. doi: 10.1177/030573560706888 Recuperado de <https://bit.ly/39FF3Th>
- Sanahuja, A., Moliner, O. y Moliner L. (2019). Gestión del aula inclusiva a través del proyecto LÓVA: la ópera como vehículo de aprendizaje. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16(1), 3-9. doi: 10.5209/reciem.62101 Recuperado de <https://bit.ly/328hujl>
- Sancho, M. (2007). Orfeonismo y canto coral en Valencia (1850-1910). *Revista de musicología*, 30(1), 103-126. doi: 10.2307/20797871 Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/20797871?seq=1>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Schmelkes, S. (2001). La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: Reflexiones a partir de tres estudios. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2), 1-13. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/43/82>

- Spreadborough, K. L. y Anton–Mendez, I. (2019). It's not what you sing, it's how you sing it: How the emotional valence of vocal timbre influences listeners' emotional perception of words. *Psychology of Music*, 47(3), 407–419. doi: 10.1177/0305735617753996 Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0305735617753996>
- Springer, D. G. (2016). Teaching popular music: Investigating music educators' perceptions and preparation. *International journal of music education*, 34(4), 403–415. doi: 10.1177/0255761415619068 Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761415619068>
- Stake, R. E. (1999): *Investigación con estudio de casos* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Stewart, N. A. J. y Lonsdale, A. J. (2016). It's better together: The psychological benefits of singing in a choir. *Psychology of Music*, 44(6), 1240–1254. doi: 10.1177/0305735615624976 Recuperado de <https://bit.ly/3bKRXRd>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (1ª ed.). Colombia: Universidad de Antioquía.
- Sweet, B. (2010). A Case Study: Middle School Boys' Perceptions of Singing and Participation in Choir. *Update: Applications of Research in Music Education*, 28(2), 5–12. doi: 10.1177/8755123310361770 Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/8755123310361770>
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (2ª ed.). Barcelona: Paidós Básica.
- Thomas, K. S. (2016). Music preferences and the adolescent brain: A review of literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 35(1), 47–53. doi: 10.1177/8755123315576534 Recuperado de <https://bit.ly/2HK8M1D>
- Tomás, M. A. (2017). Las actividades musicales de las Escuelas de Artesanos vinculadas al teatro lírico (1868–1909). *Quadriovium*, 8, 87–111. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6481645.pdf>

- Val, A. (2015). The process of nonverbal communication between choir and conductor. *Revista Electrónica de LÉEME*, 36, 49–70. doi: 10.7203/LEEME.36.9873
Recuperado de <https://bit.ly/2v9dXoq>
- Varvarigou, M. (2016). 'I owe it to my group members... Who critically commented on my conducting' – Cooperative learning in choral conducting education. *International Journal of Music Education*, 34(1), 116–130. doi: 10.1177/0255761414535564
Recuperado de <http://create.canterbury.ac.uk/14795/1/14795.pdf>
- Vázquez, M. A. (2017). Las Orquestas como política pública socioeducativa y cultural. Una aproximación antropológica al 'Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario'. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 2(2), 83–106. Recuperado de <http://www.revistaforo.com.ar/ojs/index.php/rf/article/viewFile/33/53>
- Wallerstedt, C. y Lindgren, M. (2016). Crossing the boundary from music outside to inside of school: Contemporary pedagogical challenges. *British Journal of Music Education*, 33(2), 191–203. doi: 10.1017/S0265051716000164
Recuperado de <https://bit.ly/37Djhy5>
- Walling, C. B. (2016). Secondary choral directors' multicultural teaching practices, attitudes and experiences in international schools. *International Journal of Music Education*, 34(2), 196–207. doi: 10.1177/0255761415584301
Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0255761415584301>
- Watson, P., Rubie–Davies, C. M. y Hattie, J. A. (2017). Stereotype threat, gender–role conformity, and New Zealand adolescent males in choirs. *Research Studies in Music Education*, 39(2), 226–246. doi: 10.1177/1321103X17738617
Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1321103X17738617>
- Whitaker, N. (2016). Student–created musical as a community of practice: a case study. *Music Education Research*, 18(1), 57–73. doi: 10.1080/14613808.2015.1034664
Recuperado de <https://bit.ly/2SWJnHb>

- Willis, E. y Kenny, D. (2008). Effect of Voice Change on Singing Pitch Accuracy in Young Male Singers. *Journal of Interdisciplinary Music Studies*, 2(1–2), 111–119. Recuperado de http://www.musicstudies.org/JIMS2008/articles/Willis_JIMS_0821207.pdf
- Wilson, J. M. (2003). Gantt charts: A centenary appreciation. *European Journal of Operational Research*, 149(2), 430–437. doi: 10.1016/S0377–2217(02)00769–5 Recuperado de <https://bit.ly/2vE0h5o>
- Zaragozà, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación Secundaria: Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Zemek, M. (2010). Where's the Evidence? Finding Support for Separating Middle and Junior High School Choirs by Gender. *Update: Applications of Research in Music Education*, 29(1), 15–21. doi: 10.1177/8755123310378451 Recuperado de <https://bit.ly/3bNFIEb>

