

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Expresión Musical y Corporal



TESIS DOCTORAL

El canto en las aulas de música de educación primaria: un análisis interpretativo de diversas prácticas docentes

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Albina Cuadrado Fernández

Director

Gabriel Rusinek Milner

Madrid, 2014

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Expresión Musical y Corporal



Tesis Doctoral

**EL CANTO EN LAS AULAS DE MÚSICA DE EDUCACIÓN PRIMARIA:
UN ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE DIVERSAS PRÁCTICAS DOCENTES**

Doctoranda: **Albina Cuadrado Fernández**

Director: **Dr. Gabriel Rusinek Milner**

Madrid, octubre de 2012

Tesis Doctoral

**EL CANTO EN LAS AULAS DE MÚSICA DE EDUCACIÓN PRIMARIA:
UN ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE DIVERSAS PRÁCTICAS DOCENTES**

Albina Cuadrado Fernández

ÍNDICE

1. Introducción	7
1.1. Resumen.....	9
1.2. Necesidad pedagógica del estudio	10
1.3. Necesidad teórica del estudio	13
1.4. Estructura de la tesis	15
1.5. Agradecimientos	19
2. Perspectivas anatómico-fisiológicas sobre la voz y la salud vocal	23
2.1. Anatomía y fisiología de la voz	25
2.1.1. El vibrador laríngeo	26
2.1.1.1. Desarrollo y envejecimiento de la laringe	33
2.1.2. El sistema respiratorio	35
2.1.2.1 El esqueleto osteocartilaginoso	36
2.1.2.2. Los órganos del soplo fonatorio	39
2.1.2.3. Los músculos de la respiración	42
2.1.2.4. La dinámica respiratoria	45
2.1.3. Resonadores y órganos articuladores	47
2.1.3.1. La cámara de resonancia	49
2.1.3.2. Fisiología de la articulación	51
2.1.3.3. La producción de las vocales	54
2.1.4. Perspectivas neuropsicobiológicas	56
2.2. Los trastornos de la voz	60
2.2.1. Nomenclatura y clasificación de las disfonías	61
2.2.2. La exploración clínica de la voz	62
2.2.2.1. La valoración subjetiva del propio paciente	63
2.2.2.2. La exploración perceptual de la voz	64
2.2.2.3. La exploración videolaringoestroboscópica	64
2.2.2.4. La exploración aerodinámica	65
2.2.2.5. Análisis acústico	65
2.2.2.6. Análisis espectrográfico	66
2.2.2.7. Otras exploraciones	66
2.2.3. Disfonías funcionales simples	68
2.2.4. Disfonías funcionales complicadas	70
2.2.4.1. Lesiones nodulares	70
2.2.4.2. Otras lesiones	72
2.2.5. Disfonías orgánicas congénitas	73
2.2.6. Disfonía infantil	74
2.2.7. Disfonía de transición del adolescente	78
2.2.8. Disfonías psicógenas	79
2.2.9. Disfonías de origen neurológico	81
2.2.10. Otras disfonías	81
2.2.11. Disfonía del cantante	82
2.3. Tratamiento y reeducación de los trastornos vocales	85

2.3.1. Diferentes formas de tratar las disfonías	86
2.3.2. Herramientas no tradicionales para el tratamiento de la voz	92
2.4. Los docentes y la salud vocal.....	95
3. Perspectivas pedagógicas sobre el canto	105
3.1. Fundamentos de la pedagogía vocal	107
3.1.1. Conciencia corporal, relajación y postura	107
3.1.2. La respiración	111
3.1.2.1. Tipología de la respiración	113
3.1.2.2. La respiración para el canto	116
3.1.3. Fonación, resonancia y articulación	123
3.1.3.1. La producción de las vocales y la resonancia	129
3.1.3.2. Características de la resonancia de la voz	130
3.1.3.3. Proyección de la voz versus amplificación	132
3.1.3.4. El papel de los resonadores	135
3.1.3.5. Articulación y dicción	136
3.1.3.6. El vibrato	138
3.1.3.7. Los registros y pasajes	140
3.1.3.8. El falsete	145
3.2. Enseñanza y aprendizaje del canto	147
3.2.1. La problemática de la enseñanza del canto	148
3.2.2. La enseñanza del canto en los niños	149
3.2.2.1. La percepción auditiva	152
3.2.2.2. El modelo vocal	154
3.2.2.3. La memoria tonal	156
3.2.2.4. La coordinación vocal	157
3.2.2.5. El canto desafinado	159
3.2.3. La enseñanza del canto y las necesidades de las voces infantiles ..	162
3.2.3.1. Los registros	162
3.2.3.2. La calidad de la voz infantil	164
3.2.3.3. Rango y tesitura	166
3.2.3.4. El desarrollo vocal como proceso	168
3.2.3.5. El cambio de la voz durante la adolescencia	169
3.2.4. Bases psicológicas del desarrollo de la canción	174
3.2.5. El repertorio	177
3.2.6. Canto y escuelas pedagógicas	180
4. Metodología y diseño de la investigación	183
4.1. La metodología	185
4.1.1. El estudio de casos	193
4.1.2. Las técnicas de recogida de datos	196
4.1.2.1. La observación	196
4.1.2.2. La entrevista	198
4.1.3. El análisis y la interpretación de los datos	202
4.1.3.1. La teoría fundamentada	206

4.1.3.1.1 El método comparativo constante	207
4.1.3.1.2. El muestreo teórico	209
4.1.3.1.3. La codificación	210
4.1.3.1.4. El análisis de datos apoyado por programas informáticos .	213
4.1.4 Acceso y permisos	214
4.2. Diseño de la investigación	216
4.2.1. Las preguntas de la investigación ..	216
4.2.2. Criterios para la elección de los casos	217
4.2.3. Las técnicas de recogida de datos	222
4.2.4. Análisis e interpretación de los datos	224
4.2.5. Estrategias de triangulación	226
4.2.6. Organización temporal	227
5. Caso 1: La educación vocal como eje de una formación continua	229
5.1. Introducción	231
5.2. Los espacios	232
5.2.1. El Colegio	232
5.2.2. El aula	233
5.3. La maestra	233
5.3.1. Perfil.....	233
5.3.2. Pensamiento docente	236
5.4. El contexto	238
5.5. La práctica docente	239
5.5.1. Dinámica, hábitos y pautas	240
5.5.2. Interculturalidad e integración	242
5.6. La didáctica del canto	244
5.6.1. El canto como recurso	244
5.6.2. El canto como fin	245
5.6.2.1. Conciencia corporal, relajación y postura	246
5.6.2.2. La respiración	247
5.6.2.3. La emisión	249
5.6.3. Los niños que no entonan	252
5.6.4. El repertorio	255
5.7. El modelo vocal	258
5.8. Conclusiones del caso 1	260
6. Caso 2: Una práctica docente condicionada por la falta de continuidad en el trabajo vocal	265
6.1. Introducción	267
6.2. Los espacios	269
6.2.1. El colegio	269
6.2.2. Las aulas	269
6.3. La maestra	271
6.3.1. Perfil.....	271
6.3.2. Pensamiento docente	272
6.4. El contexto	276

6.5. La práctica docente	278
6.6. La didáctica del canto	279
6.6.1. En el primer ciclo	280
6.6.2. En el tercer ciclo	282
6.6.3. El repertorio	285
6.7. El modelo vocal	286
6.8. El coro	287
6.9. Conclusiones del caso 2	291
7. Caso 3: La identidad dual de un maestro como profesional de la voz y como docente	297
7.1. Introducción	299
7.2. Los espacios	300
7.3. El maestro	300
7.3.1. Perfil	300
7.3.2. Pensamiento docente	305
7.4. El contexto	311
7.4.1. La práctica docente	311
7.4.2. La didáctica del canto	312
7.5. El modelo vocal	316
7.6. Conclusiones del caso 3	317
8. Caso 4: Las contradicciones de un maestro en la didáctica del canto	323
8.1. Introducción	325
8.2. Los espacios	327
8.3. El maestro	328
8.3.1. Perfil	328
8.3.2. Pensamiento docente	329
8.4. El contexto	331
8.5. La práctica docente	331
8.6. La didáctica del canto	334
8.7. El modelo vocal	337
8.8. El coro	337
8.9. Conclusiones del caso 4	341
9. Caso 5: La práctica vocal en un proyecto innovador	347
9.1. Introducción	349
9.2. Los espacios	352
9.2.1. El edificio	352
9.2.2. El aula	353
9.3. El maestro	353
9.3.1. Perfil	353
9.3.2. Pensamiento docente	355
9.4. El contexto	358
9.4.1. Los proyectos	360
9.4.1.1. Aulas abiertas	360

9.4.1.2. Creación de una ópera original	361
9.5. La práctica docente	361
9.5.1. El grupo	361
9.5.2. El pequeño grupo	365
9.6. La didáctica del canto	371
9.6.1. El grupo	371
9.6.2. El pequeño grupo	374
9.7. El modelo vocal	380
9.8. El repertorio	382
9.9. Conclusiones del caso 5	383
10. Caso 6: La salud vocal de una maestra y la ausencia de canto en el aula ...	391
10.1. Introducción	393
10.2. Los espacios	394
10.2.1. Los edificios	394
10.2.2. Las aulas	395
10.3. La maestra	396
10.3.1. Perfil	396
10.3.2. Pensamiento docente	399
10.4. El contexto	405
10.5. La Práctica docente	410
10.6. La didáctica del canto	417
10.6.1. En educación primaria	417
10.6.2. En educación infantil	417
10.7. El Modelo vocal	419
10.8. Conclusiones del caso 6	420
11. Conclusiones generales y sugerencias	427
11.1. El modelo vocal	430
11.2. La didáctica del canto	439
11.2.1. El repertorio	449
11.3. Pensamiento y actuaciones docentes	451
11.3.1. Los coros	467
11.4. Sugerencias derivadas de esta investigación	470
11.4.1. Sugerencias para la formación del profesorado y para la práctica docente	470
11.4.2. Sugerencias para ulteriores investigaciones	476
12. Referencias bibliográficas	479

1. INTRODUCCIÓN

1.1. RESUMEN

En esta tesis doctoral se investiga, desde una perspectiva interpretativa, la práctica vocal de los maestros especialistas en educación musical, así como la forma en que enseñan a cantar a sus alumnos en las aulas de educación primaria. Se pretende describir, en primer lugar, los modelos vocales que ofrecen los maestros en el aula cuando hablan y cuando cantan, puesto que esta cuestión se relaciona directamente con el perfil del docente en materia vocal y, por lo tanto, con el proceso de construcción de su identidad vocal y con la formación que tiene al respecto. En relación con esos modelos vocales, se pretende averiguar también cuál es la percepción de los maestros respecto a su propia emisión así como la noción que tienen sobre las implicaciones didácticas del modelado vocal en el aula de primaria, entendido como el aprendizaje del canto por imitación en función del modelo vocal que se percibe.

En segundo lugar, se pretende averiguar la manera en que los maestros enseñan el canto en educación primaria. Para ello se contempla una serie de aspectos como el lugar que ocupa el canto en el aula de primaria, la importancia que se le adjudica, el trabajo vocal que se realiza, la manera en que se contemplan y abordan los problemas vocales de los alumnos y la evaluación sobre sus progresos vocales, la continuidad y la secuenciación en la didáctica vocal durante la etapa y en los diferentes ciclos, los procedimientos que se utilizan para enseñar una canción, y el tipo de repertorio que se canta y los criterios para su selección. Además, se pretende descubrir la relación –si la hubiese– entre la formación vocal, el modelo vocal y la práctica de aula.

Finalmente, se pretende estudiar el pensamiento que los docentes tienen sobre el canto en educación primaria, a fin de comprender la correspondencia o posibles contradicciones entre ese pensamiento y la práctica docente. Para ver cómo se traduce el pensamiento en las intervenciones docentes, se analiza la incidencia que tienen los diferentes contextos institucionales y culturales en los que trabajan los maestros en la enseñanza de la música y del canto, y sus posicionamientos respecto a dichos contextos institucionales y culturales en función de la configuración sus pensamientos musicales y pedagógicos.

