



MÁSTERES de la UAM

Facultad de Formación
de Profesorado
y Educación / 14-15

Formación de Profesorado
de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato
(Música)



**La asignatura de Coro
en la Enseñanza
Secundaria de un
Centro Integrado de
Música: Una visión
desde la motivación y
las teorías implícitas
del aprendizaje**
Alba Ezquerro Marín



**MASTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA Y BACHILLERATO**



**LA ASIGNATURA DE CORO EN LA ENSEÑANZA
SECUNDARIA DE UN CENTRO INTEGRADO DE
MÚSICA: UNA VISIÓN DESDE LA MOTIVACIÓN Y LAS
TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL APRENDIZAJE.**

TRABAJO FIN DE MASTER

AUTORA: ALBA EZQUERRO MARÍN

DIRECTORA: MARAVILLAS CORBALÁN

Curso: 2014-2015

ÍNDICE

RESUMEN	3
1. INTRODUCCIÓN	4
2. JUSTIFICACIÓN	4
3. ANTECEDENTES. ANÁLISIS DEL CONTEXTO.....	5
3.1 Teorías implícitas y concepciones de la enseñanza aprendizaje	5
3.2 Motivación durante la adolescencia.	8
3.3 La muda de voz en la adolescencia	11
3.4 Descripción de un Centro Integrado de Música frente a un instituto convencional.	13
4. PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN.....	16
4.1. Objetivos.....	16
4.2. Diseño	16
4.3 Metodología de la investigación	16
4.3.1 Participantes	16
4.3.2 Herramientas de la investigación.....	17
5. RESULTADOS	18
6. CONCLUSIONES	29
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34
8. ANEXOS.....	38
Anexo I.....	38
Anexo II.....	41
Anexo III	43

RESUMEN

En el presente trabajo final de máster de Formación del profesorado en Educación Secundaria y Bachillerato se analizan algunos aspectos de las teorías implícitas de profesores y alumnos de la asignatura de Coro de un centro integrado de música, así como el perfil motivacional de los estudiantes de dicha asignatura y las relaciones que pueden tener las concepciones con la motivación en el aula.

Para ello, en primer lugar nos apoyamos en el marco teórico de las teorías implícitas del aprendizaje y en los estudios que se han desarrollado en torno a las concepciones del aprendizaje musical. En segundo lugar, estudiaremos los trabajos acerca de la motivación en la adolescencia, para poder aportar una visión global. En tercer lugar, haremos un breve recorrido por el marco teórico que estudia la muda de voz masculina y femenina en la etapa adolescente. Por último, finalizaremos el estudio del contexto, haciendo una descripción de un centro integrado de música frente a un instituto convencional, este estudio nos muestra las características académicas de los participantes de la presente investigación.

La investigación empírica que presentamos a continuación se centra en dos ámbitos. Por una parte, un estudio exhaustivo de las concepciones de la docente tanto las declarativas (las que reconoce) como las procedimentales (las que realiza en el aula), y por otra, los rasgos motivacionales de los alumnos y alumnas, con diferentes variables (edad, género, tipo de repertorio, contexto familiar...) para poder entender el proceso de enseñanza- aprendizaje que se produce. Sugerimos para un posterior estudio, analizar la posible relación que pueda existir entre concepciones de la docente y tipo y grado de motivación de los alumnos.

Palabras clave: Adolescencia, canto, Centro Integrado de Música, coro, concepciones, teorías implícitas, motivación, muda de voz, repertorio vocal.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la actividad coral durante la muda de voz y el periodo de desarrollo adolescente, puede resultar de sumo interés para la comunidad educativa a fin de poder encontrar una metodología eficaz, ya sea en un conservatorio o en un instituto. Este fenómeno ha sido abordado de diferentes maneras y mediante diferentes metodologías (Elorriaga, 2010; Freer, 2010 y Faulstich, 2012).

A su vez en la etapa adolescente nuestros estudiantes están en pleno desarrollo de la personalidad, así como buscando sus metas y sus gustos, por lo que sería interesante saber qué vínculos motivacionales tienen los alumnos y alumnas con esta actividad.

En relación con el primer aspecto, una posible perspectiva para analizar metodologías y que ha sido empleada en distintas disciplinas es la de las teorías implícitas que mantienen acerca de su propio proceso de enseñanza – aprendizaje tanto docentes como alumnos (Olson y Bruner, 1996; Hofer y Pintrich, 1997; Sánchez, García, Castellano, de Sixte, Bustos, y García-Rodicio, 2008; Pozo, 2008, Torrado y Pozo 2006, Marín 2013). Además, la motivación es uno de los parámetros para estudiar los rasgos de las diferentes concepciones metodológicas.

Para el estudio que presentamos se llevó a cabo una etapa de documentación acerca de la muda de voz analizando diferentes investigadores y profesores con sus metodologías obteniendo así, un estudio global de la muda de voz en los adolescentes; posteriormente se pidió permiso en el Centro Integrado de Música (en adelante, CIM) “Padre Antonio Soler” para estudiar el funcionamiento concreto y local de la asignatura de Coro durante la etapa adolescente y observar la conexión con la motivación de los estudiantes. Después de la observación de algunas clases, nos dimos cuenta que el trabajo de muda de voz no era el tema principal de la clase, sino que había otros procesos, otros campos más interesantes de estudio como es el proceso de enseñanza-aprendizaje que se produce y el estudio de qué concepciones en base a las teorías implícitas nos podíamos encontrar.

La idea de conocer también cómo se sentían los alumnos y alumnas con respecto a las condiciones en que aprendían era muy importante, por ello, mantuvimos el objetivo de analizar qué tipo y grado de motivación tienen los estudiantes, y qué vinculación tiene la actividad con su vida cotidiana, familiar y de ocio.

2. JUSTIFICACIÓN

El tema de mi trabajo final de máster ha sido elegido por diversos motivos. El primero, se refiere a mi atracción por el mundo coral, ya desde que era estudiante, creía que era una actividad positiva para una formación musical completa. En segundo lugar, en el presente máster he tenido asignaturas relacionadas con el coro, como es Formación Vocal y Técnica de dirección aplicada a Educación Secundaria. Así como asignaturas relacionadas con la investigación como es Innovación docente e iniciación a la investigación educativa. Todas estas asignaturas me han llevado a plantearme diferentes cuestiones acerca de la formación vocal, del Coro y de la posibilidad de acercar esta disciplina al aula de música. En tercer lugar, fue muy importante la conferencia de Alfonso Elorriaga a través del Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Madrid, que nos mostró su proyecto “Voces para la convivencia” y su trabajo diario con

el coro que él mismo dirige en un instituto público de Ciempozuelos. Él ha investigado profundamente la muda de voz masculina y es ampliamente reconocido en el ámbito educativo musical por llevar el coro a los institutos trabajando la muda de voz tanto en chicos como en chicas.

Comencé documentándome sobre la muda de voz en la adolescencia. Al asistir a las clases de Coro del Centro Integrado de Música, me di cuenta que el trabajo de muda de voz pasaba un poco desapercibido, además había pocos alumnos varones; y en cambio me fijé que podría estudiar las concepciones de enseñanza-aprendizaje, y que podía hacer un estudio más cuantitativo en cuanto a las teorías implícitas que proponen Juan Ignacio Pozo, Nora Scheuer, María del Puy Pérez Echevarría, Mar Mateos, Elena Martín y Montserrat de la Cruz (2006). A su vez también pensé en hacer un estudio cualitativo en cuanto a la motivación de los alumnos y alumnas en esa asignatura.

Finalmente optamos por estudiar las concepciones y la práctica de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de una profesora de Coro y su vinculación con algunas condiciones que caracterizan al alumnado de secundaria de un centro integrado de música, especialmente centradas en motivación intrínseca y extrínseca.

3. ANTECEDENTES. ANÁLISIS DEL CONTEXTO

3.1 Teorías implícitas y concepciones de la enseñanza aprendizaje

Las dimensiones de la práctica educativa han sido estudiadas por diferentes autores en el ámbito de la Psicología del aprendizaje. Centrándose en las interacciones que suceden en el aula, Sánchez et al. (2008) proponen un sistema que tiene en cuenta tres dimensiones: *Qué aprendo, cómo aprendo y quién o qué agente hace que aprenda*. La primera dimensión *Qué* hace referencia a los resultados que más adelante se explican. La dimensión *Cómo* hace referencia a identificar patrones y estructuras de participación, como los IRE (el profesor indaga [I], el alumno responde [R] y el profesor evalúa [E]) y los IRF (el profesor indaga [I], el alumno responde [R] y el profesor realiza un *Feedback* [F]). Éste último patrón permite un intercambio que conduce a un acuerdo entre el docente y los alumnos, a diferencia del IRE que plantea preguntas meramente evaluativas.

Otra visión es la que muestra Pozo (2008) y que procede de las propuestas anteriores de autores como Hofer & Pintrich (2002) y Olson & Bruner (1996). Según Pozo existen formas diferentes de concebir el aprendizaje y la enseñanza en los alumnos y en los profesores. A estas diferentes formas se les denomina *teorías implícitas*. (Pozo, op.cit). Las teorías implícitas se desarrollan en base a tres componentes del aprendizaje:

- Los resultados: Qué se aprende o qué se pretende que se aprenda.
- Los procesos: Mediante qué tipo de actividades cognitivas y metacognitivas aprende el alumno esos resultados. Los procesos los puede proponer el profesor o el alumno o ambos.
- Las condiciones: Son las circunstancias en las que se produce el aprendizaje. Cómo se hacen las actividades, como se configura la participación de los

alumnos y alumnas, qué acciones se llevan a cabo, cómo se gestionan las dificultades.

Estas teorías están organizadas en base a unos principios que les dan sentido. Estos principios son de tres tipos:

- Principios epistemológicos. ¿Qué relación hay entre el conocimiento y el objeto?
- Principios ontológicos. ¿Qué clase de entidad es el aprendizaje?
- Principios conceptuales que hacen referencia a cómo se relacionan los componentes de la teoría.

A partir de estos principios se interpreta toda situación de enseñanza y aprendizaje. Las teorías implícitas son modelos mentales o situacionales que responden a las demandas de un contexto o dominio determinado (Pozo, Scheuer, Pérez-Echevarría, Mateo, Martín y de la Cruz, 2006). Como su nombre indica, partimos de la presunción de que tienen naturaleza teórica, es decir, son ordenadas y coherentes, y son implícitas, es decir, no se realizan de manera consciente. Las concepciones surgen al estudiar cómo conciben el aprendizaje los propios agentes del mismo (Olson y Bruner, 1996). Diversos estudios muestran que estas teorías implícitas se organizan de varias maneras. Podemos denominar estas organizaciones como directa, interpretativa y constructiva (Pérez-Echeverría, Mateos, Pozo y Scheuer, 2001 y Pozo et al., 2006).

Los trabajos acerca de las teorías implícitas del aprendizaje y la enseñanza de la música han proliferado en la última década, sobre todo en el Grupo de Investigación de Adquisición del Conocimiento Musical, de la Universidad Autónoma de Madrid. Estos estudios abarcan un amplio abanico de variables, lo que nos permite consultar con más profundidad las concepciones en el ámbito musical que es el que nos interesa para el presente estudio. Se han analizado las concepciones de los estudiantes en los tres niveles de enseñanza musical: en grado Elemental, en grado Profesional y en grado Superior, así como, las concepciones en docentes de estos tres niveles educativos y la relación de las concepciones entre profesores y alumnos estudiados en diferentes familias de instrumentos: piano, viento-metal, viento-madera, guitarra y cuerda frotada (Bautista y Pérez-Echeverría, 2008; Bautista, 2009; Casas y Pozo, 2008; Casas, 2013; Marín, 2013; López-Íñiguez, 2014). Otras de las variables analizadas en algunos de estos estudios en relación a las teorías implícitas son la comparación entre lo que dice el docente y las acciones que lleva a cabo (Torrado y Pozo, 2006), la comparación entre diferentes culturas educativas a la hora de aprender música (Casas, 2013), o el uso que los estudiantes de profesorado de conservatorio hacen de la partitura (Casas y Pozo, 2008). Estos estudios que cumplen un gran número de variables nos sirve para documentarnos acerca de las teorías implícitas de la enseñanza-aprendizaje en relación a la música y el aprendizaje de la misma.

De esta manera las teorías implícitas que vamos a observar son tres: Directa, Interpretativa y Constructiva. A cada una de esas teorías se le otorgan una serie de características que les dan coherencia (Casas, 2013).

