



---

**Universidad de Valladolid**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS/ FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL,  
PLÁSTICA Y CORPORAL**

**MÁSTER DE PROFESOR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA  
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN  
PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS  
(Reales Decretos 1834/2008 y 303/2010)**

## **TRABAJO FIN DE MÁSTER**

**DEL ÁMBITO CORAL AMATEUR AL AULA DE MÚSICA:  
UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE COROS EN LOS  
CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO**

Alumno D. VALENTÍN BENAVIDES GARCÍA

Presentado bajo la dirección de la tutora Dra. VICTORIA CAVIA NAYA

---

V<sup>to</sup> B<sup>no</sup> de la tutora

2019



DEL ÁMBITO CORAL AMATEUR AL AULA DE MÚSICA:  
UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE COROS  
EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO



## **Resumen**

El presente trabajo de investigación nace de la idea de trasladar las herramientas y estrategias características del ámbito coral amateur al entorno de la educación secundaria y bachillerato, con el fin de formar nuevos coros en los institutos. A partir de este planteamiento, se desarrolla un plan de actuación que pueda servir de guía a los docentes de música interesados en crear una agrupación coral en su centro. Dicho plan trata de abordar algunos de los aspectos cruciales en la organización, funcionamiento y metodología de ensayo de un coro. Más específicamente, el presente trabajo propone una serie de ejercicios técnicos para su puesta en práctica y evaluación con el Coro del IES Condesa Eylo de Valladolid como grupo piloto, con el objetivo de mejorar la calidad vocal de sus integrantes y el sonido general del coro.

**Palabras clave:** Música coral, Coro de instituto, Dirección de coros, Técnica vocal, Formación, Actividad extraescolar.



*A mis coros, por todo lo que me han enseñado.*



# Índice

|   |    |
|---|----|
| Lista de abreviaturas .....   | 3  |
| Lista de figuras .....  | 5  |
| Lista de tablas.....  | 7  |
| 1. INTRODUCCIÓN.....  | 9  |
| 1.1. Agradecimientos .....  | 9  |
| 1.2. Presentación y justificación del trabajo.....                                      | 9  |
| 1.3. Hipótesis y objetivos .....  | 11 |
| 2. METODOLOGÍA .....  | 15 |
| 3. ESTADO DE LA CUESTIÓN .....  | 19 |
| 4. PLAN PARA LA FORMACIÓN DE UN CORO EN EL INSTITUTO .....                              | 25 |
| 4.1. La necesidad de formar coros en los institutos.....                                | 25 |
| 4.1.1. Panorama general de los coros de instituto .....                                 | 25 |
| 4.1.2. La música vocal en los currículos de la educación secundaria y bachillerato..... | 27 |
| 4.2. Propuesta de coro para un instituto .....  | 31 |
| 4.2.1. Organización inicial de la actividad coral .....                                 | 31 |
| 4.2.2. Planificación de los ensayos.....  | 35 |
| 4.2.3. La técnica vocal.....  | 37 |
| 4.2.4. El repertorio.....   | 43 |
| 4.2.5. Estrategias de visibilidad (y motivación) del coro .....                         | 46 |
| 4.2.6. Estrategias de captación (y retención) de coralistas .....                       | 48 |
| 4.2.7. La formación continua del director de coro .....                                 | 50 |
| 4.3. Puesta en práctica y evaluación de unos ejercicios de técnica vocal.....           | 51 |
| 4.3.1. El coro piloto: Coro del IES Condesa Eylo de Valladolid .....                    | 51 |
| 4.3.2. Trabajo técnico propuesto .....  | 56 |
| 4.3.3. Resultados .....   | 58 |
| 5. CONCLUSIONES .....   | 61 |
| BIBLIOGRAFÍA .....  | 63 |
| ANEXOS .....  | 67 |
| Anexo 1: Cuestionario al director del Coro del IES Condesa Eylo .....                   | 67 |
| Anexo 2: Cuestionario a los miembros del Coro del IES Condesa Eylo .....                | 71 |



## Lista de abreviaturas

|        |  |
|--------|--|
| A      | Alto (contralto)   |
| B      | Bajo   |
| ESO    | Educación Secundaria Obligatoria                         |
| Fig.   | Figura   |
| h.     | horas  |
| IES    | Instituto de Educación Secundaria                        |
| LOGSE  | Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo |
| m.     | minutos  |
| p.     | página   |
| pp.    | páginas  |
| p. ej. | por ejemplo  |
| S      | soprano  |
| T      | tenor  |



## Lista de figuras

|          |   |    |
|----------|---|----|
| Fig. 1:  | Ejercicios para el trabajo diafragmático .....  | 38 |
| Fig. 2:  | Ejercicio vocal en <i>glissando</i> para trabajar la transición entre los registros de pecho y de cabeza .....  | 40 |
| Fig. 3:  | Ejercicio para homogeneizar la colocación de las vocales .....  | 41 |
| Fig. 4:  | Ejercicios básicos de vocalización.....   | 42 |
| Fig. 5:  | Ejercicio de vocalización para homogeneizar el timbre .....   | 42 |
| Fig. 6:  | Coro del IES Condesa Eylo de Valladolid. Distribución por edad de los coralistas (elaboración propia).....  | 52 |
| Fig. 7:  | Coro del IES Condesa Eylo de Valladolid. Distribución por curso actual de los coralistas y por curso de ingreso en el coro (elaboración propia) .....         | 53 |
| Fig. 8:  | Coro del IES Condesa Eylo de Valladolid. Distribución por tiempo de permanencia de los coralistas (elaboración propia).....                                   | 54 |
| Fig. 9:  | Coro del IES Condesa Eylo de Valladolid. Motivaciones de ingreso al coro (elaboración propia).....  | 55 |
| Fig. 10: | Coro del IES Condesa Eylo de Valladolid. Motivaciones para continuar en el coro (elaboración propia) .....  | 56 |
| Fig. 11: | Opinión de los miembros del Coro del IES Condesa Eylo de Valladolid sobre la necesidad de trabajar la técnica vocal (elaboración propia).....                 | 59 |
| Fig. 12: | Opinión de los miembros del Coro del IES Condesa Eylo de Valladolid sobre la utilidad de los ejercicios de técnica vocal propuestos (elaboración propia)..... | 59 |



## Lista de tablas

|   |    |
|---|----|
| Tabla 1: La música vocal en el currículo de la asignatura de Música de segundo curso de la ESO en la Comunidad de Castilla y León (Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo) .....                                    | 28 |
| Tabla 2: La música vocal en el currículo de la asignatura de Música de tercer curso de la ESO en la Comunidad de Castilla y León (Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo) .....                                     | 28 |
| Tabla 3: La música vocal en el currículo de la asignatura de Música de cuarto curso de la ESO en la Comunidad de Castilla y León (Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo) .....                                     | 29 |
| Tabla 4: La música vocal en el currículo de la asignatura de Lenguaje y Práctica Musical de primer curso de bachillerato en la Comunidad de Castilla y León (Orden EDU/363/2015, de 4 de mayo).....           | 29 |
| Tabla 5: La música vocal en el currículo de la asignatura de Historia de la Música y de la Danza de segundo curso de bachillerato en la Comunidad de Castilla y León (Orden EDU/363/2015, de 4 de mayo) ..... | 30 |
| Tabla 6: Propuesta de horario para los ensayos del coro .....   | 33 |
| Tabla 7: Propuesta de tareas para los ensayos y su temporalización .....  | 36 |



## **1. INTRODUCCIÓN**

### **1.1. Agradecimientos**

Son muchas las personas que han colaborado de alguna manera en este trabajo; a todas ellas les debo un profundo agradecimiento. He de comenzar por Victoria Cavia, mi tutora, por su ayuda y buena disposición en todo momento. Hago extensible mi agradecimiento al resto de profesores del máster, que me han aportado muchos de los conocimientos necesarios para la elaboración de este trabajo. Especialmente valiosa ha resultado la ayuda del profesor José Ignacio Palacios, cuyas recomendaciones y consejos han sido cruciales a la hora de definir la metodología adecuada para mi investigación.

Una mención especial debo a Iñaki Becoechea, mi tutor de prácticas en el IES Condesa Eylo; su experiencia y su calidad docente han sido una fuente de inspiración y de esperanza. Así mismo, agradezco a todo el departamento de música del Condesa Eylo su amabilidad conmigo. Pero sobre todo, quiero dar las gracias a todos los alumnos y al coro del instituto por su entusiasmo y su extraordinario comportamiento durante mi periodo de prácticas.

Por supuesto, no puedo olvidar a mis coros; a ellos debo todo lo que sé sobre música coral y sobre la gestión de grupos humanos. Sin ellos, este trabajo hubiera sido imposible.

### **1.2. Presentación y justificación del trabajo**

Este trabajo surge principalmente de mi interés por la música coral. Mi relación con los coros comenzó en 1995 cuando ingresé en el Coro Universitario de Valladolid; a partir de 2001 empecé a dirigir diversas formaciones corales. Actualmente dirijo cinco coros de muy diferentes características: un coro de niños (Escolanía Harmonia Pueri), un coro mixto adulto (Coral Harmonia), un coro adulto de voces blancas (Coro de Nuestra Señora de la Asunción), un coro joven (Coro Joven de Valladolid) y un coro de

cámara (*Alterum Cor*). La experiencia de los años al frente de estas agrupaciones está en la base de la investigación que aquí presento.

Aunque buena parte de mis conocimientos musicales provienen de la educación formal (conservatorio, universidad), todas las herramientas que poseo como director las he ido adquiriendo gracias a la educación no formal<sup>1</sup>, mediante cursos, talleres y clases magistrales, pero sobre todo, gracias a la práctica con mis coros. El punto de partida de mi investigación es la creencia de que muchos de los recursos, estrategias y métodos que he empleado para mantener la motivación de los coralistas y para incrementar su calidad han de ser similares a los que utiliza un buen docente en sus clases. Y por ello, creo que es posible aplicar todo el conocimiento adquirido en el ámbito de la música coral amateur al contexto de la educación secundaria para así ayudar a la formación de nuevos coros en los centros educativos.

La carencia de coros en los institutos es una triste realidad. Si bien en los colegios de educación primaria hay una cierta actividad coral, son muy pocos los centros de educación secundaria que cuenten con un coro de jóvenes. El caso de la ciudad de Valladolid es un buen ejemplo; actualmente solo existen dos institutos con un coro propio de alumnos, el IES Galileo y el IES Condesa Eylo. Por eso, mi pretensión con este trabajo es aportar mi experiencia y proponer una serie de recursos, actividades, estrategias, ejercicios, planes de actuación y organización que pueda animar y servir de guía a aquellos docentes de música interesados en formar un coro en su centro.

Un impulso definitivo para definir mi investigación fue la asignación de las prácticas del máster al IES Condesa Eylo bajo la tutoría de Iñaki Becoechea, que además es el director del coro. Esta circunstancia me ha permitido conocer de primera mano la organización y el trabajo de un coro de instituto, así como poner en práctica algunas de mis propuestas para la mejora de la técnica vocal del conjunto y observar sus resultados.

---

<sup>1</sup> Entendido aquí el concepto de «educación no formal» como «todo proceso educativo diferenciado de otros procesos, organizado, sistemático, planificado específicamente en función de unos objetivos educativos determinados, llevado a cabo por grupos, personas o entidades identificables y reconocidos, que no forme parte integrante del sistema educativo legalmente establecido y que, aunque esté de algún modo relacionado con él, no otorgue directamente ninguno de sus grados o titulaciones» (Pastor Homs, 2001, p. 541).

### 1.3. Hipótesis y objetivos

Toda investigación nace a partir de una serie de «preguntas que reflejan nuestra curiosidad por un tema determinado» (López-Cano y San Cristóbal Opazo, 2014, p. 69). Así, todo el trabajo ulterior se verá encaminado a satisfacer dicha curiosidad. Si las preguntas iniciales están bien planteadas, es probable que deriven en unos objetivos bien definidos que ayuden a orientar las tareas de investigación. Sin embargo, tal como advierten López-Cano y San Cristóbal Opazo (2014), dentro de la investigación artística no siempre es posible partir de un problema bien planteado y resulta difícil establecer preguntas y objetivos de antemano. Baers (2011, p. 8) lo expresa con rotundidad: «el proceso artístico está basado en la intuición y lo incipiente, sin importar lo racional que pueda ser el resultado final. Aclarar las propias intenciones es un proceso que a menudo se realiza a través de la praxis, no previo a ella»<sup>2</sup>.

Como he señalado en la introducción, el presente trabajo parte de mi experiencia artística como director de coro. En este sentido, todo el bagaje adquirido a lo largo de los años con mis diferentes coros se sintetiza en unos conocimientos que no son fruto de un trabajo dirigido a partir de unas preguntas previamente establecidas o la solución a un problema de investigación inicial, sino el resultado del camino recorrido. Conuerdo, por tanto, con Haseman (2006) cuando señala que muchas investigaciones orientadas a la práctica no comienzan con una idea de «problema», sino a partir del propio «entusiasmo de la práctica». Sin embargo, en mi caso sí creo posible establecer al menos una pregunta —problema— inicial: ¿cómo puedo formar un coro motivado y de una cierta calidad artística? Obviamente es la praxis la que provoca que esta primera pregunta general derive en otras muchas más concretas y precisas, dando respuesta a los problemas que vayan surgiendo de la propia práctica. En efecto, las preguntas «pueden y deben cambiar a lo largo de la investigación y muchas veces las preguntas de inicio desaparecen en favor de otras mejor formuladas y más acordes con lo que estamos descubriendo» (López-Cano y San Cristóbal Opazo, 2014, p. 70).

El presente trabajo parte de un problema de investigación inicial que trata de conectar un contexto bien conocido por mí, el del mundo coral amateur, con otro por descubrir, el de los coros de instituto. Así, la pregunta inicial que da sentido a mi trabajo

---

<sup>2</sup> *The artistic process is grounded in intuition and the inchoate, no matter how rational the eventual outcome may be. Clarifying one's intentions is a process often realized through praxis, not antecedent to it.* (Traducción propia).

podría formularse de la siguiente manera: ¿es posible trasladar las estrategias aplicadas con éxito en los coros amateur al ámbito de la educación secundaria para la formación de coros en los institutos? Esta pregunta se ajusta a algunas de las características que, según López-Cano y San Cristóbal Opazo (2014), debe tener toda buena pregunta de investigación:

- Refleja los intereses e inquietudes del investigador, está vinculada a sus competencias y es relevante para su entorno artístico.
- Está estrechamente vinculada con la práctica, de tal suerte que leer la pregunta invita a la acción artística.
- Permite trabajar inmediatamente.
- Genera más preguntas subordinadas o coordinadas.

A partir de la pregunta inicial es posible elaborar una hipótesis que, de acuerdo con Sabariego Puig (2009), se formule como posible solución al problema planteado. Dada la naturaleza de mi trabajo, dicha hipótesis entraría en la categoría de lo que Sabariego Puig (2009, p. 131) denomina «hipótesis descriptivas», esto es, aquellas que «nos expresan estimaciones más o menos precisas (a modo de expectativas o suposiciones previas que desconocemos si serán o no verdaderas) respecto a los fenómenos objeto de interés». Así, la hipótesis de este trabajo de investigación queda formulada como sigue: Los planes de actuación propios del ámbito coral amateur —que incluyen aspectos como la organización del coro, la captación de miembros, la planificación de los ensayos, el diseño de las actividades corales, el trabajo técnico vocal o los criterios de selección del repertorio— pueden ser transferibles y fácilmente adaptables al contexto de los centros de educación secundaria y bachillerato, ya sea para ayudar a la formación de nuevos coros o para mejorar la calidad de agrupaciones ya existentes en los institutos.

La misma pregunta inicial de investigación de la que surge la hipótesis de trabajo sirve igualmente para fijar los objetivos del mismo, partiendo de los más generales a los más específicos. En este caso, puesto que la propia investigación nace de la escasez de coros juveniles y de la necesidad de formar coros en los centros de secundaria, un primer objetivo general será señalar precisamente tal necesidad. A partir de este primer objetivo se establecerán otros que propongan una serie de actuaciones básicas, procedentes de la experiencia en el ámbito coral amateur, que puedan servir de guía a

los profesores de música interesados en formar un coro en sus institutos. Un último objetivo más específico será la puesta en práctica de unos ejercicios de técnica vocal con un coro de instituto ya formado para comprobar sus resultados. En resumen, los objetivos del presente trabajo son:

- Señalar la necesidad de la creación de coros en los centros de educación secundaria y bachillerato.
  
- Proponer un plan básico de actuación para la formación de coros en los institutos, que incluya:
  - Propuestas organizativas para definir la actividad coral
  - Planificación de los ensayos
  - Propuesta de ejercicios para trabajar aspectos técnicos esenciales en el canto coral: la postura corporal, la respiración, la emisión de la voz, la afinación, el empaste, etc.
  - Selección de repertorio
  - Planificación de las actuaciones (conciertos, talleres, concursos...)
  - Estrategias de visibilidad del coro
  - Estrategias para la captación de miembros
  
- Proponer y evaluar una serie de ejercicios para mejorar la técnica vocal de un coro de instituto.



## 2. METODOLOGÍA

Tal como señala Palacios (2005, p. 128), «en toda investigación surge la necesidad de delimitar los temas, el uso de técnicas, procedimientos, los materiales a emplear; en definitiva, todo aquello que nos ayuda a conseguir los objetivos planificados». La selección de unos procedimientos adecuados es, por tanto, un aspecto crucial a la hora de planear la investigación. Dicho de otro modo, es imprescindible definir qué métodos han de aplicarse al objeto de estudio, entendiendo de manera general por método «un conjunto de técnicas, instrumentos, formas de acceso al campo y actuaciones que configuran una forma de investigar» (Barba, 2013, p. 28).

En el presente trabajo he optado por aplicar métodos cualitativos, cuyas características resultan sin duda más adecuados a la naturaleza de la temática estudiada, ya que «se ocupan de las motivaciones, ilusiones y significados de las acciones de los individuos» (López-Cano y San Cristóbal Opazo, 2014, p. 108). Los métodos cuantitativos no parecen ser apropiados en este caso, puesto que «están diseñados de manera que la influencia del investigador (del entrevistador, del observador, etc.) pueda excluirse al máximo» (Flick, 2004, p. 16), con el propósito de garantizar la objetividad del estudio. A diferencia de las investigaciones cuantitativas, las cualitativas tratan de aproximarse a la realidad holísticamente, e intentan comprenderla en profundidad y transformarla, por lo que «dan cobertura a la subjetividad e implicación personal del investigador en el contexto donde se desarrolla la investigación» (Sabariego Puig y Bisquerra Alzina, 2009, p. 46). Así pues, los métodos cualitativos incorporan la relación del investigador con el campo y sus miembros, por lo que «las subjetividades del investigador y de aquellos a los que se estudia son parte del proceso de investigación» (Flick, 2004, p. 20). Además, atendiendo al criterio del punto o el espacio desde el cual se desarrolla el estudio —la distancia con los hechos objeto de interés—, el tipo de métodos elegidos para mi trabajo son característicos de un tipo de investigación participativa, puesto que «potencian la dimensión colectiva por encima de la individual y se plantean como unos procesos planeados y ejecutados por los propios actores de la situación objeto de estudio» (Sabariego Puig y Bisquerra Alzina, 2009, p. 47). En este sentido, la naturaleza de mi trabajo va ligada a la condición de una observación

participante, esto es, «cuando el propio investigador toma parte en la acción que desea observar» (López-Cano y San Cristóbal Opazo, 2014, p. 112).