Para realizar esta investigación se utilizó la metodología cualitativa, y en particular se eligió el estudio de casos como estrategia de indagación, al entenderlo apropiado en función de su aproximación holística, empírica, interpretativa y empática. Se realizó lo que Stake (1998:16-17, 2005:237-238) denomina un “estudio instrumental de casos”, ya que la elección de los posibles casos surgió en respuesta a una cuestión específica como es el acercamiento a la práctica vo-

cal que realizan los maestros en las aulas de educación primaria. Para este propósito se consideró conveniente elegir varios casos, por lo que este trabajo puede considerarse “un estudio colectivo de casos”. Para esa elección se estableció una serie de criterios, siguiendo el principio de *máxima variación* descrito por Lincoln y Guba (1985), y atendiendo a la diversidad de participantes y de centros donde va a tener lugar la investigación que preconiza Stake (1998) cuando sugiere la elección de un conjunto de casos equilibrado y variado. Una vez realizados los dos primeros casos, la elección de los posibles nuevos casos estuvo vinculada a la necesidad de recoger nuevos datos en función de la teoría emergente, combinando los criterios de *propósito teórico*, y de *relevancia*, propuestos por Glaser y Strauss (1967) así como el principio de *saturación teórica* a la hora de decidir cuántos casos incluir.

El trabajo de campo tuvo lugar durante los años académicos 2006-2007, 2007-2008, y 2008-2009 en centros de educación primaria de la Comunidad de Madrid. La organización de la recogida de datos obedeció a un plan fundamentado en las preguntas de la investigación en función de qué era lo que necesitaba saber y por qué y de cuál era la mejor forma de recoger la información. Las técnicas de recogida de datos fueron las asociadas con la metodología cualitativa: la observación, la entrevista, las notas y diarios de campo, y la revisión de documentos y materiales. El proceso de análisis de los datos se realizó de forma cíclica y recurrente, utilizando estrategias de *la teoría fundamentada* tales como la realización de *comparaciones constantes*, y resultó complejo y laborioso dado su carácter emergente (Peshkin, 2000).

1.2. NECESIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTUDIO

Este trabajo surge de una necesidad pedagógica relacionada con mi propia práctica docente en la formación del profesorado, en particular como profesora de las asignaturas Formación Vocal y Auditiva, y Conjunto Coral. Desde que empecé a enseñar en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid en 2004, he ido constatando que muchos de los estudiantes de magisterio, y en particular muchos de los futuros maestros especialistas en educación musical, no estaban acostumbrados a cantar. Además, algunos reaccionaban ante el canto con prevención, reserva y hasta con hilaridad, en ciertos casos, ante los algunos ejemplos vocales propuestos. Preguntados sobre el origen de esta reacción me explicaban, aun cuando no encontraban la terminología adecuada para hacerlo, que el modelo vocal que les ofrecía les resultaba “agradable” pero “insólito” y, sobre todo, muy difícil de reproducir. Esto ocurría, en mayor o menor medida, con todos los alumnos, fuesen o no de la especialidad en educación

musical, y no excluía a aquellos alumnos con una formación instrumental reglada avalada por una titulación de conservatorio. Independientemente del grado de desarrollo de sus capacidades musicales, estos alumnos no habían desarrollado la habilidad de cantar ni el gusto por el canto y, cuando cantaban, evidenciaban carencias en su formación vocal e, inclusive, un mal uso de la voz. Muchos de ellos emitían un sonido áfono y aireado al hablar y al cantar aunque no tenían conciencia de ello. Otros mostraban síntomas de fatiga vocal al hablar y al cantar o cantaban en un ámbito muy reducido. Otros habían padecido o padecían problemas vocales diagnosticados, y muy pocos estaban recibiendo tratamientos. Muchos de los alumnos de las asignaturas Formación Vocal y Auditiva, y Conjunto Coral, necesitaban con urgencia de la ayuda de especialistas en el diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la voz.

Este hecho, que es de gran trascendencia en sí mismo, adquiere mayor relevancia cuando se contempla desde la perspectiva de que se trata de futuros docentes que van a enseñar en educación primaria y que van a enseñar música, más concretamente. Como usuarios profesionales de la voz habrán de asumir que la voz es su herramienta de trabajo, que el ejercicio de su profesión queda comprometido en la medida en que no sepan manejarla adecuadamente, y que este hecho, de producirse, puede tener repercusiones en el ámbito personal, laboral y educativo¹. Como docentes especialistas en educación musical no pueden ignorar las implicaciones didácticas del modelo de voz hablada y cantada que van a transmitir a los niños en el aula. Esas implicaciones se relacionan con el modelado vocal entendido como el aprendizaje del canto por imitación en función del modelo vocal que se percibe². Tampoco pueden ignorar las necesidades de sus alumnos³, cuya formación vocal está contemplada en el marco de la formación musical prevista por ley⁴ para la etapa de educación primaria.

En la formación vocal del profesorado de música concurren, como señala Aróstegui (2004a), el plano interpretativo y el plano didáctico, sin olvidar un elemento más que comparten con el resto de los docentes: el plano preventivo. Así pues, la formación vocal del profesorado de música se articula en función de una triple vertiente: preventiva en términos de salud, instructiva en términos de interpretación musical y didáctica en términos educativos. Por todo ello, la formación vocal de los futuros maestros debería dirigirse a que entiendan que la

¹ Véase 2.4. Los docentes y la salud vocal.

² Véase 3.2.2.2. El modelo vocal.

³ Véase 3.2.2. La enseñanza del canto en los niños.

⁴ Esta tesis doctoral comenzó a realizarse en el periodo en el que estaba vigente la *Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE)* de 3 de octubre de 1990, que encontraría continuidad en la *Ley Orgánica de Educación (LOE)*, de 3 de mayo de 2006.

voz, además de ser su herramienta de trabajo, es algo frágil, sutil y delicado que no tiene recambio, razón por la cual dicha formación debería dirigirse hacia la consecución de una formación sólida que les permita preservar su propio instrumento. Esa formación debería dirigirse, también, a que los maestros transmitan hábitos vocales correctos al hablar o al cantar, detecten los posibles problemas vocales propios y los de sus alumnos, proporcionen a sus alumnos instrucción vocal y los eduquen en el gusto por el canto. La conciencia de la fragilidad de la voz y el interés por la transmisión de hábitos vocales correctos al hablar debería formar parte de los objetivos de los maestros en todas las áreas de primaria; más aún en el caso de los maestros especialistas en educación musical, quienes no deberían eludir el canto sino reconocer el papel preponderante que tiene en la formación musical e integral del niño como experiencia vital única e insustituible. El canto sirve como fuente de conocimiento del propio cuerpo y de la propia voz como vía para desarrollar capacidades y destrezas cognitivas y motoras, como forma de acceso a la música de manera directa sin mediación de ningún otro instrumento; el canto es, además, un vehículo para el aprendizaje de actitudes específicas de variado significado: el canto puede actuar como principio generador de la propia identidad y de pertenencia social y cultural, como vehículo de transmisión de una herencia cultural, como marco para la interacción de identidades a la vez que factor de socialización y como instrumento para la integración.

Esta manera de entender el canto se enmarca dentro una visión más amplia de la enseñanza de la música en la que, según Hargreaves (1998:236-237), la mayoría de los teóricos parecen coincidir. Concebida de esta manera, la enseñanza de la música debería abarcar objetivos más amplios que los del mero aprendizaje de destrezas musicales específicas e incluir, entre otros, “la comprensión y la apreciación de las cualidades artísticas de la música, la transmisión de la herencia cultural, la incentivación de la creatividad, la educación social, la provisión de la recreación valiosa, la mejora de la salud física y mental, el desarrollo de las capacidades intelectuales”; en definitiva, la educación musical debería contribuir al desarrollo intelectual, emocional, sensomotor y social.

Esta manera de entender el canto estaría relacionada con la idea de que es necesario reivindicar el papel de la educación musical y el del canto como aspecto fundamental de dicha educación desde un enfoque que va más allá de lo instructivo y que enfatiza en lo educativo como agente importante de los valores que debería promover la educación general, entendida como un todo para la vida y no para un solo aspecto de ella; una educación que intente promover el desarrollo de los estudiantes como personas y no como meros objetos de trabajo. Desde ese punto de vista podríamos decir que el canto *educa* en el sentido en que

provee de “valores para la vida tales como la salud, el autoconocimiento, el autotrecimiento, el compañerismo, la diversión, la autoestima” (Elliott, 1997:30). Del mismo modo, teniendo en cuenta que investigaciones como las de Phillips y Aitchison (1997) han demostrado que las habilidades de canto de los estudiantes en la enseñanza general pueden ser mejoradas a través de la instrucción vocal, también podríamos decir que el canto puede ser *educable*.

El uso de cualquier propuesta didáctica que dejase de lado la adquisición de las habilidades de canto en base a los parámetros fisiológicos y psicológicos que le son propios podría llevar a desnaturalizar al canto si éste se concibiese solamente como un pretexto para abordar aprendizajes musicales y extramusicales. Una propuesta así, además de resultar sesgada, podría perturbar esos aprendizajes ya que, según Phillips (1996:12), “las habilidades de la técnica de canto y de la lectura musical deben desarrollarse juntas” porque “tratar de enseñar a leer música antes de la habilidad de cantar se parece al proverbio de la carreta por delante de los bueyes”. La imagen que propone Phillips es muy elocuente y sugiere la conveniencia de no olvidar que, cuando cantamos estamos, precisamente, *cantando*. Se puede cantar sin instrucción vocal formal, se puede cantar con asiduidad en el aula y se pueden extraer todas las posibilidades que las canciones ofrecen para un mayor acercamiento, conocimiento y experiencia de la música. Pero eso no significa necesariamente que el instrumento de la voz se esté manejando debidamente.

Al tomar conciencia de la problemática vocal de los alumnos de magisterio y de sus necesidades como futuros docentes de música y en función de la variedad de implicaciones que se atribuye a la formación vocal en las investigaciones, consideré la enorme responsabilidad que se ceñía sobre mí como formadora de formadores. Pero procuré que dicha responsabilidad no me intimidase. Inspirada por Phillips (1992), cuando llama la atención sobre la necesidad de ver cómo se enseña el canto en los primeros niveles de enseñanza, decidí acercarme a las aulas de educación primaria en la Comunidad de Madrid con la confianza de que el estudio y la comprensión de la práctica vocal que allí se realizaba pudieran abrir el camino a nuevas didácticas en las aulas universitarias, nuevas didácticas que pudiesen repercutir fructíferamente en las escuelas.

1.3. NECESIDAD TEÓRICA DEL ESTUDIO

Asimismo, esta tesis doctoral responde a una necesidad teórica, ya que no existe suficiente investigación que documente cómo se traducen las recomendaciones del currículo en prácticas reales en lo relacionado con el canto en las aulas de

primaria. Si bien es cierto que se ha escrito mucho sobre el canto, muy poco está basado en investigación. En el ámbito anglosajón hay una gran profusión de estudios científicos sobre el canto de los niños⁵ pero existe un gran vacío sobre cómo cantan los maestros y sobre cómo enseñan a cantar. Por otro lado, existe un creciente interés sobre la salud vocal de los docentes en todos los niveles de enseñanza dentro y fuera de nuestras fronteras⁶. El interés por la salud vocal de los docentes en España ha surgido desde algunos ámbitos laborales y docentes pero, fundamentalmente, desde el ámbito otorrinolaringológico y foniatrico. Prueba de ello son los estudios de Puyuelo y Llinás (1992), Fiuza (1996), García (1997), Aguinaga (1998), Preciado, García e Infante (1998), Godall (1999), Preciado (2000), Preciado *et al.*, (2005a, 2005b), Gassull (2003), Pérez y Preciado (2003), Gañet, Serrano y Gallego (2007), y Centeno (2010). Estos autores han estudiado la salud vocal de los maestros en diferentes ciudades, provincias o comunidades autónomas españolas, y lo han hecho desde distintos puntos de vista en función de los factores o parámetros que consideraban. Estos parámetros se relacionaban con los factores que ponen en riesgo la salud vocal de los docentes, con la incidencia de determinados hábitos sobre su salud vocal, con las patologías vocales más frecuentes que padecen, o con la prevalencia de los trastornos vocales en este colectivo. Dichos parámetros tenían que ver también con las medidas o programas de prevención, con la formación vocal que habían recibido y con la manera en que habían accedido a dicha formación o con la incidencia de la falta de salud vocal en el absentismo laboral dentro del ámbito educativo. Todo ello en relación con la etapa o etapas educativas que estudiaban o con las distintas especialidades, con el género, o con los años de ejercicio de la profesión docente.