La *teoría implícita directa*, se basa en el *realismo ingenuo*. No se tiene en cuenta los conocimientos previos del alumno. La finalidad es hacer fielmente lo que el profesor propone guiando y dirigiendo las metas y la evaluación del logro desde fuera. El aprendizaje se apoya en refuerzos externos, no se guía al alumno a que sea el propio aprendizaje y las consecuencias de éste las que le muevan a aprender. En cuanto a las condiciones, la enseñanza se organiza en función de las dificultades de la tarea y no a

las capacidades del alumno. La partitura, se convierte en una realidad en sí misma que ha de leerse y aprenderse tal cual está escrita. La función principal de profesor y alumno es, por tanto, que el alumno consiga reproducir fielmente la partitura, por lo que ambos se centran principalmente en la decodificación de las notas. El segundo gran objetivo, es llegar a tener un gran nivel técnico. Esta concepción del aprendizaje está centrada, por tanto, en los resultados del mismo, sin tener prácticamente en cuenta los procesos mentales a través de los cuales se produce (Marín, 2013). La teoría directa, con el supuesto epistemológico de que el conocimiento es una copia fiel de la realidad, reduce el aprendizaje a reproducir estímulos o conductas sin la mediación de procesos superiores. Asume una concepción dualista del conocimiento, concibiendo al sujeto y al objeto como entidades separadas, un objeto que existe independientemente del sujeto y que puede ser estudiado objetivamente (sin sesgos) por un sujeto externo a él. Según Pozo et al. (2006) esta teoría es afín a una visión conductista del aprendizaje.

La *teoría implícita interpretativa* se basa en el *realismo interpretativo*. El profesor asume que el aprendizaje del alumno requiere procesos mentales y los estimula. Los elementos conceptuales van de lo simple a lo complejo, la eficacia del aprendizaje dependerá de una serie de factores que actúan de modo unidireccional en los resultados. El alumno aparece en este caso como una entidad que tiene un papel en el aprendizaje, se entiende como un instrumento a través del cual se interpreta la partitura. Por ello, la tarea principal del estudiante (y del profesor) es aprender a controlar sus procesos cognitivos (memoria, atención, percepción, motivación) para que realicen el resultado deseado, es decir, la interpretación de la pieza de la forma más fiel posible a la partitura (Marín, 2013). El aprendizaje es el resultado de la actividad personal del profesor, quien opera con una serie de procesos psicológicos mediadores. Esta teoría es cercana a los modelos de procesamiento de información el que, si bien asume un aprendizaje activo, es igualmente reproductivo.

La *teoría implícita constructivista* se basa en el *constructivismo*. El docente actúa como un guía para el alumno, con el fin de que éste encuentre sus propias respuestas. Se promueve la reflexión y el conocimiento sobre la propia actividad. En el aprendizaje se articulan los procesos, los resultados y las condiciones. Se contempla la realidad como múltiple y se promueve que sea *construida* por el aprendiz, de manera que la adquisición de ese conocimiento implica la transformación del contenido y la del propio estudiante. La teoría constructivista admite la existencia de saberes múltiples, el perspectivismo y relativismo. Todo conocimiento es una construcción contextualizada y, por tanto, relativa y con diferentes grados.

Resulta interesante la relación entre la experiencia docente y la teoría implícita que tienen los profesores. Esta relación se ha estudiado en bastantes casos, encontrando que a mayor experiencia docente, menor era la complejidad de las concepciones acerca de la enseñanza y aprendizaje; Es decir, los profesores que llevaban menos años de docencia fueron los que mostraron concepciones que tendían hacia lo interpretativo o excepcionalmente hacia lo constructivo, mientras que los de mayor experiencia mostraron más rasgos de concepciones directas (Bautista y Pérez-Echeverría, 2008; Bautista, 2009; Pérez-Echeverría y Pozo, 2010, 2011). Este hecho tiene posibles explicaciones, según los autores que han estudiado el mismo. En primer lugar, los profesores con más experiencia, son de mayor edad, por lo que fueron educados en una cultura educativa muy diferente a la actual. En segundo lugar, la formación de los docentes con mayor experiencia fue meramente musical o instrumental, sin aprender conceptos de psicopedagogía. En último lugar, podría ocurrir que el constante contacto

con situaciones cotidianas de enseñanza-aprendizaje les haya llevado a automatizar acciones (Marín, 2013).

3.2 Motivación durante la adolescencia.

Uno de los factores principales que condicionan el aprendizaje es la motivación con la que los alumnos y alumnas lo afrontan. De hecho, uno de los elementos que Torrado y Pozo (2006) utilizan, cuando analizan los rasgos de las diferentes enseñanzas según las teorías implícitas de la enseñanza, es la motivación: tanto la propia del alumno como la que el docente genera en el aula. Los citados autores estudian la enseñanza y el aprendizaje en el contexto musical, por ello su investigación es muy importante para el ámbito que vamos a estudiar. Muchos investigadores han analizado qué factores condicionan la motivación de los estudiantes para enfrentarse a sus tareas académicas diarias (Alonso Tapia, 2005). En este trabajo fin de máster estudiaremos qué grado y tipo de motivación tienen los estudiantes de secundaria de un Centro Integrado de Música y concretamente en la asignatura de Coro.

Definimos, para comenzar, qué es la motivación:

La palabra motivación deriva del latín *motivus*, que significa «causa del movimiento». La motivación puede definirse como el señalamiento o énfasis que se descubre en una persona hacia un determinado medio de satisfacer una necesidad, creando o aumentando con ello el impulso necesario para que ponga en obra ese medio o esa acción, o bien para que deje de hacerlo. La motivación es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta (Woolfolk, 2006).

Los estudios que revisamos a continuación muestran que la motivación es un fenómeno complejo que va a depender de factores externos e internos y que es diferente para todos los individuos. En una primera fase de estudio, la motivación se va a dividir en intrínseca, referente a la actividad que se realiza por la satisfacción que por sí misma conlleva para el individuo; y extrínseca, que es aquella que necesita de algo externo para llevar a cabo la actividad. Otros autores han clasificado la motivación de diferentes modos, como Harter (1992) citado en Álvarez, Núñez, Hernández, González-Pineda y Soler (1998) que se refiere a tres estados de motivación: motivación intrínseca, motivación extrínseca y motivación internalizada. Esta última, se define como “un tipo de motivación muy adaptativa, mediante la cual los alumnos llegan a implicarse en tareas que en sí mismas no son motivadoras” (Álvarez, Núñez, Hernández, González-Pineda y Soler, 1998). En la motivación internalizada, la motivación no es la consecuencia del disfrute de la tarea o del hecho de que esta suponga un reto a superar, como en la motivación intrínseca; sino que el alumno interioriza una serie de atributos, actitudes y valores relacionados con la tarea que hacen innecesarios los estímulos externos como sanciones o recompensas propios de la motivación extrínseca. Álvarez et al. (1998) integran los tres tipos de motivación que señala Harter (1992) en un continuo que abarca desde la motivación extrínseca hasta la motivación intrínseca pasando por la internalizada.

Estos diferentes tipos de motivación dependerán del tipo de actividad que se vaya a realizar, pero también del perfil de las características motivacionales del alumno (Alonso Tapia, 2005). En un mismo grupo y durante el desarrollo de una actividad determinada, la motivación de cada alumno del grupo puede variar considerablemente en función del perfil motivacional de cada alumno, es decir, la actitud que el alumno tenga hacia las actividades de aprendizaje. Esta idea va a ser muy importante para el presente trabajo en el que vamos a analizar el perfil motivacional de los alumnos y alumnas de Coro de secundaria de un Centro Integrado de Música.

Según la investigación de Alonso Tapia (2005), los estudiantes afrontan la tarea con más o menos interés debido a tres factores:

1. El significado, dependerá del tipo de metas que ellos se propongan.
2. Las posibilidades que creen que tienen para realizar con éxito la tarea.
3. El costo o esfuerzo que creen que conlleva la tarea.

Vamos a considerar los factores anteriores y las metas que propone Alonso Tapia (2005) para la presente investigación, aunque Álvarez et al. (1998) hacen una clasificación diferente de los tipos de factores que intervienen en la motivación siendo los siguientes: metas, percepción de la propia competencia, atribuciones causales y las reacciones emocionales a lo largo de la tarea.

Las actividades académicas contribuyen a la consecución de diferentes metas, como describiremos después, estas metas pueden ser fácilmente diferenciadas. El significado del aprendizaje debería ser para todos los estudiantes la posibilidad de incrementar sus capacidades, con ese significado debería bastar para decir que un alumno *trabaja intrínsecamente motivado*. (Deci y Ryan, 1985)¹.

Según Tapia (2005), el aprendizaje se da en un contexto social, por ello toma importancia que el significado del aprendizaje sea funcional, es decir, se busca aprender algo que sea útil para un futuro inmediato o a largo plazo. Si no se percibe esa utilidad del aprendizaje, el interés y el esfuerzo tiende a disminuir. La actividad académica además del significado de utilidad puede tener otros como es la evaluación (calificaciones), el hecho de libre elección de la tarea, y el significado de aceptación personal y afecto ante una tarea, (sentirse realizados). Los tipos de metas que han descrito en su trabajo (Alonso Tapia y Montero, 1990 y Alonso Tapia, 1991) son las que los alumnos y alumnas persiguen y determinan su modo de afrontar las tareas escolares.

- **Metas relacionadas con la tarea:** son las que tratan de incrementar la propia competencia de aprender. “Aprender a aprender”.
- **Metas relacionadas con la posibilidad de elegir:** El objeto realiza la tarea porque él mismo la ha elegido y no porque nadie se lo ha impuesto.
- **Metas relacionadas con la autoestima:** Su fin es conseguir una evaluación positiva de sí mismo y evitar la negativa.
- **Metas sociales:** Tratan de conseguir ser aceptado socialmente y evitar el rechazo por parte de compañeros o iguales.
- **Metas externas:** Conseguir cualquier tipo de recompensa externa al individuo, y evitar el castigo o los refuerzos negativos.

¹ Deci y Ryan (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. Plenum. Nueva York. Citado por Tapia, J. A. (2005) *Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos*.

Estas metas son las que después utilizaremos para nuestros cuestionarios sobre motivación. También hemos dividido estas metas en las dos siguientes categorías: motivación intrínseca y extrínseca quedando como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. División de las metas en motivación intrínseca y extrínseca.

Motivación intrínseca	Motivación extrínseca
- Metas relacionadas con la tarea	- Metas sociales
- Metas relacionadas con la posibilidad de elegir	- Metas externas
- Metas relacionadas con la autoestima	

Estudios anteriores han podido constatar que hay una serie de metas que caracterizan a los adolescentes en particular. Son las metas relacionadas con la autovaloración, la búsqueda de autonomía y control de la tarea y de su propia vida y la búsqueda de ciertas metas externas: pareja, dinero, trabajo... (Tapia, 1992). Todas estas ideas estudiadas son las que vamos a tener en cuenta para valorar y cuantificar el tipo de motivación y el grado que tienen los participantes de la presente investigación.

Como ya hemos citado anteriormente, el perfil motivacional de cada alumno hace que las estrategias encaminadas a mejorar la motivación del grupo tengan efectos diferentes en cada persona. Se han aplicado cuestionarios que han permitido conocer la orientación motivacional de los sujetos y comprobar cómo cambia el efecto de las estrategias didácticas según el perfil motivacional de cada alumno (Alonso Tapia, 2007). Entre los aspectos que se van a valorar en el presente estudio, están la orientación hacia la motivación intrínseca o extrínseca de los estudiantes. Alonso Tapia (2005), muestra que el factor de la orientación motivacional del alumno es importante para cierto tipo de estrategias didácticas. Por lo tanto, podríamos decir, que las estrategias que se utilicen en el aula tendrán más o menos repercusión, dependiendo del perfil motivacional del alumno, complicándose así, el planteamiento de las estrategias que hay que utilizar en cada caso. Se considera la posibilidad de que cada clase o grupo tenga varios perfiles motivacionales y diferentes perfiles colectivos generados por la dinámica de grupo.

La motivación también puede estar relacionada con el aspecto afectivo-emocional. Se ha estudiado ampliamente este terreno y destacan la influencia de la autorregulación de las emociones en la motivación: la inteligencia emocional. A pesar de los estudios ya realizados, García y Doménech (2002), echan en falta más estudios que analicen en profundidad la influencia de las emociones en la motivación; sin embargo, estudiando a Pekrun (1992) que habla sobre la influencia de las emociones en el rendimiento en las tareas, García y Doménech (1992) llegan a la conclusión de que las emociones tienen gran influencia en la ejecución de las tareas, pero esta influencia no es lineal, las emociones negativas no se traducen necesariamente en resultados mejores ni las emociones positivas implican mejor rendimiento.