Conviene señalar que los datos que proporcionan los métodos cualitativos, si bien no pueden —tampoco lo pretenden— establecer leyes universales puesto que sus resultados están ligados a la particularidad del contexto estudiado, «todas las respuestas particulares tienen siempre un componente de transferibilidad a situaciones similares» (Barba, 2013, p. 25). En efecto, desde un enfoque cualitativo «no importa tanto la generalización de los resultados [...] como *la transferencia* de una serie de conocimientos adquiridos a escenarios o colectivos muy parecidos» (Sabariego Puig y Bisquerra Alzina, 2009, p. 47). Esta es la principal razón por la que los métodos cualitativos se revelan como los idóneos para el objeto de estudio de mi trabajo. La experiencia adquirida a lo largo de varios años como director de diferentes formaciones corales me ha llevado a detectar situaciones similares en grupos muy heterogéneos y contextos diversos, así como a reconocer el beneficio de determinadas estrategias de actuación, muy parecidas en todos los casos aunque lógicamente adaptadas a cada circunstancia. Precisamente, el componente de transferibilidad que aporta un enfoque cualitativo de la investigación me permite establecer con cierta plausibilidad la hipótesis de que dichas estrategias de actuación pueden ser también útiles en el nuevo contexto de un coro de instituto.

Otro de los aspectos destacables de la investigación cualitativa es su capacidad para aplicar una gran variedad de métodos (Barba, 2013). Los objetivos del presente trabajo invitan a esa multidimensionalidad metodológica. En primer lugar, la investigación parte de una reflexión autobiográfica sobre mis propios procedimientos como director de coro, sobre las estrategias, el repertorio o el trabajo técnico que he empleado a lo largo de los años; la pregunta que me formulo es clara: ¿cómo he conseguido mantener la motivación en mis coros e incrementar su calidad desde el primer día en que comencé a dirigirlos? Este planteamiento no dista de los ejemplos que proponen López-Cano y San Cristóbal Opazo (2014, pp. 135-136) como característicos de la investigación autoetnográfica. Además, debo señalar que la información adquirida a través de mi propia experiencia es fundamentalmente fruto de la práctica informativa: es la propia práctica musical la que nos ofrece datos relevantes sobre el objeto de estudio, con un «mismo estatus que la información obtenida por medio de fuentes

bibliográficas, formatos multimedia, las entrevistas, las encuestas, la observación, etc.» (López-Cano y San Cristóbal Opazo, 2014, p. 127).

En segundo lugar, un aspecto fundamental del trabajo consiste en conocer el funcionamiento de algún coro en un centro de educación secundaria con el propósito de comprobar las sospechas implícitas en la hipótesis de la investigación, esto es, que sus mecanismos no difieren sustancialmente de los de las formaciones corales que dirijo. Mi estancia en el IES Condesa Eylo durante el *practicum* me ha permitido estudiar *in situ* el contexto real del coro del instituto. Para ello, he empleado como herramienta un cuaderno de campo en el que he reunido tanto unas notas de campo, para anotar inmediatamente y con la mayor objetividad las actividades realizadas en cada sesión del coro, como un diario de campo, para reflejar mis experiencias subjetivas a lo largo de la investigación, mis sospechas y reflexiones a partir del trabajo realizado con el coro. La tarea de observación ha tenido dos vertientes: por un lado, una observación externa directa, a través de la cual he sido testigo del trabajo del coro con su director; por otro lado, una observación participante en la que he tomado parte en la acción observada. De acuerdo con la distinción entre observador participante y participante observador señalada por López-Cano y San Cristóbal Opazo (2014), mi posición es la de un observador participante, puesto que previo a la investigación no participaba en la práctica objeto estudio, si bien habitualmente realizo prácticas muy similares con otros coros.

Por último, uno de los objetivos de mi investigación implica la puesta en práctica de una serie de ejercicios técnicos para mejorar la calidad del coro, lo cual lleva aparejado unos métodos característicos de la investigación acción. Tal como señala Latorre Beltrán (2009, p. 369), la investigación acción educativa «describe una familia de actividades que llevan a cabo los profesionales del ámbito social, en nuestro caso profesionales de la educación, con el propósito de mejorar la calidad de sus acciones». Algunas de las características principales de la investigación acción son claramente aplicables a mi trabajo, por ejemplo, su condición práctica, puesto que sus resultados «ante todo conducen a mejoras prácticas durante y después del proceso de investigación» (Latorre Beltrán, 2009, p. 371).

También se trata de una investigación participativa y colaborativa, ya que pretende trabajar «con y para la gente interesada por los problemas prácticos y la mejora

de la realidad» (Latorre Beltrán, 2009, p. 371); en el caso del presente trabajo, mi propósito ha sido colaborar estrechamente con el coro del instituto y con su director para tratar de indagar vías de mejora en la calidad vocal de los coralistas. Para evaluar la efectividad de las actividades propuestas, he recurrido a la elaboración de cuestionarios tanto para los miembros del coro como para el director.

### 3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Kemp afirma que los problemas que se plantean al investigador «no son los que surgen de su ignorancia, sino de un conocimiento muy sólido del contexto específico de ese problema y de la bibliografía afin»<sup>3</sup> (2002, p. 6). Por tanto, cualquier investigación debe sustentarse en los estudios previos que hayan abordado las mismas temáticas o similares. Así, para mi trabajo he realizado un recorrido por la bibliografía sobre los coros infantiles y juveniles en general y más concretamente sobre aquellos que funcionan en el ámbito de la educación secundaria. He indagado acerca de los trabajos publicados en revistas y las tesis doctorales realizadas en España, así como la bibliografía anglosajona (especialmente la americana), que traten cualquier aspecto relacionado con la voz en los jóvenes.

De los 79 números con que cuenta la revista Eufonía hasta la fecha, dos están dedicados monográficamente a temas relacionados con el canto. El número 23 (2001) lleva por título «En torno a la voz humana». En este volumen destaca el trabajo de Centeno (2001) sobre el desarrollo de la conciencia corporal como base esencial para el canto. El autor aborda el estudio del cuerpo humano en su conexión con la voz, tanto hablada como cantada. Si bien el artículo no se centra en la voz infantil o juvenil, sino que lo hace desde una perspectiva general, su descripción de cuáles son algunas de las fuentes de tensiones más habituales que afectan negativamente a la voz resulta muy instructiva para cualquier docente de música que trabaje con chicos y chicas en edades proclives a fijar posturas corporales inadecuadas.

El número 45 de la revista Eufonía, del año 2009, es una monografía sobre los coros infantiles. Uno de sus artículos es un breve pero aleccionador alegato de Grau (2009) en favor del canto coral en los colegios; su valor reside sobre todo en su autor, uno de los más reconocidos compositores, pedagogos y directores del mundo coral. Pero el trabajo más interesante en relación con mi tema de investigación es el de Rosabal (2009), puesto que trasciende el ámbito infantil y aborda la problemática de la voz adolescente. El autor argumenta las razones por las que la voz adolescente ha de

---

<sup>3</sup> Citado en Palacios (2005, p. 128).

tratarse de un modo particular en los coros y señala cómo reconocer la muda de la voz en la adolescencia y qué tipo de prácticas son útiles para trabajar con ese tipo de voces.

El tema de la voz adolescente es crucial para cualquiera que se adentre en la formación y dirección de un coro de instituto. En este sentido, el estudio más amplio que se ha hecho en nuestro país es la tesis de Elorriaga (2011a). Con este trabajo, el autor trata de paliar el vacío importante que existe acerca de la didáctica del canto en la adolescencia. Elorriaga denuncia el desconocimiento generalizado del proceso de muda de la voz tanto en los chicos como en las chicas y cómo esto ha llevado a una idea extendida de que en esas edades es mejor no cantar o, en el mejor de los casos, que la calidad vocal de los adolescentes es irremediablemente inferior a la manifestada durante la infancia. El autor pretende subsanar estas ideas y para ello lleva cabo cuatro estudios concretos en distintos centros de secundaria: el primero analiza cuáles son las actitudes y los estados de opinión de los adolescentes en relación al canto; el segundo estudia el desarrollo vocal fisiológico en la adolescencia; el tercero aborda los aspectos psicológicos del adolescente y cómo repercuten en su relación con la voz y, más específicamente, la problemática cuestión del abandono y la falta de interés de los adolescentes varones por el canto; por último, el cuarto estudio propone una serie de principios didácticos imprescindibles y de estrategias metodológicas específicas para trabajar la música vocal en la educación secundaria. Este último estudio se encuentra publicado como artículo en la revista electrónica de LEEME (Elorriaga, 2011b). Posteriormente, el mismo autor ha publicado otro trabajo en la revista Eufonía (Elorriaga, 2012) aprovechando los conocimientos adquiridos en su investigación doctoral y en el que ahonda en la desmitificación de creencias erróneas acerca de la voz adolescente y aboga por una oportunidad para que los chicos no abandonen la actividad coral entre la infancia y la edad adulta.

La relación entre el género y el canto coral ha sido estudiada por varios autores. El hecho de que en los coros juveniles hay un número de chicas muy superior al de chicos es fácilmente observable. Fernández Herranz (2013) dedica buena parte de sus tesis a realizar investigaciones cuantitativas acerca de la actividad coral en España y, entre ellas, muestra una estadística que constata numéricamente la notable diferencia entre el porcentaje de chicos (26%) y chicas (74%) que cantan en los coros infantiles y juveniles de nuestro país. Arriaga (2007) sitúa el origen de este problema en los estereotipos del género inculcados desde la infancia que determinan qué comportamientos y actividades

son «masculinos» o «femeninos». En el ámbito norteamericano, Freer (2012) observa este mismo fenómeno en los institutos de EEUU, pero en lugar de tratar de averiguar las razones por las que los chicos abandonan los coros, pone el foco en los directores y en las estrategias que deberían seguir para conseguir que esos chicos mantengan su motivación y continúen cantando.

Uno de los aspectos de la actividad coral que aparece con mayor frecuencia en la bibliografía es el de los beneficios extramusicales que aporta a los coralistas. Cantar en coro es una actividad en grupo y como tal fomenta la colaboración con otras personas. Por lo tanto, el canto coral puede redundar en una mejora en nuestra relación con los demás y, por ende, en nuestra personalidad. Tal como afirma Caycho Verástegui (2018), los beneficios del canto se pueden dar en distintas edades, sin embargo, resulta especialmente útil en la etapa de la adolescencia, cuando es necesario consolidar valores como la empatía y el respeto para generar una mejor comunicación con los compañeros. Para demostrar esos beneficios, la autora analiza la evolución de la comunicación interpersonal de nueve adolescentes en un centro de secundaria durante un taller de canto que les invita a relacionarse, a expresarse con respeto, a escucharse y empatizar con el resto, y también a reconocer sus propias capacidades y limitaciones, a perder el miedo a equivocarse y así ganar confianza en ellos mismos.

La ya mencionada tesis de Fernández Herranz (2013) tiene como objetivo general estudiar las aportaciones del canto coral al bienestar de las personas y la percepción que tienen de ellas los propios cantores. Así, la autora realiza una investigación cuantitativa para determinar en qué medida las personas que cantan en coro encuentran una relación entre la actividad coral y la satisfacción con su vida. Sus conclusiones son claras: el canto coral genera bienestar en las personas propiciando relaciones interpersonales, sentido de pertenencia, objetivos comunes compartidos, enriquecimiento personal, integración o participación activa en la dinamización social.

Fernández Rivera (2015) utiliza una metodología de estudio de caso para analizar múltiples aspectos de las corales amateur en la provincia de León: origen, constitución, modo de organización, trayectoria, tipo de repertorio, etc. Además, la autora ofrece una panorámica de las características socioculturales de los componentes de esos coros y de cómo la pertenencia a una agrupación coral aporta a sus miembros formación específica

y herramientas para el desarrollo de sus capacidades personales y cualidades musicales, así como unos niveles elevados de satisfacción.

La tesis doctoral de María Luisa de la Calle (2014) supone un amplio estudio de la conexión entre el canto coral y la asertividad personal. Según el autor, la asertividad y la autoestima están en estrecha relación con la motivación para cantar. Hurtado Llopis (2006) hace un estudio de caso en el que describe cómo la participación en la Coral Allegro ONCE de Valencia ha mejorado la asertividad y la autoestima de un grupo de niños con deficiencia visual, lo cual ha supuesto un beneficio a la hora de su integración en la escuela con el resto de compañeros. En este sentido, el estudio de Guthe (2017) señala que los coros pueden servir para integrar a alumnos con discapacidades de una manera natural, puesto que muchos de los métodos habituales de enseñanza en los coros resultan tener beneficios terapéuticos para dichos estudiantes. Para ello, el autor muestra una serie de estrategias típicas de la didáctica coral que resultan idóneas para los alumnos con discapacidad.

Algunos de los artículos más interesantes son todos aquellos que expresan las experiencias y las opiniones de los directores de coro en su trabajo; sin duda, son una fuente rica de ideas y estrategias para los directores noveles. Bumgarner (2015a, 2015b, 2015c) reúne, en un artículo publicado en tres partes, las respuestas de once directores experimentados de coros infantiles y juveniles a diez preguntas sobre cuestiones que suelen preocupar a cualquier docente que se enfrente al primer año como director del coro de su centro. Algunas de estas preguntas se refieren a cómo organizar los ensayos, cómo conseguir un buen sonido del coro o qué repertorio elegir. A partir de una serie de encuestas a diferentes directores de coros, Ferrer, Tesouro y Puiggali (2015) han realizado un estudio sobre las principales motivaciones para cantar en un coro infantil o juvenil y sobre el tipo de actividades más habituales de esta clase de formaciones. Este trabajo puede igualmente servir de orientación para los directores principiantes.

En relación con el repertorio para los coros de instituto hay una interesante bibliografía americana. Reames (2001) reflexiona acerca de los criterios adecuados que debe seguir un director para una selección de obras que eleven el interés del coro y su calidad. Reames y Warren (2006) proponen un listado de obras muy variadas y recomendadas para coros de nivel medio. Por último, Shelton (2008) aborda la pertinencia de incorporar al repertorio de los coros juveniles algunas obras maestras

corales. El autor defiende que, aunque a priori parezca una tarea desalentadora para el coro, con la planificación adecuada puede resultar muy beneficiosa. Sin embargo, la selección de dicho repertorio ha de hacerse con sumo cuidado y atendiendo a una serie de consideraciones fundamentales para no fracasar en el intento. Shelton propone las preguntas básicas que todo director debe formularse antes de tomar una decisión al respecto.

El canto coral, como toda actividad grupal, implica unas reglas de comportamiento y disciplina. Esta cuestión podría disuadir a muchos docentes de intentar siquiera la formación de un coro en su colegio o instituto. Krehbiel (2006) propone un claro y preciso catálogo de estrategias efectivas para conseguir un clima de trabajo en el ensayo que minimice los conflictos entre los coralistas.



## **4. PLAN PARA LA FORMACIÓN DE UN CORO EN EL INSTITUTO**

### **4.1. La necesidad de formar coros en los institutos**

#### 4.1.1. Panorama general de los coros de instituto

Parece incuestionable que la actividad coral es una fuente de beneficios personales y sociales en general (Fernández Herranz, 2013) y que proporciona unos altos niveles de satisfacción a quienes la practican habitualmente (Fernández Rivera, 2015). También puede mejorar notablemente algunos de los valores cruciales que todo buen docente aspira a inculcar en sus alumnos adolescentes, como la autoestima o la asertividad (de la Calle, 2014; Hurtado Llopis, 2006). Además, el coro es un espacio ideal para la atención a la diversidad y la integración de personas con algún tipo de discapacidad (Hurtado Llopis, 2006), puesto que el estudio coral aplica métodos que son terapéuticamente beneficiosos, como es el aprendizaje a través de la repetición, el modelaje o la constancia en los ensayos (Guthe, 2017). Todo ello convierte a los coros en estructuras socio-educativas ideales para su implantación general en los centros de educación primaria y secundaria. Del mismo modo que la mayoría de colegios e institutos cuenta con equipos de fútbol, baloncesto o cualquier otro deporte, deberían contar con un coro.

La realidad es (lamentablemente) bien distinta. Si ya la música tiene una implantación escasa en los currículos de la educación secundaria —en Castilla y León, por ejemplo, solo es obligatoria en segundo curso de la ESO—, la situación es aún más preocupante cuando son los propios profesores de música quienes pasan de puntillas por la práctica vocal en beneficio —en el mejor de los casos— de la práctica instrumental. Elorriaga (2011a) trata de rastrear el posible origen de esta circunstancia a partir de las leyes educativas desde la aprobación de la LOGSE en 1990. Para este autor resulta llamativa la poca información y formación didáctica del canto aun cuando la LOGSE incluyó la expresión vocal en el currículo de la enseñanza musical en la educación secundaria obligatoria. Las posteriores leyes educativas no han mejorado la situación y han dejado la decisión de hacer música en el aula al profesor. Una buena parte de ese profesorado no tiene experiencia ni conocimientos de canto, menos aún del

problemático proceso de muda de la voz en los adolescentes. A diferencia de lo que sucede en la educación primaria, en la secundaria —especialmente en los primeros cursos— los docentes se enfrentan a una heterogeneidad vocal que no se adapta fácilmente al modelo didáctico de la etapa anterior (Elorriaga, 2012). No resulta extraño, por tanto, que la música vocal haya sido en general relegada a un segundo plano. La consecuencia es evidente: la secundaria es «un tramo educativo donde los alumnos cantan muy poco e incluso rechazan esta actividad» (Elorriaga, 2011a, p. 3).

Lo cierto es que, tal como muestra Fernández Herranz (2013) en su estudio, hay muchos más coros infantiles que juveniles en España. No obstante, la autora observa una notable tendencia positiva en el número de coros infantiles y juveniles creados más recientemente. Quizás vaya calando entre los profesionales del canto, de la dirección de coros y de la docencia musical en general la idea de que formar una cantera de nuevas voces es algo fundamental para la propia supervivencia de la actividad coral. Aún así, los coros de instituto siguen siendo una *rara avis* frente, por ejemplo, a los coros de los colegios de primaria. Los datos que recoge Fernández Herranz (2013) son reveladores. De una muestra de 236 coros infantiles y juveniles, el 38% provienen de colegios de primaria, el 29% no está ligado a ninguna institución y solo el 5% son coros de instituto (el resto de agrupaciones están ligadas a conservatorios, escuelas de música, ayuntamientos, etc.).

La situación en Valladolid no es una excepción dentro de este panorama general. Actualmente solo existen en la ciudad dos institutos con coro propio: el IES Galileo y el IES Condesa Eylo. Frente a este pobre dato, sirva como ejemplo este otro: en el último proyecto de Cantania<sup>4</sup> han participado 31 colegios de la ciudad de Valladolid. Esto significa que, al menos en esos 31 colegios, un grupo de alumnos ha disfrutado de una actividad coral durante el presente curso. Evidentemente, Cantania ha animado a muchos docentes a formar un conjunto vocal en sus centros. Tal vez sea necesario un proyecto semejante destinado a los jóvenes que fomente la formación de agrupaciones en los centros de secundaria. Pero lo más importante es que los docentes de música en la secundaria se convenzan —de igual modo que sus colegas de primaria ya lo han hecho hace tiempo— de que la actividad coral es necesaria, útil, beneficiosa para sus alumnos,

---

<sup>4</sup> Cantania es un proyecto socioeducativo que nació hace 30 años en el Auditori de Barcelona y se ha extendido por toda España. Su propuesta consiste en reunir a alumnos de un gran número de colegios de primaria para montar cada curso una cantata junto a músicos profesionales.

pero sobre todo, de que es algo que ellos mismo pueden afrontar con éxito si ponen en marcha ciertos mecanismos y estrategias. No hay razón para pensar que cantar es algo natural en los niños pero no en los adolescentes. El buen docente confía en las capacidades de sus alumnos; a veces el único problema es que no les ofrecemos oportunidades para mostrarlas.