Este interés se ha manifestado también en la puesta en práctica de proyectos de innovación pedagógica dirigidos a llenar el vacío que existía en los planes de formación de los maestros sobre educación y salud vocal. Gassull, Godall y Martorell (2000) dan cuenta de varios proyectos de innovación pedagógica implementados en la Escola de Mestres Sant Cugat de la Universidad Autónoma de Barcelona y de la investigación que se llevó a cabo para averiguar el impacto de esas propuestas de innovación pedagógica.

El modelo de voz cantada de los futuros docentes especialistas en educación musical despertó el interés de Elgström (2001), quien estudió dichos modelos de voz cantada en los alumnos de magisterio de la especialidad en educación musical. Para ello (Elgström, 2002) presentó el fonetograma –como instrumento objetivo de análisis para la evaluación de la voz– y sus diferentes aplicaciones en

⁵ Véase 3.2.2. La enseñanza del canto en los niños.

⁶ Véase 2.4. Los docentes y la salud vocal.

el campo de la música y de su enseñanza. En un estudio posterior (Elgström, 2007) analizó la manera de adecuar el campo vocal de los maestros de música a las tesituras vocales del alumnado de primaria utilizando la técnica de la fonetometría. Este estudio culminó con éxito pues se logró ampliar el campo vocal de los maestros participantes y adecuarlo, además, a las tesituras de sus alumnos.

Además de la salud y de la formación vocal de los docentes en general, y del modelo de voz cantada de los futuros maestros especialistas en educación musical en particular, existen otros aspectos que han sido estudiados en España en relación con el canto en la escuela primaria. Cámara (2003, 2004, 2005, 2008), tomando como punto de partida la disminución del interés por las actividades de canto, estudió los factores que intervienen en el hecho de que se cante menos en las escuelas, en las actitudes y en el interés de los niños hacia el canto en distintos niveles educativos, en la dicotomía entre la música de la escuela y la que consumen los niños fuera de ella, así como en el posicionamiento del alumnado de tercer ciclo y del profesorado respecto al canto.

Lo expuesto hasta aquí muestra que la realización de esta tesis surge, además de por una preocupación derivada de mi práctica docente, por la necesidad de cubrir la ausencia de investigación sobre el canto en las aulas. Asimismo, el trabajo pretende contribuir a eliminar la fractura que existe entre investigación y práctica docente. Abordo este trabajo como investigadora, como docente y como cantante, tres perspectivas que resultan complementarias. Desde la confluencia de estas tres perspectivas espero y deseo poder hacer una aportación fundamentada empíricamente en relación con la enseñanza y el aprendizaje del canto en educación primaria, tema tan apasionante como poco explorado.

1.4. ESTRUCTURA DE LA TESIS

Esta tesis doctoral se ha configurado en once capítulos. Después de una introducción en el capítulo primero, en los capítulos segundo y tercero se presenta un marco teórico específico que sirve de sustento a la investigación. Estos dos capítulos se han elaborado en función de las preguntas de la investigación y de los temas que fueron emergiendo a lo largo del proceso de la investigación en relación con dichas preguntas.

El segundo capítulo está compuesto por cuatro apartados. En el primer apartado se expone una revisión de las estructuras que intervienen en la producción de la voz desde el punto de vista anatómico y fisiológico. Esto se realiza desde una perspectiva neuropsicobiológica, que incluye los sistemas neuromuscular, respiratorio, fonatorio, resonador y articulatorio, así como las estructuras

de los subsistemas neurológicos central y periférico. Todo ello se contempla holísticamente ya que en la producción vocal no sólo se encuentran involucrados numerosos órganos y sistemas corporales que funcionan de forma interdependiente, sino que el cuerpo entero se halla implicado en su conjunto. En el segundo apartado se revisan los trastornos de la voz analizando los distintos tipos de disfonías. En el cuarto apartado se estudia el tratamiento de los trastornos vocales incluyendo las herramientas no tradicionales para ese fin. Todo ello en el marco de una reconceptualización actualizada sobre la salud vocal. El cuarto apartado se dedica a la salud vocal de los docentes como usuarios de la voz profesional para lo que se incluyen los factores de riesgo, las patologías más frecuentes, el impacto de las alteraciones en la voz de los docentes, y programas de rehabilitación.

El tercer capítulo consta de dos apartados. En el primero de ellos se contemplan los fundamentos de la pedagogía vocal en cualquier etapa educativa de una manera holística puesto que el proceso que se necesita para adquirir una adecuada coordinación en la producción vocal está directamente relacionado con el funcionamiento de las estructuras y sistemas corporales que intervienen en la producción vocal. El segundo apartado se dedica a la enseñanza y el aprendizaje del canto y en él se incluye la problemática de la enseñanza del canto en general y la enseñanza del canto en los niños en función de las características y el desarrollo de las voces infantiles.

El capítulo cuarto consta de dos grandes apartados: uno para explicar los fundamentos metodológicos en los que se asienta esta investigación y otro que da cuenta del diseño de la misma. Se comienza el primer apartado con algunas consideraciones sobre la importancia de la reflexión metodológica para encarar cualquier investigación. Después de exponer el concepto de paradigma de investigación en las ciencias sociales y los presupuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos subyacentes en dicha conceptualización se hace una breve síntesis de los elementos más relevantes del *paradigma positivista*, cuya metodología asociada es la cuantitativa. Esto se hace con el propósito de que sirva de contraste y ayude a una mejor comprensión de la metodología cualitativa, que es la que se ha utilizado en esta investigación, metodología que, por su parte, se asocia con el *paradigma interpretativo*. Se da fin a este subapartado analizando la relación entre la investigación en educación musical y la metodología cualitativa. A continuación se dedican unas páginas al estudio de casos y sus características como estrategia de indagación. Posteriormente se presentan las técnicas de recogida de datos asociadas con la metodología cualitativa: la observación, la entrevista, las notas y diarios de campo, y la revisión de documentos y otros materiales. La complejidad y el significado del proceso de análisis e interpretación de los datos

en la investigación cualitativa se tratan a continuación, con una referencia a la *Grounded Theory* o teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1967) y, en particular, a la estrategia del método comparativo constante y al muestreo teórico. Paralelamente se realiza un recorrido por los conceptos de código y codificación, el paso de la codificación a la interpretación, y la génesis y el desarrollo de las ideas teóricas. Se plantea cómo la realidad de los datos trasciende y toma una dirección hacia lo temático, lo conceptual y lo teórico. Antes de pasar al diseño de la investigación se trata de la triangulación, procedimiento de corroboración mediante el cual el investigador, desde la revisión sistemática, continuada y multidireccional, huye de cualquier interpretación superficial para ir en busca de múltiples y variados significados que, una vez contrastados, sirven para obtener credibilidad. Se concluye este apartado tratando las cuestiones propias de la obtención de los permisos para acceder al lugar donde se va a desarrollar el trabajo de campo, así como las consideraciones éticas y legales que mantienen su vigencia durante los prolegómenos y el desarrollo del propio trabajo de campo. El diseño de la investigación constituye un apartado importante dentro de este capítulo puesto que en él se presenta el plan detallado de la investigación, el enfoque metodológico considerado como el más adecuado para ello, el contexto de la investigación, las técnicas de recogida de datos y los procedimientos de análisis de los mismos.

En los siguientes seis capítulos, del 5 al 10, se presentan los casos correspondientes a tres maestras y tres maestros especialistas en educación musical. Cada uno de estos capítulos está elaborado con una estructura similar salvo aquellos apartados que, por su naturaleza emergente, corresponden en exclusiva a un caso y no a otros. Cada uno de estos seis capítulos comienza con un resumen que adelanta el contenido del caso y, a continuación, le sigue un apartado introductorio. Estos apartados escritos en un texto narrativo, libre e informal, pretenden recrear la *atmósfera* de cada caso para acercarlo al lector. También anticipan y destacan algunos detalles particulares del contexto físico así como de las características del centro, si procede. En ellos se comenta, igualmente, la forma en que fui recibida como investigadora y se alude a alguna consideración metodológica o inquietud ética en los comienzos del estudio de casos en ese momento en el que se negocia, se está a la expectativa y se dirimen cuestiones que van a resultar decisivas para el caso. También sirven para exponer la relación que se establecía con la maestra o el maestro que colaboraba en la investigación y las particularidades de cómo se gestó dicha relación. Esta manera de introducir el caso tiene que ver con la idea de Stake (1998:118) sobre la importancia de “dar detalles sobre el contexto físico”, ya que “el conocimiento del lugar debe mejorar considerablemente la comprensión de los lectores”. A veces la mera

descripción del contexto físico será la que aporte una imagen cargada de significado pero en otras ocasiones, para adentrarnos en la comprensión del lugar que estamos intentando conocer, nada puede sustituir a la elocuencia de un detalle o una situación captados a vuelapluma en una sala de espera, en un pasillo o en un jardín. Después de la introducción de cada capítulo comienza el texto interpretativo, que se ilustra con fragmentos de los datos recogidos en el trabajo de campo. Este texto se estructura en diferentes apartados en los que se analizan el perfil y el pensamiento del docente, el contexto educativo –en el que se incluyen las características del centro y del alumnado, y los espacios, incluyendo el edificio o edificios y el aula o las aulas de música– y por último la práctica docente, incluyendo el modelo vocal que ofrecían los maestros y su didáctica del canto. Al final de cada uno de estos capítulos se presentan las conclusiones específicas de cada caso.

El último capítulo de esta tesis doctoral está dedicado a las conclusiones generales e incluye sugerencias para la formación del profesorado y para la práctica docente, además de ideas para ulteriores investigaciones. Las conclusiones generales se dividen en tres apartados que pretenden dar respuesta, respectivamente, a las tres preguntas de la investigación⁷ y, también, sacar a la luz cuestiones que emergieron en relación con dichas preguntas. En el primer apartado se presenta una categorización de los modelos vocales que los seis maestros especialistas en educación musical observados ofrecían cuando hablaban y cuando cantaban en las aulas. Dadas las implicaciones didácticas del modelo vocal en relación con el canto en educación primaria y las repercusiones que dicho modelo vocal tiene desde el punto de vista personal, laboral y profesional, esta categorización se realiza en función del grado de adecuación del modelo vocal que ofrecían en tanto que docentes de educación primaria. El análisis de los distintos modelos vocales se ha realizado triangulando las observaciones de aula con datos provenientes de entrevistas en las que los maestros reflexionan sobre los procesos de construcción de sus identidades vocales.

El análisis de los datos ha permitido interrelacionar, categorizar y tipificar distintos estilos de didáctica vocal que se presentan en el segundo apartado. Estos estilos diferentes de didáctica del canto que ponían en práctica los maestros se relacionan con la formación vocal que poseían, con el modelo vocal que ofrecían en el aula así como con la manera en que abordaban y gestionaban la diversidad de la problemática vocal emergente a propósito del canto de los niños. Este apartado contempla también un tema emergente relacionado con la didáctica del canto como es el repertorio que utilizaban los maestros.

⁷ Véase 4.2.1. Las preguntas de la investigación.

En el comienzo del tercer apartado se argumenta sobre la importancia que tiene el hecho de identificar las inconsistencias y las contradicciones subyacentes en las concepciones y acciones de los profesores de música dentro de la enseñanza general así como las posibles vías abiertas desde la investigación para realizarlo. Se analiza aquí la coherencia y la solidez del pensamiento de los docentes y se identifican las correspondencias y las contradicciones entre el pensamiento y la práctica docente, especialmente en relación con el canto en educación primaria. Para ello se analiza cómo se había configurado el pensamiento musical y pedagógico de los maestros, cuáles eran las características de los distintos contextos educativos en los que enseñaban así como la forma en la que la interacción con esos contextos incidía en la enseñanza de la música y del canto. También se relacionan los posicionamientos de los docentes respecto a los contextos educativos en los que enseñaban con las distintas formas en las que se había configurado su pensamiento musical y pedagógico a fin de poder ver cómo todo ello se traducía en las intervenciones docentes. Aunque el tema de los coros escolares excede a las preguntas que han guiado la investigación, se incluye aquí un análisis dado que, a lo largo de todo el proceso, dicho análisis ha aportado datos significativos en relación con dos contextos educativos concretos, así como con las contradicciones entre las percepciones docentes y las acciones educativas de los maestros que allí enseñaban.