Es importante conocer que potenciar unos significados más que otros, depende en gran parte del estilo de enseñanza y metodología de actuación en clase por parte del profesor. Por lo que todo docente debe conocer qué tipo de significados estamos potenciando en cada momento. A colación con esto, Álvarez et al. (1998) proponen una

serie de estrategias para mejorar la motivación del alumnado potenciando las metas, estas estrategias son las siguientes:

- Cierta tolerancia al error.
- Utilizar el aprendizaje cooperativo.
- Buscar un cierto equilibrio entre motivación intrínseca y motivación extrínseca.
- Asignar tareas variadas.

Las causas que una persona atribuya al éxito o al fracaso en una tarea, van a condicionar su motivación para futuras tareas similares. En cuanto a la motivación, la atribución de las causas que provocan éxito es más motivadora cuanto más controlables y estables son dichas causas. Por el contrario, los fracasos son más desmotivadores si se atribuyen a causas estables y controlables (López- Corral, 2013).

3.3 La muda de voz en la adolescencia.

Antes de finales del siglo XIX se recomendaba a los adolescentes que estaban en el proceso de la muda de voz dejar de cantar, pues su voz ya no llegaba a la tesitura amplia y aguda de voz blanca y tampoco alcanzaba la tesitura grave de la voz de hombre. Según Quiñones, las consecuencias de la actividad coral durante la muda de voz revierten en el desplazamiento tonal lo que supone un sobreesfuerzo laríngeo al cantar (Quiñones, 2003). De hecho el modelo de coro europeo masculino fue exportado a los Estados Unidos a principios del siglo XX como parte del movimiento *a capella*. Normalmente los chicos eran apartados del resto cuando comenzaba a producirse en ellos cambios en la voz, siguiendo el modelo estricto de coro catedralicio británico. Por lo tanto dejaban de cantar, y por ende en su mayoría dejaban atrás la actividad coral e incluso musical. Más adelante, a mediados del siglo XX, comenzaron las primeras investigaciones acerca de la muda de voz masculina surgiendo así el concepto de *voz cambiata*, teoría según la cual la voz adolescente masculina iba descendiendo gradualmente de registro siguiendo un patrón predecible (Cooper, 1950). Esta teoría defendía que cantar durante la muda de voz era recomendado y saludable para obtener resultados vocales satisfactorios con esos adolescentes.

Más adelante se estableció una división de la muda de voz masculina en fases, la *Teoría ecléctica contemporánea de la muda de voz* de Cooksey (Elorriaga, Las voces adolescentes y el canto en la Secundaria: un reto al alcance de todos, 2012), que consistía en seis etapas: voz blanca/infantil, mediavoz 1, mediavoz 2, mediavoz 2a, nuevo barítono y barítono en desarrollo o barítono joven hacia la voz adulta como se describe en la Tabla 2. Estas etapas están diferenciadas en base a los siguientes factores:

- *Speaking fundamental frequency*: la frecuencia de la voz al hablar.
- *Average fundamental frequency*: intervalo de la voz hablada durante las diferentes entonaciones.
- *Ámbito vocal*: ámbito entre la nota más aguda posible y la más grave posible que un individuo puede entonar sin forzar la laringe.
- *Tesitura*: las notas que puede cantar con la mayor calidad vocal.
- *Cualidades vocales importantes en la adolescencia como*:
 - Color de la voz.
 - Resonancia de la voz.

- Aspereza, limpieza de emisión.
- Ventilación de la voz: aire fugado.
- Constricción de la voz: grado de fuerza de la musculatura relacionada.

Tabla 2. Ámbito vocal en las diferentes etapas de la *Teoría Ecléctica Contemporánea* de Cooksey.



(Elorriaga, El coro adolescente en un instituto de Educación Secundaria: un estudio de fonación., 2010)

Posteriormente se descubrirá que la voz femenina también sufre un cambio durante la adolescencia, pero éste se produce de manera más desapercibida debido a que el cambio no es tan pronunciado como el masculino. Durante la adolescencia la estimulación hormonal produce cambios en la laringe y en la glotis tanto en varones como en mujeres, pero estos cambios son diferentes. En varones se empiezan a producir cambios entre los 13 y 14 años, la laringe crece, las cuerdas vocales se alargan y ensanchan. Las cavidades de la cara, la nariz y la parte posterior de la garganta se agrandan. Por lo que existe un sitio mayor en la cara y la voz tiene más espacio para resonar. Todos estos factores hacen que la voz masculina se vuelva más grave. Los pliegues vocales en varones crecen entre 4 y 11 milímetros y en las mujeres entre 1,5 y 4 milímetros, por ello, la muda de voz en los chicos es mucho más evidente. Durante la pubertad la voz femenina desciende alrededor de 2,5 semitonos y la voz masculina alrededor de una octava.

Este agravamiento de la voz masculina produce un signo de virilidad dentro del ambiente social que le rodea, descartando la voz de cabeza, que para los adolescentes es afeminada. En la terminología coral existen dos diferenciaciones de voces según la resonancia de las mismas: la voz de cabeza y la voz de pecho. La voz de cabeza es uno de los dos registros básicos de la voz humana. La palabra de cabeza describe dónde resuena el sonido. Las vibraciones se sienten por el cantante en la cabeza. La voz de pecho se refiere a la voz que abarca el registro central de la voz masculina y el registro grave de las voces femeninas. Se produce en el tracto vocal al vibrar parte del músculo vocal, el ligamento vocal y la mucosa de los labios vocales. Cuando se utiliza esta voz la resonancia se produce en el pecho (Muñoz & Elorriaga, 2011).

Las hormonas masculinas actuarán durante toda la vida sexual desarrollando los tejidos laríngeos y dando firmeza a las uniones glóticas y al timbre. (Quiñones, 2003). La muda de voz femenina puede percibirse como gradaciones de cambio o fases del desarrollo. El primer signo de muda vocal femenina es una cierta aspereza y mucho aire en la voz cantada, se da durante la pre-menarquía entre los doce o trece años. Aparece cierta *disfonía transitoria* que es normal durante el desarrollo de la laringe femenina

adolescente. Es recomendable vocalizar a todas las adolescentes por igual, pudiendo rotar por todas las voces siempre y cuando estén en una tesitura cómoda. Algunas de las características del cambio de voz femenina son (Rosabal, 2009):

- Inseguridad en la afinación
- Rupturas entre los registros
- Cierta ronquera en la voz
- Carraspeo
- Incomodidad en general con la voz hablada y cantada
- Utilizar la voz de pecho, con frecuencia, debido a que suelen cantar en una tesitura grave para ellas; y dejan de utilizar la voz de cabeza

Según Gackle (1991), la muda de voz femenina no influye tanto en el registro como en el color y la calidad de la voz (Elorriaga, Las voces adolescentes y el canto en la Secundaria: un reto al alcance de todos, 2012). Durante la muda de voz se va a producir una abertura en la glotis, por ello se puede observar una disfonía transitoria que durante un tiempo va a ser la causa de que se note exceso de aire en la voz femenina.

3.4 Descripción de un Centro Integrado de Música frente a un instituto convencional.

El centro en que se realiza la investigación para el trabajo fin de máster, se sitúa en San Lorenzo de El Escorial, una localidad clave de la sierra oeste de Madrid, que cuenta con 18.241 habitantes (INE 2014). El centro está ubicado en la primera y la segunda casa de oficios del Real Monasterio de El Escorial, diseñadas y construidas por el arquitecto Juan de Herrera en 1587. El edificio pertenece al patrimonio cultural nacional que cede estas instalaciones para el desarrollo del centro.

Este centro integrado es un proyecto de la Comunidad de Madrid, cuyo principal fin es compatibilizar los estudios generales y las enseñanzas profesionales de música, aliviando la carga lectiva del alumnado que tiene una clara orientación musical. Este proyecto se realiza de manera integrada, siguiendo un modelo pedagógico propio: aulas abiertas y mañanas abiertas, que explicaremos más adelante. En cuanto al ideario educativo el centro tiene unos principios metodológicos muy sólidos tales como la atención individualizada de los alumnos, el aprendizaje significativo, la autonomía personal, aprendizaje cooperativo, interdisciplinariedad, aprendizaje entre niveles, educación en valores y creatividad. La creatividad es otro principio metodológico que promueve el centro, dada su importancia en el contexto artístico musical, personal y social y como un factor fundamental para afrontar los retos y los cambios. La estructura de la oferta educativa es la siguiente:

1º Enseñanzas Elementales de Música	3º Primaria
2º Enseñanzas Elementales de Música	4º Primaria
3º Enseñanzas Elementales de Música	5º Primaria
4º Enseñanzas Elementales de Música	6º Primaria
1º Enseñanza Profesional de Música	1º ESO
2º Enseñanza Profesional de Música	2º ESO
3º Enseñanza Profesional de Música	3º ESO
4º Enseñanza Profesional de Música	4º ESO *

* (Las Asignaturas optativas de 4º ESO son: Biología y Geología; Educación Plástica y Visual; Física y Química; Informática Musical y Latín), Ver Anexo I.

5º Enseñanza Profesional de Música	1º Bachillerato
6º Enseñanza Profesional de Música	2º Bachillerato

En Bachillerato hay dos modalidades:

-OPCIÓN CIENCIAS:

1º Matemáticas I; Física y Química.

2º Matemáticas II; Física.

-OPCIÓN HUMANIDADES:

1º Latín I; Historia del Mundo Contemporáneo.

2º Latín II; Historia del Arte.

El currículo de todas las enseñanzas de Primaria, Secundaria, Bachillerato y las enseñanzas artísticas se pueden consultar en el Anexo I del presente trabajo.

Las titulaciones que puede expedir este centro son:

- Certificado de Enseñanzas Elementales de Música.
- Título de Enseñanzas Profesionales en Música.
- Título de Graduado en ESO.
- Título de Bachillerato en Artes.

Como se ha dicho anteriormente, uno de los fines del centro es compatibilizar los estudios generales y las enseñanzas profesionales de música, facilitando la integración de las dos enseñanzas con su modelo pedagógico propio que consiste en aulas abiertas y mañanas abiertas.

Las "Aulas Abiertas" consisten en dos periodos lectivos continuados de una misma asignatura en la que el profesor correspondiente asigna unas tareas con anterioridad y dentro de los cuales, los alumnos adecuan sus clases individuales de instrumento o cámara. Los alumnos y alumnas son responsables de sus horarios, deben saber a qué hora se tienen que ir a otra clase y cuándo regresar sabiendo comportarse de manera correcta por los pasillos. En este tipo de clases, el docente no puede dar materia y contenidos nuevos, sino que previamente ya ha asignado una serie de tareas por desarrollar y los alumnos y alumnas las van haciendo. Los estudiantes permanecen en el aula, acompañados del profesor y realizando la tarea encomendada, pero durante ese período, pueden salir del aula para recibir su "Clase individual" de instrumento o la de "Repertorio con piano", reincorporándose después al grupo. El docente está presente como apoyo y ayuda por si el alumnado tuviera cualquier duda.

El alumnado del Centro, procede de numerosos municipios de los alrededores y del mismo municipio de San Lorenzo de El Escorial. El centro es selectivo, pues se realiza una prueba de aptitud musical para poder acceder al primer curso de enseñanzas

elementales de música y una prueba musical para poder continuar con los estudios de enseñanzas profesionales de música. A su vez, también se puede acceder en cursos intermedios si hubiera plazas libres, para este acceso los alumnos y alumnas tienen que pasar una prueba de conocimientos, además de la prueba de instrumento. Estos conocimientos varían según el curso al que se quiere optar. Para entrar en cursos intermedios de las enseñanzas elementales de música, se deberá hacer una prueba de lenguaje musical y tener los estudios de las enseñanzas generales aprobados. Para entrar en cursos intermedios de las enseñanzas profesionales de música, dependiendo del currículo del curso, se deberán pasar las pruebas de lenguaje musical, piano complementario, clave complementario, historia de la música, análisis y fundamentos de composición y armonía. Los alumnos y alumnas deberán llevar simultáneamente las dos enseñanzas, e ir aprobando al mismo tiempo; teniendo que repetir curso si en cualquiera de las enseñanzas se suspende alguna asignatura.