#### 4.1.2. La música vocal en los currículos de la educación secundaria y bachillerato

Muchos de los contenidos generales que aparecen en los currículos de las asignaturas de música de la ESO y el bachillerato en Castilla y León son aspectos aplicables a cualquier actividad musical, por ejemplo, el conocimiento de los elementos básicos del lenguaje musical; otros están más concretamente relacionados con la práctica en conjunto, como la atención al director y a los demás intérpretes. Todos ellos, por supuesto, son imprescindibles para cantar en coro. Pero en este apartado me he centrado específicamente en los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje en cuya redacción aparezca específicamente mencionado cualquier elemento ligado a la voz humana. Así, las tablas 1-5 muestran las partes que abordan de alguna manera la música vocal dentro de los currículos de las diferentes asignaturas relacionadas con la música en la ESO y el bachillerato según la legislación vigente en Castilla y León.

Salvo ciertos contenidos de Historia de la Música y de la Danza de 2º de bachillerato (tabla 5), todos los demás (tablas 1-4) son perfectamente abordables desde la práctica coral. Es más, el marco de un coro resulta idóneo para llevarlos a cabo. Algunos de los contenidos de la asignatura de Lenguaje y Práctica Musical de primer curso de bachillerato (tabla 4) son particularmente ajustados a la praxis habitual de cualquier coro, como la realización de ejercicios básicos de técnica vocal, el cuidado de la voz y la entonación monódica y polifónica.

**Tabla 1:** La música vocal en el currículo de la asignatura de Música de segundo curso de la ESO en la Comunidad de Castilla y León (Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo)

| Contenidos  | Criterios de evaluación  | Estándares de aprendizaje evaluables  |
|---|--|---|
| <b>Bloque 1. Interpretación y creación</b>  |  |   |
| Desarrollo de habilidades técnicas e interpretativas en las actividades de interpretación instrumental, vocal y corporal, cumpliendo las normas que rigen la interpretación en grupo. | 5. Mostrar interés por el desarrollo de las capacidades y habilidades técnicas como medio para las actividades de interpretación, aceptando y cumpliendo las normas que rigen la interpretación en grupo y aportando ideas musicales que contribuyan al perfeccionamiento de la tarea común. | 5.1. Muestra interés por el conocimiento y cuidado de la voz, el cuerpo y los instrumentos.<br>5.2. Canta piezas vocales propuestas aplicando técnicas que permitan una correcta emisión de la voz.<br>5.3. Practica la relajación, la respiración, la articulación, la resonancia y la entonación. |
| <b>Bloque 2. Escucha</b>  |  |   |
| La voz humana. Producción y emisión del sonido.<br>Clasificación y discriminación auditiva de las diferentes voces y agrupaciones vocales.  | 1. Describir los diferentes instrumentos y voces y sus agrupaciones.   | 1.1. Diferencia los instrumentos de la orquesta, así como su forma, y los diferentes tipos de voces.  |
| <b>Bloque 3. Contextos musicales y culturales</b>   |  |   |
| Interpretación de piezas vocales, instrumentales y danzas, españolas y en particular de Castilla y León.  |  | 2.2. Practica, interpreta y memoriza piezas vocales, instrumentales y danzas del patrimonio español.  |

**Tabla 2:** La música vocal en el currículo de la asignatura de Música de tercer curso de la ESO en la Comunidad de Castilla y León (Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo)

| Contenidos  | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje evaluables   |
|---|-------------------------|--|
| <b>Bloque 1. Interpretación y creación</b>  |                         |  |
| Elaboración e interpretación de arreglos, improvisaciones, creación de canciones, piezas instrumentales y coreografías sencillas.<br>Práctica, memorización e interpretación de piezas instrumentales, vocales y danzas españolas y de diferentes culturas y estilos, adecuadas al nivel.<br>Participación de manera activa en agrupaciones vocales e instrumentales, mostrando una actitud abierta y respetuosa. |                         | 2.2. Utiliza los elementos y recursos adquiridos para elaborar arreglos y crear canciones, piezas instrumentales y coreografías.<br>4.1. Practica, interpreta y memoriza piezas vocales, instrumentales y danzas de diferentes géneros, estilos y culturas, aprendidas por imitación y a través de la lectura de partituras con diversas formas de notación, adecuadas al nivel.<br>4.2. Practica, interpreta y memoriza piezas vocales, instrumentales y danzas del patrimonio español.<br>4.5. Participa de manera activa en agrupaciones vocales e instrumentales, colaborando con actitudes de mejora y compromiso y |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   |   | mostrando una actitud abierta y respetuosa.   |
| Bloque 2. Escucha   |   |   |
| Exploración de las posibilidades de la voz y los instrumentos y sus formas de agrupación en la historia de la música. | 1. Identificar los diferentes instrumentos y voces y sus agrupaciones a lo largo de la historia de la música. | 1.1. Explora y descubre las posibilidades de la voz y los instrumentos y su evolución a lo largo de la historia de la música. |

**Tabla 3:** La música vocal en el currículo de la asignatura de Música de cuarto curso de la ESO en la Comunidad de Castilla y León (Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo)

| Contenidos   | Criterios de evaluación  | Estándares de aprendizaje evaluables   |
|--|--|--|
| Bloque 1. Interpretación y creación  |  |  |
| <p>Expresión instrumental, vocal y corporal: características y habilidades técnicas, expresivas e interpretativas.</p> <p>Práctica, memorización e interpretación de piezas instrumentales, vocales y coreografías, en grado creciente de complejidad.</p> | <p>1. Ensayar e interpretar, en pequeño grupo, una pieza vocal o instrumental o una coreografía aprendidas de memoria a través de la audición u observación de grabaciones de audio y vídeo o mediante la lectura de partituras y otros recursos gráficos.</p> | <p>2.1. Interpreta y memoriza un repertorio variado de canciones, piezas instrumentales y danzas con un nivel de complejidad en aumento.</p> |

**Tabla 4:** La música vocal en el currículo de la asignatura de Lenguaje y Práctica Musical de primer curso de bachillerato en la Comunidad de Castilla y León (Orden EDU/363/2015, de 4 de mayo)

| Contenidos   | Criterios de evaluación   | Estándares de aprendizaje evaluables   |
|--|---|--|
| Bloque 1. Destrezas musicales  |   |  |
| <p>El aparato fonador: órganos y funciones. Ejercicios básicos de técnica vocal y cuidado de la voz. Práctica de la entonación monódica y polifónica de forma individual o colectiva.</p> <p>Reconocimiento auditivo e interpretación vocal o instrumental, con o sin acompañamiento, de elementos melódicos tales como intervalos, escalas, acordes arpegiados o fragmentos significativos.</p> <p>Reconocimiento auditivo e interpretación vocal o instrumental, con o sin acompañamiento, de fórmulas rítmicas básicas originadas por el pulso binario o ternario y sus variantes y cambios de compás.</p> <p>Reconocimiento auditivo y</p> | <p>1. Entonar con una correcta emisión de la voz, individual o conjuntamente, una melodía o canción con o sin acompañamiento.</p> <p>2. Identificar y reproducir intervalos, modelos melódicos sencillos, escalas o acordes arpegiados a partir de diferentes alturas.</p> <p>3. Identificar y ejecutar instrumental o vocalmente, estructuras y desarrollos rítmicos o melódicos simultáneos de una obra breve o fragmento, con o sin cambio de compás, en un tempo establecido.</p> | <p>1.1. Conoce los órganos y funciones del aparato fonador.</p> <p>1.2. Realiza ejercicios de respiración, relajación, resonancia, articulación, fraseo..., valorándolos como elementos imprescindibles para la adquisición de la técnica vocal.</p> <p>1.3. Aplica la técnica vocal para cantar entonada y afinadamente, aplicando las indicaciones expresivas y dinámicas presentes en la partitura.</p> <p>2.1. Reproduce e identifica intervalos, escalas o acordes a partir de diferentes alturas, utilizando una correcta emisión de la voz.</p> <p>3.1. Interpreta instrumental o vocalmente con toda precisión dentro de un tempo establecido,</p> |

|  |  |   |
|--|--|---|
| aplicación en la interpretación vocal o instrumental, de las indicaciones relativas a la expresión, a la dinámica, a la agógica, a la articulación de los sonidos y sus ataques y a la ornamentación musical.  |  | estructuras rítmicas adecuadas a este nivel de una obra o fragmento, sintiendo internamente el pulso y aplicando, si procede, las equivalencias en los cambios de compás. |
| <b>Bloque 4. La creación y la interpretación</b>   |  |   |
| <p>Interpretación vocal individual, con o sin acompañamiento instrumental, respetando las indicaciones de la partitura.</p> <p>Elaboración de arreglos para canciones seleccionando y combinando los elementos constitutivos del lenguaje musical.</p> <p>Interpretación colectiva y memorización de piezas vocales a una y dos voces.</p> |  | 3.4. Aplica la técnica vocal para cantar entonada y afinadamente en las actividades de interpretación.  |

**Tabla 5:** La música vocal en el currículo de la asignatura de Historia de la Música y de la Danza de segundo curso de bachillerato en la Comunidad de Castilla y León (Orden EDU/363/2015, de 4 de mayo)

| Bloque  | Contenidos  |
|---|---|
| Bloque 2. La música y la danza de la Antigüedad a la Edad Media                                 | <p>La música monódica medieval: el canto gregoriano.</p> <p>La lírica trovadoresca en España.</p> <p>Los comienzos de la polifonía, <i>Ars Antiqua</i> y <i>Ars Nova</i>.</p> |
| Bloque 3. La música y la danza en el Renacimiento   | <p>Importancia de la música vocal religiosa: formas y representantes.</p> <p>Formas vocales profanas.</p>   |
| Bloque 4. La música y la danza en el Barroco  | <p>Formas de la música vocal profana y religiosa. Principales representantes.</p> <p>El nacimiento de la ópera.</p>   |
| Bloque 5. La música y la danza en el Clasicismo   | Música vocal: la reforma de Gluck, ópera bufa y ópera seria.  |
| Bloque 6. La música y la danza en el Romanticismo, en el Nacionalismo y en el Post-Romanticismo | La ópera romántica: G. Rossini, G. Verdi y R. Wagner.   |
| Bloque 8. Música y danza en la segunda mitad del Siglo XX                                       | El cante y baile flamenco.  |
| Bloque 9. La música tradicional en el mundo   | Estilos de canto, melodías, escalas, texturas, ritmos.  |

A la hora de concretar una propuesta coral para el instituto resulta fácil reparar en la extrema dificultad que supondría formar un coro por curso para desarrollar los contenidos de música vocal propios de su currículo. En cada clase puede formarse momentáneamente un grupo vocal para resolver las tareas que la programación del centro haya diseñado a partir de cada currículo, pero la idea de crear un coro estable en el instituto debe por lógica trascender la organización por cursos. Además, la educación secundaria obligatoria en Castilla y León no contempla la enseñanza musical durante el primer curso, y son precisamente los alumnos de 1º de la ESO quienes traen un mayor hábito de cantar desde primaria. Por eso, resulta fundamental proporcionarles la oportunidad para seguir cantando.

Además, teniendo en cuenta que la asignatura de música es obligatoria solo en segundo curso, es inevitable que una buena parte de los alumnos no elijan ninguna de las asignaturas optativas relacionadas con la música a partir de 3º de la ESO, lo cual no implica necesariamente que no estén interesados en seguir realizando alguna actividad musical. Un caso extremo sería el de aquellos centros que, por no tener demanda suficiente, ni siquiera ofertan dichas asignaturas. En todas esas situaciones, un coro en el instituto puede ser la mejor solución para mantener una actividad musical transversal a todos los cursos, e incluso convertirse en la mejor estrategia para despertar y afianzar el interés de los alumnos por la música y conseguir que la demanda de esas asignaturas optativas aumente.

La conclusión es que la manera más razonable de emprender la formación de un coro en un centro de educación secundaria y bachillerato es plantearlo como una actividad extraescolar ofertada a todos los alumnos de todos los cursos, con independencia de si están cursando o no asignaturas de música.

## **4.2. Propuesta de coro para un instituto**

### **4.2.1. Organización inicial de la actividad coral**

En su proyecto de fomento del canto coral en un instituto de Madrid, Elorriaga (2011b) plantea que cada asignatura del área de música dentro de la ESO dedique una hora semanal a la práctica vocal, así como la creación de una asignatura optativa de canto coral en tercer curso. Todas estas medidas estarían destinadas a la creación

posterior de un coro inter-niveles. Sin embargo, este modelo no resulta viable en el caso de Castilla y León. Para empezar, la propuesta de Elorriaga parte de un contexto más favorable a los intereses del proyecto, puesto que el currículo musical de la Comunidad de Madrid en ese momento contaba con asignaturas de música en todos los cursos de la ESO, ya fueran obligatorias (2º y 3º) u optativas (1º y 4º). La situación es bien distinta en Castilla y León, como ya se ha mostrado. Lo más crítico es la ausencia total de música en el primer curso de la ESO, ni tan siquiera ofertada como una asignatura optativa. Esto supone una quiebra en la continuidad del aprendizaje y la práctica musical entre la educación primaria y la secundaria. Además, el proyecto de Elorriaga abarca únicamente los cursos de la ESO, y la propuesta que aquí quiero presentar está pensada para incluir también a los cursos de bachillerato.

Por todo ello, como ya concluí en el apartado anterior, la opción más efectiva parece la de plantear el coro como una actividad extraescolar en la que tengan cabida alumnos de todos los cursos del centro. Un primer objetivo del docente de música que quiera formar un coro en el instituto es captar a los alumnos de 1º de la ESO. Muchos de ellos vienen con un hábito de cantar en el coro del colegio o en proyectos como Cantania. Además, en esas edades muchos chicos aún no están en la fase de muda de voz; resulta más difícil captar a un chico en plena muda cuando él mismo no sabe qué hacer con la voz, menos aún cómo cantar.

Una cuestión que hay que abordar desde el principio es el asunto del género. Como señalan varios estudios (Arriaga, 2007; Freer, 2012; Fernández Herranz, 2013), existen estereotipos en los niños y adolescentes que asocian el canto a un comportamiento «femenino». Por supuesto, el director de coro debe luchar contra esta idea errónea. Como se detallará más adelante, una selección adecuada del repertorio y unas buenas estrategias de visibilidad del coro pueden conseguir que el coro sea una actividad atractiva para los chicos y dejen de percibirlo como «cosa de chicas». Ante esta realidad, algunos directores optan por formar coros exclusivamente femeninos o masculinos en una primera etapa con el fin de «generar espacios en los que los niños y las niñas, por separado, puedan identificar la actividad coral como propia de su género, sobre todo en el caso de los chicos» (Fernández Herranz, 2013, p. 183). En mi opinión, esto puede ser viable —sin entrar a valorar otras consideraciones— en un ámbito ajeno al escolar, pero no en los centros de educación secundaria. Por supuesto, en un centro educativo exclusivamente masculino o femenino, esta opción resulta la única posible,

pero no en los centros mixtos. El coro del instituto ha de ser un espacio donde convivan chicos y chicas de distintas edades; esa es una gran parte de su valor educativo, además del propiamente musical.

Una buena estrategia inicial para tratar de captar alumnos varones es la de convencer directamente a chicos de los últimos cursos del instituto; los alumnos más pequeños pueden así verlos como modelo y animarse a entrar en el coro. A diferencia de los alumnos de 1º de la ESO, los alumnos mayores son ya conocidos por los docentes, así que hay que convencer a aquellos que posean cualidades musicales y que intuyamos que pueden disfrutar con el coro; hay que abordarlos sin esperar a que ellos se apunten a la actividad por iniciativa propia. Un director de coro no solo ha de ser buen músico, sino también un buen vendedor de su producto. Por supuesto, luego hay que ofrecer un producto a la altura de las expectativas. Todo el trabajo de captación inicial es inútil si posteriormente la actividad coral que les ofrecemos a los alumnos interesados resulta aburrida y decepcionante.

En una situación ideal, cada coralista debería ensayar al menos 2 horas semanales. Esto no siempre es posible; el director de coro debe evaluar las posibilidades de horarios del centro y, sobre todo, la disponibilidad de los coralistas. La tabla 6 muestra el horario propuesto para los ensayos del coro, tomando como modelo el funcionamiento del Coro del IES Condesa Eylo.

**Tabla 6:** Propuesta de horario para los ensayos del coro

|                                   | Lunes           | Martes       | Miércoles              | Jueves         | Viernes         |
|-----------------------------------|-----------------|--------------|------------------------|----------------|-----------------|
| media hora<br>(durante el recreo) | Ensayo sopranos | Ensayo altos | Ensayo tenores y bajos | (Ensayo extra) |                 |
| 1 hora y media<br>por la tarde    |                 |              |                        |                | Ensayo conjunto |

El Coro del IES Condesa Eylo tiene establecido un ensayo por cuerdas durante la media hora del recreo (las sopranos, los lunes; las altos, los martes; los tenores y bajos, los miércoles) y un ensayo conjunto los viernes de 16:00 a 17:00. Los ensayos durante la media hora de recreo permiten a los alumnos realizar una parte de la actividad dentro

de la jornada escolar. Además, cada coralista solo «sacrifica» un recreo a la semana. Si fuera necesario, se puede utilizar el recreo de los jueves para ensayos extraordinarios o, en el caso de contar con un gran número de coralistas masculinos, dividir los ensayos de tenores y bajos (miércoles y jueves, por ejemplo). La propuesta de hacer los viernes el ensayo conjunto parece una mejor opción que cualquier otro día de la semana en que los chicos pueden estar más ocupados con sus estudios y tareas escolares. Además, tras los ensayos por cuerda de lunes a miércoles (ampliable al jueves), el viernes es el día lógico para ensamblar todo el aprendizaje parcial y hacer el trabajo coral de conjunto. Sin embargo, una hora parece un tiempo algo escaso, por lo que se propone ampliarlo a hora y media.

Los ensayos deben realizarse en un aula de unas dimensiones adecuadas al número de coralistas. No siempre se dan las condiciones óptimas, pero es importante buscar la mejor opción entre las posibilidades del centro. Lo ideal sería realizar la actividad en el propio aula de música puesto que suele contar con un equipo audiovisual apropiado y, sobre todo, con un piano o teclado electrónico, una herramienta casi imprescindible para el trabajo coral. Pero si las dimensiones del aula de música no lo permiten, hay que explorar otras posibilidades, como pueden ser el salón de actos o el pabellón deportivo (si el instituto dispone de estos espacios). En cualquier caso es necesario evaluar las condiciones acústicas del lugar de ensayo. Los espacios con demasiada reverberación son muy problemáticos y pueden generar aturdimiento por el nivel acústico que en ellos se alcanza, por lo que no son nada recomendables para ensayar habitualmente; es preferible un espacio de acústica más seca.

Con el espacio adecuado, el horario definido y un grupo de chicos y chicas dispuestos a cantar, ya solo falta comenzar la rutina de ensayos para ir creando un sonido de conjunto e ir aprendiendo repertorio y, así, consolidar el coro como una actividad imprescindible en el instituto. Los comienzos tal vez sean complicados —se han apuntado pocos alumnos, el espacio de ensayo no es del todo cómodo, a algunos ensayos no asiste ni un tercio del coro, etc.—, pero el director no debe rendirse; con persistencia y entusiasmo por el proyecto, seguramente el coro irá creciendo y afianzándose.

#### 4.2.2. Planificación de los ensayos

Los ensayos son la parte esencial de la actividad coral y de ellos depende en gran medida el éxito o fracaso del coro. Un buen ensayo debe ser un compromiso entre un tiempo de aprendizaje y diversión. El director debe planificar bien ese momento para que el coro disfrute y aprenda. Es importante que los coralistas perciban la utilidad de los ensayos, pero nunca hay que olvidar que la principal razón por la que están en el coro es porque quieren cantar. Los ensayos tediosos pueden provocar desinterés y, a la larga, el abandono de la actividad. Por eso, como directores, debemos evitarlos a toda costa, para lo cual conviene seguir las siguientes recomendaciones generales:

- Actuar más y hablar menos; el tiempo dedicado a cantar debe ser muy superior al empleado por el director en dar explicaciones prolijas.
- Permitir que el coro cante pasajes amplios aunque haya fallos. No detener la interpretación constantemente es una muestra de confianza hacia los coralistas.
- Cuando sea necesario interrumpir una pieza y repetir un fragmento, es imprescindible dar las razones y las soluciones; los coralistas deben saber en qué han fallado y cómo pueden mejorar.
- No ser excesivamente meticuloso; el ensayo no debe derivar en un bucle interminable de repeticiones. Además, repetir un mismo fragmento musical muchas veces seguidas suele ser contraproducente y llegar a empeorarlo.
- Tratar de hacer un ensayo variado; no dedicar demasiado tiempo a una misma actividad o a una misma obra musical.
- Aplicar el sentido del humor; hay que intentar que el ensayo tenga momentos distendidos.