En el cuarto apartado se presentan sugerencias derivadas de las conclusiones de esta investigación en relación con la práctica vocal en el aula y con la formación del profesorado de música en tanto que colectivo de profesionales con necesidad de una formación amplia y en tanto que colectivo de usuarios de la voz profesional. Finalmente, se incluyen algunas propuestas para ulteriores investigaciones.

1.5. AGRADECIMIENTOS

El proceso de elaboración de un trabajo de tesis doctoral tiene un componente *iniciático*, en el sentido de que es un trabajo en el que la doctoranda ha de enfrentarse a diferentes retos y transitar en soledad por lo desconocido. Siendo esto cierto, he de reconocer que en ese recorrido he contado con personas que, cual personajes benéficos surgidos de la inquietud y de la fantasía humana, me han acompañado y guiado. Si se me permite el símil musical, he sido *Pamina* confortada y guiada por los *genios* de la *Flauta Mágica*, y por ello estoy agradecida al doctor Gabriel Rusinek, por haberme acompañado desde dentro en la gestación y elaboración de esta tesis doctoral. He de agradecer su apoyo, su estímulo cons-

tante, su dedicación, su claridad de pensamiento y su rigor. Ha sido para mí un honor y un privilegio.

A Aurora Cuadrado, por su generosidad, su paciencia y sus valiosos consejos y aportaciones en las continuadas correcciones del texto de esta tesis.

A los doctores José Luis Aróstegui, Estela D'Angelo y Julio Hurtado por la ayuda, el estímulo y tantas charlas extraordinariamente fructíferas. A mis compañeros de Departamento y del programa de doctorado, con quienes he compartido numerosos momentos de trabajo y con quienes he participado en discusiones muy valiosas. A Carmen Nieto, por haberme ayudado en el estudio de la lengua inglesa y en su manejo, indispensables para la elaboración del marco teórico de esta tesis doctoral. A Isabel García-López, otorrinolaringóloga y cantante, por su generosidad al haberme proporcionado abundante literatura científica actualizada y por sus precisiones y acotaciones cada vez que se las demandaba. A Mercedes Cuadrado, por la revisión de determinada terminología específica de arquitectura que necesité para el trabajo. A Guadalupe Cosío, M^a José Camacho, Miguel Mas y Josemi Lorenzo por su apoyo y por su ayuda en cuestiones técnicas de maquetación. A Melitón Cuadrado por su ayuda en la traducción de textos en lengua portuguesa.

A Conchita Caballero, Joseba Carril, Patricia García-Salmones y Josefina Gutiérrez, por su disponibilidad y apoyo incondicional. A todos aquellos que me han acompañado mientras he estado inmersa en la elaboración de esta tesis, dejándome todo el espacio y el tiempo para que mi trabajo no se viese perturbado. Todos ellos, amigos muy queridos, entre los que incluyo también a mis compañeros de *Alia Mvsica*. A Patxi Lizardi, profesor de yoga, porque a través de él he podido conocer a BKS Iyengar, cuya enseñanza me sirve de sustento irrenunciable en todas las facetas de mi desarrollo personal a la vez que me proporciona herramientas muy valiosas para comprender y abordar desde una perspectiva holística el trabajo vocal y su didáctica. Finalmente, desde el reconocimiento más profundo, a los maestros que participaron en la investigación por su generosidad y por todo lo que he aprendido con ellos, y a mis alumnos en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, incentivo y estímulo constante durante todo el proceso.

Esta tesis doctoral está dedicada a mis padres Melitón y Albina, cuya generosidad y desprendimiento no tienen límite y han hecho posible que llegase hasta aquí: de ellos he aprendido el valor del esfuerzo, de la constancia y del trabajo. A mis tías Zósima y María Asunción Fernández, que también han estado y están para todo. A mis hermanos, Aurora, Melitón y Mercedes. A mi familia po-

lítica. Todos ellos han hecho suyos mis proyectos y me han brindado apoyo sin condiciones. A Miguel Sánchez con quien tengo el privilegio de compartir vida y proyectos profesionales. Su rigor en el trabajo, su sentido de la ética en la vida, su humildad y su generosidad son para mí fuente de continua inspiración y estímulo. A los que ya no están pero que han sido, y son, personas importantes en mi vida desde el punto de vista intelectual y personal: Iacob Hassán, Luis M^a de Isusi y mi abuela Asunción Domínguez.

2. PERSPECTIVAS ANATÓMICO-FISIOLÓGICAS SOBRE LA VOZ Y LA SALUD VOCAL

Este capítulo constituye la primera parte del marco teórico de la tesis doctoral. Su propósito es presentar una revisión de cuáles son y cómo funcionan los diferentes órganos y sistemas corporales involucrados en la producción vocal. Se ocupa también de los trastornos de la voz y su reeducación, y de la salud vocal de los docentes, en tanto usuarios profesionales de la voz.

2.1. ANATOMÍA Y FISIOLÓGÍA DE LA VOZ

El conocimiento de la ubicación, naturaleza y función de los diferentes sistemas anatómicos involucrados en la producción vocal resulta indispensable desde el punto de vista médico, didáctico o del usuario profesional. Aunque la laringe es el órgano de la voz, no obstante, la fonación requiere una compleja interacción entre algunos sistemas del cuerpo que se asocian con ella para producir el sonido. Aparte de la laringe, muchos de los órganos y sistemas anatómicos que participan activamente en la fonación, desarrollan, cada uno, un papel esencial. La fonación es la consecuencia de un acto psicomotor que es el resultado de complejas interacciones entre sistemas psicológicos y anatómicos, de ahí que cada uno de ellos no pueda estudiarse separadamente. Una revisión completa de las estructuras anatómicas que intervienen en la producción de la voz debería incluir las de los sistemas neuromuscular, respiratorio, fonatorio, de resonancia y articulatorio, así como las de los subsistemas neurológicos central y periférico que inician y coordinan los movimientos voluntarios del habla, según Morrison y Rammage (1996). El propósito de este capítulo no contempla una revisión exhaustiva, sino que encuentra sus límites en función de los bloques temáticos implícitos en las preguntas de la investigación y de los temas emergentes surgidos del trabajo de campo.

El funcionamiento del aparato fonatorio puede asimilarse al de un instrumento de viento. Como tal, está constituido por tres elementos básicos: los fuelles, el vibrador y los resonadores. Así pues, según Le Huche y Allali (1993a), clásicamente el aparato vocal se estudia en tres partes que se corresponden con esos tres elementos.

La producción del sonido requiere de varios componentes: el flujo de aire, un vibrador, un resonador y un amplificador. En la producción de la voz, la fuente del flujo de aire son los pulmones. Los músculos abdominales, el pecho y la espalda están también involucrados en la gestión del flujo de aire con respecto a la producción vocal. El vibrador son las cuerdas vocales que vibran y colocan el aire de los pulmones en un movimiento parecido a una onda. La cámara de resonancia y amplificación está compuesta por el tracto vocal que comprende las

cavidades supraglóticas situadas por encima de las cuerdas vocales: la laringe, la faringe, la cavidad oral incluyendo la lengua y el paladar, la cavidad nasal, los senos y la cabeza (Heman-Ackah, 2005).

2.1.1. EL VIBRADOR LARÍNGEO

El órgano vocal se encuentra situado entre dos polos –cabeza y cuerpo–, justo en su conjunción, en una zona estrecha y vulnerable, pero la anatomía de la voz no se limita a la región entre la muesca suprasternal –cima del esternón– y el hueso hioides, sino que prácticamente todos los sistemas de cuerpo intervienen en la producción del sonido y afectan a la voz. La laringe recibe una atención especial ya que es el más sensible y evidente componente del mecanismo vocal, pero como sugieren Staloff y sus colaboradores (2007), las interacciones anatómicas a través de todo el cuerpo deben ser tenidas en cuenta en el acercamiento, la comprensión y el tratamiento del uso profesional de la voz.

La laringe, en principio, es un órgano destinado a cerrar la tráquea. Durante la deglución, la glotis se cierra para impedir el paso de los alimentos hacia la tráquea. Esta acción ocurre simultáneamente con el descenso de la epiglotis, que es una válvula que se cierne sobre la laringe actuando como una tapadera mientras ésta se eleva. Si la epiglotis no desciende rápidamente, la saliva o los alimentos pueden tomar un camino equivocado lo que provocaría un acceso de tos cuyo efecto es expulsar de la tráquea y de la laringe los elementos que se han introducido accidentalmente. En el curso de la evolución animal, la laringe ha adquirido sólo secundariamente una función vocal (Le Huche y Allali, 1993a), y se ha constituido en la “fuente de sonido” debido a la vibración de las cuerdas vocales (Heman-Ackah, 2005).

La laringe es un complejo muscular y cartilaginoso en suspensión que tiene la capacidad de bascular hacia adelante, hacia atrás, hacia arriba y hacia abajo. La laringe se compone de cuatro unidades anatómicas: esqueleto, mucosa, músculos intrínsecos y músculos extrínsecos (Staloff *et al.*, 2007). La glotis es el espacio comprendido entre las cuerdas vocales cuando se encuentran alejadas una de otra. La glotis no es un órgano, se trata de un espacio, normalmente triangular, situado entre las cuerdas vocales, con, aproximadamente, 16 milímetros de longitud y susceptible de abrirse alrededor de 12 milímetros. La abertura y el cerramiento total o parcial de la glotis vienen determinados por la unión o separación de las cuerdas vocales llevada a efecto por el movimiento de los cartílagos aritenoides y de los músculos que controlan sus movimientos (Aguirre, 2000). La zona de la laringe situada por encima de las cuerdas vocales se conoce como supraglotis y la zona situada por debajo, como subglotis. El tracto vocal

incluye estas porciones del tracto aéreo y digestivo involucradas en la producción vocal.

Las partes más importantes del esqueleto laríngeo son: el cartílago tiroides, el cartílago cricoides, los dos cartílagos aritenoides, el cartílago epiglótico y el hueso hioides. El cartílago tiroides es el cartílago más grande y, por su forma y tamaño, protege al resto de la laringe. El cartílago cricoides, robusto y fuerte, es la base de la laringe. Este cartílago es más amplio y más alto en su parte posterior, tiene forma de anillo de sello que tuviera la piedra orientada hacia atrás. Se sienta sobre la cima de la tráquea a la que se conecta. Los dos cartílagos aritenoides, cuya función es fundamental, son pares y simétricos y tienen la forma de una pirámide triangular de vértice superior. Los cartílagos aritenoides son capaces de efectuar un complejo movimiento de deslizamiento y rotación: mediante la aducción de las cuerdas vocales, los cartílagos se juntan en el centro y giran sobre el cartílago cricoides con un movimiento inferior y anterior. El cartílago epiglótico o epiglotis, es delgado y flexible, adopta la forma de un pétalo ovalado con un amplio extremo superior y una punta inferior, cuya función es abatirse sobre el orificio laríngeo durante la deglución. Este cartílago está conectado en su extremo inferior al interior del cartílago tiroides, y en su extremo superior al hueso hioides mediante un ligamento.

Los cartílagos laríngeos están conectados entre sí por los accesorios suaves o ligamentos que realizan cambios en sus relativos ángulos y distancias, permitiendo así alteraciones en la forma y tensión de los tejidos situados entre ellos.

El hueso hioides es el único hueso de la estructura laríngea. Es un hueso impar mediano y simétrico en forma de herradura que se encuentra situado en la parte anterior del cuello, en la base de la lengua y por encima del cartílago tiroides. Sirve para regular la colocación de la laringe, para que esta pueda moverse hacia arriba y hacia abajo, para acomodar el bostezo o deglutir. Es el único hueso en el cuerpo humano que no está conectado a otro hueso y, aunque existe en otros animales, los seres humanos son la única especie que tiene el hueso hioides ubicado de manera que le permite trabajar en conjunto con la lengua y la laringe y articular una gran variedad de sonidos diferentes.