En el caso de la asignatura de Coro, que es la que nos interesa en el presente trabajo de investigación, ésta pertenece al currículo de la enseñanza profesional de música, es de carácter obligatorio y con intención formativa. La peculiaridad de esta asignatura en este centro es que, además, se da durante los cuatro años de la educación primaria / enseñanzas elementales de música y en 1º y 2º de la ESO / enseñanzas profesionales de música a diferencia de un conservatorio convencional de música donde sólo se cursa en 3º y 4º de enseñanzas elementales y 1º y 2º de enseñanzas profesionales. Estos dos años de diferencia permiten que, desde el comienzo de su formación musical en el CIM “*Padre Antonio Soler*”, los alumnos y alumnas están cursando Coro y están adquiriendo todas las destrezas que se pretenden en esta asignatura, con respecto a cualquier conservatorio no integrado.

En institutos convencionales, es más difícil encontrar un coro, a no ser que el profesor lo haya formado desde el aula de música o como actividad extraescolar. Aquí es una asignatura más y por lo tanto todos los alumnos y alumnas del Centro Integrado de Música deben cursarla. Además, en un centro integrado, los participantes del coro tienen unos conocimientos técnicos e interpretativos sobre la música mucho más amplios que por lo general en un instituto convencional.

Este tipo de centros no trata sólo de aunar las dos enseñanzas, la general y la musical, sino que tiende a tener una intención clara de futuro para sus alumnos y alumnas: una carrera musical profesional. Esto no quiere decir que la enseñanza general quede situada en un segundo plano, por el contrario, ésta tiene la suficiente calidad como para que aquellos alumnos que, por distintos motivos, no pudieran finalizar sus estudios musicales, tengan la posibilidad de realizar otros estudios con éxito. Además la formación integral y cultural de los alumnos y alumnas es muy importante para el desarrollo íntegro de los mismos y para su posterior futuro profesional, tanto si es musical como si no.

4. PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

4.1. Objetivos.

Nos parece necesario precisar que, al comienzo de esta investigación nuestra meta era conocer el funcionamiento del Coro del Centro Integrado de Música “Padre Antonio Soler” durante el proceso de muda de voz y la motivación de los estudiantes de dicha asignatura en relación con el tratamiento de dicho fenómeno. Uno de los objetivos secundarios era conocer qué pensaban u opinaban los alumnos y alumnas sobre esta asignatura y la importancia que le daban de cara a su futuro profesional como músicos.

Debido a las condiciones que encontramos para la investigación: menor número de varones que de chicas entre los alumnos y poca atención explícita de la docente al fenómeno en sí de la muda de voz, decidimos mantener la revisión bibliográfica sobre la Muda de Voz y consideramos como objetivos de la investigación empírica los siguientes:

1. Estudiar las concepciones sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación de un docente de la asignatura de coro de secundaria en un centro integrado de música.
2. Observar y describir las prácticas de enseñanza del docente antedicho y su relación con las concepciones declaradas.
3. Analizar los tipos de Motivación (extrínseca - intrínseca, como proceso de aprendizaje), las preferencias musicales y los antecedentes musicales familiares (como condiciones del aprendizaje) de los alumnos de la asignatura de Coro de Secundaria de un centro integrado de Música.

4.2. Diseño.

Nuestro trabajo empírico incluye dos fases:

- 1) Estudio descriptivo de la metodología de la asignatura de Coro de 1º y 2º de E.S.O. / Grado Profesional en un centro integrado de música, a partir del análisis de las concepciones y prácticas de su profesora, de forma declarada y en su práctica real.
- 2) Análisis de determinadas condiciones del alumnado centradas en Motivación, en base a partir de las respuestas a un cuestionario piloto.

4.3 Metodología de la investigación

4.3.1 Participantes

Nuestros participantes son alumnos y alumnas de 1º y 2º de Enseñanzas Profesionales de Música / ESO (12 a 14 años) que cursan como obligatoria la asignatura de Coro en el Centro Integrado de Música “Padre Antonio Soler” (ver distribución en

Tabla 3). Estos estudiantes han accedido al centro mediante prueba selectiva por lo que desde el comienzo de sus estudios musicales, se ha observado en ellos un nivel musical aceptable para seguir con los estudios musicales y generales de manera integrada.

El nivel socio-económico de sus familias es heterogéneo, la mayoría pertenecen a la clase media, un gran número de padres y madres trabajan en el sector terciario, "sector servicios", existe un grupo bastante grande de padres y madres con profesiones liberales. Estas familias se preocupan por la educación artística-musical de sus hijos e hijas. Las familias son conscientes de que la educación en este centro tiene como eje fundamental la enseñanza profesional de música y la orientación profesional enfocada a la música.

Contamos con 55 participantes y la profesora de coro, que cuenta con más de 50 años de experiencia como directora y profesora de coro, y lleva en este centro desde el inicio como Conservatorio "Padre Antonio Soler" en 1987.

Tabla 3. Clasificación de los participantes.

	Total	Chicos	Chicas
Total nº de cuestionarios	55	18	37
12 años	15	7	8
13 años	28	10	18
14 años	12	1	11

4.3.2 Herramientas de la investigación

En la presente investigación se han utilizado diferentes herramientas de investigación guiándonos por los diferentes métodos cuantitativo y cualitativo.

En primer lugar utilizamos la observación de las clases de coro, codificando tanto el discurso verbal como las acciones de la profesora en términos de concepciones de la enseñanza-aprendizaje (Directa, Interpretativa, Constructiva) a través de un cuaderno de campo. Después se procedió con los debidos permisos del centro y de la profesora a la grabación de las clases para un posterior análisis de la práctica docente, en términos de las mismas tres concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En segundo lugar, realizamos una entrevista semi-estructurada a la *profesora*, que se adjunta en el anexo II. La entrevista fue diseñada ad hoc. Este planteamiento de entrevista no está validado, pero en un futuro y con las pertinentes mejoras en la elaboración de alguna pregunta se podría intentar validar para una investigación más amplia.

Finalmente, se pasó un cuestionario a los alumnos y alumnas de coro sobre motivación, este cuestionario fue adaptado del cuestionario que se usó en el trabajo de Carrillo y Villar. (Carrillo Aguilera & Villar i Monmany, 2009) citado y utilizado en el trabajo de fin de máster de López Corral, (2013). Este cuestionario se desarrolló para medir la motivación de los estudiantes de la ESO cuando tenían el conjunto instrumental Orff como material dinamizador de las clases. En esta investigación el cuestionario se adaptó para la clase de coro. El cuestionario fue anónimo y voluntario, mas todos los alumnos y alumnas del coro que se encontraban presentes se prestaron

participativos para colaborar en la investigación. A través del cuestionario medimos las siguientes variables:

- Grado de motivación de los estudiantes de Coro.
- Motivación intrínseca o extrínseca (Cuál predomina).
- Auto percepción de la motivación.
- Relación de las preferencias de repertorio con la motivación.
- Relación personal con la Música Coral (ocio, familia y tiempo libre).

5. RESULTADOS

En este punto del trabajo vamos a proceder a mostrar los resultados obtenidos de las diferentes herramientas de investigación que hemos utilizado: entrevista semi-estructurada a la *profesora de coro*, grabación y codificación de la Práctica Docente en una clase de Coro y resultados cuantitativos de los cuestionarios sobre motivación contestados por los alumnos y alumnas de la clase de coro. Vamos a ir describiendo poco a poco los resultados obtenidos para poder analizarlos más adelante.

5.1 Entrevista semiestructurada.

Los siguientes resultados son los obtenidos después de la codificación de la entrevista semi-estructurada realizada a la *Profesora de Coro*. Esta entrevista fue codificada mediante un proceso de análisis de las frases transcritas de la grabación de la entrevista que contenían las variables que queríamos medir, que son las siguientes:

- Enseñanza: Concepción Directa, Interpretativa o Constructiva.
- Aprendizaje: Concepción Directa, Interpretativa o Constructiva.
- Evaluación: Concepción Directa, Interpretativa o Constructiva.

Tabla 4. Resultados de las concepciones de la enseñanza, aprendizaje y evaluación obtenidos de la entrevista a la Profesora de Coro.

	DIRECTA	INTERPRETATIVA	CONSTRUCTIVA
ENSEÑANZA	8	6	3
APRENDIZAJE	3	1	6
EVALUACIÓN	0	1	1



Figura 1. Concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación obtenidos de la entrevista a la profesora de Coro.

Como podemos observar en la figura 1, la *Profesora de Coro*, tiene un número mayor de respuestas de Enseñanza directa pero en cambio sus ideas sobre el Aprendizaje tienden hacia la teoría constructiva. La Evaluación se encuentra entre la teoría interpretativa y la teoría constructiva. Los ejemplos que más se dan en la entrevista son en cuanto a la Enseñanza, que tiende a ser directa. No obstante, muy seguido observamos 6 respuestas que pertenecen a una concepción interpretativa.

Citamos un ejemplo de la entrevista característico de **concepción directa de la Enseñanza**: “Yo no tengo el «para que me hagan caso», no es el tema, para mí no existe este tema, qué es lo que yo puedo darles, para que me hagan caso es que les tengo que ganar yo, con mis convicciones, con mis gustos, con mi formación, con todo porque yo soy un ejemplo para ellos”

A continuación, un ejemplo de **Concepción Interpretativa de la Enseñanza**:

“[...] ¿dónde van a conocer “Magnificat”?... sólo aquí... y yo creo que es mi papel hacerles conocer este tipo de repertorio porque es un centro educativo.”

En cuanto al **Aprendizaje** la profesora, en la entrevista, tiende a dar más **respuestas constructivas**, he aquí un ejemplo:

“[...] un individuo, que sea niño, que sea adolescente, que sea adulto, ... aprende exclusivamente en la condición de sentir necesidad de aprender, si uno siente necesidad de aprender, que esto le ayuda, que esto le es interesante, esto es curioso me da igual por qué lado, entonces ahí, empieza la respiración, la entonación, la pronunciación, la dicción [...] es el conocimiento y el sentimiento siempre unidos.”

Y en lo que concierne a la concepción de la Evaluación apenas obtenemos información, pero las respuestas que obtenemos tienden hacia lo constructivo e interpretativo. Aquí mostramos algunos ejemplos:

Concepción Interpretativa de la Evaluación: “Lo que más odio en mi vida es la evaluación numérica, procuro no hacerlo, luego todos tienen notas altísimas, porque coro es una asignatura formativa”.

Concepción Constructiva de la Evaluación: “[...] me da exactamente igual, lo importante es que vayan conociendo, que disfruten dentro de sus apetencias, y que disfrute yo”.

5.2 Práctica Docente

Los siguientes resultados son los obtenidos de la grabación y posterior codificación de la práctica docente en una clase de coro habitual. Estos datos fueron analizados mediante la misma clasificación que en el apartado anterior; codificar los procesos, resultados y condiciones que se dan en la práctica docente en base a las teorías implícitas de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 5. Resultados de las concepciones en la práctica docente.

	DIRECTA	INTERPRETATIVA	CONSTRUCTIVA
ENSEÑANZA	17	6	0
APRENDIZAJE	1	2	1
EVALUACIÓN	0	2	0



Figura 2. Concepciones en la práctica docente.

En la práctica docente que hemos analizado, sin duda, la mayoría de resultados como se puede observar en la Figura 2, son de Enseñanza, es decir, sobre qué se enseña

y cómo se enseña. Después de la codificación, hemos observado que la concepción de la Enseñanza tiende más hacia un modelo directo, es decir, predominan las acciones como, modelar, ordenar, corregir, dar instrucciones... En cambio en cuanto al Aprendizaje, la *Profesora de Coro*, utiliza un poquito más la concepción interpretativa; en la que asume que el aprendizaje requiere procesos mentales y los estimula. Algunos procesos que se dan en la práctica docente son la atención y la motivación extrínseca. Por otra parte, apenas hay frases dedicadas a la Evaluación pero las que hay tienden a una concepción interpretativa. Algunos ejemplos de la práctica docente en las diferentes concepciones son los siguientes:

- **Concepción de la Enseñanza directa:** “¿Podéis entrar en esta nota?, esperad mi entrada”.
- **Concepción del Aprendizaje interpretativa:** “Sois vosotros los que podéis hacerlo y podéis resolverlo. No tenéis problemas, solo la actitud...”
- **Concepción de la Evaluación interpretativa:** “Vosotros no tenéis el más mínimo problema de afinación. Estáis bien educados para esto”

5.3 Cuestionarios de los alumnos y alumnas.

El cuestionario con el que hemos trabajado en el presente estudio fue adaptado del que emplearon Carrillo y Villar, (2009) citado y utilizado en el trabajo de fin de máster de López Corral, (2013). Este cuestionario se desarrolló para medir la motivación de los estudiantes de la ESO cuando disponían del conjunto instrumental Orff como material dinamizador de las clases. Este cuestionario no está validado, es un prototipo piloto que hay que modificar y mejorar para su posible validez. En esta investigación el cuestionario se adaptó para la clase de coro. Los resultados que vamos a mostrar a continuación son los obtenidos en base a las variables que pretendíamos medir con el mismo: Grado de motivación de los estudiantes de Coro; motivación intrínseca o extrínseca; auto percepción de la motivación; relación de las preferencias de repertorio con la motivación; relación personal con la música coral (ocio, familia y tiempo libre).