Una parte fundamental en la planificación de los ensayos es la decisión de todas las tareas que el director quiere llevar a cabo y el tiempo que va a dedicar a cada una. Cada ensayo puede planificarse de maneras muy distintas, pero es conveniente definir una cierta estructura en la organización de los ensayos que se repita sistemáticamente y que sirva para crear una rutina de tareas que han de realizarse en todos ellos. El director ha de ser sistemático con el objetivo de crear algunos hábitos beneficiosos para los coralistas. Así, por ejemplo, una tarea imprescindible con la que debe comenzar toda actividad coral es el trabajo de técnica vocal, que será abordado en el siguiente apartado.

La tabla 7 muestra una propuesta de tareas con su distribución temporal para los ensayos ordinarios.

**Tabla 7:** Propuesta de tareas para los ensayos y su temporalización

| <b>Tarea</b>                    | Tiempo (porcentaje del total) | Tiempo dedicado en el ensayo por cuerdas (0,5 h. en total) | Tiempo dedicado en el ensayo conjunto (1,5 h. en total) |
|---------------------------------|-------------------------------|--|---|
| Trabajo de técnica vocal        | 10%                           | 3 min.   | 9 min.  |
| Ensayo de repertorio reciente   | 40%                           | 12 min.  | 36 min.   |
| Aprendizaje de repertorio nuevo | 40%                           | 12 min.  | 36 min.   |
| Repaso de repertorio antiguo    | 10%                           | 3 min.   | 9 min.  |

La estructura de ensayo propuesta comienza con unos ejercicios de técnica vocal previo al grueso del trabajo con el repertorio. Antes de abordar el estudio de piezas completamente nuevas, es conveniente comenzar con material ya trabajado en ensayos previos, para que así el cantante no se centre solo en la lectura, con el peligro que ello conlleva de perder el tono vocal conseguido en la preparación anterior. Es mejor que se concentre en aplicar la técnica vocal adquirida y los matices interpretativos de la obra. Será pues el momento que exija mayor concentración del coro puesto que se abordará el trabajo detallado de las obras: tempo, fraseo, respiraciones, dinámica, agógica, etc. El director no debería consumir todo el tiempo con una misma obra o sección; es además recomendable trabajar piezas de diferentes estilos o pasajes de distinto carácter para mantener la atención del coro.

En cualquier coro resulta fundamental que sus integrantes permanezcan siempre activos y con el máximo nivel de energía y entusiasmo. El aprendizaje constante de repertorio nuevo es una de las mejores maneras de conseguirlo. Los ensayos por cuerda son especialmente útiles para comenzar a leer una nueva obra. No obstante, es difícil que la lectura se complete en estos ensayos, así que el estudio ha de continuar en los ensayos conjunto, donde es recomendable un trabajo de lectura general con todas las cuerdas, pudiendo trabajar momentáneamente con cualquiera de ellas, y tratando de

evitar que las demás estén ociosas demasiado tiempo. La ayuda del piano es fundamental en esta fase. Hay que limitar lo máximo posible las interrupciones en estas lecturas iniciales para fomentar el esfuerzo de cada cantante por continuar leyendo pese a los posibles (y probables) errores. A continuación se seguirá con una lectura más detallada, corrigiendo lo antes posible todos los errores y así evitar que acaben interiorizándose. Una vez se haya hecho este trabajo de limpieza más meticuloso, se cantará todo el pasaje ininterrumpidamente para que el coro perciba la mejoría con respecto a la primera lectura. La obra o el fragmento trabajado ya está leído, con lo que en sucesivos ensayos puede pasar a las tareas de ensayo del repertorio reciente.

Una manera distendida de acabar el ensayo es aconsejable para que los coralistas acaben con buen sabor de boca. Para ello, una buena opción es repasar alguna pieza del repertorio habitual del coro, con ánimo siempre de mejorar detalles pero, sobre todo, para que el cantante se despeje de la parte más ardua de lectura anterior antes de finalizar el ensayo.

La estructura del ensayo y la temporalización de las tareas propuestas siempre son susceptibles de ser modificadas en determinadas circunstancias. Por ejemplo, ante un ensayo general previo a una actuación, es evidente que la mayor parte del tiempo ha de dedicarse a repasar todo el programa de concierto. Además, existen numerosas ocasiones en las que un director se ve obligado a modificar su plan inicial. La realidad del ensayo produce situaciones no previstas. A veces un director prevé una dificultad en una obra que luego no es tal, o cree que un pasaje determinado no es complicado y sin embargo los coralistas no son capaces de cantarlo de inmediato. Por eso, el ensayo debe ser flexible y el director ha de ser capaz de amoldarse a cualquier imprevisto.

#### 4.2.3. La técnica vocal

La preparación vocal es fundamental tanto para el desarrollo técnico de cada miembro del coro como para obtener un buen sonido del conjunto. La preparación vocal no debe ser una mera vocalización para calentar la voz, sino que debe servir para que el cantante tome conciencia de cada uno de los elementos de su cuerpo que intervienen en el canto, y pueda así aprender a controlarlos y mejorar técnicamente. El trabajo técnico

puede dividirse en tres fases: 1) preparación física, 2) preparación vocal y 3) trabajo conjunto de afinación y empaste.

1) La preparación física es esencial previa al canto. Dentro de este apartado se incluyen ejercicios para lograr una buena posición corporal y para ejercitar la respiración. Se propone comenzar con ejercicios de calentamiento, como estiramientos de las extremidades, cuello y costados, para seguir con ejercicios para la adquisición de una posición corporal idónea para el canto. Es recomendable ir construyendo esta posición de abajo a arriba: los pies deben estar colocados con firmeza, sintiendo toda la planta en contacto con el suelo, y más o menos alineados con los hombros; las rodillas y caderas no deben estar rígidas, han de tener flexibilidad; la columna vertebral debe estar recta y los hombros relajados; los brazos deben caer evitando cualquier rigidez; el cuello ha de estar firme pero sin tensión, al igual que la mandíbula. Con este trabajo los coralistas poco a poco van tomando conciencia de que todas las partes del cuerpo son importantes para el canto.

Una vez el cantante está en disposición corporal para cantar, debe trabajar la respiración. El control del aire es el motor fundamental del canto, por eso es crucial realizar ejercicios para estimular la musculatura que controla el aparato respiratorio. Es recomendable que el cantante conozca y sepa realizar los diferentes modos de respiración, abdominal-diafragmática, intercostal y torácica. La toma de conciencia del diafragma es un aspecto esencial para aprender a cantar, por eso es imprescindible trabajar su control y refuerzo. Un diafragma firme y controlado es la base de todo buen cantante. Para trabajar este aspecto, el director puede improvisar sencillos patrones rítmicos emitidos con los sonidos *s*, *x*, *t*, *p* o *f* para que los coralistas los repitan. La figura 1 muestra algunos ejemplos de este tipo de ejercicios.

**Fig. 1:** Ejercicios para el trabajo diafragmático



Otro tipo de ejercicios muy útiles son los que están diseñados para trabajar distintas formas de toma y suelta del aire: respiración corta, larga, rápida, por nariz, por boca, silenciosa o sonora con diferentes consonantes, etc. Todos estos ejercicios mejoran el control del aire y la capacidad de *fiato*, lo cual redundará positivamente en el fraseo musical a la hora de cantar. Hay que tener en cuenta que este tipo de trabajo con la respiración puede provocar mareos en los cantantes, así que el director debe advertírsele y estar muy atento para que no haya ningún contratiempo.

Los ejercicios de preparación física y de respiración no solo preparan el cuerpo para cantar, sino también la mente, ya que son una buena herramienta de concentración. Con este tipo de trabajo, los alumnos rápidamente consiguen evadirse de su cotidianidad para centrarse en la actividad coral.

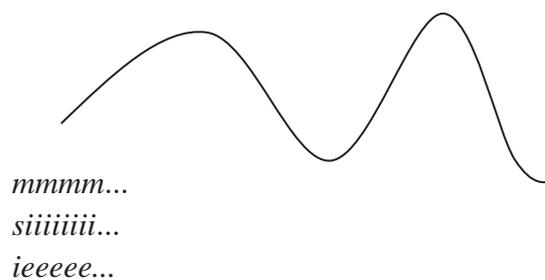
2) La preparación vocal debe cubrir varios aspectos esenciales en el canto, empezando por la fonación. Si bien los músculos que intervienen en la respiración llegan a percibirse de una manera relativamente rápida por parte del cantante, los elementos del aparato fonador son difíciles de «visualizar» y, por tanto, de controlar. Por eso se hace especialmente necesaria una toma de conciencia de todos estos elementos mediante ejercicios que permitan localizarlos y utilizarlos de manera correcta para evitar lesiones que podrían llegar a ser graves. Son recomendables los ejercicios para un correcto ataque de las cuerdas vocales, con o sin golpe de glotis, con las distintas vocales, así como un trabajo de apertura del fondo de la garganta, posición de la lengua y paladar. Con estos ejercicios lograremos una emisión sana y natural de la voz. Este tipo de trabajo debe realizarse con la voz hablada antes de la voz cantada.

Tan importante como el aparato fonador son los elementos resonadores del cuerpo. El cuerpo humano funciona como una gran caja de resonancia que amplifica y, sobre todo, aporta la calidad tímbrica al sonido producido por las cuerdas vocales. Así, la voz, tal como la percibimos, es en gran medida resultado de los resonadores que entran en acción. Y, al igual que ocurre con el aparato fonador, los elementos resonadores del cuerpo son a veces difíciles de percibir por parte del cantante. Para descubrirlos, el director puede proponer a los coralistas que experimenten con su voz tratando de localizar los principales resonadores de su cuerpo: pecho, garganta y cabeza. Es posible cantar de muchas maneras posibles potenciando distintos tipos de resonancia, pero para el canto coral se requiere fundamentalmente el canto de cabeza y evitar el de

garganta. Este último puede ser perjudicial para la voz, pero además es totalmente inadecuado para lograr el empaste del coro. Cantar de garganta produce una voz muy personal, mientras el canto de cabeza logra un timbre más neutro. Existen ejercicios básicos, como emitir sonidos imitando el bostezo, para lograr elevar el paladar, bajar la laringe y así conseguir la máxima cavidad y liberar la garganta de tensiones.

Para trabajar la resonancia de cabeza se propone realizar improvisaciones con sonidos nasales como la *m* o la *n* en *glissando*, desde un sonido grave hasta el más agudo posible y viceversa (fig. 2). Lo mismo se puede realizar después con las distintas vocales, empezando por la vocal *i*, ya que esta, al igual que la *m* y la *n* tienen un punto de colocación natural cercano a la zona de resonancia que queremos conseguir. El primer objetivo de este tipo de ejercicios es percibir que los sonidos más graves resuenan en el pecho y que los más agudos son mucho más cómodos de emitir con el registro de cabeza. Si emitimos voz de garganta será muy difícil alcanzar esos mismos agudos. Otro objetivo es lograr que la transición entre el registro de pecho y el de cabeza se produzca de la manera más natural y menos traumática posible.

**Fig. 2:** Ejercicio vocal en *glissando* para trabajar la transición entre los registros de pecho y de cabeza



Los ejercicios de resonancia propuestos son además un buen punto de partida para trabajar la colocación de las diferentes vocales. Una de las virtudes de una buena voz cantada es la homogeneidad de emisión de las diferentes vocales. Es habitual que los cantantes noveles emitan algunas vocales más nasales y otras más de garganta. Por eso, hay que hacer un trabajo de homogeneización entre todas ellas. De acuerdo con el punto de colocación natural de la voz hablada, el orden lógico de las vocales sería *i-e-a-o-u*. Como ya he comentado, la *i* es la vocal adecuada para comenzar, puesto que de por sí

tiene un punto de colocación más próximo al idóneo para el canto coral. La vocal *e* se emite de manera casi idéntica a la *i*, solo que con la lengua un poco más baja. Por lo tanto, si conseguimos una buena colocación de la *i*, no será difícil encontrar el punto adecuado para la *e*. El trabajo de colocación vocal debe ser paciente, primero mediante ejercicios que busquen la transición entre las vocales más próximas y luego entre las vocales más diferentes (fig. 3). Para realizar estos ejercicios es recomendable entonar una única nota que sea cómoda para todo el coro, puesto que en este momento cada cantante debe centrar su atención en la colocación de las vocales y no en la afinación. Cuando los coralistas vayan alcanzando un mayor dominio en la transición de las vocales, es posible hacer este mismo tipo de ejercicios cambiando de notas.

Fig. 3: Ejercicio para homogeneizar la colocación de las vocales



|                  |   |                    |
|------------------|---|--------------------|
| vocales próximas | [ | ni - e - i - e - i |
|                  |   | mo - a - o - a - o |
| vocales lejanas  | [ | lu - a - u - a - u |
|                  |   | mi - o - i - o - i |

Un ejercicio muy interesante es cantar únicamente con las vocales algún pasaje de una obra del repertorio del coro. El reto es conseguir la mayor uniformidad posible en el punto de colocación de las vocales. En muchas ocasiones las consonantes son las responsables de que las vocales que les siguen aparezcan descolocadas, especialmente las oclusivas sordas (*p, t, k*). Por eso, el ejercicio de cantar un fragmento de una canción eliminando las consonantes puede ser muy útil para mejorar la emisión de las vocales de forma continua y homogénea.

Un último aspecto de la preparación vocal es la vocalización, cuya finalidad es trabajar y ensanchar la tesitura del cantante. Es recomendable empezar con ejercicios sencillos, de fácil memorización y de una extensión interválica no superior a una tercera (fig. 4) y, a partir de una nota cómoda para todos los coralistas, ir entonándolos cada vez medio tono más agudo (o, en sentido contrario, medio tono más grave). Es importante realizar estos ejercicios sin forzar la voz ni en el grave ni en el agudo.

Fig. 4: Ejercicios básicos de vocalización



Es habitual que los coralistas vayan estrechando la voz a medida que se van acercando al registro agudo. Esto provoca el efecto indeseado de la modificación del timbre dependiendo de la altura de las notas. El director debe estar atento a esta circunstancia y tratar de que los coralistas emitan la voz lo más homogénea posible a lo largo de toda la tesitura. Esta tarea resulta más sencilla cuando los intervalos melódicos no son muy grandes, pero se complica ante los saltos grandes. Por eso es conveniente realizar algún ejercicio de vocalización que incluya intervalos más amplios hasta llegar a la octava. Un buen ejercicio es el de la figura 5, que va paulatinamente ampliando el intervalo a partir de la nota inicial. Ha de cantarse buscando la uniformidad del timbre.

Fig. 5: Ejercicio de vocalización para homogeneizar el timbre



Al igual que algunas consonantes suelen provocar la discontinuidad en la colocación de las vocales, las diferentes articulaciones musicales y dinámicas suelen afectar a la homogeneidad del timbre. Por eso, hay que trabajar los mismos ejercicios anteriores o similares con distintos tipos de articulación (*legato*, *non legato*, *stacatto*, *marcato*, etc.) y con variedad dinámica, del *pianissimo* al *fortissimo*, dedicando especial atención a los *crescendo* y *decrescendo*. El objetivo fundamental es mantener la calidad de la voz sin que esta se vea afectada por los cambios.

3) El trabajo conjunto de afinación y empaste es la última etapa del trabajo técnico. En los ejercicios de preparación vocal cada cantante debe atender fundamentalmente a su propio instrumento, sin prestar demasiada atención aún a lo que pase a su alrededor. No obstante, si todos los coralistas logran una correcta colocación

de las vocales, un buen uso del registro de cabeza y una homogeneidad del timbre en toda la tesitura, el trabajo de afinación y empaste se facilita enormemente.

Un buen cantante de coro deber tener una cierta ductilidad para modificar el timbre de su voz a voluntad. Por eso, es importante proponer ejercicios para experimentar con todo tipo de sonidos: planos, estrechos, ahuecados, entubados, brillantes, opacos, nasales, guturales, etc. La experimentación es la mejor forma de que cada cantante adquiera un cierto dominio de su propio timbre, de manera que se podrá adaptar más rápidamente al timbre predominante del coro y al que requiera cada repertorio.

Un coro es una labor de equipo y su sonido es la suma de todas las voces individuales. Si una voz desafina o desentona tímbricamente, el resultado del conjunto se resiente. Para trabajar la afinación y el empaste, el director debe fomentar en todo momento la escucha atenta entre los compañeros. Un posible ejercicio, a modo de juego, sería el siguiente: los alumnos se disponen en corro de espaldas unos a otros, de manera que no puedan verse la cara; podrían incluso cerrar los ojos para concentrar mejor toda su atención en la escucha. El director se sitúa en el centro del corro y emite una nota con un timbre particular; entonces, da un toque en la espalda a uno de los coralistas para que se le una en el canto. A partir de este primero, todos los demás se van sumando al conjunto, de uno en uno según el círculo establecido y tratando de fundirse al máximo con el sonido ya existente.

Con la misma disposición en corro se propone realizar otro ejercicio interesante, que mezcla el trabajo de escucha atenta, la afinación y la improvisación: el director propone una nota inicial (p. ej. un *do*) y su quinta (*sol*); a partir de ahí, el resto de los coralistas se le unen de uno en uno, pudiendo elegir entre ambas opciones y pudiendo cambiar de nota en cualquier momento. El director puede proponer el mismo ejercicio con tres notas (p. ej. *do, mi, sol*) o más; lo importante es que el resultado esté afinado.

#### 4.2.4. El repertorio

La selección del repertorio es una parte clave de la tarea de un director de coro. El repertorio influye de manera decisiva en el desarrollo del coro, llegando incluso a conformar su propia personalidad. Existen coros especializados en música antigua,

coros de ópera y zarzuela, grupos centrados en el folclore, etc. Dadas sus características, un coro de instituto debe ser un instrumento de formación y desarrollo cultural de cada uno de sus miembros, por lo que el director debería realizar una selección de obras que abarque el mayor espectro posible dentro del inmenso repertorio coral. Uno de los mayores retos y satisfacciones como cantante es interpretar obras de distintos géneros, épocas y estilos, aprendiendo y adecuando la técnica y la propia musicalidad a cada una de ellas. La especialización en un tipo de repertorio en perjuicio de los demás entraría en colisión con el objetivo didáctico del coro. Además, el repertorio sirve también para marcar el grado de calidad al que aspira el grupo. En este sentido, el director también ha de buscar piezas que supongan un reto para los coralistas y un incremento de su calidad.

Por tanto, la selección del repertorio supone un compromiso entre un criterio puramente estético y las posibilidades técnicas del coro. Así, tal como señala Reames, «la selección de literatura según criterios estéticos puede ayudar a los directores corales a elegir música que elevará el interés del coro; la selección de literatura de acuerdo con criterios técnicos puede ayudar a los directores corales a elegir la música que mejorará el desarrollo vocal del coro»<sup>5</sup> (2001, p. 123). En definitiva, todo director debe decidir entre lo que le gusta a él y lo que le conviene al coro. Pero, si hay que decantarse por una de las dos opciones, siempre es más importante elegir obras adecuadas al coro, aunque su valor estético no sea tan elevado. Especialmente en un coro de instituto, los gustos particulares del director, por buenos que sean, no deberían anteponerse a los intereses de los coralistas.