Según Le Huche y Allali (1993a), la musculatura intrínseca laríngea está configurada por aquellos músculos que pertenecen en su totalidad a la laringe: los dos cricotiroideos son los músculos tensores de las cuerdas vocales; los dos cricoaritenoides posteriores son los músculos dilatadores de la glotis; y los dos cricoaritenoides laterales, el interaritenoideo, los dos tiroaritenoides superiores y los dos tiroaritenoides inferiores forman el conjunto de los siete músculos constrictores.

tores de la glotis. Los músculos intrínsecos son los responsables de la abducción, de la aducción y de la tensión de las cuerdas vocales (Staloff *et al.*, 2007).

Al abultamiento medio –vientre– de los tiroaritenoides inferiores cuya capa interna forma los pliegues¹ o cuerdas vocales, se le conoce como el músculo vocal, y forma parte del cuerpo de la cuerda vocal. El músculo tiroaritenoso separa, baja, acorta, y engrosa la cuerda vocal, dando la vuelta sobre el borde de la misma. El músculo lateral cricoaritenoso es un pequeño músculo que junta, baja, alarga, y reduce la cuerda vocal. El músculo interaritenoso es un músculo intrínseco de tamaño mediano –único músculo impar– que, principalmente, junta la parte cartilaginosa de las cuerdas vocales, es el músculo constrictor de la glotis y aproxima los cartílagos interaritenosos (Staloff *et al.*, 2007).

Todos estos músculos, a excepción del cricotiroides, están inervados por uno o dos nervios laríngeos recurrentes. Como este nervio o nervios controlan un largo recorrido desde el cuello hacia abajo en el pecho y sostienen la laringe, de ahí el nombre de recurrentes, fácilmente pueden resultar dañados por la acción traumática de la cirugía de cuello, y de la cirugía de pecho. Cada lesión puede provocar una parálisis del abductor o aductor de la cuerda vocal. Los músculos intrínsecos de la laringe están conectados con los cartílagos laríngeos.

Las cuerdas vocales son como dos labios horizontales situados en el extremo superior de la tráquea y que protruyen en la pared interior de la laringe, uno a la derecha y otro a la izquierda. Unidos por delante, pueden separarse o aproximarse entre sí por detrás; cuando se aproximan, pueden vibrar como los labios propiamente dichos por acción del soplo pulmonar. Las cuerdas vocales humanas son muy pequeñas respecto del resto del cuerpo, pero son capaces de producir sonidos de mucha intensidad y altura.

Por encima de las cuerdas vocales existen dos repliegues algo parecidos, los pliegues vestibulares, bandas ventriculares o falsas cuerdas vocales, que no desempeñan ninguna función en la producción de la voz normal (Le Huche y Allali 1993a), su propósito es proteger a las verdaderas cuerdas de cuerpos extraños como las flemas y, en el momento adecuado, cerrarse junto a la epiglotis.

En el adulto con habla normal, las dos cuerdas vocales están formadas por varias capas de tejidos que son muy diferentes en sus estructuras celulares o histológicas. Las cuerdas vocales tienen cinco capas de tejidos: el epitelio, las capas superficial, intermedia y profunda de lámina propia y el músculo vocal.

¹ Aunque, en realidad, anatómicamente resultaría más correcto referirnos a ellos más como *pliegues* que como *cuerdas*, utilizaremos este último término ya que goza del consenso en el ámbito hispanohablante.

En la parte membranosa media de la cuerda vocal del adulto encontramos que la capa más profunda de las cuerdas vocales está formada por fibras de músculo estriado que constituyen las estructuras mecánicas más rígidas. A la parte muscular más interna se la denomina a menudo músculo vocal y las fibras más externas forman el músculo tiroaritenoides (Morrison & Rammage, 1996). En el siguiente nivel, por encima del músculo vocal, están situadas las capas profundas e intermedias de lámina propia que, juntas, forman el ligamento vocal, una estructura que es importante durante la fonación por sus propiedades biomecánicas elásticas. La capa más profunda está formada, sobre todo, por colágeno y la capa intermedia de la lámina propia está compuesta, predominantemente, por tejido elástico. Las capas intermedia y profunda están mal diferenciadas en sus límites, pero los tejidos se van haciendo más rígidos en comparación con la capa superficial (Morrison & Rammage, 1996). Se cree que este cambio gradual en la rigidez actúa como un cojín protegiendo a las cuerdas vocales ante los posibles efectos del daño mecánico causado por el contacto o las vibraciones (Staloff *et al.*, 2007).

Cubriendo las capas medias se encuentra la capa superficial de lámina propia también conocida como *espacio de Reinke*, que es una matriz gelatinosa que permite que la última capa, el epitelio, pueda deslizarse sobre el ligamento vocal durante la fonación (Hirano, 1977).

Las capas más superficiales están formadas por un epitelio escamoso estratificado limitado por un epitelio ciliado pseudoestratificado en los bordes superior a inferior. Según Staloff y sus colaboradores (2007), este epitelio engrasado que cubre las cuerdas vocales constituye el área de contacto entre ellas cuando vibran, y actúa un poco como una cápsula que les ayuda a mantener su forma.

Las cuerdas vocales están diseñadas para realizar una vibración eficiente y efectiva en las actividades fonatorias. La densidad y viscosidad progresivas de las capas que constituyen los tejidos de las cuerdas vocales permiten establecer un sistema de vibración mecánica delicado y complejo. La fonación o vibración de las cuerdas vocales con producción de sonido es un proceso en el que una energía aerodinámica de corriente continua es convertida en una energía acústica de corriente alterna. Esto se produce cuando las cuerdas vocales presentan una aducción suficiente para ofrecer la resistencia precisa al flujo aéreo continuo, por lo que entran en vibración. Los músculos aductores de las cuerdas vocales, principalmente los cricoaritenoides laterales y los interaritenoides, cumplen la tarea de aproximar los cartílagos aritenoides con lo que se produce el cierre pre-fonatorio de las cuerdas vocales en la glotis posterior (Morrison & Rammage, 1996).

Mientras que en la respiración normal la glotis se encuentra ampliamente abierta, cuando hablamos, las cuerdas vocales se juntan y la glotis se cierra, mientras la presión de la columna de aire que sube impelido desde los pulmones obliga a las cuerdas a entreabrirse, pero debido a su propia elasticidad vuelven a cerrarse instantáneamente. Este hecho origina una serie rapidísima de movimientos uniformes y regulares que ponen en vibración la columna de aire que, partiendo de los pulmones hacia el exterior, produce el sonido que llamamos voz (Aguirre, 2000).

Así pues, cuando tomamos la decisión de hablar o de cantar, las cuerdas vocales se colocan juntas en la línea media de la laringe. El aire es impelido desde los pulmones contra las cuerdas vocales cerradas, forzándolas a separarse (Heman-Ackah, 2005). En esta posición, las cuerdas vocales ofrecen una resistencia al flujo de aire cuyo grado de resistencia establece la cantidad de presión necesaria, tanto para iniciar como para mantener la acción vibratoria. Esta resistencia puede ser alterada por la laringe al modificar la tensión y/o grado de aducción de las cuerdas vocales y resulta determinante, en parte, en la acción necesaria de las fuerzas respiratorias para poder mantener la fonación. En la resistencia laríngea influyen también la intensidad y el tono tanto para la frase hablada como para la cantada e incluso exigencias más sutiles de tipo lingüístico, emocional y pragmático. Los músculos intrínsecos pueden realizar diferentes combinaciones de contracciones ajustando la energía de la contracción, la longitud, la forma y la elasticidad de las cuerdas vocales en base a las exigencias de tono, intensidad y calidad de voz requeridas durante la fonación. Cualquier necesidad de cambio en la intensidad, el tono o la calidad de la voz modifica las exigencias de la presión subglótica (Morrison & Rammage, 1996). Según estos autores, la presión subglótica, presión que se produce por debajo de la glotis, está determinada por la rapidez del flujo aéreo y por la resistencia laríngea propiamente dicha o supralaríngea si se trata de las estructuras situadas por encima de la glotis. La presión subglótica debe mantenerse relativamente constante para que la fonación tenga una intensidad, un tono y una calidad uniformes. Además, debe producirse un equilibrio en la relación entre las fuerzas producidas por el flujo de aire y las generadas por la resistencia glótica (Heman-Ackah, 2005).

Cuando las cuerdas vocales se cierran y se abren al paso del aire producen ondas sonoras que se propagan y son percibidas como sonidos con la calidad de tono. Las cuerdas vocales son capaces de variar en la rapidez de los diferentes ciclos vibratorios que se originan debido a la alternancia entre su propio cierre y la apertura. La frecuencia de apertura y cierre de las cuerdas vocales determina la frecuencia de onda del sonido, y, de este modo, el tono de la voz. La frecuencia de la vibración de las cuerdas vocales se denomina frecuencia fundamental

(FO), y representa el número de veces que las cuerdas vocales se abren y se cierran por segundo y se mide en hercios (Hz) o ciclos por segundo (Casado & Pérez, 2009).

En el registro de pecho las cuerdas vocales están más gruesas y más cortas y en el registro de cabeza más delgadas y largas, lo que coincide con la teoría mucoundulatoria que enunció Perelló en 1962 en los "Anales de otorrinolaringología" de París para explicar el comportamiento vibrador de las cuerdas vocales (Fernández et al., 2006). Según esta teoría no hay tal vibración cordal, sino un movimiento ondulatorio de abajo arriba de la mucosa y de las partes blandas que recubren las cuerdas vocales provocado por el flujo de aire.

La frecuencia es al tono lo que la intensidad es al volumen. La intensidad es el producto de la amplitud de vibración de las cuerdas y de la presión subglótica y se expresa en decibelios (dB). Los valores típicos para hablantes durante una conversación normal varían entre 75 y 80 dB, con una desviación estándar de 4.5 dB (Casado & Pérez, 2009).

El aumento de la intensidad de la voz puede producirse de dos formas: incrementando el flujo de aire o aumentando la resistencia glótica. Así pues, la combinación de las dos estrategias conjuntamente, constituye el método para incrementar el volumen. Una fuerza mayor en la corriente de aire de los pulmones produce en el epitelio de las cuerdas vocales una apertura más amplia y, por lo tanto, un sonido más fuerte. Cuando se envía menos flujo de aire desde los pulmones, se produce un grado menor de apertura en las cuerdas vocales y el resultado es un sonido más débil. Los movimientos realizados con las manos para aplaudir pueden imitar este efecto, aunque el zumbido de los labios al paso del aire sería, en realidad, más análogo. Cuando las manos están más separadas en el momento de iniciar cada palmada, se produce un sonido más fuerte. Cuando las manos se encuentran situadas más cercanas en el comienzo de cada palmada, se produce un sonido más débil. Las cuerdas vocales funcionan de una manera similar. Para incrementar el volumen por aumento de la resistencia glótica, el individuo cierra convincentemente las cuerdas vocales. Es esencial un óptimo equilibrio entre las fuerzas del flujo de aire y la resistencia glótica (Heman-Ackah, 2005). La resistencia glótica excesiva puede llegar a implicar a músculos accesorios de la fonación, incluyendo a los constrictores faríngeos, los suspensores del cuello y la base de la lengua, así como a las propias cuerdas vocales. El empleo de fuerza en exceso se conoce como hiperfunción laríngea, y el cierre tan potente de las cuerdas vocales puede causar en ellas traumatismos y producir desgarros, hemorragias, edemas –hinchazón– o masas como nódulos, pólipos o quistes. Cualquier desgarró, masa o hinchazón provoca un espacio entre las cuerdas vocales y, por eso, el epitelio puede ser incapaz de cerrarse

completamente, lo que puede llegar a originar una fuga de aire en todas las partes del ciclo fonatorio, de manera que el mismo grado de esfuerzo de los pulmones produce una voz de sondeo más suave. Desde la perspectiva de la voz, cuando existe un hueco entre las cuerdas vocales, esto se traduce en una exigencia mayor con respecto al flujo de aire necesario que cuando estas son absolutamente simétricas y juntan apropiadamente. Desde una perspectiva funcional, el cierre incompleto de las cuerdas vocales significa que se necesita más energía para producir mayor flujo de aire desde los pulmones y poder así aumentar el volumen y la proyección y sostener la fonación, lo que crea una situación más proclive para el cansancio. A menudo, un cierre glótico incompleto se compensa subconscientemente con el reclutamiento de los músculos accesorios de la fonación, produciendo una hiperfunción laríngea, cuyas consecuencias se harán más presentes en la medida en que el cierre glótico incompleto persista. Este patrón, como explica Heman-Ackah (2005), conduce a la fatiga de la voz y, a veces, a un traumatismo severo de las cuerdas vocales.