Tabla 6. Número de participantes de los cuestionarios en la siguiente tabla en la que se especifica el total, la edad y el género de los participantes.

	Total	Chicos	Chicas
Total nº de cuestionarios	55 (100%)	18 (33%)	37 (67%)
12 años	15 (27%)	7 (13%)	8 (15%)
13 años	28 (51%)	10 (18%)	18 (33%)
14 años	12 (22%)	1 (2%)	11 (20%)

**Los porcentajes son respecto al total del coro.

Como se puede observar en la Figura 3, el número de chicas es más del doble que el de los chicos en cuanto a su presencia en el coro y en el centro, exactamente los chicos son un 33% del coro y las chicas son el 67%. También se puede percibir que la muestra de alumnos y alumnas de 13 años es la franja más amplia de las edades de los participantes. El 52% del coro son chicos y chicas de 13 años, el 27% son de 12 años y el 22% son estudiantes de 14 años.

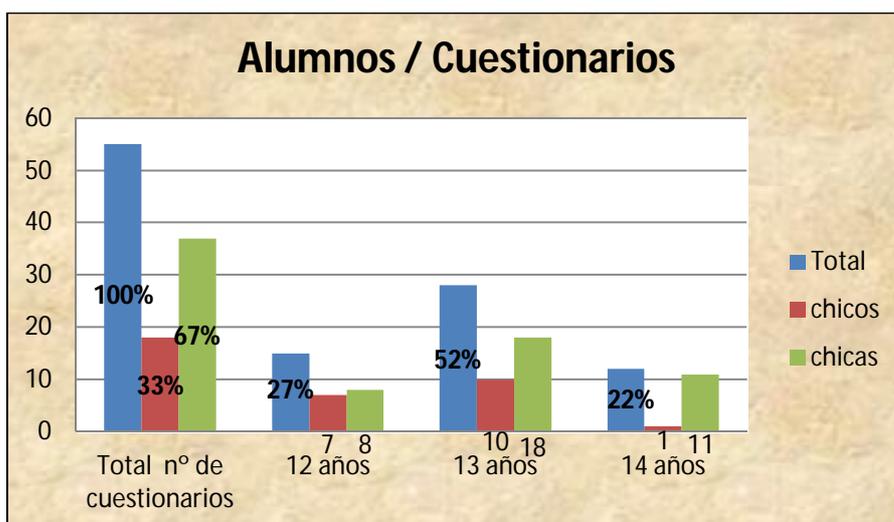


Figura 3. Número de alumnos participantes clasificados por edad y género.

Podemos observar que el 13 % del coro son chicos de 12 años, que el 15 % del coro son chicas de 12 años, después que el 18% del coro son chicos de 13 años y el 33% del coro son chicas de 13 años, y finalmente vemos como el 2% del coro son chicos de 14 años y el 20% del coro son chicas de 14 años.

Grado de acercamiento a la asignatura

En la pregunta número cuatro de los cuestionarios realizados a los alumnos y alumnas del coro del CIM “Padre Antonio Soler”, se les consulta a los estudiantes del coro, en qué grado les gusta esa asignatura; la mayoría de los participantes se decantan por la respuesta “Ni me gusta ni me disgusta” independientemente de la edad o el sexo.

Tabla 7. Resultados en porcentajes del grado de acercamiento a la asignatura de Coro, clasificado por edad y género.

	Total Coro	Chicos	Chicas	12 Años	13 Años	14 Años
Me gusta mucho	5 (9%)	1 (6%)	4 (11%)	3 (20%)	2 (7%)	0
Me gusta	10 (18%)	3 (17%)	7 (19%)	3 (20%)	3 (11%)	4 (33%)
Ni me gusta ni me disgusta	34 (62%)	12 (67%)	22 (59%)	9 (60%)	18 (64%)	7 (58%)
No me gusta	5 (9%)	2 (11%)	3 (8%)	0	4 (14%)	1 (8%)
No me gusta nada	1 (2%)	0	1 (3%)	0	1 (4%)	0

Como podemos observar en la Tabla 7, un 62% del total de participantes en la investigación (55 estudiantes), han elegido la respuesta intermedia. No obstante, como segunda preferencia está la respuesta de “Me gusta” que la han elegido un 18% del coro; que es el doble de los que han elegido “No me gusta” un 9% del coro. No se observan prácticamente alumnos que hayan elegido la opción de “No me gusta nada”, en cambio sí que un 9% del coro ha elegido la opción “Me gusta mucho”.

Tipos de motivación de los alumnos y alumnas del coro

A través de la pregunta número cinco del cuestionario que se realizó a los alumnos y alumnas, hemos podido obtener resultados sobre qué perfil motivacional predomina en el coro del CIM “Padre Antonio Soler”. La pregunta número cinco consistía en elegir una opción entre diez acerca de por qué le gustaba la asignatura de coro; unas respuestas estaban ligadas a la motivación intrínseca y otras a la motivación extrínseca. Con estos resultados pudimos analizar qué tipo de motivación había elegido cada sujeto y cuantificarlo en un gráfico. En la Tabla 8 se observa cómo el 56% de los estudiantes tiende hacia una motivación intrínseca, tan solo un 20 % tiende a tener una motivación extrínseca y las respuestas de un 24% del coro se han considerado nulas debido a que se marcaron más de una opción en la misma.

Tabla 8. Perfil motivacional en los estudiantes de Coro.

Tipo de motivación	TODO EL CORO
Extrínseca	11 (20%)
Intrínseca	31 (56%)
Respuestas nulas	13 (24%)

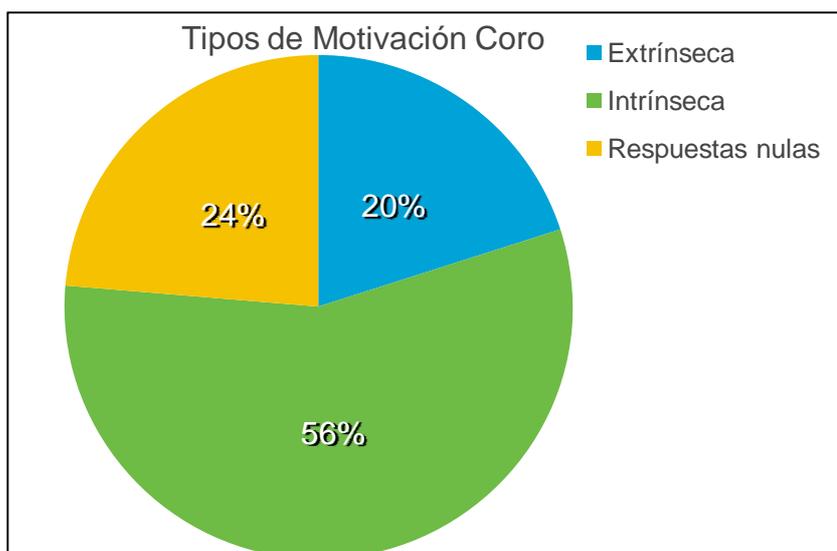


Figura 4. Gráfico de sectores de los porcentajes de alumnos que tienden a cada tipo de motivación.

El anterior resultado es el obtenido de todo el coro, en cambio si escogemos la variable de la edad y del género, podemos observar en la tabla 9 que las chicas de 12 años tienden a una motivación extrínseca, es el único caso en el que se tiende a ese tipo de motivación. Es decir, un 50% de las chicas de 12 años tiende a una motivación extrínseca, mientras que el 50% de las chicas de 13 años tiende a la motivación intrínseca y a continuación, a la edad de 14 años, aumenta a un 55% de las chicas que tiende hacia la motivación intrínseca.

Tabla 9. Diferentes perfiles motivacionales de las chicas según la edad.

Tipo de motivación	Chicas		
	12 Años	13 Años	14 Años
Extrínseca	4 (50%)	4 (22%)	3 (27%)
Intrínseca	3 (38%)	9 (50%)	6 (55%)
Respuestas nulas	1 (13%)	5 (28%)	2 (18%)

Auto percepción de la motivación

En el siguiente apartado del cuestionario preguntábamos cuánto se sentían ellos de motivados en la clase de coro, así podríamos obtener el grado de auto percepción que los propios alumnos y alumnas creen que tienen acerca de la asignatura de coro. Los resultados oscilan en que el mayor número de alumnos un 45% del coro, responde que está **bastante** motivado, mientras que también hay un gran número 40% del coro que siente que está **poco** motivado (Tabla 10).

Tabla 10. Resultados en porcentajes de la auto percepción de la motivación.

Auto percepción Motivación	Coro	Chicos	Chicas
Nada	4 (7%)	1 (6%)	3 (8%)
Poco	22 (40%)	8 (44%)	14 (38%)
Bastante	25 (45%)	9 (50%)	16 (43%)
Mucho	3 (5%)	0	3 (8%)
Respuestas nulas	1(2%)	0	1 (3%)

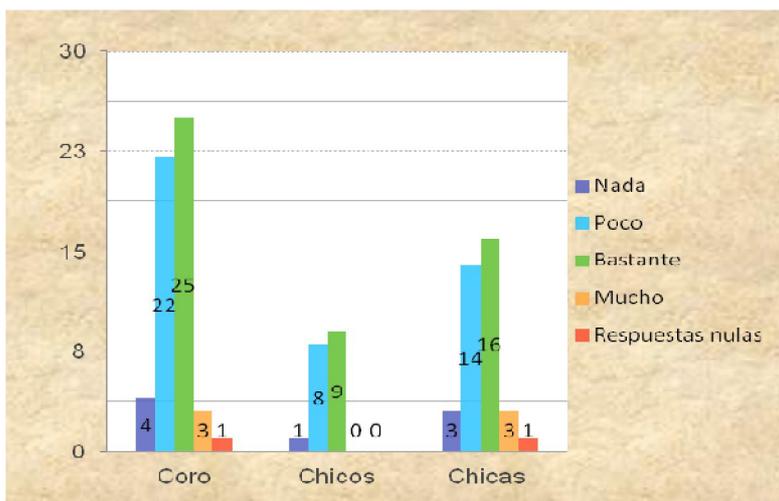


Figura 5. Gráfica visual del número de respuestas en relación con la auto percepción de la motivación.

Mediante la figura 5, podemos observar cómo en las tres categorías analizadas: coro, chicos y chicas predomina la elección de la respuesta “bastante motivados”. Así pues, más adelante podemos relacionar estos resultados con las respuestas a la pregunta uno en el apartado de las conclusiones del presente trabajo.

Relación de las preferencias de repertorio coral con la motivación

En esta parte del cuestionario se les pedía a los alumnos que organizaran por orden de preferencia una serie de estilos de música coral, para trabajarlos en el aula. Estos estilos eran: Música Gospel / Espiritual Negro, Música folclórica Española, Música folclórica de otros países, Música Clásica o Música comercial / Pop / Arreglos. Después relacionábamos esta pregunta con la siguiente en la que se les preguntaba si la elección de repertorio podría repercutir sobre su grado de motivación. He aquí los resultados clasificados por edades, géneros y finalmente de todo el coro.

Comenzaremos con los participantes de 12 años, en su caso la mayoría ha valorado como primera opción la música gospel / espiritual negro, seguido de la música clásica. Y como última opción la música folclórica española.

Tabla 11. Orden de preferencia de los diferentes estilos musicales propuestos de los alumnos y alumnas de 12 años.

Repertorio 12 Años	1º Lugar	2º Lugar	3º Lugar	4º Lugar	5º Lugar
Espiritual Negro/ Gospel	6	1	3	2	1
Mª Folclórica Española	1	0	1	4	7
Mª Folclórica de otros países	0	2	4	3	1
Mª Clásica	4	5	1	1	1
Mª Comercial/ Pop/ Arreglos	2	5	3	0	3

A continuación mostramos las respuestas de los participantes de 13 años, que son la muestra más amplia de encuestados. En este caso la gran mayoría elige como primera opción la música comercial / pop / arreglos, y en último lugar de preferencia es la música folclórica española muy seguida de la música gospel / espiritual negro.

Tabla 12. Orden de preferencia de los diferentes estilos musicales propuestos de los alumnos y alumnas de 13 años.