El director debe tener en cuenta los gustos de los chicos y chicas del coro. Tras una sesión de trabajo con el Coro del IES Condesa Eylo, pregunté a Iñaki Becoechea sobre el tipo de repertorio adecuado para un coro joven y me respondió que en sus inicios como director cometió el error de programar las típicas obras clásicas que toda formación coral suele hacer. Estas piezas no motivaban a los coralistas por lo que comenzó a buscar otras soluciones hasta dar con la clave: arreglos corales que proceden del pop-rock, música de cine, músicas del mundo... Hay un sinfín de opciones atractivas para los jóvenes.

---

<sup>5</sup> *Selecting literature according to aesthetic criteria can help choral directors choose music that will heighten the interest of the choir; selecting literature according to the technical criteria can help choral directors choose music that will enhance the choir's vocal development.* (Traducción propia).

Pero el director también tiene que proponer repertorio que ensanche los gustos musicales de los coralistas. En su tesis doctoral, Fernández Rivera (Fernández Rivera, 2015) trata de averiguar si la actividad coral tiene influencia en los gustos de los cantores. Los datos son reveladores: una amplia mayoría (68,5%) de los encuestados declara que el coro les ha influido mucho o bastante en la adquisición o modificación de sus propios gustos musicales. Por eso, un director no debe renunciar a ejercer esa influencia a través de la selección de un repertorio a priori desconocido para los coralistas.

En esta línea, una de las mayores tentaciones de todo director es incorporar alguna obra maestra al repertorio del coro. Pero, antes de tomar esa decisión, tal como recomienda Shelton (2008), debemos preguntarnos varias cosas, para empezar, si la tesitura de la pieza es asequible para todas las cuerdas del coro, especialmente para las voces masculinas. No hay que olvidar que en un coro de instituto la mayoría de los chicos aún no tienen del todo consolidada su voz cambiada y el rango de notas que pueden alcanzar con solvencia es todavía limitado. En última instancia, siempre debemos evaluar si la obra es atractiva para los coralistas.

En cualquier caso, la decisión de un director con relación al repertorio no tiene por qué ser inamovible. Es posible comenzar a ensayar una obra que creemos adecuada para el coro y, a la postre, tener que abandonar el intento porque supera las posibilidades técnicas de los coralistas o, sencillamente, porque no disfrutan con ella. Un director puede tratar de convencer a los cantantes de que una obra a priori ajena a sus preferencias estéticas puede ser muy interesante para ellos, pero imponer un repertorio al coro en contra de sus intereses y gustos es un error que puede tener consecuencias muy negativas con el tiempo. El hecho de que un director se vea obligado a abandonar definitivamente el estudio de una pieza no debe ser entendido como una batalla perdida frente al coro; por suerte existen infinidad de obras corales y no es difícil encontrar un repertorio con el que todo el mundo disfrute y aprenda.

Con un coro principiante, el estudio de cánones es un buen modo de iniciarse en la práctica polifónica. Los cánones suelen tener melodías con una tesitura cómoda y fáciles de aprender, y sus resultados son rápidos. Tejada Giménez (2003) ha hecho una amplísima recopilación de cánones que pueden ser muy útiles para alumnos que se inician en la actividad coral.

Reames y Warren (2006) proponen un listado interesante y variado de obras para coros de nivel medio en el que aparecen obras para distintas combinaciones, tanto a cuatro voces (p. ej., SATB, SSAB) como a tres voces. Si el número de chicos de voz cambiada en el coro no es suficiente como para dividirlos en dos cuerdas (tenores y bajos), una buena solución es reunirlos a todos ellos en una única cuerda de barítonos y abordar repertorio para tres voces mixtas (SABar). Muchas veces, el acompañamiento con piano es una estrategia estupenda para cubrir la carencia de bajos.

Un buen director siempre encuentra soluciones. Por ejemplo, si la tesitura de una obra es demasiado alta, puede transportarla a la baja, o si al coro le cuesta sostener la afinación *a capella*, puede añadirle un acompañamiento instrumental (piano, guitarra). Un director también suele modificar piezas, hacer arreglos propios o adaptar arreglos ya existentes en función de la realidad y necesidades del coro. Todo, en beneficio de la comodidad de los coralistas.

Un último aspecto en relación con el repertorio es el tema coreográfico. Especialmente en coros infantiles y juveniles es habitual añadir elementos de coreografía o percusión corporal a algunas obras. El director puede idear ciertos movimientos que se ajusten a la música, pero también puede tomar ideas de los propios chicos y chicas del coro. En la actualidad hay muchísimos coros que suben vídeos a la red donde pueden verse sus coreografías, algunas de ellas muy vistosas y divertidas. Conocer y ver el trabajo de otros coros debe ser siempre una fuente de inspiración para nuestro propio trabajo.

#### 4.2.5. Estrategias de visibilidad (y motivación) del coro

El trabajo de preparación vocal y el ensayo del repertorio tienen un gran valor por sí mismos, pero este valor aumenta si compartimos sus resultados con la sociedad. Mostrar el trabajo del coro a la comunidad es vital para mantener la motivación de los coralistas —que lo entienden como una meta a su esfuerzo— y para dar visibilidad y sentido al grupo. Ante el reto de formar un coro en un instituto, el director debe hacer lo posible para que todo el centro vea los resultados cuanto antes. Pero, sobre todo, tal como afirma Bumgarner, «si quieres que el sistema escolar valore a tus coros, saca a tus alumnos de la comunidad siempre que sea posible. [...] Conviérteles en embajadores de

tu distrito escolar»<sup>6</sup> (2015b, p. 33). De esta manera, el coro se consolidará como un elemento imprescindible de la actividad del centro y probablemente conseguirá más apoyo institucional y más alumnos interesados en formar parte de él. Pero, además, dar visibilidad a nuestra actividad coral no solo es beneficioso para el propio grupo, sino que puede servir como acicate para que otros profesores de música de secundaria se animen a formar un coro en sus centros.

Una buena parte del trabajo del director debe ser la planificación de las actuaciones del coro. Los conciertos suelen ser muy motivadores para los coralistas, pero un auditorio con pocos espectadores puede tener un efecto desmotivador. Así que es importante asegurarse de que las actuaciones que se vayan a realizar tengan una buena asistencia de público. Un coro de instituto ha de hacerse imprescindible en la vida del centro. Por eso, una buena estrategia es participar en los actos académicos, especialmente en los de fin de curso y graduación de alumnos.

Otro tipo de conciertos estratégicamente claves son las actuaciones para colegios de primaria. En ellos están los futuros miembros del coro. Según los datos recogidos en el cuestionario propuesto a los miembros del Coro Condesa Eylo (ver fig. 9, p. 55), 12 de 50 coralistas actuales afirman que su ingreso en el coro se debió a que habían visto alguna actuación en sus años de primaria y les había gustado mucho, o habían oído hablar muy bien del coro. Crear una buena fama es fundamental para captar nuevos cantores.

Un director de coro suele ser también un gestor o un manager de su propio grupo. Es importante dar a conocer el coro ante instituciones que puedan financiar alguna actividad y, sobre todo, que puedan dar acceso al coro a espacios de un alto prestigio en el ámbito musical, como los teatros o los auditorios principales de la ciudad. Llegar a cantar en alguno de estos lugares puede ser una experiencia emocionalmente inolvidable para el coralista. Como ejemplo, el Coro del IES Condesa Eylo participará en la temporada 2019/2020 del Centro Cultural Miguel Delibes de Valladolid junto a la Orquesta Sinfónica de Castilla y León para la interpretación del ballet *El cascanueces* de Chaikovski. La oportunidad de colaborar con una orquesta profesional de primer nivel supone una motivación extraordinaria para los chicos y chicas del coro.

---

<sup>6</sup> *If you want your choirs to be valued by the school system, get your students out in the community whenever possible. [...] Make them ambassadors of your school district.* (Traducción propia).

La participación en encuentros, festivales o concursos con otros coros juveniles es fundamental para mantener el entusiasmo de los cantantes. Además, establecer contacto y relación con otros coros supone un elemento de intercambio social y cultural esencial en la educación de los chicos. Es básico para la formación del criterio de un cantante escuchar a otras formaciones corales; esto le ayudará posteriormente en su propio trabajo. Y nada mejor que un encuentro, festival o concurso para hacerlo. Además, estos eventos suelen fomentar el espíritu de superación del coro y muchas veces suponen un salto de calidad importante. No obstante, se deben afrontar con ánimo competitivo moderado y positivo, sin una presión excesiva que lleve a posibles frustraciones. Nunca hay que olvidar que el objetivo principal sigue siendo la formación y aprendizaje.

La mayor parte de las actuaciones de cualquier coro se producen lógicamente en su ciudad o provincia. Así, la participación en conciertos en otras ciudades de España y en el extranjero se convierten en verdaderos acontecimientos para el coralista, totalmente necesarios para mantener su entusiasmo. No siempre es posible acometer estos proyectos, por razones presupuestarias o por imposibilidad de los coralistas, pero es recomendable plantear alguna excursión o viaje al menos una vez por curso.

Una estrategia de visibilidad muy poderosa hoy en día es la grabación de vídeos para subirlos a un canal de Youtube. Además, es una herramienta que conecta totalmente con los jóvenes. Por supuesto, esto implica un consentimiento de los padres de aquellos alumnos menores de edad (que en un coro de instituto, son mayoría). Habitualmente no hay problemas, y los padres consienten. Es esencial que el director elija bien el material que quiere mostrar en la red, para dar la mejor imagen posible del coro. Una idea muy interesante sería la creación de un *flashmob* por las instalaciones del propio instituto y con la participación no solo del coro sino de los demás profesores y alumnos. Este tipo de actividades son muy estimulantes y enriquecedoras.

#### 4.2.6. Estrategias de captación (y retención) de coralistas

Los inicios de una actividad nueva suelen ser los más complicados a la hora de conseguir que los alumnos se apunten a ella. Por eso, el director debe volcar sus energías en diseñar todo tipo de estrategias de promoción y captación. Ya he abordado anteriormente la importancia de captar a alumnos de 1º de la ESO, sobre todo, aquellos

que ya hayan cantado en el coro del colegio o en proyectos como Cantania. En el caso del Coro del IES Condesa Eylo, un porcentaje nada desdeñable del 10% de sus componentes (ver fig. 9, p. 55), declara que ingresó en el coro porque ya realizaba algún tipo de actividad coral en primaria. Por eso, es fundamental que el director haga desde el primer momento una búsqueda de este tipo de alumnos. En el caso de Castilla y León, dado que en el primer curso de la ESO no hay asignaturas de música, el profesor de música no va a tener como alumnos a esos chicos y chicas durante el primer año. Así que, no queda otro remedio que contactar con ellos de otro modo, quizás proponiendo un taller musical al principio del curso para esos alumnos nuevos, o solicitando la colaboración de otros profesores para utilizar parte de sus clases en localizar a esos potenciales coralistas.

Como se ha visto en el apartado anterior, una estrategia básica es mantener un programa de actuaciones que incluyan visitas a colegios de primaria, especialmente aquellos de la zona que nutren de alumnos al instituto. Hay que intentar despertar la curiosidad y el interés de los posibles futuros coralistas desde antes de que lleguen a la educación secundaria.

Tan importante como luchar por conseguir nuevos coralistas es buscar la manera de no perder a los que ya tenemos. Este es un error típico de muchos directores: prometer una actividad emocionante para convencer a nuevos alumnos —en especial a los varones— y luego no trabajar adecuadamente para mantener esa promesa. Y en este sentido, se manifiesta Freer (2012) ante la escasez de voces masculinas en los coros de instituto. Para este autor, la cuestión no es por qué los chicos abandonan el coro, sino qué puede hacer un director para que se queden. Muchas veces, los directores recurren a repertorios cuya estética y textos resultan muy alejados de los gustos de los chicos. Por lo tanto, resulta crucial buscar obras que les resulten atractivas y encajen en sus estereotipos de los que es «masculino». Hay muchas piezas corales pensadas para grupos de voces masculinas, ya no tanto por el tratamiento de la voz, sino por la naturaleza de los textos. Un buen ejemplo es el ciclo *6 Irish Pub Songs* de Gwyn Arch, con arreglos de melodías tradicionales irlandesas para tenor, bajo y piano.

En resumen, el mejor método de captación y retención de componentes del coro es mantener unos ensayos estimulantes en todo momento, un repertorio atractivo y

divertido, y unas actuaciones en las que los chicos y chicas se sientan orgullosos de su trabajo.

#### 4.2.7. La formación continua del director de coro

La necesidad de una formación continua para cualquier docente es algo difícilmente cuestionable. El profesorado de música no es una excepción. Pero, en el caso de un docente que asuma por primera vez la tarea de dirigir un coro, se hace especialmente necesaria una formación específica que le dote de unas herramientas básicas de dirección. Pensar que con nuestros conocimientos previos y nuestro oído musical basta para formar y mantener la actividad de un coro de instituto es un error. Es imprescindible adquirir un cierto dominio de la voz y de la técnica propia de dirección para garantizar el éxito de la empresa. Existen en España numerosos cursos de verano muy útiles para adquirir los fundamentos de la dirección coral y para conocer repertorio nuevo que sea atractivo para los jóvenes. Además, son espacios que fomentan las relaciones personales y profesionales entre profesores con inquietudes similares. Muchos encuentros corales se fraguan en el marco de los cursos de este tipo.

Pero, quizás la mayor recomendación para un director de coro novel sea la necesidad de que él mismo participe como miembro de algún coro. Es importante ponerse en la piel del cantante para llegar a ser un buen director. Nada mejor que esa experiencia para entender las mecánicas e inquietudes de los coralistas, para detectar las estrategias que funcionan y las que fracasan, para discernir entre un buen director y otro mediocre. Por fortuna, existe en nuestro país una oferta enorme de agrupaciones corales amateur y no ha de ser difícil encontrar alguna que se ajuste a nuestros horarios e intereses.

### 4.3. Puesta en práctica y evaluación de unos ejercicios de técnica vocal

#### 4.3.1. El coro piloto: Coro del IES Condesa Eylo de Valladolid

El Coro del IES Condesa Eylo de Valladolid fue creado en 2002 por su actual director, Iñaki Becoechea, profesor de música del centro. Actualmente es uno de los dos únicos coros de instituto en la ciudad de Valladolid. A lo largo de su trayectoria se ha ido consolidando como una seña de identidad del IES Condesa Eylo y su mejor representante ante la sociedad. El director ha logrado un grupo de una cierta estabilidad que congrega a alumnos de todos los cursos de secundaria y bachillerato, lo cual fomenta la relación entre chicos y chicas de distintas edades. En la actualidad está formado por unos 75 miembros de los cuales menos de 20 son chicos con voz cambiada (tenores y bajos). Estos datos están en sintonía con los obtenidos por Fernández Herranz (2013) según los cuales los coros infantiles y juveniles de nuestro país están compuestos por un 74% de chicas y solo un 26% de chicos.

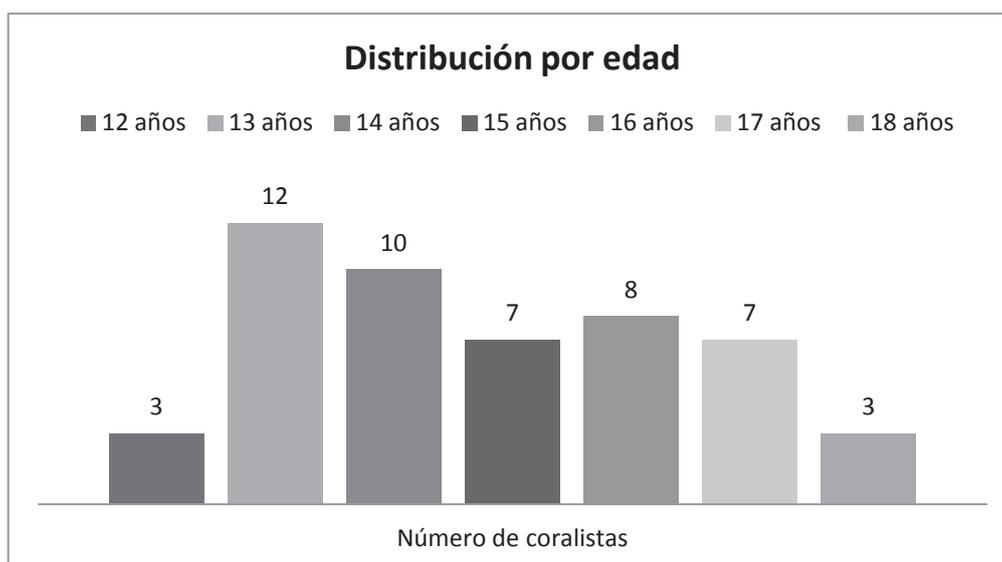
El trabajo del coro está diseñado como una actividad extraescolar. El régimen de ensayos consta de un ensayo durante la media hora de recreo los lunes con las sopranos, los martes con las contraltos y los miércoles con los tenores y bajos; los viernes de 16:00 a 17:00 hay un ensayo conjunto. Son frecuentes los conciertos para mostrar su actividad a colegios de educación primaria o sus encuentros con otros coros juveniles. En el presente curso ha sido especialmente destacada su participación en el IV Congreso Nacional «Con Euterpe» 2019 celebrado en Valladolid, donde han actuado delante de cientos de docentes de música venidos de todo el país.

Mis prácticas del máster de secundaria en el IES Condesa Eylo, bajo la supervisión del profesor tutor Iñaki Becoechea, me han permitido conocer el coro del instituto, observar su trabajo y aplicar alguna propuesta de mejora. Así, he podido utilizar el coro como grupo piloto para una parte de mi investigación. El periodo del *practicum* se desarrolló entre el 21 de febrero y el 11 de abril de 2019. Una vez concluidas las prácticas, propuse al profesor Becoechea responder a un cuestionario (Anexo 1) con el fin de conocer algunos aspectos de su trayectoria y trabajo como director, del funcionamiento del coro, de sus estrategias para mantener la motivación de los alumnos, así como su opinión acerca de los ejercicios técnicos propuestos por mí y puestos en práctica con el coro. Igualmente diseñé otro cuestionario destinado a los

coralistas (Anexo 2) para que, de manera voluntaria y anónima, me aportaran información sobre su edad, cuerda en la que cantan, curso de ingreso y tiempo de permanencia en el coro, pero sobre todo, para indagar acerca de las razones por las que decidieron entrar en el coro y las motivaciones por las que continúan en él, así como su opinión sobre los ejercicios de técnica vocal en general y particularmente sobre los ejercicios que habían realizado conmigo.