Los músculos extrínsecos son aquellos que mantienen la posición de la laringe en el cuello. Son críticos para mantener la estabilidad del esqueleto laríngeo tanto como la delicada musculatura intrínseca necesita para trabajar con efectividad. Sirven para el control de la posición vertical de la laringe y de otras posiciones tales como la inclinación laríngea (Staloff *et al.*, 2007). En el entrenamiento del cantante de música clásica occidental estos músculos mantienen la laringe en una relativa posición vertical constante en todas partes de la gama de diapasón. Estos músculos permiten a la laringe realizar los incesantes movimientos de desplazamiento vertical que tienen lugar durante la emisión. La mayor parte de dichos músculos se insertan en el hueso hioides. Los músculos extrínsecos se dividen en dos grupos según estén situados debajo del hueso hioides o encima: músculos infrahioides, que sujetan la laringe a la parte superior del tórax, y músculos suprahioides, que unen la parte superior y anterior de la laringe con la base del cráneo y la mandíbula (Le Huche & Allali, 1993a).

Según Morrison y Rammage (1996), se ha demostrado la existencia de una amplia variabilidad anatómica y funcional de la voz humana, incluso en un mismo sexo, grupo de edad y constitución corporal similar. Hay que tener en cuenta que las características laríngeas *normales* se configuran en base a una serie de parámetros cuyos límites no están bien definidos. Todo ello incluye el tamaño, la forma, y las características vibratorias de la laringe, los parámetros psicoacústicos y acústicos tales como el margen de los tonos e intensidades y la calidad de la voz, las perturbaciones de la onda acústica y otros agentes dinámicos relevantes como son la velocidad del flujo de aire fonatorio y la presión subglótica. Aunque en todo el mundo se obtienen y se analizan datos sobre las caracte-

rísticas laríngeas *normales* desde el punto de vista estructural y funcional, no se ha alcanzado aún un consenso para muchos de estos parámetros con respecto al momento en que los resultados normales dejan de serlo (Morrison & Rammage, 1996).

2.1.1.1. Desarrollo y envejecimiento de la laringe

La laringe es un órgano con características sexuales secundarias cuya maduración discurre en paralelo con la del diencéfalo, estructura situada en la parte interna central de los hemisferios cerebrales. Durante la infancia las estructuras fonatorias crecen de forma rápida pero no homogénea. La laringe infantil va modificando progresivamente su posición, su tamaño, su forma y la madurez estructural de sus tejidos. Todo esto tiene consecuencias en la función fonatoria, cuyos cambios se suceden de manera continua desde el nacimiento hasta la edad avanzada. Los cambios más relevantes en el desarrollo laríngeo transcurren entre el nacimiento y la pubertad (Perdomo, 2006).

Tanto la posición como la estructura y el tamaño de la laringe son diferentes en el niño y en el adulto. El tracto vocal del lactante es muy corto y tan compacto que la epiglotis casi llega al paladar blando con el fin de que pueda respirar y alimentarse al mismo tiempo. A los cinco años el tracto vocal tiene ya la configuración del de un adulto pero no el tamaño. Durante la adolescencia, la longitud del tracto aumenta en ambos géneros pero en el varón lo hace más ostensiblemente. Para ello, la laringe desciende paulatinamente en el cuello de forma que, si en la etapa neonatal se encuentra ubicada en una posición muy alta, tanto que el borde inferior del cricoides se sitúa al nivel de la vértebra cervical C3, a los tres años pasa a situarse a la altura de la C5, a los diez años a la de la C6 y, al acabar la adolescencia se sitúa al nivel de la vértebra C7 (Casado & Pérez, 2009).

Existe una relación directa entre el descenso de la laringe y la modificación del tono fundamental de la voz por lo que, a medida que el niño crece y llega a la pubertad, se hace notable la disminución de las frecuencias de los sonidos producidos, la pérdida de los armónicos y de las resonancias de cabeza y faciales, pasando a predominar los armónicos y la resonancia pectoral (Perdomo, 2006). Mientras que en el momento del nacimiento la frecuencia fundamental es de 500 Hz, a los siete años se tiene de media 290 Hz. En ambos géneros se mantiene una frecuencia cercana a los 250 Hz hasta la pubertad (Casado & Pérez, 2009).

Estructuralmente, respecto a la de un adulto, la laringe infantil se encuentra aún sin desarrollar. La apertura laríngea es estrecha debido a la forma de los cartílagos. El hueso hioides y el cartílago tiroides no están aún diferenciados

funcionalmente, y el cartílago tiene, por lo general, mucha mayor flexibilidad. La estructura histológica de la cuerda vocal es mucho más sencilla y difiere de la del adulto en que la cuerda vocal de los recién nacidos se configura con unas capas mucosas muy gruesas, carece de ligamento vocal aparente, y tiene en su lugar una estructura de lámina propia, uniforme, muy semejante a la capa superficial –*espacio de Reinke*– del adulto (Morrison y Rammage, 1996). Aunque la formación de un ligamento vocal aún sin diferenciar se inicia en edad preescolar, la lámina propia de la mucosa presenta una misma estructura, cuyas capas se definen a partir de la adolescencia (Casado & Pérez, 2009).

Las estructuras articulatorias, por su parte, tampoco están totalmente desarrolladas al nacer. Aunque el recién nacido es capaz de producir un amplio repertorio de sonidos vocales, la coordinación muscular y la fuerza de la lengua son inferiores a las del adulto. Esta disminución del control motor junto con la altura de la frecuencia fundamental en que emite el niño debido al tamaño proporcionalmente menor de sus cuerdas vocales respecto a los adultos, hace que la predisposición a la lesión funcional en la infancia sea mucho mayor (Casado & Pérez, 2009).

Existe uniformidad en el timbre, la intensidad y el tono de la voz hasta los ocho años. Durante la adolescencia se produce un cambio extraordinario en la morfología laríngea según el sexo, y la diferenciación sexual se manifiesta, a partir de ese momento, en la naturaleza y en el grado de muchos aspectos del desarrollo vocal.

Al llegar la pubertad, la laringe infantil se transforma en una laringe adulta en virtud del fenómeno de la maduración sexual. Hasta ese momento, la laringe es de igual tamaño en niños que en niñas, y, a partir de ahí, el crecimiento laríngeo es disímil, de manera que, en el caso del varón, la laringe duplica su tamaño en un periodo de pocos meses. En la laringe del varón adulto, el ángulo del cartílago tiroideos se hace más agudo, disminuyendo de 130º o 120º a unos 100º o 90º. Al crecer hacia adelante el cartílago tiroideos, las cuerdas vocales aumentan su longitud en unos 10 mm, con lo que duplican su longitud inicial (Casado & Pérez, 2009).

El efecto global suele ser una reducción muy notable del margen de frecuencia fundamental natural de la vibración, lo que equivale, generalmente, a un cambio de, como mínimo, una octava, lo que supone, en los varones, un descenso de hasta unos 110 Hz. Los cambios en el timbre se producen por el aumento del tamaño y de la masa de las cuerdas vocales y por el descenso de la laringe en el cuello, lo que provoca que aumente el tracto vocal de resonancia que se ve

favorecido por el crecimiento de la mandíbula, de la boca y de la cavidad nasal (Casado & Pérez, 2009).

El crecimiento de la laringe femenina durante la pubertad es mucho más lento y menos notable y puede durar hasta los comienzos de la tercera década de la vida. El ángulo del cartílago tiroideos no se modifica de manera significativa, sino que se queda más abierto, pues no baja de los 120° y, aunque tanto la laringe como el órgano vocal aumentan de tamaño, las modificaciones de tono, que se mantienen en unos 210 Hz, y de resonancia son menores que las del varón (Morrison & Rammage, 1996).

Hacia la tercera edad, la frecuencia en los hombres aumenta hasta los 140Hz y en las mujeres disminuye hasta 190 Hz, volviendo a coincidir en el tono hacia el final de la vida (Casado & Pérez, 2009).

2.1.2. EL SISTEMA RESPIRATORIO

La función primordial del aparato respiratorio es la de garantizar la hematosis, es decir, la transformación de sangre venosa en sangre arterial. La alternancia ininterrumpida del movimiento inspiratorio, durante el que se introduce aire en los pulmones, y del movimiento espiratorio, en el que el aire es expulsado desde los pulmones hacia el exterior, origina una renovación constante del aire que contienen los alveolos pulmonares, lo que permite la oxigenación de la sangre y la expulsión del anhídrido carbónico, procesos imprescindibles para las células del organismo. De manera secundaria, el aparato respiratorio sirve para producir el soplo necesario para realizar una serie de actos tales como soplar, toser, expectorar, silbar y, también, hablar o cantar. De esta forma, el aparato respiratorio debe asumir, durante la fonación, la doble función de continuar garantizando la hematosis y, a la vez, proporcionar un soplo de aire adaptado a las necesidades, de naturaleza variable, de la producción vocal (Le Huche & Allali, 1993a).

En el proceso de fonación intervienen las estructuras básicas de los sistemas respiratorios superior e inferior (Morrison & Rammage, 1996). Durante el impulso respiratorio, el aire se introduce en los pulmones a través de la tráquea y, a continuación, a través de los bronquios, que se van subdividiendo progresivamente en unidades más pequeñas, los bronquios secundarios y bronquiolos, para acabar en cada alveolo pulmonar. Durante la fonación, el aire recorre el camino inverso hasta llegar a la laringe con una velocidad y presión variables en función de la voz que va a producirse (Le Huche & Allali, 1993a). El flujo de aire necesario para la producción vocal implica una interacción compleja entre los pulmones, el abdomen, el pecho, la espalda, las piernas, las caderas y otras estructuras.

En una inspiración tranquila, los pulmones se insuflan, más o menos, por la acción de los músculos inspiratorios y se vacían, relativamente, cuando estos músculos vuelven a la situación de reposo, por lo que, normalmente, durante la respiración natural, la espiración es pasiva, pero en la fonación, la espiración es activa y el aire es forzado a salir desde los alveolos pulmonares por la acción de los músculos espiratorios (Le Huche & Allali, 1993a). Tanto el habla como el canto se producen durante la fase de espiración por lo que la voz puede considerarse como una espiración sonorizada. Para fonaciones proyectadas, como el canto o la interpretación, la corriente de aire se consigue por la espiración activa. En su conceptualización más sencilla, las funciones del habla-respiración mantienen un flujo de aire relativamente constante para vencer la resistencia que les ofrece la glotis cerrada y proporcionan, por tanto, la fuerza aerodinámica para la fonación (Morrison & Rammage 1996).

Los pulmones son los encargados de suministrar esa corriente constante de aire que, al pasar entre las cuerdas vocales, hace posible la producción de voz. Según Staloff y sus colaboradores (2007), existen unas fuerzas activas y pasivas involucradas en el proceso inspiratorio-espiratorio que constituye la respiración. La espiración activa se crea por fuerzas que disminuyen el volumen torácico, y se logra gracias a la intervención de los músculos que constituyen la musculatura abdominal, la del pecho y la de la espalda, que consiguen que se hundan las costillas o que se comprima el contenido abdominal empujando dichos músculos hacia arriba, de tal manera que el volumen del tórax se hace más pequeño. Con la espiración activa se establece también una relación directa entre el aflojamiento del diafragma que se relaja en la medida en que el aire se libera y se ve obligado a salir de los pulmones (Heman-Ackah, 2005).

Aunque la respiración es un acto que concierne a todo el cuerpo, el sistema respiratorio se divide en tres unidades: el esqueleto osteocartilaginoso, los órganos del soplo fonatorio, y los músculos de la respiración.