2. LEGISLACIÓN

- Decreto 87/2015, de 5 de junio, del *Consell*, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la *Comunitat Valenciana*. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana* núm.7544, de 10 de junio de 2015, pp. 17437 a 18582. Recuperado de http://www.dogv.gva.es/datos/2015/06/10/pdf/2015_5410.pdf
- Decreto 51/2018, de 27 de abril, del *Consell*, por el que se modifica el Decreto 87/2015, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la *Comunitat Valenciana*. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana* núm.8284, de 30 de abril de 2018, pp. 16775 a 16815. Recuperado de http://www.dogv.gva.es/datos/2018/04/30/pdf/2018_4258.pdf
- Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. Boletín Oficial del Estado, núm.298, de 14 de diciembre de 1999, pp.

43088 a 43099. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1999/12/14/pdfs/A43088-43099.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm.106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158 a 17207. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm.295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos personales. Boletín Oficial del Estado, núm.294, de 6 de diciembre de 2018, pp. 119788 a 1199857. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2018/12/06/pdfs/BOE-A-2018-16673.pdf>

Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm.137, de 5 de junio de 2010, pp. 48480 a 48500. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2010/06/05/pdfs/BOE-A-2010-8955.pdf>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm.3, de 3 de enero de 2015, pp. 169 a 546. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

3. PÁGINAS WEB

Coral Allegro ONCE Valencia (2019). *Un poco de historia*. Recuperado de <http://www.coralallegro.es/>

Coral Polifónica Valentina. (2015). Recuperado de <http://coralpolifonicavalentina.org>

Coro Sant Yago (2019). *Sobre nosotros* (2019). Recuperado de <https://www.corosantyago.org/qui%C3%A9nes-somos/sobre-nosotros>

- Escolanía Ntra. Sra. De los Desamparados (2019). *La escolanía*. Recuperado de <https://www.escolania.org/escolania/>
- Eustat: Instituto Vasco de Estadística (12 de septiembre de 2019). *Tasa de abandono escolar prematuro de la población total de 18–24 años*. Recuperado de <https://bit.ly/2S1up3d>
- Federación de Coros de la Comunitat Valenciana (2019). *Coros miembros de la Federación*. Recuperado de <https://fecocova.es/coros-federados/>
- Institut Valencià de Cultura (2019). *Cor de la Generalitat*. Recuperado de <https://bit.ly/3bbCYQt>
- Orfeo Universitari de València (2019). *CV Orfeo Universitari de València*. Recuperado de <http://www.orfeouniversitaridevalencia.es/?lang=es>
- Orfeo Valencià (2015a). *Orfeo*. Recuperado de <https://www.orfeovalencia.org/?lang=es>
- Orfeo Valencià (2015b). *OVI*. Recuperado de <https://www.orfeovalencia.org/?lang=es>
- Pequeños cantores de Valencia (2019). *Currículum*. Recuperado de <http://www.pequesvalencia.com/escuela-coral/curr%C3%ADculum/>
- Societat Coral El Micalet (2019). *Coral Giner. Història de la Coral Giner*. Recuperado de <http://elmicalet.cat/coral-giner/>

VII. ANEXOS¹³

ANEXO 1. CUADERNO DE CAMPO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

ANEXO 2. TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

ANEXO 3. CUESTIONARIO

ANEXO 4. MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

ANEXO 5. AUTORIZACIONES DE LOS PARTICIPANTES

ANEXO 6. CUESTIONARIO CUMPLIMENTADOS

ANEXO 7. TABLAS DE ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA, DE CONTINGENCIA E INFERENCIALES DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO

ANEXO 8. TRANSCRIPCIÓN SEGMENTADA DE LOS TÓPICOS

ANEXO 9. TABLAS DE CATEGORÍAS Y UNIDADES DE SIGNIFICADO

ANEXO 10. TABLAS RESUMEN DEL ANÁLISIS CUALITATIVO AGRUPADA POR TIPOLOGÍA DE CENTROS

ANEXO 11. TABLAS AGRUPADAS POR TIPOLOGÍA DE CENTROS PARA LA VALORACIÓN CONJUNTA DE LAS PREGUNTAS CUALITATIVAS DEL CUESTIONARIO

¹³ Los diferentes contenidos de los anexos podrán ser consultados en el DVD anexo a la presente Tesis y el material audiográfico.