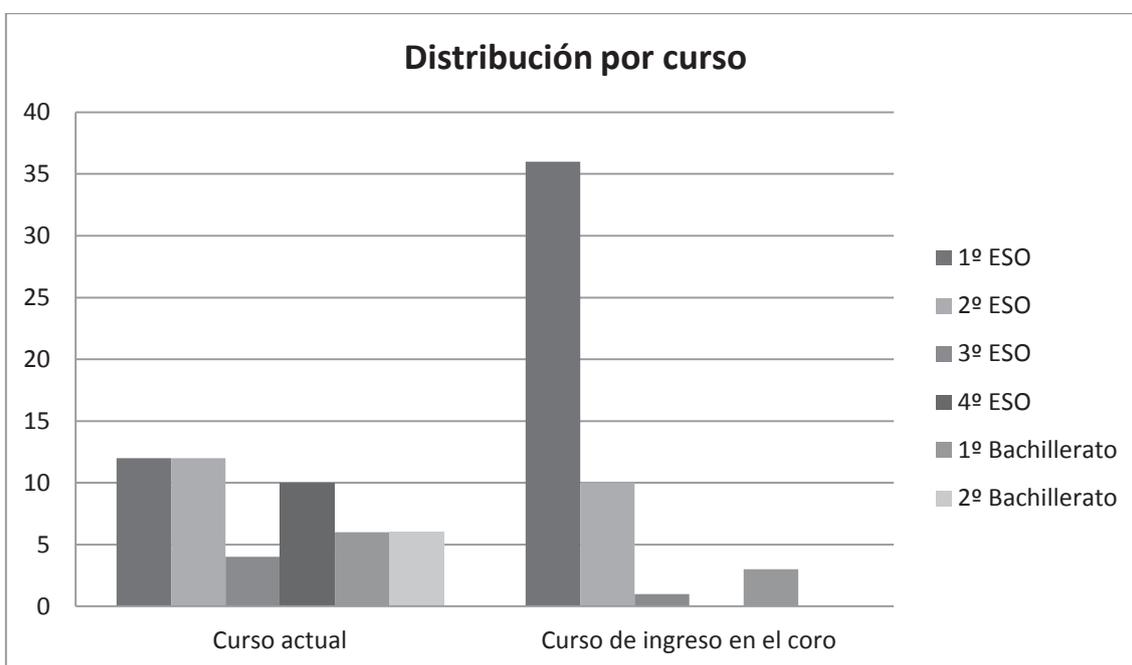
Cincuenta alumnos han respondido al cuestionario, lo que supone dos tercios del coro. De ese grupo, 29 son sopranos, 12 altos, 6 tenores y 3 bajos. La fig. 6 muestra la distribución por edades. Los datos muestran una distribución bastante homogénea y un perfecto equilibrio entre el número de chicos y chicas entre 12 a 14 años (50%) y el número de alumnos de 15 o más años (50%). Esta distribución es muy adecuada para la actividad coral y para la captación de miembros de todas las edades. Una circunstancia donde el porcentaje de alumnos de 12 y 13 años fuera muy elevado podría disuadir a los mayores de 16 de entrar en el coro, y estas voces —sobre todo, en el caso de los chicos de voz cambiada— son fundamentales para consolidar el grupo.

**Fig. 6:** Coro del IES Condesa Eylo de Valladolid. Distribución por edad de los coralistas (elaboración propia)



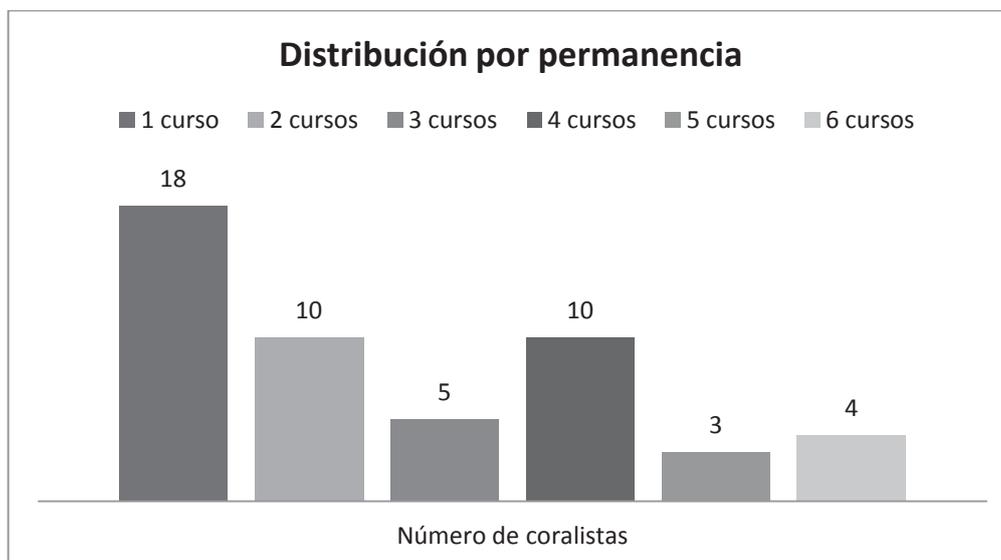
Otro dato interesante es el de la distribución según el curso actual de los coralistas (en lógica sintonía con sus edades), pero sobre todo, según el curso en el que ingresaron al coro (fig. 7). Una gran mayoría entraron cuando estaban en su primer curso de la ESO. Este caso es un ejemplo de la importancia de captar a los alumnos en cuanto comienzan la secundaria, sin esperar a 2º de la ESO, cuando ya cursan una asignatura de música.

**Fig. 7:** Coro del IES Condesa Eylo de Valladolid. Distribución por curso actual de los coralistas y por curso de ingreso en el coro (elaboración propia)



Al igual que un equilibrio entre las edades de los miembros del coro, siempre resulta ideal un cierto equilibrio entre los coralistas más noveles y los veteranos. Los integrantes con más veteranía son una ayuda formidable para los nuevos, que los ven como modelos a seguir. Por eso, los directores deben tratar de retener a esos alumnos que llevan más años en el coro. La fig. 8 muestra que, en el caso del Coro del IES Condesa Eylo, hay una buena proporción entre los componentes que llevan solo uno o dos cursos y los veteranos de tres o más cursos.

**Fig. 8:** Coro del IES Condesa Eylo de Valladolid. Distribución por tiempo de permanencia de los coralistas (elaboración propia)



Tan interesantes como los datos más objetivos son los que aportan información sobre la percepción subjetiva de chicos y chicas acerca de la actividad coral, especialmente las razones que les llevaron a ingresar en el coro del instituto (fig. 9) y las motivaciones principales para seguir en él (fig. 10). Todos estos datos son muy valiosos para los directores, puesto que ayudan diseñar estrategias en la captación y retención de coralistas. Como ya he señalado antes, las actuaciones de un coro de instituto en los colegios de primaria puede dar buenos réditos en el futuro. El Coro del Condesa Eylo es un buen ejemplo. Pero, sobre todo, los datos de las motivaciones por las que un alumno decide entrar en el coro nos revelan algo que no debería sorprendernos: la mayoría lo hace sencillamente porque le gusta cantar. Esa es una de las principales razones del interés y necesidad de formar coros en los institutos, porque es el medio de ofrecer una actividad cultural y educativa de primer orden a esos alumnos con inquietudes musicales.

La influencia del grupo social, sin ser la más determinante, no es desdeñable y hay que tenerla siempre en cuenta. Un coro es un espacio donde se crean y se desarrollan lazos de amistad muy fuertes. El director es responsable de que en el coro impere un ambiente de respeto y compañerismo, lo cual beneficia al trabajo puramente musical, pero también fomenta las relaciones personales entre los cantores. El director debe ser

consciente de que si un coralista hace nuevos amigos en el coro, es mucho más probable que permanezca en él.

**Fig. 9:** Coro del IES Condesa Eylo de Valladolid. Motivaciones de ingreso al coro (elaboración propia)



Sin lugar a dudas, el principal motivo por la que un coralista permanece en el coro es la satisfacción personal que le produce. La fig. 10 pone de relieve esta circunstancia. En este sentido, un coro de instituto es muy parecido a cualquier otro coro amateur. A diferencia de un grupo profesional, los cantantes aficionados mantienen su entusiasmo en la medida que su afición le reporta un cierto bienestar. Dentro de la actividad coral, los conciertos suelen generar muchos momentos satisfactorios (también alguno frustrante). También los viajes y excursiones son actividades muy estimulantes para los coralistas. Los datos muestran además que el repertorio es clave para mantener el interés de los chicos y chicas del coro. Por lo tanto, el director debe cuidar con especial atención todos estos aspectos.

**Fig. 10:** Coro del IES Condesa Eylo de Valladolid. Motivaciones para continuar en el coro (elaboración propia)



El hecho de aprender música o conocer gente nueva son importantes también, pero la clave es que la actividad coral sea un espacio de disfrute y realización personal. Por eso, un director debe convertir cada ensayo en un tiempo de aprendizaje y esparcimiento, sin descuidar ninguno de estos dos aspectos. Los directores tiranos pueden ser eficaces en otros ámbitos, nunca en el de la música amateur y menos aún, en un coro de instituto.

#### 4.3.2. Trabajo técnico propuesto

Una de las primeras cosas que percibí del Coro del IES Condesa Eylo fue el excelente ambiente en los ensayos. Es un coro muy numeroso y sorprende gratamente el respeto y la atención con que siguen las indicaciones de su director. Además, la gran mayoría de los miembros del coro muestran un entusiasmo notable que se ve reflejado en su trabajo. Durante las primeras sesiones de ensayo como observador, fui recogiendo en el cuaderno de campo detalles acerca del repertorio trabajado, de la metodología didáctica del director, pero, sobre todo, de las cualidades técnicas vocales de los

coralistas. Inmediatamente observé que es un coro experimentado, con una serie de hábitos adquiridos muy buenos y con un repertorio muy atractivo. Sin embargo, la calidad vocal de los coralistas es desigual. La cuerda de sopranos destaca claramente por encima del resto; tienen buen sonido y unos agudos fáciles. Por el contrario, las cuerdas de altos, tenores y bajos presentan problemas técnicos que les llevan a cantar forzados en muchos momentos. El sonido resultante, en consecuencia, está desempastado y calante.

Tras comentar mis impresiones con el director, le propuse poner en práctica algunos ejercicios de técnica vocal para intentar mejorar el sonido del coro. En particular, viendo los problemas de colocación y emisión de la voz de las contraltos y los chicos, estimé conveniente centrar el trabajo en la resonancia de cabeza y en evitar el canto de garganta. Así, en el comienzo de los siguientes ensayos conjuntos del coro, el director me dio la posibilidad de hacer el trabajo previo de vocalización para llevar a cabo mis propuestas.

Para liberar la garganta les propuse algunos de los ejercicios ya mencionados en el apartado sobre técnica vocal del presente trabajo (apartado 4.2.3), comenzando por la emisión de sonidos hablados con el mayor hueco posible, como en un bostezo. Los coralistas deben entender que la voz hablada normal tiende por lo general a estar colocada muy en la garganta, pero que es también posible llevarla a una resonancia nasal y de cabeza.

Para el canto coral es fundamental el desarrollo de los resonadores superiores. Y para ello, pusimos en práctica ejercicios similares al de la fig. 2 (p. 40), especialmente con la consonante *n* y la vocal *i*, debido a su nasalidad natural. Estos primeros ejercicios de resonancia dieron paso a otro para la correcta colocación de las vocales. El ejercicio propuesto —muy parecido al de la fig. 3 (p. 41)— fue la entonación de una única nota pasando por las distintas vocales e intercalando la *n* entre ellas, del siguiente modo: *n - i - n - e - n - a - n - o - n - u*. Es importante que el cantante se tome su tiempo para pasar de la *n* a la vocal que corresponda, para así tratar de que la vocal tome algo de la colocación nasal propia de la *n*. El ejercicio tiene como objetivo conseguir una mayor homogeneidad de la colocación y el timbre de todas las vocales.

En varias sesiones trabajamos en el coro este tipo de ejercicios, nunca durante más de 10 minutos y siempre al inicio del ensayo para que sirviera de preparación vocal sin que llegara a resultar demasiado tedioso.

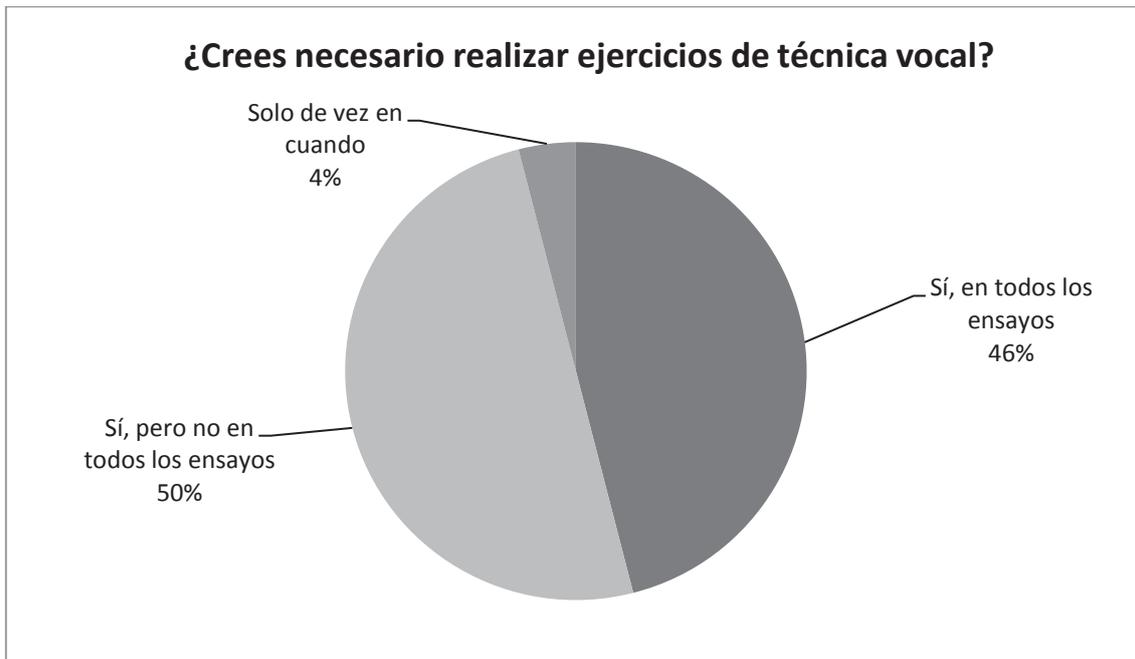
#### 4.3.3. Resultados

Una de las características de los coros infantiles y juveniles es su ductilidad vocal, su capacidad de amoldarse con rapidez a los modelos propuestos por el director. En este sentido, los coros adultos suelen ser más difíciles de trabajar a la hora de cambiar el sonido. Por eso, es importante en los coros de instituto dar buenos ejemplos vocales a los coralistas, para que nos imiten. También, es más habitual obtener resultados rápidos.

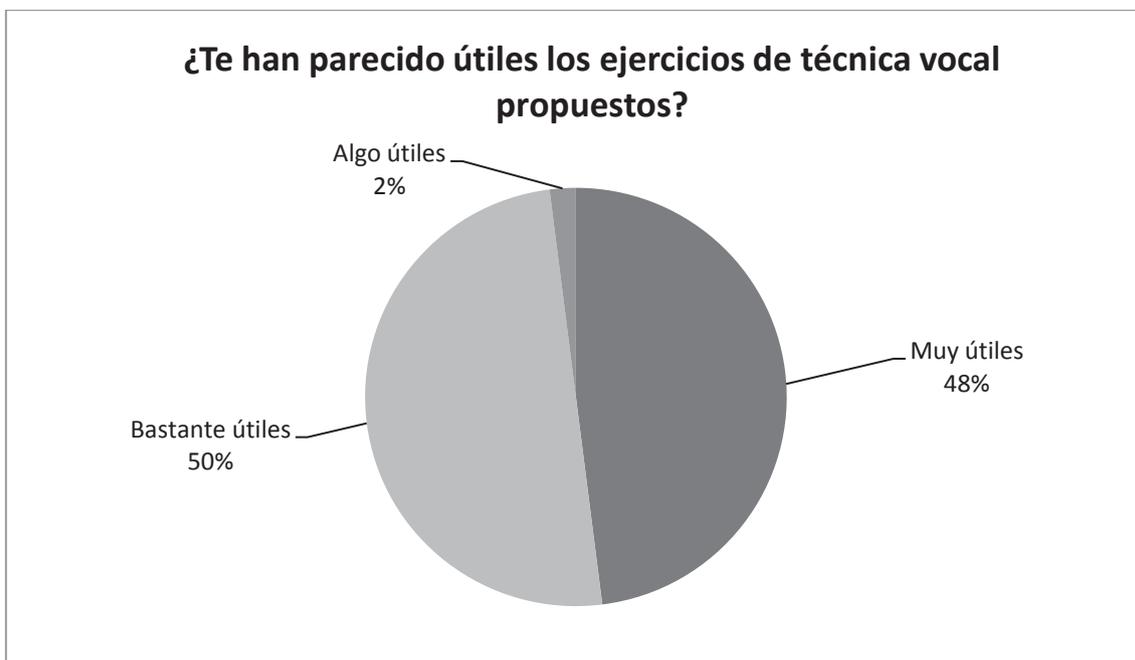
Tanto el director del Coro del IES Condesa Eylo como yo mismo percibimos una mejoría en el sonido del coro a raíz de los ejercicios propuestos. En respuesta al cuestionario, Iñaki Becoechea declara al respecto: «La mejoría ha sido doble: por una parte he notado un mejor empaste y colocación, sobre todo en las contraltos, pero sobre todo he notado mejoría en la actitud de todos ellos en relación con la técnica vocal y mejoría en el interés por desarrollar cada uno de ellos su propia voz» (Anexo 1, pregunta 8, p. 70). En efecto, concuerdo con el profesor Becoechea en que la cuerda de contraltos fue la que mostró una mejoría más clara y evidente, con un canto menos apretado y más relajado, lo que repercutió en un mejor empaste. El trabajo con los tenores y bajos requeriría más sesiones y dedicación, pero es normal teniendo en cuenta que muchos de ellos han sufrido la muda de voz recientemente y su aparato fonador aún tiene que acabar de desarrollarse por completo.

Mi impresión fue que los coralistas entendieron la importancia de los ejercicios técnicos como una herramienta clave para mejorar la voz. Esto se ve refrendado por los resultados de los cuestionarios (Anexo 2) en relación a la necesidad de trabajar la técnica vocal en los ensayos (fig. 11). Una inmensa mayoría cree que son necesarios, aunque entre ellos son más los que opinan que no en todos los ensayos. Probablemente esto tenga que ver con sus propios hábitos de ensayo. Tal como reconoce Iñaki Becoechea, «los ejercicios de técnica vocal quedan relegados a los viernes en el ensayo general, nunca o casi nunca [...] en los recreos» (Anexo 1, pregunta 7, p. 69).

**Fig. 11:** Opinión de los miembros del Coro del IES Condesa Eylo de Valladolid sobre la necesidad de trabajar la técnica vocal (elaboración propia)



**Fig. 12:** Opinión de los miembros del Coro del IES Condesa Eylo de Valladolid sobre la utilidad de los ejercicios de técnica vocal propuestos (elaboración propia)



Para la presente investigación resultaba especialmente valiosa la opinión de los coralistas sobre la utilidad de los ejercicios técnicos propuestos por mí. La fig. 12 muestra unos datos muy positivos. Ni un solo alumno los ha considerado inútiles y solo uno los ha percibido como algo útiles. El resto del coro han reconocido que les han parecido bastante o muy útiles.

Así, probablemente el resultado más importante de este Trabajo Fin de Máster sea el hecho de que los ejercicios técnicos propuestos han sido incorporados por Iñaki Becoechea tanto a la rutina del coro como a las clases de música de segundo de la ESO para trabajar los contenidos curriculares relacionados con la voz (Anexo 1, pregunta 9, p. 70).

## 5. CONCLUSIONES

La investigación presentada en este Trabajo Fin de Máster partía de una reflexión sobre la posibilidad de trasladar estrategias procedentes del ámbito coral amateur al entorno de la educación secundaria para la formación de coros en los institutos. Es el momento de comprobar la validez de la hipótesis general surgida de este planteamiento inicial. Lo cierto es que hay una parte importante que no ha sido posible verificar, puesto que no se ha llevado a cabo la formación de ningún coro de instituto y, por tanto, no se ha puesto en práctica el plan de actuación propuesto para tal efecto.

El problema radica en la propia pregunta inicial de la investigación. Aunque esta posee ciertos aspectos adecuados como punto de partida para el trabajo, hay una característica importante que no cumple. Tal como señalan López-Cano y San Cristóbal Opazo (2014), una buena pregunta de investigación es aquella cuya resolución es viable en el contexto de la investigación, es decir, deber ser posible responderla con los recursos disponibles y en los plazos establecidos. En este caso, el planteamiento del presente trabajo excede dichas posibilidades puesto que la formación de un nuevo coro en un instituto es una tarea que exigiría al menos un curso completo desde su inicio, algo que supera con mucho el periodo de prácticas del máster.