2.1.2.1 El esqueleto osteocartilaginoso

El esqueleto osteocartilaginoso de los órganos del soplo fonatorio se compone de numerosos elementos: por detrás, las doce vértebras dorsales o torácicas con sus discos intervertebrales; detrás y a los lados se encuentran las costillas; delante, los cartílagos costales; delante y en medio, el esternón. Estos elementos no son todos óseos, y algunos pertenecen a otros conjuntos funcionales como es el caso de, la columna dorsal, que forma parte de la columna vertebral o el esternón, que forma parte de la cintura escapular (Calais-Germain, 2006).

La columna vertebral constituye un trazo de unión esquelética entre las diferentes zonas que conciernen a la respiración para las que actúa como un sostén

sólido: para el cuello y la cabeza, donde se insertan los músculos inspiradores esternocleidomastoideos, los escalenos y los serratos menores; para la caja torácica, que está unida a la columna y puede moverse o fijarse alrededor de ella; para la región lumbar, que se corresponde con las vísceras abdominales que están relacionadas con el diafragma y los músculos abdominales; y para el sacro, que constituye la base posterior de la pelvis, lugar donde se insertan los músculos del suelo pélvico. La columna puede equipararse a un tallo flexible cuyos movimientos influyen y o completan los de las costillas, sobre todo a nivel dorsal. Cualquier trabajo que prepare la respiración debe ocuparse, por un lado, de mantener la fuerza y la eficacia de los músculos que yerguen la columna y aseguran su sostén y, por otro, de ejercitar la movilidad de la columna, sobre todo en la región dorsal, la zona denominada columna dorsal que se corresponde con la caja torácica y cuyas vértebras están adaptadas para articularse con las costillas (Calais-Germain, 2006).

La caja torácica está compuesta por más de ochenta articulaciones, cuarenta de las cuales son móviles, lo que hace que sea una estructura flexible y muy adaptable. Esta plasticidad se incrementa gracias a una propiedad de las costillas única en todo el esqueleto que consiste en que estos huesos son deformables, puesto que una costilla puede curvarse y girar en torsión sobre sí misma, y elásticos, ya que cuando una costilla se eleva fuera de su curva de origen, tiende a volver a ella en virtud de esa elasticidad. Los cartílagos costales, que unen las costillas al esternón, son aún más elásticos que las costillas (Calais-Germain, 2006).

La caja torácica tiene un armazón de doce pares de costillas que se sitúan a derecha e izquierda del tórax y se clasifican, según Le Huche y Allali (1993a), en tres categorías: costillas verdaderas –las siete primeras–, que se prolongan hacia adelante por medio de un cartílago que se inserta individualmente en el esternón; costillas falsas –las tres siguientes–, que se proyectan hacia adelante por medio de un cartílago suprayacente antes de insertarse en el esternón; costillas flotantes –las dos últimas–, que se prolongan hacia adelante por medio de un cartílago que permanece libre. Cada costilla es un hueso plano y flexible en forma de arco cóncavo hacia adentro.

Las costillas se unen al esternón por delante por medio de los cartílagos costales, cuyo tejido cartilaginoso hialino, que es diáfano como el vidrio o parecido a él, es más flexible y elástico que el hueso, de manera que, en la parte anterior del tórax, a cada lado del esternón hay una zona que, al ser más flexible, posibilita el aumento notable de la amplitud de los movimientos respiratorios. Los cartílagos van cambiando de longitud y dirección desde la primera costilla hasta la última.

La flexibilidad de los cartílagos costales se une a la de las costillas y a la movilidad de las articulaciones entre las costillas y las vértebras. La flexibilidad costal es de vital importancia para la amplitud y la calidad de los movimientos respiratorios y tiende a perderse con la edad y la falta de movilidad torácica, pero puede mantenerse con la práctica de determinados movimientos, que, realizados a partir de las costillas, redundan, evidentemente, en beneficio de la flexibilidad de la región torácica en su conjunto.

La elasticidad y la flexibilidad de las costillas se mantienen con el movimiento, fundamentalmente con los movimientos respiratorios, aunque también se pueden mover sin que haya necesariamente respiración. Esto, según Calais-Germain (2006), puede realizarse de forma pasiva, con un objeto blando que sirva de empuje o moviendo la cabeza, las caderas y los brazos de manera que vayan cambiando las zonas de apoyo de las costillas sobre el suelo, o de forma activa, presionando las costillas con las manos a cada lado, por delante y por detrás, o combinando ambas acciones.

El esternón es un hueso situado en la parte alta, anterior y media de la caja torácica. Es alargado y plano y, dada su configuración, clásicamente se le compara con un puñal o una espada en la que el manubrio, situado en la parte superior, a la altura de los dos primeros arcos costales, se correspondería con la empuñadura; el cuerpo, donde se insertan los arcos costales del tercero al séptimo, es la parte más larga, por lo que se le compara con la hoja, y, por último, la apófisis xifoides, que sería la punta. El esternón da cuenta de las acciones del diafragma y de los músculos inspiradores costales sobre la caja torácica.

La pelvis, que es la parte baja del cajón abdominal, constituida por un conjunto óseo en la base del tronco, que ejerce, debido a su configuración, de continente de las vísceras y de sólido anillo para unir el tronco a los miembros inferiores, también se halla implicada en la respiración. La cintura escapular, que es un conjunto de huesos y articulaciones que unen el tronco a los miembros superiores, también se halla implicada en la respiración pues en ella se insertan numerosos músculos inspiradores costales; está constituida por el esternón, las dos clavículas y el omóplato. La posición y los movimientos de la cintura escapular llevan al tórax a una actitud más o menos inspiratoria o espiratoria. El húmero, que es el hueso del brazo, cuya implicación en la respiración se debe a que en él se inserta el pectoral mayor que es uno de los principales músculos inspiradores costales. Por su parte las cervicales, que son las vértebras que componen el armazón del cuello, que es la zona de paso de las vías aéreas: tráquea, laringe y faringe, forman la parte más alta de la columna vertebral y dan inserción a los músculos escalenos. Por último, los huesos del cráneo configuran parte de la

estructura de las vías respiratorias y dan inserción a algunos músculos de la respiración.

2.1.2.2. Los órganos del soplo fonatorio

Los pulmones, que son las vísceras funcionales de la respiración, se encuentran alojados dentro de la cavidad del pecho, en la caja torácica; están separados del abdomen por el diafragma, y recubiertos en todas sus dimensiones por las costillas. Están situados en la mitad superior de la caja torácica, a la derecha y a la izquierda, sólo separados de ella por una membrana serosa formada por un tejido de consistencia blanda, llamada pleura. La pleura es una membrana que envuelve los pulmones. Cada pulmón tiene su propia pleura. Cada pleura es una especie de bolsa replegada sobre sí misma, de modo que envuelve al pulmón de manera doble, dejando libre solamente la zona del pedículo pulmonar –conjunto formado por los bronquios y por las arterias, las venas y los nervios que entran o salen del pulmón. Por medio de la pleura, los pulmones se adhieren al tórax, pero de una manera deslizante y móvil, adaptándose necesariamente a los movimientos y a los cambios de forma de las costillas y del diafragma. A la inversa, debido a su fuerza elástica, a menudo hacen que las costillas y el diafragma se deformen con ellos (Calais-Germain, 2006). Los pulmones tienen la capacidad de ampliarse en las tres dimensiones, aunque las costillas limitan la cantidad de extensión externa a la que pueden llegar, haciendo que busquen el mayor espacio posible para extenderse hacia abajo, hacia el abdomen (Heman-Ackah, 2005). La base de los pulmones está en contacto directo con el diafragma, sobre el que adoptan una forma cóncava. Los pulmones se dividen en dos mitades, la izquierda y la derecha. Como el corazón se encuentra situado un poco a la izquierda de la línea media, los pulmones no tienen la misma medida ni la misma forma: el pulmón derecho es más grande que el izquierdo, y la cara interna de este último se adapta a la forma del corazón (Calais-Germain, 2006). El pulmón derecho está fragmentado en tres lóbulos, el izquierdo solamente en dos. Cada lóbulo funciona como un globo, expandiéndose cuando entra el aire durante la inspiración y encogiéndose cuando el aire sale durante la espiración. Los lóbulos del pulmón tienen un cierto grado de elasticidad que permite la extensión y el retroceso, siendo los lóbulos inferiores los que tienen mayor capacidad para aumentar de volumen y, también, mayor docilidad, mientras que los lóbulos superiores se encuentran rodeados por las costillas, que les limitan en su capacidad de ampliarse y retroceder; la ubicación de las clavículas y de las escápulas, los omóplatos, pone también límites a la extensión de los pulmones (Heman-Ackah, 2005).

La estructura pulmonar está constituida por un tejido conjuntivo excepcionalmente rico en fibras de elastina, por esta razón el tejido pulmonar es elástico, pudiendo estirarse, resistir al estiramiento y volver a su longitud inicial (Calais-Germain, 2006). Además de los tejidos de los pulmones, los de la caja torácica tienen también propiedades elásticas intrínsecas que les permiten distenderse y fuerzas de retracción que les hacen recuperar las respectivas posiciones de reposo cuando han sido distendidos. Tanto las fuerzas de retracción elástica pasiva como las fuerzas musculares activas intervienen en el mantenimiento del flujo aéreo de espiración apropiado para mantener las presiones aéreas subglóticas que son necesarias para que se produzca la fonación (Morrison & Rammage, 1996).

La función pulmonar puede quedar limitada por enfermedades *obstructivas* pulmonares tales como el asma y la Enfermedad Pulmonar Obstructiva Crónica (EPOC). Este grupo de enfermedades pulmonares se caracteriza por un flujo de aire limitado, la inflamación de las vías respiratorias y la destrucción del tejido pulmonar. En tales casos, los pulmones son capaces de inhalar la misma cantidad de aire; sin embargo, la fuerza producida sobre la espiración disminuye a causa del retroceso limitado dentro de los pulmones. Las enfermedades *restrictivas* pulmonares, como el enfisema, la obesidad y los efectos de las costillas rotas, limitan la cantidad de aire que los pulmones pueden inhalar y, por tanto, la cantidad de aire que los pulmones pueden exhalar. El enfisema pulmonar, disfunción muy común en los fumadores, destruye la elasticidad de los alveolos, disminuye la presión alveolar y, por lo tanto, la presión subglótica (Heman-Ackah, 2005).

Tanto las enfermedades *obstructivas* como las *restrictivas* afectan al control del flujo de aire durante la producción de la voz y pueden predisponer a la fatiga vocal y a la disminución de la proyección vocal. Según Staloff y sus colaboradores (2007), cualquier circunstancia severa de salud que haga que el flujo espiratorio se modifique hacia la baja, es decir, que sea más débil de lo normal, produce efectos adversos en la fonación.

Las vías aéreas no son propiamente órganos, sino espacios y conductos que sirven para el paso del aire hasta o desde los pulmones. Aunque tienen una función más bien pasiva en la respiración, sin embargo, pueden influir en ésta activamente. Estos elementos del aparato respiratorio se encuentran situados en el cuello y en la cabeza, las vías aéreas superiores, y en el tórax, las vías aéreas inferiores. Las vías aéreas inferiores están constituidas por los bronquios, que son unos conductos tubulares fibrocartilaginosos en los que se bifurca la tráquea a la altura de la cuarta vértebra torácica, cuya función es introducir el aire en los pulmones. En conjunto tienen forma de un árbol sin hojas debido a que se van ramificando y segmentando progresivamente a la vez que decrece su diámetro. La estructura del árbol bronquial está compuesta por los bronquios gruesos o

troncos principales, que son continuación de la tráquea y que penetran en los pulmones. Éstos se dividen después en bronquios lobulares, destinados a cada uno de los lóbulos pulmonares. Cada bronquio, en el interior de su lóbulo, se subdivide varias veces formando los bronquios segmentarios y, posteriormente, los bronquiolos, que se van haciendo progresivamente más pequeños, para acabar en cada alveolo pulmonar –unidad funcional de intercambio gaseoso en el pulmón. Las vías aéreas inferiores están tapizadas por una mucosa húmeda provista de cilios o pestañas minúsculas que ondulan con los movimientos respiratorios. Gracias a sus movimientos, pueden enviar el moco que se ha formado en los alveolos hacia la faringe donde es tragado y digerido. Este moco es necesario para la función y mantenimiento de los alveolos, pero debe evacuarse incesantemente y, de no ser así, puede llegar a infectarse produciendo una patología denominada bronquitis (Calais-Germain, 2006).