Repertorio 13 Años	1º Lugar	2º Lugar	3º Lugar	4º Lugar	5º Lugar
Espiritual Negro/ Gospel	3	5	5	6	6
Mª Folclórica Española	2	5	5	6	7
Mª Folclórica de otros países	2	2	11	8	3
Mª Clásica	6	6	2	4	6
Mª Comercial/ Pop/ Arreglos	12	7	2	1	3

Para los alumnos y alumnas de 14 años, la preferencia de repertorio es el estilo de música clásica, dejando en último lugar de elección la música folclórica española. En el caso de los alumnos y alumnas de 14 años, podemos observar muy poca diferencia entre las diferentes elecciones debido a que son un número menor de participantes y la preferencia de estilos se tiñe por la variedad de preferencias.

Tabla 13. Orden de preferencia de los diferentes estilos musicales propuestos de los alumnos y alumnas de 14 años.

Repertorio 14 Años	1º Lugar	2º Lugar	3º Lugar	4º Lugar	5º Lugar
Espiritual Negro/ Gospel	3	3	3	2	1
Mª Folclórica Española	2	3	2	0	5
Mª Folclórica de otros países	0	2	2	6	2
Mª Clásica	4	0	4	3	1
Mª Comercial/ Pop/ Arreglos	2	5	1	1	3

La diferencia entre la elección de chicos y chicas también es notable. Haciendo un recuento total de las respuestas clasificadas por el sexo, nos damos cuenta que la mayoría de los chicos prefieren poner en primer lugar la música gospel / espiritual negro; en cambio las chicas han seleccionado en un mayor número la opción de música comercial / pop / arreglos. La elección del último lugar de preferencia también queda diferenciado entre los dos sexos, los chicos eligen como última opción la música clásica y la música comercial / pop / arreglos; en cambio las chicas eligen la música folclórica española.

Tabla 14. Orden de preferencia de los chicos de los diferentes estilos musicales propuestos.

Repertorio - Chicos	1º Lugar	2º Lugar	3º Lugar	4º Lugar	5º Lugar
Espiritual Negro/ Gospel	5	2	3	3	2
Mª Folclórica Española	3	0	3	7	3
Mª Folclórica de otros países	1	3	8	3	2
Mª Clásica	3	3	3	1	4
Mª Comercial/ Pop/ Arreglos	3	7	0	1	4

Tabla 15. Orden de preferencia de las chicas de los diferentes estilos musicales propuestos.

Repertorio - Chicas	1º Lugar	2º Lugar	3º Lugar	4º Lugar	5º Lugar
Espiritual Negro/ Gospel	7	7	8	7	6
Mª Folclórica Española	2	8	6	3	16
Mª Folclórica de otros países	1	3	10	17	4
Mª Clásica	11	8	5	7	4
Mª Comercial/ Pop/ Arreglos	14	10	6	1	5

Por último, observamos cuáles son las preferencias globales de todo el coro. Aquí nos damos cuenta de que como la mayoría de participantes del coro y por lo tanto del cuestionario son chicas, las elecciones de la mayoría de las repuestas del global del coro, van a ser iguales que la mayoría de las respuestas de las participantes femeninas del mismo. Por lo tanto para el coro la elección que realiza en primer lugar es la opción de música comercial / pop / arreglos, y en último lugar la música folclórica española. Se pueden observar todos los resultados en la Tabla 16.

Tabla 16. Orden de preferencia del Total del coro de los diferentes estilos musicales propuestos.

Repertorio Coro	1º Lugar	2º Lugar	3º Lugar	4º Lugar	5º Lugar
Espiritual Negro/ Gospel	12	9	11	10	8
Mª Folclórica Española	5	8	9	10	19
Mª Folclórica de otros países	2	6	18	20	6
Mª Clásica	14	11	8	8	8
Mª Comercial/ Pop/ Arreglos	17	17	6	2	9

Para terminar este apartado mostraremos los resultados que vinculan la elección del repertorio con un mayor grado de motivación. En todos los casos posibles, edades, sexo y el coro en global la respuesta de la mayoría es que en efecto, creen que tendrían mayor motivación si pudieran elegir el repertorio.

Tabla 17. Resultados a la pregunta nº 9 del cuestionario referente a mayor motivación si existe la posibilidad de la elección de repertorio

Mayor motivación con su propia elección	CORO
Si	46 (83%)
No	9 (13%)

Relación de la escucha de música coral en su tiempo libre con familiares que estén vinculados a la misma.

En esta parte final del cuestionario, pretendíamos observar si se tenía alguna relación, el hecho de que escuchen o no música coral en su tiempo libre y de ocio con que tengan o no familiares o conocidos cercanos al mundo coral. Estos son los resultados agrupados en las diferentes categorías, todo el coro, división por género masculino y femenino y división por edades.

Tabla 18. Datos de los alumnos y alumnas del Coro que escuchan música coral en su tiempo libre.

Escuchan Mª coral en su tiempo libre	Coro
Poco	36 (65%)
Algo	11 (20%)
Bastante	7 (13%)
Mucho	1 (2%)

En la presente tabla y en el gráfico circular posterior podemos analizar que el 65% del coro escucha poca música coral en su tiempo libre fuera del Centro Integrado y del aula de Coro; a su vez un 20% si que escucha algo de música coral; un 13% escucha bastante este tipo de música y tan solo un 2% escucha mucho música coral en su tiempo libre. Más adelante, veremos qué relación guardan estos resultados con que los alumnos y alumnas tengan familiares cercanos a la música coral.

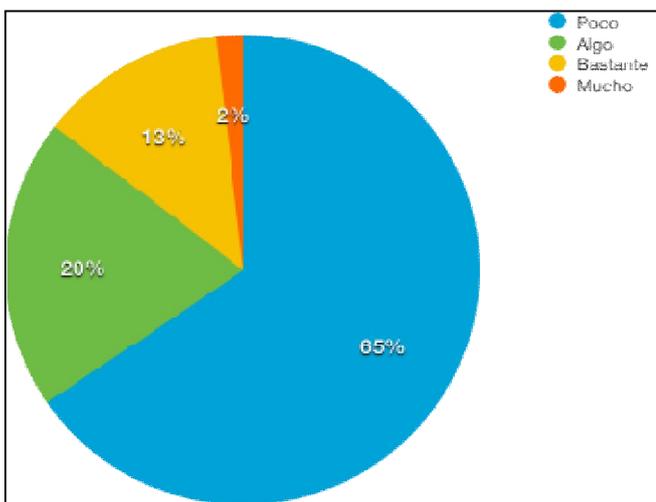


Figura 6. Gráfico de sectores referente a la Tabla 18.

Si tomamos la variable género (tabla 19), podemos observar que, efectivamente tanto la mayoría de los chicos como de las chicas dedican poco tiempo a la escucha de música coral, no obstante, sí que nos damos cuenta que el género femenino ha elegido en un 19% la opción de bastante y en un 3% la opción de mucho, en cambio, esas opciones no se han marcado en el género masculino.

Tabla 19. Resultados por géneros en relación a la escucha de música coral en el tiempo libre.

Mª Coral en tiempo libre	Chicos	Chicas
Poco	13 (72%)	23 (62%)
Algo	5 (28%)	6 (16%)
Bastante	0	7 (19%)
Mucho	0	1(3%)

Los participantes que han contestado que escuchan música coral en las categorías de bastante y mucho tienen familiares relacionados con la música coral. A continuación, mostramos ejemplos de algunas respuestas a la pregunta número 11 del cuestionario:

¿Tienes familiares que tengan alguna relación con la música coral, ya sea profesional o no profesional?

- “Sí, mi madre va al coro de una escuela.”
- “Sí, mi tía canta en coros y mi madre también, pero no saben leer partituras lo hacen de oído.”
- “Sí, mi madre estudió de joven música y estuvo en un coro; mi tío es director de coro profesional en México.”
- “Sí, mi padre canta en el coro de Padres y Madres del Colegio.”

6. CONCLUSIONES

En este apartado ofreceremos las conclusiones globales de la presente investigación a partir del análisis de los datos y nuestras explicaciones de los mismos, en relación con el marco teórico que aportamos. Finalmente haremos una propuesta de mejora y ampliación del presente estudio.

Concepciones y prácticas de la docente de Coro sobre la Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación.

Después de realizar la entrevista semi-estructurada a la docente y de analizar la transcripción de la misma concluimos que, en sus declaraciones, da más importancia a la enseñanza que al aprendizaje y a la evaluación. En el apartado de resultados, hemos podido observar que hay un mayor número de respuestas de enseñanza que de las otras dos categorías. También, al realizar la codificación de la transcripción de la entrevista, hemos percibido que las respuestas de la profesora tienden a una concepción de la Enseñanza directa, una concepción del Aprendizaje constructiva y una concepción de la Evaluación interpretativa y constructiva aunque es destacable que la docente apenas le da importancia a la evaluación. Piensa que la asignatura de coro en el Centro Integrado de Música es un complemento formativo y que aumenta la formación íntegra de sus alumnos y alumnas, pero que ella no debe evaluar. Así como estima que esta misma asignatura en otros contextos se trataría de otra forma. A partir de la transcripción de la entrevista pudimos observar que *la Profesora de Coro* varía sus concepciones de la enseñanza- aprendizaje según el contexto educativo en el que se encuentre. Por ejemplo, distingue entre un coro de *Escolanía* y el coro de un centro integrado de música, proporcionando al primero más profesionalidad, exigencia y mayor cuidado en el trato de la muda de voz que al segundo. Por ello, según la entrevistada, la forma de trabajar y el enfoque es totalmente distinto.

[...] yo he trabajado mucho... 25 años en la escolanía, donde les daba solfeo enfocado en el coro en el canto coral y a las voces, trabajábamos mucho, ahí los niños cantaban años y años cambiando de voz, pero es mucha experiencia de manejo de voz, hay tratamientos especiales, aquí es una asignatura formativa, pueden cantar pueden, no pueden cantar *prrrr*.... Tampoco me va... no es un coro de conciertos, no es una filarmónica [...] es otro enfoque de coro.

La distancia entre la teoría y la práctica docente en la enseñanza- aprendizaje

A continuación del análisis de la entrevista nos planteamos analizar también una clase para poder comparar lo que la profesora dice o pretende conseguir con la práctica docente, es decir, lo que hace. Y hemos podido observar distancias y cercanías entre lo que se dijo en la entrevista y lo que se hizo en el aula. En la entrevista se hacían muchas referencias a respuestas de Enseñanza directa, y en efecto en el aula, se registraron un gran número de frases que hacían referencia a lo mismo. En cambio, en cuanto al Aprendizaje, en la entrevista se observan más respuestas constructivas, pero al analizar la práctica docente nos percatamos de que apenas hay referencias al Aprendizaje y las que hay son directas o interpretativas, no hay ninguna constructiva. Podemos decir, por tanto que, al igual que en estudios anteriores relacionados con concepciones (Bautista y

Pérez-Echeverría, 2008; Bautista, 2009; Marín, 2013 y López, 2014) la concepción va un poco por delante de la práctica, es decir, se tiene una idea del aprendizaje en música más avanzada o compleja que la que en realidad se aplica.

La diferencia que encontramos en este caso con respecto a estudios anteriores de docentes que tienden a una enseñanza-aprendizaje directa, es que la profesora estudiada trabaja más sobre el *procesamiento referencial* de las obras que sobre la lectura de la partitura, como nos muestran algunos ejemplos de profesores con concepciones directas en otras investigaciones (Pozo et Al, 2006 y Torrado y Pozo, 2006). Tanto en la entrevista como en la práctica docente se pueden observar ejemplos de la importancia que le da esta profesora al procesamiento referencial de la obra. Por ejemplo, en la transcripción de la clase grabada cuenta una historia acerca de una cantante rusa que quiere poner como ejemplo de entrega y de trabajo: "ayer veía a los más grandes, Anna Netrebko con Daniel Barenboim, acompañándola al piano".

Les habla de ella de la voz magnífica que tiene, de su implicación en lo que hace, la respiración, los gestos. Les explica que esta cantante trabaja muchísimo pero también es su don.

Además la docente trabaja mucho con el recurso de la *ironía* para captar la atención de los alumnos y alumnas. En más de una ocasión, utiliza un tono irónico para que los alumnos y alumnas se den cuenta de que hay algún aprendizaje que no conocen, así, en ocasiones consigue que los alumnos busquen por ellos mismos las fuentes y herramientas para resolver aquello que no saben, y en otras ocasiones, los alumnos y alumnas se sienten avergonzados porque no han sabido responder correctamente. Aquí añado algunos ejemplos de la ironía empleada en la práctica docente:

"Hay que respirar antes de este acorde, es un acorde que no es ni chichi ni limoná. Este acorde es de color morado. ¿Qué acorde es? ¿Por qué tenéis tanto miedo?"