Las investigaciones cualitativas suelen tener dificultades en formular hipótesis precisas que finalmente puedan ser comprobadas. El presente trabajo podría incluirse en lo que Sabariego Puig denomina «investigaciones generativas», puesto que permiten generar hipótesis como resultado y, por tanto, constituyen «una fuente importante de investigaciones explicativas posteriores dirigidas a comprobar estas hipótesis» (2009, p. 129). Así, el plan para la formación de coros de instituto aquí propuesto podría servir de punto de partida para una futura investigación que pusiera en práctica las estrategias descritas y evaluara sus resultados.

No obstante, sí hay una parte de la hipótesis inicial que ha sido posible comprobar, puesto que algunos de los ejercicios técnicos propuestos han sido puestos en práctica en varias sesiones de ensayo con el Coro del IES Condesa Eylo, con resultados positivos en la mejora de la calidad vocal de sus miembros. Este coro es un buen

ejemplo de que es posible crear y consolidar un grupo coral con chicos y chicas de entre 12 y 18 años. No existe, por tanto, ninguna razón por la que este modelo no pueda llevarse con éxito a otros centros de educación secundaria y bachillerato. Como casi siempre, todo queda en manos de docentes con el ánimo y el entusiasmo necesario para afrontar la empresa. Con este trabajo solo he pretendido mostrar que el propósito es encomiable y la tarea es posible. Además, la meta puede llegar a ser tremendamente satisfactoria. En definitiva, el viaje merece la pena.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arriaga, C. (2007). El problema de género en los coros infantiles: ¿qué pasó con los chicos del coro? *Eufonía, Didáctica de la Música*, 41, 99-106.
- Baers, M. (2011). Inside the Box: Notes From Within the European Artistic Research Debate. *E-Flux*, 26.
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-38). Barcelona: Graó.
- Bumgarner, A. (2015a). Notes for Success (Part 1) Advice for the First-Year Choral Teacher. *The Choral Journal*, 55(10), 8-17.
- Bumgarner, A. (2015b). Notes for Success (Part 2): Advice for the First-Year Choral Teacher. *The Choral Journal*, 56(1), 28-36.
- Bumgarner, A. (2015c). Notes for Success (Part 3): Advice for the First-Year Choral Teacher. *The Choral Journal*, 56(2), 32-43.
- Caycho Verástegui, R. A. (2018). *Cantar para comunicar: Beneficios en la comunicación interpersonal de adolescentes a través del conocimiento de su voz como instrumento musical* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Centeno, J. (2001). La conciencia corporal como eje fundamental en la educación vocal. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 23, 7-18.
- de la Calle, M. L. (2014). *La participación en coros escolares como desarrollo de la motivación para cantar en la educación primaria y secundaria* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Elorriaga, A. J. (2011a). *La continuidad del canto durante el periodo de la muda de la voz* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

- Elorriaga, A. J. (2011b). Una propuesta de práctica de canto colectivo en la adolescencia: Un estudio de intervención en un IES. *Revista Electrónica de LEEME*, 28.
- Elorriaga, A. J. (2012). Las voces adolescentes y el canto en la secundaria: un reto al alcance de todos. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 54, 43-50.
- Fernández Herranz, N. S. (2013). *Las agrupaciones corales y su contribución al bienestar de las personas. Percepción de las aportaciones del canto coral a través de una muestra de cantores* (Tesis doctoral). Universidad Carlos III, Madrid.
- Fernández Rivera, M. J. (2015). *Las agrupaciones corales leonesas en la sociedad y la cultura de la provincia de León* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Ferrer, R., Tesouro, M., y Puiggali, J. (2015). Las principales motivaciones para cantar en un coro infantil o juvenil según la opinión de algunos directores. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 64, 66-72.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freer, P. K. (2012). The Successful Transition and Retention of Boys from Middle School to High School Choral Music. *The Choral Journal*, 52(10), 8-17.
- Grau, A. (2009). El mejor coro infantil. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 45, 7-9.
- Guthe, E. (2017). The Choral Process: Enhancing the Success of Students with Disabilities within the Choral Structure. *The Choral Journal*, 57(10), 51-56.
- Haseman, B. (2006). A Manifesto for Performative Research. *Media International Australia Incorporating Culture and Policy*, 118, 98-106.
- Hurtado Llopis, J. (2006). El desarrollo de la asertividad en la Coral Allegro ONCE Valencia. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 37, 63-71.

- Kemp, A. E. (2002). Acercándose a la investigación. En *Aproximaciones a la Investigación en Educación Musical* (pp. 6-11). Buenos Aires: Collegium Musicum.
- Krehbiel, J. (2006). Choral Music in the Junior High/Middle School: The Link Between Morale and Discipline. *The Choral Journal*, 47(3), 55-56.
- Latorre Beltrán, A. (2009). La investigación acción. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 369-394). Madrid: La Muralla.
- López-Cano, R., y San Cristóbal Opazo, Ú. (2014). *Investigación artística en música*. Barcelona: Esmuc.
- Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 8 de mayo de 2015, núm. 86, pp. 32051-32480.
- Orden EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 8 de mayo de 2015, núm. 86, pp. 32481-32984.
- Palacios, J. I. (2005). La Universidad y la Investigación Musical: de la Teoría a la Praxis. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 123-156.
- Pastor Homs, M. I. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista española de pedagogía*, 59(220), 525-544.
- Reames, R. R. (2001). High School Choral Directors' Description of Appropriate Literature for Beginning High School Choirs. *Journal of Research in Music Education*, 49(2), 122-135.
- Reames, R. R., y Warren, M. (2006). Recommended Literature for Middle-Level Mixed Choirs. *The Choral Journal*, 47(5), 76-88.
- Rosabal, G. (2009). Algunas perspectivas para el manejo de la voz adolescente en el ensamble coral. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 45, 50-57.

- Sabariego Puig, M. (2009). El proceso de investigación (parte 2). En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127-163). Madrid: La Muralla.
- Sabariego Puig, M., y Bisquerra Alzina, R. (2009). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 19-49). Madrid: La Muralla.
- Shelton, T. (2008). Junior High/Middle School Choirs: Incorporating Masterworks into the Middle School Choral Setting. *The Choral Journal*, 48(9), 57-59.
- Tejada Giménez, J. (2003). *Ars Canora: Canciones y cánones para la Educación Musical y la Didáctica de Lenguas Extranjeras*. Logroño: Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones.

## ANEXOS

### **Anexo 1: Cuestionario al director del Coro del IES Condesa Eylo**

1. ¿Cuántos años llevas dirigiendo el coro?

Empecé con este coro en el año 2002, cuando me dieron traslado al IES Condesa. Antes había formado otro similar en el IES Recesvinto de Venta de Baños que funcionó durante cuatro años, hasta que vine aquí.

2. ¿Tienes algún tipo de formación en dirección coral (conservatorio, cursos, otros)?

La formación ha sido a través de breves cursos de dirección a los que he ido asistiendo en estos años organizados por el CFIE de León o el de Valladolid, así como los que he buscado por mi cuenta en Sigüenza con Patrick Freers, o los que organizamos en la Rede de Coros Escolares con Basilio Astúlez, Josu Elberdin, Maite Oca o Junkal Rivero, o a los que he asistido en los festivales Europa Cantat.

3. ¿Cuáles fueron tus motivaciones y objetivos cuando formaste el coro?

El canto en grupo ha sido para mí una de las experiencias más emocionantes que he tenido siempre: desde las clases de canto coral con Aizpurúa en el Conservatorio, que disfrutaba de niño, pasando por las experiencias de canto meditativo colectivo en el monasterio de Taizé en Francia, y al canto en diversos coros de Valladolid (Universitario, Coro Piccolo). Cantar es mi manera de estar en el mundo.

Podría decir que compartir esa alegría del canto común es la motivación que me impulsa y emplearla en el ámbito educativo como herramienta civilizadora es el objetivo que persigo.

4. ¿Cuántos miembros tiene el coro actualmente? ¿Cuántos son chicos de voz cambiada?

El coro del IES Condesa tiene ahora unas 75 voces de las que algo menos de veinte son chicos de voz cambiada. Las cifras exactas varían porque no llevo un control estricto de asistencias: permito que se apunten al coro en cualquier momento del curso y, en ocasiones, algunos se apuntan y asisten solo unos pocos meses.

Para apuntarse al coro rellenan una hoja y dan 15 € que guardo en el armario del centro junto con las cantidades que el coro recibe para hacer frente a pequeños gastos de escenografía, acompañamiento de músicos si lo necesitamos (Nora la pianista) y el remanente queda para viajes o salidas que podamos hacer.

5. ¿Cuáles crees que son los principales motivos que tienen los chicos y chicas para cantar en el coro?

En su mayoría creo que vienen por su propio gusto de compartir el canto en grupo, la emoción que se genera con el canto colectivo. Muy pocos son los que vienen porque les obligan los padres, quizá uno o dos, y no suelen durar más que un curso en el coro.

Es cierto que muchos vienen en grupos de amigos en los que a uno o dos les gusta mucho cantar y otros vienen “a rebufo” de esos amigos más musicales, pero creo que todos disfrutan en mayor o menor medida de la experiencia de cantar.

La motivación de conocer gente y hacer amigos también está presente pero no creo que sea la más determinante.

6. Como director, ¿qué estrategias sigues para mantener el interés de los chicos y chicas para seguir en el coro?

Yo creo que la selección del repertorio es muy importante para que no se desmotiven. Hay una serie de canciones que tengo ya muy probadas y sé que son “éxitos” seguros, a las que voy cada curso añadiendo nuevas piezas que me permiten mantener el interés de ellos y el mío propio. Se trata de combinar de un modo

equilibrado el aprendizaje de cosas nuevas que nos enriquecen y, que en ocasiones, se quedan como parte del repertorio central, con el repaso de los “temas de siempre”. Con el paso de los años los cantantes suelen pedirme recordar algunos de los temas que cantaron en sus primeros años del coro dado que se sienten reconocidos y seguros cantándolos.

Otra estrategia es hacer de los ensayos algo divertido y dinámico en la medida de lo posible. Aquí siempre echo de menos contar con un espacio más grande en el que podernos mover, pero hay que jugar con las herramientas que tenemos. Intento empezar con ejercicios de calentamiento y paso luego al trabajo de las piezas, pero intento estar siempre atento a su respuesta y, si detecto aunque sea sólo un poco de aburrimiento o hastío cambio a otra cosa o regreso a una pieza.

La realización de conciertos para mostrar el trabajo realizado a la comunidad educativa con cualquier excusa (conciertos de Navidad, Jornada de Puertas Abiertas, conciertos en los colegios de la zona, graduaciones de Bachillerato) y las realización de algún intercambio o viaje son también elementos de estímulo para los chicos.

7. ¿Sueles realizar ejercicios de técnica vocal en los ensayos? ¿Con cuánta frecuencia?

Los ejercicios de técnica vocal quedan relegados a los viernes en el ensayo general, nunca o casi nunca los hago en los recreos, que quedan reservados para el aprendizaje de las melodías por repetición insistente, incansable, por mi parte.

Yo tampoco soy un experto en técnica vocal ni tengo estudios de canto: lo que sé lo he aprendido cantando en coros y con diversos cursos con los más variados directores. Me impulsa el intentar mejorar el sonido del coro y ayudar a los chicos a cantar mejor siguiendo el criterio que me dictan mi oído y mi intuición.

La técnica y los ejercicios de calentamiento son normalmente el comienzo del ensayo general de viernes y tienen una duración variable: según voy viendo que se aburren o cansan cambio al trabajo de repertorio.

8. ¿Te han parecido útiles los ejercicios de técnica vocal propuestos durante el periodo de prácticas? ¿Has notado algún tipo de mejoría en las voces del coro?

Desde luego que sí: tu conocimiento de la técnica vocal es muy superior al mío y nos ha enriquecido notablemente a los chicos y a mí. La mejoría ha sido doble: por una parte he notado un mejor empaste y colocación, sobre todo en las contraltos, pero sobre todo he notado mejoría en la actitud de todos ellos en relación con la técnica vocal y mejoría en el interés por desarrollar cada uno de ellos su propia voz.

9. ¿Incorporarías dichos ejercicios u otros similares a tus ensayos?

Sí, ya lo estamos haciendo en el coro y también en las clases de segundo de ESO en las que este trimestre estamos estudiando la voz y realizo ejercicios de este tipo casi a diario.

## Anexo 2: Cuestionario a los miembros del Coro del IES Condesa Eylo

El cuestionario propuesto a los miembros del Coro del IES Condesa Eylo consta de las siguientes preguntas:

- 1) ¿En qué curso estás?
- 2) ¿Qué edad tienes?
- 3) ¿Eres soprano, alto, tenor o bajo?
- 4) ¿En qué curso entraste en el coro?
- 5) ¿Cuáles fueron tus motivaciones para entrar en el coro?
- 6) ¿Cuáles son tus motivaciones para continuar en el coro?
- 7) ¿Crees necesario realizar ejercicios de técnica vocal?
  - Sí, en todos los ensayos
  - Sí, pero no en todos los ensayos
  - Solo de vez en cuando
  - No
- 8) ¿Te han parecido útiles los ejercicios de técnica vocal propuestos?
  - Muy útiles
  - Bastante útiles
  - Algo útiles
  - No demasiado útiles
  - Nada útiles

**Coralista 1**

|   |            |         |           |
|---|------------|---------|-----------|
| 1) 2º Bachillerato  | 2) 17 años | 3) Alto | 4) 2º ESO |
| 5) A mi madre le parecía buena idea.  |            |         |           |
| 6) Cantar cosas guays. Seguir con mis amigos. Pasar las tardes de los viernes sin estudiar. |            |         |           |
| 7) Sí, en todos los ensayos   |            |         |           |
| 8) Muy útiles   |            |         |           |

**Coralista 2**

|  |            |            |           |
|--|------------|------------|-----------|
| 1) 2º Bachillerato   | 2) 17 años | 3) Soprano | 4) 1º ESO |
| 5) Había ido a conciertos del coro cuando estaba en el colegio y me parecía interesante. |            |            |           |
| 6) Aprendemos nuevas canciones y me gusta cantar con gente. (También por los viajes).    |            |            |           |
| 7) Sí, en todos los ensayos  |            |            |           |
| 8) Muy útiles  |            |            |           |

**Coralista 3**

|  |            |         |           |
|--|------------|---------|-----------|
| 1) 2º Bachillerato   | 2) 18 años | 3) Alto | 4) 1º ESO |
| 5) El coro iba a mi colegio cuando era pequeña y me encantaba, además siempre me ha gustado cantar.      |            |         |           |
| 6) Al acabar el bachillerato y comenzar la universidad el coro es un buen punto de unión con mis amigos. |            |         |           |
| 7) Sí, en todos los ensayos  |            |         |           |
| 8) Muy útiles  |            |         |           |

**Coralista 4**

|   |            |            |           |
|---|------------|------------|-----------|
| 1) 3º ESO   | 2) 14 años | 3) Soprano | 4) 1º ESO |
| 5) Por probar algo nuevo y apuntarme con mis amigas.                                |            |            |           |
| 6) Me parece una actividad muy interesante y me lo paso muy bien en los conciertos. |            |            |           |
| 7) Sí, pero no en todos los ensayos   |            |            |           |
| 8) Bastante útiles  |            |            |           |

**Coralista 5**

|   |            |            |           |
|---|------------|------------|-----------|
| 1) 3º ESO   | 2) 14 años | 3) Soprano | 4) 1º ESO |
| 5) Me pareció una actividad interesante.                                      |            |            |           |
| 6) Van mis amigas, me lo paso bien y hacemos muchos conciertos y excursiones. |            |            |           |
| 7) Sí, pero no en todos los ensayos   |            |            |           |
| 8) Bastante útiles  |            |            |           |

**Coralista 6**

|                                     |            |            |           |
|-------------------------------------|------------|------------|-----------|
| 1) 1º ESO                           | 2) 13 años | 3) Soprano | 4) 1º ESO |
| 5) El padre de un amigo.            |            |            |           |
| 6) Ninguna.                         |            |            |           |
| 7) Sí, pero no en todos los ensayos |            |            |           |
| 8) Bastante útiles                  |            |            |           |

**Coralista 7**

|                                |            |            |           |
|--------------------------------|------------|------------|-----------|
| 1) 1º ESO                      | 2) 13 años | 3) Soprano | 4) 1º ESO |
| 5) Me convencieron mis padres. |            |            |           |
| 6) No lo sé.                   |            |            |           |
| 7) Sí, en todos los ensayos    |            |            |           |
| 8) Bastante útiles             |            |            |           |

**Coralista 8**

|  |            |         |                    |
|--|------------|---------|--------------------|
| 1) 1º Bachillerato                             | 2) 17 años | 3) Alto | 4) 1º Bachillerato |
| 5) Cantar                                      |            |         |                    |
| 6) Me gustaría continuar pero vuelvo a Suecia. |            |         |                    |
| 7) Sí, en todos los ensayos                    |            |         |                    |
| 8) Muy útiles                                  |            |         |                    |

**Coralista 9**

|   |            |            |           |
|---|------------|------------|-----------|
| 1) 1º ESO   | 2) 13 años | 3) Soprano | 4) 1º ESO |
| 5) Me gusta cantar y me dijeron que les gustaba mucho.                  |            |            |           |
| 6) Que este año me ha gustado mucho estar aquí y quiero venir más años. |            |            |           |
| 7) Sí, en todos los ensayos   |            |            |           |
| 8) Muy útiles   |            |            |           |

**Coralista 10**

|   |            |         |           |
|---|------------|---------|-----------|
| 1) 1º ESO   | 2) 13 años | 3) Alto | 4) 1º ESO |
| 5) Vi cómo cantaban en sexto y quise probarlo y me encantó. |            |         |           |
| 6) Seguir haciéndolo mejor.                                 |            |         |           |
| 7) Sí, en todos los ensayos                                 |            |         |           |
| 8) Bastante útiles  |            |         |           |

**Coralista 11**

|  |            |         |           |
|--|------------|---------|-----------|
| 1) 1º ESO  | 2) 12 años | 3) Alto | 4) 1º ESO |
| 5) Que me gusta cantar y he estado 3 años en Cantania. |            |         |           |
| 6) Que está muy bien y que me lo he pasado bien.       |            |         |           |
| 7) Sí, en todos los ensayos                            |            |         |           |
| 8) Muy útiles  |            |         |           |

**Coralista 12**

|   |            |            |           |
|---|------------|------------|-----------|
| 1) 1º Bachillerato  | 2) 17 años | 3) Soprano | 4) 3º ESO |
| 5) Siempre me ha gustado cantar.                                |            |            |           |
| 6) No es un coro convencional, las canciones son más conocidas. |            |            |           |
| 7) Sí, en todos los ensayos                                     |            |            |           |
| 8) Muy útiles   |            |            |           |

**Coralista 13**

|   |            |            |           |
|---|------------|------------|-----------|
| 1) 2º Bachillerato  | 2) 17 años | 3) Soprano | 4) 1º ESO |
| 5) Siempre me ha gustado cantar y ya había escuchado el coro y siempre me había encantado. Además yo en mi colegio ya había participado en el coro (del cole), y siempre me lo pasaba genial. |            |            |           |
| 6) Este año ha sido mi último como miembro oficial, pero nunca antes me había planteado dejarlo, simplemente era una parte más de mí.   |            |            |           |
| 7) Sí, en todos los ensayos   |            |            |           |
| 8) Muy útiles   |            |            |           |

**Coralista 14**

|   |            |            |           |
|---|------------|------------|-----------|
| 1) 2º Bachillerato  | 2) 18 años | 3) Soprano | 4) 1º ESO |
| 5) Ya estaba relacionada con la música pues había ido a clase de solfeo y piano y tenía una prima más mayor que ya estaba en el coro. |            |            |           |
| 6) Amigos. Ambiente. Música actual. Aprendizaje musical.  |            |            |           |
| 7) Sí, pero no en todos los ensayos   |            |            |           |
| 8) Muy útiles   |            |            |           |

**Coralista 15**

|  |            |            |           |
|--|------------|------------|-----------|
| 1) 1º Bachillerato   | 2) 16 años | 3) Soprano | 4) 1º ESO |
| 5) Pues una amiga que iba a entrar y me convenció para que entrara con ella. |            |            |           |
| 6) Pues porque me gusta...   |            |            |           |
| 7) Sí, en todos los ensayos  |            |            |           |
| 8) Muy útiles  |            |            |           |

**Coralista 16**

|                               |            |         |           |
|-------------------------------|------------|---------|-----------|
| 1) 1º ESO                     | 2) 14 años | 3) Alto | 4) 1º ESO |
| 5) Que me gusta mucho cantar. |            |         |           |
| 6) Que me encanta cantar.     |            |         |           |
| 7) Solo de vez en cuando      |            |         |           |
| 8) Bastante útiles            |            |         |           |

**Coralista 17**

|  |            |          |           |
|--|------------|----------|-----------|
| 1) 3º ESO  | 2) 15 años | 3) Tenor | 4) 2º ESO |
| 5) Ya había ido al coro en el colegio, me gustó, y para mejorar el sentido del ritmo y la afinación. |            |          |           |
| 6) Me gusta y aprender a afinar.   |            |          |           |
| 7) Sí, en todos los ensayos  |            |          |           |
| 8) Muy útiles  |            |          |           |

**Coralista 18**

|   |            |         |           |
|---|------------|---------|-----------|
| 1) 2º ESO   | 2) 15 años | 3) Bajo | 4) 2º ESO |
| 5) Un amigo que estaba en coro me dijo que era entretenido y me apunté. |            |         |           |
| 6) Me pareció divertido y algo bastante útil.                           |            |         |           |
| 7) Sí, en todos los ensayos   |            |         |           |
| 8) Muy útiles   |            |         |           |

**Coralista 19**

|   |            |          |           |
|---|------------|----------|-----------|
| 1) 4º ESO   | 2) 16 años | 3) Tenor | 4) 1º ESO |
| 5) Me parece muy guay cantar en grupo y conocer gente.  |            |          |           |
| 6) Las mismas que cuando entré, intentar aprender a cantar un poco, pasarlo bien y conocer gente. |            |          |           |
| 7) Sí, pero no en todos los ensayos   |            |          |           |
| 8) Bastante útiles  |            |          |           |

**Coralista 20**

|  |            |         |                    |
|--|------------|---------|--------------------|
| 1) 2º Bachillerato   | 2) 18 años | 3) Bajo | 4) 1º Bachillerato |
| 5) Yo fui principalmente influenciado por las personas de mi clase que iban a coro porque decían que hacía falta voces como la mía y al final me convencieron. |            |         |                    |
| 6) Intentar seguir mejorando mi técnica vocal pero, sobre todo, seguir pasando un buen rato en el coro.  |            |         |                    |
| 7) Sí, pero no en todos los ensayos  |            |         |                    |
| 8) Muy útiles  |            |         |                    |

**Coralista 21**

|                                     |            |          |   |
|-------------------------------------|------------|----------|---|
| 1) 1º Bachillerato                  | 2) 16 años | 3) Tenor | 4) 1º ESO, salí en 2º ESO y volví en 3º ESO |
| 5) El director                      |            |          |   |
| 6) Me gusta cantar                  |            |          |   |
| 7) Sí, pero no en todos los ensayos |            |          |   |
| 8) Bastante útiles                  |            |          |   |

**Coralista 22**

|   |            |            |           |
|---|------------|------------|-----------|
| 1) 1º ESO   | 2) 12 años | 3) Soprano | 4) 1º ESO |
| 5) Me gusta mucho la música y cantar.   |            |            |           |
| 6) Me lo paso fenomenal cantando en el coro y me encantan las canciones que cantamos. |            |            |           |
| 7) Sí, pero no en todos los ensayos   |            |            |           |
| 8) Muy útiles   |            |            |           |

**Coralista 23**

|   |            |          |           |
|---|------------|----------|-----------|
| 1) 4º ESO   | 2) 16 años | 3) Tenor | 4) 1º ESO |
| 5) El ambiente, la gente, el gusto por la música, etc.  |            |          |           |
| 6) La dirección del coro, y que cuanto más tiempo estás, más gente se une y es como una gran familia. |            |          |           |
| 7) Sí, en todos los ensayos   |            |          |           |
| 8) Muy útiles   |            |          |           |

**Coralista 24**

|  |            |          |           |
|--|------------|----------|-----------|
| 1) 1º ESO  | 2) 16 años | 3) Tenor | 4) 2º ESO |
| 5) Siempre había querido cantar y siempre me había gustado la música. Pero nunca me había atrevido a dar clases de nada relacionado con la música ni el canto hasta que entré al coro. |            |          |           |
| 6) Seguir mejorando y pasándolo bien.  |            |          |           |
| 7) Sí, pero no en todos los ensayos  |            |          |           |
| 8) Bastante útiles   |            |          |           |

**Coralista 25**

|  |            |         |           |
|--|------------|---------|-----------|
| 1) 4º ESO  | 2) 15 años | 3) Alto | 4) 1º ESO |
| 5) Ya había oído hablar muy bien sobre el coro del Condesa y tenía muchas ganas de empezar el instituto y apuntarme porque siempre me ha gustado cantar. Además es un sitio donde conoces gente muy simpática y con los que compartir muchos momentos. |            |         |           |
| 6) Cuando entré me encantó el ambiente que había. Hay tiempo para reír y aprender. Además hicimos un viaje todos juntos e hicimos muy buenas relaciones.   |            |         |           |
| 7) Sí, pero no en todos los ensayos  |            |         |           |
| 8) Muy útiles  |            |         |           |

**Coralista 26**

|  |            |         |           |
|--|------------|---------|-----------|
| 1) 4º ESO  | 2) 15 años | 3) Alto | 4) 2º ESO |
| 5) Me encanta la música, dedico la mayor de mi tiempo a cantar y tocar. También está bien conocer gente nueva. |            |         |           |
| 6) Ídem.   |            |         |           |
| 7) Sí, en todos los ensayos  |            |         |           |
| 8) Bastante útiles   |            |         |           |

**Coralista 27**

|  |            |         |           |
|--|------------|---------|-----------|
| 1) 4º ESO  | 2) 15 años | 3) Alto | 4) 1º ESO |
| 5) Había visto al coro cantar en un concierto y me gustó mucho. Los alumnos mayores nos motivaron para apuntarnos. Además, forma parte de la vida del centro y conoces a mucha gente. También me apunté porque me gusta cantar y quería aprender cómo hacerlo. |            |         |           |
| 6) He aprendido mucho sobre técnica vocal. Muchas amigas están en el coro conmigo. Iñaki hace que los ensayos sean muy divertidos y graciosos. A veces hacemos excursiones y me gusta mucho cantar en los conciertos a los que vayamos.                        |            |         |           |
| 7) Sí, pero no en todos los ensayos  |            |         |           |
| 8) Muy útiles  |            |         |           |

**Coralista 28**

|  |            |         |           |
|--|------------|---------|-----------|
| 1) 2º ESO  | 2) 14 años | 3) Alto | 4) 2º ESO |
| 5) Pues que me gusta cantar además de que conocía a gente aquí y también el año pasado había querido apuntarme pero al final no pude.  |            |         |           |
| 6) Pues que es muy divertido y la gente es muy simpática, además hay mucho compañerismo y lo pasamos muy bien. También sigo por las canciones que son muy alegres y marchosas. |            |         |           |
| 7) Sí, en todos los ensayos  |            |         |           |
| 8) Muy útiles  |            |         |           |

**Coralista 29**

|   |            |            |           |
|---|------------|------------|-----------|
| 1) 1º Bachillerato  | 2) 17 años | 3) Soprano | 4) 1º ESO |
| 5) Siempre me ha gustado cantar y quería hacerlo junto a más gente que también amase hacerlo.   |            |            |           |
| 6) El hecho de haber vencido mi timidez y pánico escénico gracias al coro junto conocer a gente nueva maravillosa y seguir cantando y aprendiendo nuevas técnicas son mis grandes y mayores motivaciones. |            |            |           |
| 7) Sí, en todos los ensayos   |            |            |           |
| 8) Muy útiles   |            |            |           |

**Coralista 30**

|                                |            |          |           |
|--------------------------------|------------|----------|-----------|
| 1) 2º ESO                      | 2) 14 años | 3) Tenor | 4) 2º ESO |
| 5) Amo la música y amo cantar. |            |          |           |
| 6) Las mismas que para entrar. |            |          |           |
| 7) Sí, en todos los ensayos    |            |          |           |
| 8) Muy útiles                  |            |          |           |

**Coralista 31**

|   |            |            |           |
|---|------------|------------|-----------|
| 1) 1º ESO   | 2) 13 años | 3) Soprano | 4) 1º ESO |
| 5) Mi hermana está y dijo que era muy divertido y aunque cantaras mal podías estar. Había ido a muchos conciertos y me encantaba. Al ver los videoclips y canciones en Youtube dije: a la gente se la ve muy contenta y desde hace unos tres años, aún estando en primaria, tenía muchísimas ganas de entrar. |            |            |           |
| 6) Me parece muy divertido, nos enseñan técnicas vocales, pasas un rato con tus amigos y pierdes un poco de vergüenza al cantar delante de mucha gente (en los conciertos). También aprendes mucho de los veteranos y del director.   |            |            |           |
| 7) Sí, pero no en todos los ensayos   |            |            |           |
| 8) Bastante útiles  |            |            |           |

**Coralista 32**

|   |            |            |           |
|---|------------|------------|-----------|
| 1) 4º ESO   | 2) 16 años | 3) Soprano | 4) 1º ESO |
| 5) Adoraba (y adoro) cantar, pero me daba mucha vergüenza hacerlo sola, además quería aprender a hacerlo bien. Siempre me ha gustado la música pero nunca he tenido la oportunidad de estudiarla.   |            |            |           |
| 6) Cantar (y la música en general) se ha vuelto en algo necesario en mi vida. Gracias al coro me propuse aprender a tocar la guitarra y ahí estoy. Además he aprendido el ukelele y en un futuro el piano (todo de manera autodidacta). También tengo que decir que me niego a graduarme sin hacer un solo. |            |            |           |
| 7) Sí, en todos los ensayos   |            |            |           |
| 8) Bastante útiles  |            |            |           |

**Coralista 33**

|  |            |         |           |
|--|------------|---------|-----------|
| 1) 2º ESO  | 2) 14 años | 3) Bajo | 4) 2º ESO |
| 5) El gusto por la música y las ganas de cantar en grupo.  |            |         |           |
| 6) El continuar poder cantar. El buen rollo que hay. Las ganas de seguir aprendiendo música y las experiencias nuevas. |            |         |           |
| 7) Sí, en todos los ensayos  |            |         |           |
| 8) Bastante útiles   |            |         |           |

**Coralista 34**

|   |            |            |           |
|---|------------|------------|-----------|
| 1) 4º ESO   | 2) 16 años | 3) Soprano | 4) 1º ESO |
| 5) Cuando dejé el conservatorio quería seguir haciendo alguna actividad relacionada con la música y el canto siempre me ha llamado la atención.           |            |            |           |
| 6) Después de 4 años sigo disfrutando tanto los ensayos como los conciertos y nunca he pensado en dejarlo. Aparte me ha aportado muchos momentos felices. |            |            |           |
| 7) Sí, pero no en todos los ensayos   |            |            |           |
| 8) Muy útiles   |            |            |           |

**Coralista 35**

|   |            |         |           |
|---|------------|---------|-----------|
| 1) 2º ESO   | 2) 14 años | 3) Alto | 4) 1º ESO |
| 5) En 5º y 6º de Primaria iba a Cantania y quería seguir cantando en un coro. |            |         |           |
| 6) Me encanta cantar, se hacen nuevos amigos y mejoras el canto.              |            |         |           |
| 7) Sí, en todos los ensayos   |            |         |           |
| 8) Bastante útiles  |            |         |           |

**Coralista 36**

|   |            |            |           |
|---|------------|------------|-----------|
| 1) 2º ESO   | 2) 13 años | 3) Soprano | 4) 1º ESO |
| 5) Aprender a cantar de manera divertida y conocer a personas y hacer amigos. |            |            |           |
| 6) Conocer a más personas y mejorar mi voz.                                   |            |            |           |
| 7) Sí, pero no en todos los ensayos   |            |            |           |
| 8) Bastante útiles  |            |            |           |

**Coralista 37**

|   |            |            |           |
|---|------------|------------|-----------|
| 1) 1º ESO   | 2) 12 años | 3) Soprano | 4) 1º ESO |
| 5) Mis amigas y que me gusta la música desde que era pequeña. |            |            |           |
| 6) [Sin respuesta]  |            |            |           |
| 7) Sí, en todos los ensayos                                   |            |            |           |
| 8) Bastante útiles  |            |            |           |

**Coralista 38**

|   |            |            |           |
|---|------------|------------|-----------|
| 1) 2º ESO   | 2) 13 años | 3) Soprano | 4) 1º ESO |
| 5) Me gusta cantar y la música y he atendido a algunos de sus conciertos antes de apuntarme y me gustó. |            |            |           |
| 6) Me gusta el ambiente y las canciones y siento que aprendo mucho.                                     |            |            |           |
| 7) Sí, pero no en todos los ensayos   |            |            |           |
| 8) Bastante útiles  |            |            |           |

**Coralista 39**

|  |            |            |           |
|--|------------|------------|-----------|
| 1) 2º ESO  | 2) 13 años | 3) Soprano | 4) 1º ESO |
| 5) Amo cantar y ya me habían hablado muy bien del coro, la verdad considero que fue muy buena idea, lo disfruto mucho.   |            |            |           |
| 6) La verdad todo, la música, el ambiente, las canciones que cantamos. Me encontré un estudio que afirmaba que el cantar en coros ayudaba a diferentes problemas mentales como la depresión y la ansiedad. Amo que el coro sea como una pequeña familia. |            |            |           |
| 7) Sí, pero no en todos los ensayos  |            |            |           |
| 8) Bastante útiles   |            |            |           |

**Coralista 40**

|   |            |            |           |
|---|------------|------------|-----------|
| 1) 3º ESO   | 2) 14 años | 3) Soprano | 4) 1º ESO |
| 5) Pues que siempre cantaba en casa y mi madre me decía que dejara de cantar en casa, que no se podía concentrar. |            |            |           |
| 6) Parte por costumbre tras hacerlo durante 3 años. Y por otro lado, por entretenimiento. Me lo paso muy bien.    |            |            |           |
| 7) Sí, pero no en todos los ensayos   |            |            |           |
| 8) Bastante útiles  |            |            |           |

**Coralista 41**

|  |            |         |           |
|--|------------|---------|-----------|
| 1) 2º ESO  | 2) 14 años | 3) Alto | 4) 1º ESO |
| 5) Ya les había visto actuar antes y me gustó mucho.   |            |         |           |
| 6) Me lo paso muy bien y he hecho muchos amigos, además de que amplió mi conocimiento musical y cultural en general. |            |         |           |
| 7) Sí, pero no en todos los ensayos  |            |         |           |
| 8) Muy útiles  |            |         |           |

**Coralista 42**

|   |            |            |           |
|---|------------|------------|-----------|
| 1) 2º ESO   | 2) 14 años | 3) Soprano | 4) 1º ESO |
| 5) Para cantar y conocerlo porque mi madre conocía este coro y me dijo que me apuntara, que era muy bonito.                   |            |            |           |
| 6) Seguir cantando y divertirme, porque además voy con amigas que no están en mi clase ni curso y así puedo seguir con ellas. |            |            |           |
| 7) Sí, pero no en todos los ensayos   |            |            |           |
| 8) Muy útiles   |            |            |           |

**Coralista 43**

|  |            |            |           |
|--|------------|------------|-----------|
| 1) 4º ESO  | 2) 15 años | 3) Soprano | 4) 1º ESO |
| 5) Pasar tiempo con mis amigas, poder cantar en los conciertos y aprender algo sobre música.                             |            |            |           |
| 6) Disfrutar de la música, el ambiente del coro, cada día hacemos algo nuevo y superar vergüenza enfrente de un público. |            |            |           |
| 7) Sí, pero no en todos los ensayos  |            |            |           |
| 8) Muy útiles  |            |            |           |

**Coralista 44**

|  |            |            |                    |
|--|------------|------------|--------------------|
| 1) 1º Bachillerato   | 2) 17 años | 3) Soprano | 4) 1º Bachillerato |
| 5) Me gusta mucho la música y ya había estado en varios coros así que me gustó la idea de unirme al coro del instituto.  |            |            |                    |
| 6) Como ya he dicho, me encanta la música desde muy pequeña y además en un coro hay que trabajar en equipo. Además así conozco a más gente del instituto con gustos similares. |            |            |                    |
| 7) Sí, en todos los ensayos  |            |            |                    |
| 8) Algo útiles   |            |            |                    |

**Coralista 45**

|   |            |            |           |
|---|------------|------------|-----------|
| 1) 1º ESO                               | 2) 13 años | 3) Soprano | 4) 1º ESO |
| 5) Mis amigas.                          |            |            |           |
| 6) Aprendo canciones y me lo paso bien. |            |            |           |
| 7) Sí, pero no en todos los ensayos     |            |            |           |
| 8) Bastante útiles                      |            |            |           |

**Coralista 46**

|   |            |            |           |
|---|------------|------------|-----------|
| 1) 1º ESO                                       | 2) 13 años | 3) Soprano | 4) 1º ESO |
| 5) Que me gusta cantar.                         |            |            |           |
| 6) Aprender canciones nuevas y seguir cantando. |            |            |           |
| 7) Sí, pero no en todos los ensayos             |            |            |           |
| 8) Bastante útiles                              |            |            |           |

**Coralista 47**

|   |            |            |           |
|---|------------|------------|-----------|
| 1) 2º ESO   | 2) 13 años | 3) Soprano | 4) 2º ESO |
| 5) Pues que me gusta mucho cantar y la música en general. |            |            |           |
| 6) Que me está gustando mucho esta actividad.             |            |            |           |
| 7) Sí, pero no en todos los ensayos                       |            |            |           |
| 8) Bastante útiles  |            |            |           |

**Coralista 48**

|  |            |            |           |
|--|------------|------------|-----------|
| 1) 2º ESO                                    | 2) 13 años | 3) Soprano | 4) 2º ESO |
| 5) Perder vergüenza a estar en un escenario. |            |            |           |
| 6) Estar con mis amigas.                     |            |            |           |
| 7) Solo de vez en cuando                     |            |            |           |
| 8) Bastante útiles                           |            |            |           |

**Coralista 49**

|   |            |            |           |
|---|------------|------------|-----------|
| 1) 4º ESO   | 2) 15 años | 3) Soprano | 4) 1º ESO |
| 5) Una de mis motivaciones fue que mientras estaba en el colegio, el coro dio un concierto y todos fuimos a verlo y me gustó mucho, así que me apunté.  |            |            |           |
| 6) Mis motivaciones son que en el coro me lo paso genial, me encanta el ambiente y sentir que formo parte de algo; también me lo paso genial cantando y aprendiendo poco a poco, me encantan los conciertos y la satisfacción después de todos los ensayos. |            |            |           |
| 7) Sí, pero no en todos los ensayos   |            |            |           |
| 8) Bastante útiles  |            |            |           |

**Coralista 50**

|  |            |            |           |
|--|------------|------------|-----------|
| 1) 4º ESO  | 2) 16 años | 3) Soprano | 4) 1º ESO |
| 5) La motivación principal para entrar en el coro fue aprender a cantar y poder cantar sin hacerlo en solitario.   |            |            |           |
| 6) Las motivaciones para seguir en el coro son que disfruto mucho los ensayos y los conciertos y me gusta mucho el ambiente y familiaridad que hay en el coro. |            |            |           |
| 7) Sí, pero no en todos los ensayos  |            |            |           |
| 8) Bastante útiles   |            |            |           |