"Coro de las sardinas. Educación doméstica"

Además la profesora estudiada, cree y practica que el director debe tener una fuerte implicación emocional con los alumnos, que deben temerle y/ adorarle, como podemos observar en la siguiente respuesta:

Uno de los grandes directores de coro que estaba en mis tiempos de estudios, era director de a capella rusa, siempre decía: "Que el coro, sobre todo, el coro amateur tiene que tener un miedo mortal al director o estar enamorado hasta la médula", ...tiene que haber una relación sentimental, entre el alumno y el director o profesor.

Esta reflexión, concuerda precisamente, con estudios que hemos analizado en el marco teórico del presente trabajo en el apartado de las Teorías Implícitas y Concepciones de Enseñanza y Aprendizaje; en las que Bautista y Pérez-Echeverría, (2008), Bautista (2009) y Pérez-Echeverría y Pozo (2010 y 2011) en sus investigaciones han estudiado bastantes casos en los que a mayor experiencia docente, menor complejidad en las concepciones acerca de la Enseñanza y Aprendizaje. Es decir, cuanto más amplia es la experiencia docente, más se tiende hacia una concepción directa de la Enseñanza y Aprendizaje. Estos casos tienen varias explicaciones, y los citados autores ponen en primer lugar, el hecho de que los profesores de mayor edad fueron educados en un contexto educativo muy diferente al que se enfrentan hoy en día.

Condiciones del alumnado de la asignatura de Coro de un Centro Integrado de Música: La importancia de la motivación intrínseca.

Mediante los cuestionarios hemos podido llegar a un gran número de resultados que han dado coherencia a esta investigación y que han abierto nuevos interrogantes y nuevas líneas de estudio para posteriores investigaciones. A través de las diferentes preguntas que se planteaban en el cuestionario hemos podido cuantificar el grado de acercamiento y auto percepción de la motivación de los estudiantes a la asignatura, también hemos podido observar qué tipo de motivación predomina más, intrínseca o extrínseca, a su vez hemos podido sondear qué tipo de repertorio es más atractivo para los estudiantes de coro de un centro integrado y qué vínculo tiene con la motivación en el aula y por último hemos estudiado si hay alguna relación entre el hecho de tener familiares o conocidos cercanos que tengan relación con la música coral, y que los alumnos y alumnas escuchen música coral en su tiempo libre y de ocio.

Para comenzar hemos podido observar como en la pregunta cuatro del cuestionario, referente al grado de acercamiento a la asignatura hay un 62% del coro que han contestado una respuesta intermedia de indiferencia. Pero es a destacar que el 18% del coro ha respondido “Me gusta” frente a un 8% del coro que han respondido “No me gusta”. Observamos también que no hay prácticamente alumnos que hayan marcado la casilla “No me gusta nada”. No obstante si nos fijamos en los resultados de la pregunta siete, que hace referencia a la auto percepción de la motivación, podemos observar que predomina la respuesta de “bastante”, quiere decir que un 45% del coro se siente bastante motivado, mientras que en la pregunta cuatro predominaba una respuesta indiferente. Esto concuerda con el posterior resultado alto de Motivación Intrínseca de los alumnos y alumnas del coro ya que hay una diferencia de planteamiento de la pregunta cuatro a la siete, en la pregunta siete la respuesta se refiere a su propia relación con el coro, y no tanto con la asignatura de coro como en la pregunta cuatro. Por lo tanto al tener mayor motivación intrínseca cuando contestan en relación al coro hay un mayor número de estudiantes que se encuentran bastante motivados. Sin embargo, también podemos pensar que esta diferencia se deba al sesgo de las opciones que se dan en las preguntas, ya que en la pregunta siete no se da ninguna opción intermedia o de indiferencia.

Seguimos analizando qué tipo de motivación predomina en la asignatura de coro del Centro Integrado de Música. Según los resultados analizados de la pregunta cinco del cuestionario, un 56% de los estudiantes de coro tienden a una motivación intrínseca. Así como un 20% tienden a una motivación extrínseca. Cabe destacar que al analizar los resultados percibimos que, si se cambian las variables de clasificación (edad y género), se pueden observar tendencias diferentes. Por ejemplo, el 50% de las chicas de 12 años tiende a tener una motivación extrínseca, mientras que las chicas de 13 y de 14 años, destacan en intrínseca. Este caso sólo se ha observado en el género femenino y en la edad de 12 años. Este resultado concuerda con las teorías de las etapas de maduración de Piaget; en las que habla de la evolución de los niños desde el control externo de la conducta, que podríamos relacionar con la motivación extrínseca, hacia el control interno, que estaría vinculado con la motivación intrínseca, mostrando así el desarrollo y la evolución de las chicas en pleno proceso de la adolescencia (Piaget e Inherlder, 1966). Esta evolución no se observa de la misma forma en los chicos.

Al examinar las respuestas de las preferencias del repertorio, hemos observado en el total de la muestra una evolución en cuanto al estilo preferente en las tres edades estudiadas. Esta evolución va desde la preferencia en primer lugar de la música góspel / espiritual negro a los 12 años, hacia la música comercial / pop / arreglos a los 13 años,

hasta la música clásica a los 14 años; lo cual podría estar relacionado con su mayor tiempo de práctica instrumental, con su conocimiento de mayor repertorio tanto instrumental como coral y con el conocimiento referencial de las obras que van aprendiendo, ya que es una de las enseñanzas que promueve la profesora estudiada. Sería muy interesante, estudiar en relación de los resultados de todo el coro, que ponen en primer lugar de referencia la música comercial / pop / arreglos y en último lugar la música folclórica española, con el repertorio que realmente se está trabajando en clase. Para terminar con las conclusiones de esta cuestión, se les preguntó, a los encuestados, si la posibilidad de elección del repertorio les incrementaría el grado de motivación hacia la asignatura; el resultado fue que un 83% del coro respondió que efectivamente se sentiría más motivado, si pudiera de alguna manera participar en la elección del repertorio, y un 13% del coro, respondió que no, que ya estaba motivado con el repertorio que se les ofrece en la asignatura de coro.

Como última conclusión, mediante el análisis de datos de las preguntas diez y once del cuestionario, observamos que el 65% del coro escuchan poca música coral en su tiempo libre y de ocio; así mismo un 20% del coro sí que escuchan algo de música coral. No obstante, podemos observar que el 19% de las chicas del coro escuchan bastante música vocal y un 3% ha indicado que escucha mucha música coral en su tiempo libre, en cambio, estas dos opciones han tenido una respuesta nula en el género masculino. Así mismo, podemos admitir que hay una estrecha relación entre los participantes que escuchan música coral en su tiempo libre con que tengan un entorno familiar que esté relacionado con el coro.

Como resumen de las anteriores conclusiones diremos que la docente tiene una concepción directa de la Enseñanza, una concepción constructiva del Aprendizaje y apenas se refiere a la Evaluación. Podemos ver diferencias entre el conocimiento declarativo y la práctica docente, así como también percibimos que la docente no encaja estrictamente con el prototipo de una profesora que tiende hacia la concepción directa de la enseñanza y aprendizaje, que nos muestran estudios anteriores; ya que utiliza con bastante asiduidad el procesamiento referencial y la ironía como elementos nuevos.

En cuanto al perfil motivacional de los estudiantes del Coro, hemos obtenido un resultado claramente direccionado hacia la motivación intrínseca, mostrando además, en el caso de las chicas una evolución desde el control externo hacia el interno, que concuerda con la teoría evolutiva de Piaget (Piaget e Inhelder, 1966).

En la variable de la elección del repertorio, hemos podido observar una clara tendencia de evolución en cuanto a las preferencias en relación con la edad. También hemos observado que los estudiantes que tienen familiares que tienen vínculos con el mundo coral escuchan más música coral en su tiempo libre.

Finalmente, proponemos un sub-apartado con nuevos temas de investigación que se podrían plantear a partir de los resultados obtenidos en el presente trabajo de fin de máster.

Posibles temas de investigación a partir de los resultados del presente estudio

El presente trabajo es tan sólo una aproximación a la investigación, ahora quedan por desarrollar numerosos interrogantes que pueden ser objeto de estudio, y mejoras. Algunos de ellos podrían ser:

- 1) En el marco de centros integrados de música, sería muy interesante estudiar las teorías implícitas en profesores y alumnos acerca del aprendizaje musical y no sólo en una asignatura, sino en diferentes materias y con una muestra más amplia que la del presente trabajo.
- 2) Sería también interesante un estudio comparativo de los perfiles motivacionales de los estudiantes de un centro integrado frente a los de un conservatorio convencional. Así se podría conocer qué importancia tiene para los alumnos y alumnas estudiar en este tipo de centro.
- 3) Podría valorarse hasta qué punto existe relación entre el perfil motivacional del alumno, en general, y el grado de motivación que éste pueda tener en la asignatura del propio docente.
- 4) En el mismo sentido de la propuesta anterior, a partir de los datos obtenidos aquí, se podría estudiar la correlación entre el tipo de concepciones de la enseñanza - aprendizaje que muestra el docente y los tipos y grados de motivación de sus alumnos.

Debido al tiempo de realización de este trabajo y a nuestros limitados conocimientos sobre metodología de la investigación, como estudiantes de Master, este estudio puede ser el comienzo de una investigación posterior que se podría ampliar con alguna de las líneas anteriormente descritas. Aun así, pensamos que este estudio puede beneficiar a la comunidad educativa de profesores de música tanto en institutos como en conservatorios, haciéndonos reflexionar a todos los docentes sobre las concepciones de la enseñanza-aprendizaje a las que tendemos y a las que nos queremos dirigir (Pozo et Al, 2006).

Por otra parte, conocer el perfil motivacional de nuestros alumnos y del grupo en general es relevante para plantearnos las actividades y la metodología que se va a utilizar en el aula.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Tapia, J. (1992). *Motivar en la Adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Universidad Autónoma de Madrid: Facultad de Psicología. Instituto de Ciencias de la Educación.
- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Alonso Tapia, J. (2007). Evaluación de la motivación en entornos educativos. En Álvarez, M. y Bisquerra, R., *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Kluwer.
- Álvarez, L., Núñez, J. C., Hernández, J., González-Pineda, J. A., y Soler, E. (1998). Componentes de la motivación: evaluación e intervención académica. *Aula abierta* (71), 91-120.
- Bautista, A., y Pérez-Echeverría M. P. (2008). ¿Qué consideran los profesores de instrumento que deben enseñar en sus clases? *Cultura y Educación*, 20(1), 17-34. doi:10.1174/113564008783781477
- Bautista, A. (2009). *Concepciones de profesores y alumnos de piano sobre la enseñanza y el aprendizaje de partituras musicales* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Bautista, A., Pérez-Echeverría, M. P., & Pozo, J. I. (2011). Concepciones de profesores de piano sobre la evaluación. *Revista de Educación*, 355, 443-466.
- Carrillo Aguilera, C. & Villar i Monmany. (2009). El conjunto instrumental Orff como dinamizador de la motivación en alumnos de Educación Secundaria. *Revista Electrónica de la Lista Electrónica Europea de la Música y la Educación*.
- Casas, A. y Pozo, J. I. (2008). ¿Cómo se utilizan las partituras en la enseñanza y el aprendizaje de la música? *Cultura y Educación*, 20 (1), 49-62.

- Casas Mas, A. (2013). *Culturas de aprendizaje musical: concepciones, procesos y prácticas de aprendizaje en Clásico, Flamenco y Jazz*. Universidad Autónoma de Madrid: Tesis Doctoral.
- Cooper, I. (1950). The junior high school choral problem. *Music Educators Journal*, num 37, 20-21.
- Deci, E. & Ryan, R. M. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychological Association*, 55(1), 68-78.
- Elorriaga, A (2010). El coro adolescente en un instituto de Educación Secundaria: un estudio de fonación. *Revista electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 7, 3.
- 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.
- Faulstich, K. (2012). Recruiting, teaching, and inspiring middle school male choral singers. *University of New Hampshire Scholars' Repository*, Honors Theses.
- Freer, P. (2010). Foundations of the boy's expanding voice: A response to Henry Leck. *Choral Journal*, 50(7), 34-45.
- Gackle, M. L. (1991). The adolescent female voice. Characteristics of change and stages of development. *Choral Journal*, 31.
- García Bacete, F. J., & Doménech Bertoret, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Docencia*(16), 25-36.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect and motivational orientation in the classroom: process and patterns of change. En A. Boggiano, & T. Pittman, *Achievement and motivation: a social - developmental perspective* (págs. 77-114). New York: Cambridge University Press.
- Hofer, B. K., y Pintrich, P. R. (Eds.). (2002). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: LEA.

- Lopez Corral, J. R. (2013). *La interpretación musical instrumental en el aula de Secundaria como medio de aproximación a los estilos musicales históricos*. Trabajo Fin de Master no publicado. Universidad Autónoma de Madrid: Master de Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.
- López Íñiguez, G. (2014). *Concepciones y prácticas instruccionales de profesores de instrumentos de cuerda: Influencia en las concepciones y niveles de comprensión musical de sus alumnos*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/xmlui/handle/10486/661742>
- Marín Oller, C. (2013) *¿Qué aprendo, cómo aprendo? Concepciones sobre el aprendizaje y uso de la notación musical en estudiantes de instrumentos de viento-madera*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=39932>
- Menaldi, J. (2005). *La voz normal*. Editorial Médica Panamericana.
- Muñoz, E., & Elorriaga, A. (2011). Principales características de la voz en la adolescencia. *Música y Educación*(85), 18-33.
- Olson, D. R., & Bruner, J. S. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development* (pp. 9-27). Oxford: Blackwell Publishers.
- Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology: an International Review*, 4(41), 359-376.
- Pérez-Echeverría, M. P., Mateos, M., Pozo, J. I., & Scheuer, N. (2001). En busca del constructivismo perdido. *Estudios de Psicología*, 22(2), 155-173.
- Pérez-Echeverría, M. P., Mateos, M., Scheuer, N., & Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez-Echeverría, M. Mateos, E. Martín, & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 55-93). Barcelona: Graò.

- Piaget, J. e Inherlder, B. (1966). *Psicología del niño*. (1. Morata, Ed., & T. Cast., Trad.) Madrid.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echevarría, M., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial. (2ª Ed).
- Quiñones, C. (2003). *Programa para la prevención y el cuidado de la voz*. Barcelona: Cisspraxis. Monografías escuela española.
- Rosabal, G. (2009). Algunas perspectivas para el manejo de la voz adolescente en el ensamble coral. *Eufonía* n°45, 55.
- Sánchez, E., García, R., Castellano, N., de Sixte, R., Bustos, A. y García-Rodicio, H (2008) *Qué , cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa* en *Cultura y Educación*, 20 (1), 96-118.
- Torrado, J. A. (2003). Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje de la música. Un estudio sobre la enseñanza de instrumentos de cuerda en los conservatorios profesionales. (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid, Spain.
- Torrado, J. A. y Pozo, J. I. (2006). *Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música*. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz. Barcelona: Graó.
- Torrado, J. A. y Pozo, J. I. (2008). Metas y estrategias para una práctica constructiva de la enseñanza musical. *Cultura y educación*, 20(1), 35-48.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa* (Novena edición ed.). Pearson.

8. ANEXOS

ANEXO I

En el siguiente anexo mostramos el currículo del Centro Integrado de Música “Padre Antonio Soler” recuperado del documento proporcionado por el centro del Proyecto Educativo del Centro (PEC) en el que se observan los cursos en los que se imparte la asignatura de Coro.

Áreas	Nº sesiones semanales					
	3º E. Primaria / 1º EE. Elementales	4º E. Primaria/ 2ª EE. Elementales	5º E. Primaria/ 3º EE. Elementales	6º E. Primaria/ 4º EE. Elementales		
E E G E N E R A L E S	Conocimiento del Medio social, natural y cultural	4	4	3	4	
	Educación artística (Plástica)	1	1	1	1	
	Educación Física	1	1	1	1	
	Danza	1	1	1	1	
	Educación para la ciudadanía y los derechos humanos			1		
	Lengua castellana y literatura	5	5	5	5	
	Lengua extranjera	3	3	3	3	
	Matemáticas	4	4	4	4	
	Religión /Atención Educativa	1,5	1,5	1,5	1,5	
	E E	Instrumento individual	1	1	1	1
	M U S	Lenguaje Musical	2	2	2	2
		Coro	2	2	2	2
		Audición /Percusión corporal	1	1	1	1
	A L E S	Instrumento colectiva	1	1	1*	1*
Orquesta de cuerda				2	2	

*Todas las especialidades excepto cuerda.

Materias		Nº sesiones semanales			
		1º ESO/EEPP	2º ESO/EEPP	3º ESO/EEPP	4º ESO/EEPP
E E G E N E R A L E S M U S I C A L E S	Biología y Geología			2	3*
	CC. Naturaleza	3	3		
	CC. Sociales, Geografía e Historia	3	4	3	3
	Ed. Ciudadanía / Ed. Ético-cívica		1		1
	Educación Física	2	2	2	2
	Ed. Plástica y Visual	3		2	3*
	Física y Química			2	3*
	Tecnología / Informática Musical	3		3	3*
	Latín				3*
	Lengua castellana y Literatura	5	5	4	4
	Inglés	3	3	3	3
	Matemáticas	4	4	4	4
	Religión/MAE	1	2	1	2
	Tutoría	1	1	1	1
	Instrumento individual	1	1	1	1
	Coro	1,5	1,5		
	Lenguaje Musical	2	2		
Armonía			2	2	
Música de Cámara			1	1	
Repertorio con piano o clave**	0,5	0,5	0,5	0,5	
Piano Complementario	0,5	0,5	0,5	0,5	
Conjunto/Orquesta/ Banda	2	2	2	2	

*Se escogen tres de ellas.

** Excepto Piano, Guitarra, Cuerda Pulsada y Clave.

Materias		Nº sesiones semanales	
		1º Bachillerato/ 5º EE. Profesionales	2º Bachillerato/ 6º EE. Profesionales
E	CC. para el Mundo Contemporáneo	2	
	Educación Física	2	
E	Filosofía y Ciud. /Hª de la Filosofía	3	3
	Historia de España		4
G	Inglés	3	3
E	Lengua Castellana y Literatura	4	4
N	Religión (en su caso)	2	
E	Hª del Arte (Mod. Humanidades)		4
R	Hª del Mundo Contemporáneo		
A	(Modalidad Humanidades)	4	
L	Latín (Modalidad Humanidades)	4	4
E	Física y Química (Mod. Ciencias)	4	
S	Física (Modalidad Ciencias)		4
	Matemáticas (Modalidad Ciencias)	4	4
E	Instrumento individual	1,5	1,5
E	Análisis /Fundamentos	1,5	2
	Coro	2	2
M	Música de Cámara	1	1
U	Repertorio con piano		
SI	Piano Complementario	1	
C	Conjunto/Orquesta/Banda		
A			
L			2
E			
S			
	Total	39	38,5

ANEXO II

ENTREVISTA ESTRUCTURADA PARA LA PROFESORA 1 DE CORO DEL CENTRO INTEGRADO “PADRE ANTONIO SOLER”



Somos estudiantes del Máster de formación del profesorado en la universidad autónoma de Madrid, nos interesa estudiar el aprendizaje coral durante el proceso de muda de voz en la adolescencia de los alumnos y alumnas del Centro Integrado de Música “Padre Antonio Soler”. Para ello le haremos unas preguntas que son totalmente anónimas y que solo se utilizarán para este trabajo. **¡Muchísimas gracias por su colaboración en mi trabajo!**

1. Experiencia docente y formación como profesora de coro.
2. ¿Cuáles son los motivos personales por los que se dedica a la docencia?
3. ¿Cómo aborda por primera vez una obra nueva para sus alumnos? ¿Cómo plantea usted trabajar esa obra inicialmente? ¿Cuándo decide dar el siguiente paso?
4. Dígame tres aprendizajes importantes que tiene que adquirir un alumno a través de una obra coral. Póngalos por orden de importancia. ¿Qué actividades haría para trabajar el primer aprendizaje? ¿Qué dificultades prevé que se podría encontrar? ¿Qué haría usted para resolver estas dificultades?

Si nos ponemos en la cabeza de uno de sus alumnos:

5. ¿Qué deben hacer los alumnos y alumnas cuando ven una partitura por primera vez, para comenzar a cantarla?
6. ¿Cuánto tiempo cree que necesitan aproximadamente sus alumnos y alumnas para aprender una obra nueva?

- DIGÁME ALGUNOS DE SUS CRITERIOS DE EVALUACIÓN-

7. ¿Qué considera que tiene que saber (o saber hacer) un alumno cuando finaliza los estudios de coro, es decir, en el segundo año?
8. Hay clases en las que tiene usted un gran número de alumnos, porque se suman los alumnos de primero con los de segundo. ¿Qué le parece importante para gestionar un grupo grande?
9. Todos sus alumnos están en la etapa de la adolescencia, ¿Qué relación cree que tiene esta etapa con su asignatura?
10. La muda de voz masculina se produce durante la adolescencia, he observado, sobre todo en 2º que hay chicos que están en pleno cambio. ¿Cómo trabaja usted la muda de voz con estos alumnos? ¿Cree usted que pasan por distintas fases?
¿Cantar durante la muda de voz produce resultados positivos o resultados negativos en la voz?
11. ¿Cómo afecta la muda de voz masculina para la elección de repertorio? ¿Utiliza un repertorio específico o adapta el repertorio para ellos?
12. ¿Qué factor cree que es el más importante para que sus alumnos y alumnas aprendan?
13. ¿Encuentra usted alguna diferencia entre los alumnos de hace una década con los alumnos de hoy en día?

ANEXO III

CUESTIONARIO PARA LOS ESTUDIANTES DE CORO DEL CENTRO INTEGRADO DE MÚSICA “PADRE ANTONIO SOLER”²



Somos estudiantes del Máster de formación del profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid, nos interesa estudiar vuestras ideas y opiniones sobre la asignatura de coro. Este cuestionario es totalmente anónimo y solo se utilizará para nuestro trabajo final de máster. Contesta con sinceridad, únicamente te llevará cinco minutos responder a todas las preguntas y no te preocupes no hay respuestas incorrectas. Muchas gracias por tú participación.

1. Chico Chica
2. Edad: _____
3. Instrumento: _____

Marca con una X la respuesta con la que te identificas más.

4. La asignatura de coro:
 - Me gusta mucho (*Sigue a la pregunta 5*)
 - Me gusta (*Sigue a la pregunta 5*)
 - Ni me gusta ni me disgusta (*Sigue a la pregunta 5*)
 - No me gusta (*Sigue a la pregunta 6*)
 - No me gusta nada (*Sigue a la pregunta 6*)

² Modelo de Cuestionario tomado de (Carrillo Aguilera, C. & Villar i Monmany, M , 2009) y adaptado para esta investigación.

5. La asignatura de coro me gusta porque (señala sólo una opción)

- Se me da bien
- Me lo paso bien en clase
- Es muy interesante
- Cantar es importante en mi vida
- No es difícil
- Me puede servir para mi futuro profesional
- Me gusta cómo la profesora explica y cómo hace las clases
- Es una asignatura práctica en la que participo activamente
- En mi familia hay tradición coral
- El ambiente en clase es muy positivo
- Otros motivos:

6. La asignatura de Coro no me gusta porque (señala sólo una respuesta)

- No se me da bien
- Es muy difícil
- No me interesa mucho
- Considero que no me sirve para nada
- Me da vergüenza cantar delante compañeros
- No me será útil para mi futuro como músico
- La profesora no explica bien
- Tengo miedo a hacer el ridículo
- No puedes distraerte ni un segundo
- Mi voz no es bonita
- Otras:.....

7. En clase de Coro estoy motivado:

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

8. ¿Qué repertorio te gustaría para tu clase de Coro? (*Ordénalas de mayor a menor con números de mayor a menor preferencia; el 1 el que más te guste y el 5 el que menos*)

- Espiritual negro/ Gospel
- Música Folclórica Española
- Música Folclórica de otros países
- Música Clásica
- Música Comercial/pop/arreglos

9. ¿Estarías más motivado si en el repertorio común de la asignatura de Coro tuvieras los estilos 1, 2 y 3 que has marcado anteriormente?

- Sí
- No

¿Por qué?.....
.....

10. ¿Te gusta escuchar música coral en tu tiempo libre?

- Poco
- Algo
- Bastante
- Mucho

11. ¿Tienes familiares que tengan alguna relación con la música coral? Ya sea profesional o no profesional.

.....
.....

12. Ideas, opiniones, sugerencias... sobre la asignatura de coro:

.....
.....
.....
.....

¡¡¡¡Muchísimas gracias por tu participación!!!!