Las vías aéreas superiores son todos aquellos conductos o espacios que sirven para el paso del aire y que se encuentran situados por encima del tórax, aunque algunos de ellos cumplen, además, otras funciones: la nariz, la boca, la laringe, la traquea y la faringe (Calais-Germain, 2006).

La nariz, sirve también para el olfato, y tiene una estructura interna que está tapizada por una mucosa húmeda y caliente que contribuye a calentar el aire y a humedecerlo. Esta mucosa se encuentra, a su vez, recubierta por numerosos pelillos o “vibrisas” que sirven para retener el polvo y purificar el aire antes de su entrada en los pulmones. La boca, cuya función principal no es respirar ya que, contrariamente a la nariz, no posee dispositivos para humedecer y purificar el aire; ocasionalmente sirve como lugar de entrada del aire, y también para comer y para articular sonidos y hacer que dichos sonidos puedan entrar en resonancia, acciones en las que también intervienen los dientes, los labios, la lengua y los maxilares superior e inferior.

La boca está limitada, desde arriba, por el paladar, que en su parte anterior se corresponde a los huesos maxilares superiores y palatinos, el paladar duro, y en su parte posterior se prolonga en una capa muscular constituyendo el paladar blando o velo del paladar que puede elevarse, descender y tensarse en determinadas acciones como la producción de la voz o el bostezo.

La laringe se encuentra situada en el extremo superior de la tráquea y sirve también para vibrar y producir el sonido primario de la voz².

La tráquea está situada en la mitad inferior del cuello, es un conducto que se comunica, hacia arriba, con la laringe y, hacia abajo, con los bronquios. Es una

² Véase 2.1.1. El vibrador laríngeo.

estructura semirrígida y, por lo tanto, adaptable, que se mantiene siempre abierta para el paso del aire gracias a su armazón de anillos cartilagosos casi circulares.

La faringe es una región que une las zonas posteriores de la nariz, de la boca, de la parte superior de la laringe y del esófago.

2.1.2.3. Los músculos de la respiración

Aunque la mayoría no tienen la acción respiratoria como función principal, numerosos músculos participan en los movimientos respiratorios. Algunos son inspiradores, expanden los pulmones, y otros son espiradores, cierran los pulmones. Ciertos músculos intervienen, tanto en la inspiración como en la espiración, según como combinen su acción con la de otros músculos (Calais-Germain, 2006).

La clasificación de los músculos respiratorios ha originado gran controversia en la literatura especializada. Todos los autores coinciden en que el principal músculo inspiratorio es el diafragma, y en que los músculos abdominales son los músculos principales de la espiración. La dificultad viene, si nos atenemos a la tipificación clásica, al tratar de establecer qué músculos pertenecen a cada uno de los siguientes tres grupos: inspiratorios principales, inspiratorios secundarios y espiratorios.

Le Huche y Allali (1993a), discrepan de la tipificación clásica y proponen cinco grupos para los músculos respiratorios: los músculos elevadores del tórax, que serían los escalenos y esternocleidomastoideos, con función inspiratoria; los músculos espinales o de los canales vertebrales, con función inspiratoria accesoria; los músculos intercostales, de los cuales unos ejercen una función inspiratoria y otros espiratoria; el diafragma, como principal músculo inspiratorio, y los abdominales, como músculos espiratorios.

Los músculos inspiratorios son aquellos músculos que durante la inspiración realizan la función de elevar las costillas, cuyo resultado es el aumento del diámetro del tórax. Durante la inspiración, asimismo, tiene lugar la contracción del músculo del diafragma, que se aplana y hace que el volumen intratorácico se acreciente también.

El principal músculo inspiratorio es el diafragma, un amplio tabique, a la vez muscular y fibroso, que separa y une al mismo tiempo el tórax y el abdomen. Se comporta como una capa muy flexible que se aloja entre los órganos, se moldea sobre ellos y adopta su forma, similar a la de una gran cúpula irregular, bastante fina, cuya parte de atrás está más desarrollada que la de delante. Los bordes del diafragma se insertan en el contorno interno de la caja torácica (Calais-Germain, 2006). Por encima de él se encuentran situados el corazón y los

pulmones, y por debajo las vísceras del abdomen: el estómago, el hígado, el bazo y el intestino. El diafragma forma para el tórax un “suelo” de forma convexa sobre el que se instalan los pulmones por sus bases y, envueltos en sus pleuras, se adhieren a este “suelo” por su parte inferior. Cada movimiento o deformación del diafragma se transmite, por esta razón, a la parte baja de los pulmones. El diafragma está dispuesto como un manto sobre las vísceras más altas del abdomen con las que contacta parcialmente, por eso, a través de sus movimientos, influye directamente sobre estas vísceras modificando la forma de alguna de ellas o del conjunto (Calais-Germain, 2006). El diafragma se contrae y desciende con la inspiración, y se relaja y asciende con la espiración. Por el hecho de que desciende en la inspiración, el contenido abdominal es empujado hacia abajo y hacia afuera para dar espacio para que los pulmones puedan ampliarse (Heman-Ackah, 2005). El diafragma desempeña una importante función en la proyección vocal tanto inspiratoria, en el momento del impulso vocal, como reguladora del soplo fonatorio en el momento de la producción vocal propiamente dicha (Le Huche & Allali, 1993a).

Aunque la mayor parte de las inspiraciones corrientes están hechas por el diafragma, se puede inspirar, también, abriendo la caja torácica mediante los músculos inspiradores costales, que actúan desde el exterior. Calais-Germain (2006), muestra estos músculos agrupándolos en tres grandes series: los que elevan las costillas desde la cintura escapular y los brazos en los que se incluyen el pectoral menor, el pectoral mayor y el serrato mayor; los que elevan las costillas desde la columna dorsal, que comprenden los supracostales, los serratos menores, posteriores y superiores, e indirectamente, los espinales y, por último, los que elevan las costillas desde la cabeza y el cuello, integrados por los escalenos, el esternocleidomastoideo, el serrato menor, el posterior y el superior.

Los músculos espiratorios son aquellos músculos cuya acción conduce a disminuir el volumen del pulmón mediante el descenso de las costillas, la subida de la base del pulmón o la combinación de ambas acciones. Conviene tener presente que la primera fuerza espiradora es el retorno elástico del pulmón y que esta fuerza es la que hace la mayor parte de las espiraciones. Por lo tanto, los músculos espiradores, aparte de la acción que realizan sobre los pulmones, intervienen si necesitamos incrementar la potencia de una respiración, o su velocidad (Calais-Germain, 2006) o, lo que es lo mismo, cuando necesitamos utilizar la espiración activa.

Los músculos principales de la espiración activa son los abdominales: los oblicuos externos e internos, el recto abdominal y el transversal abdominal. Según Heman-Ackah (2005), los músculos oblicuos externos están inmediatamente bajo la piel y la grasa; se insertan en una capa central de tejido denso, la inser-

ción fascial, y obtienen su fuerza cuando dicha capa se contrae; sus fibras se dirigen de arriba abajo y de atrás hacia adelante. Los músculos oblicuos externos son importantes en el soporte de la voz proyectada, tanto en los cantantes como en los actores. Los músculos oblicuos internos se encuentran situados bajo los oblicuos externos y sus fibras posteriores se dirigen hacia arriba y hacia adelante a ambos lados del abdomen. Las fibras de los músculos oblicuos internos presentan una oblicuidad inversa a las del oblicuo externo de su mismo lado del abdomen. La mayor parte de la contribución abdominal a la respiración viene de los oblicuos internos y externos, que tiran de la caja costal hacia abajo y empujan la pared abdominal hacia dentro con la contracción, adquiriendo especial importancia para la producción de la voz (Morrison & Rammage, 1996).

Bajo los músculos oblicuos internos está el transverso abdominal que, para Heman-Ackah (2005), participa poco en la respiración y en el apoyo del aire, mientras que Le Huche y Allali (1993a), le otorgan una función espiratoria junto a los oblicuos internos y externos porque producen una contracción en la base del tórax y el ascenso diafragmático, por lo que son responsables del soplo abdominal en la proyección o impulsión vocal.

El músculo recto abdominal está en el centro del abdomen y sus fibras están colocadas verticalmente; sirve para flexionar el tórax y doblar el tronco. Su función principal es la de apoyar la espalda y ayudar en el equilibrio, por lo que no participa mucho en la respiración (Heman-Ackah, 2005), pero puede intervenir en el mecanismo de la voz de insistencia o de apremio y, como consecuencia, en el forzamiento vocal (Le Huche & Allali, 1993a). Según Calais-Germain (2006), el recto abdominal actúa en la espiración de varias formas, pudiendo hacer que descienda el esternón, lo que le hace participar en la espiración costal y que ascienda el pubis en las espiraciones intensas. Con sus fibras más bajas consigue también contener y meter la parte más inferior y anterior del abdomen, lo que realiza en sinergia con las fibras más bajas de los otros abdominales, participando así en el inicio de la espiración.

Los músculos abdominales son los músculos antagonistas del diafragma. Antagonista es una categorización utilizada para describir un músculo o conjunto de músculos que actúan en oposición a la fuerza y movimiento que genera otro músculo denominado agonista. En el soplo abdominal, el diafragma regula su emisión oponiendo una cierta resistencia a la acción de la musculatura abdominal, cuya función es producir el estrechamiento de la banda de la pared abdominal y la elevación de las cúpulas diafragmáticas. Este antagonismo abdominales-diafragma posee una importancia especial en el soplo fonatorio durante la proyección vocal (Le Huche & Allali, 1993a).

La musculatura abdominal desempeña un papel importante en la espiración activa y, por lo tanto, en la fonación. Según Morrison y Rammage (1996), esta musculatura comienza a funcionar al iniciarse la fonación, tanto para el habla como para el canto e interviene ayudando a originar un efecto de succión en el diafragma y en los pulmones. Este efecto de succión provocado por el apoyo abdominal en la espiración, hace que se produzca una mayor cantidad de aire que entrará en los pulmones en la siguiente inspiración. Además, la contracción sostenida del abdomen durante la espiración ayuda a regular el flujo de aire necesario para la respiración y la fonación (Heman-Ackah, 2005). La musculatura abdominal constituye “el supuesto apoyo” de la voz cantada (Staloff *et al.*, 2007). La musculatura de la espalda juega también un papel relevante respecto al apoyo, puesto que tiene la función de ayudar a mantener el equilibrio y servir de soporte al abdomen. Esta musculatura está compuesta por varias capas de músculos, de cinco a seis, cuyas fibras cruzan de un lado a otro de la espalda. El apoyo abdominal en la respiración requiere del soporte de los músculos posteriores para maximizar la fuerza producida por el esfuerzo contráctil que realiza el abdomen, y se obtiene una fuerza mayor si el apoyo firme de la espalda ocurre simultáneamente con la presión del abdomen (Heman-Ackah, 2005).

Existen otros músculos cuya contracción hace descender las costillas, participando así en la espiración: el triangular del esternón o transverso torácico, el subcostal, el serrato posterior y el inferior, y el cuadrado lumbar.

También existen músculos de acción variable en la respiración. En este grupo de músculos se encuentran los intercostales internos y los externos que se insertan entre las costillas con fibras oblicuas, hacia abajo y hacia adelante en los externos, y hacia abajo y hacia atrás en los internos. La acción primera de estos músculos es disminuir con su contracción los espacios intercostales, aproximando un poco las costillas entre sí por lo que, según esto, son globalmente espiradores, aunque esta acción cambia totalmente según sea su punto fijo: si la primera costilla está fija o elevada, el conjunto de los intercostales va a elevar las costillas hacia arriba realizando una función inspiradora, mientras que, si la costilla más baja está fija o ha descendido, el conjunto de los intercostales va a llevarlas hacia abajo, realizando, así, una función espiradora (Calais-Germain, 2006).

2.1.2.4. La dinámica respiratoria

Los movimientos que se realizan sobre el tórax son posibles gracias a la actuación de varias fuerzas. La fuerza de los músculos respiratorios es la más importante. La actuación de estos músculos no siempre se debe a su contracción, sino que, a veces, es fruto de otras de sus características tales como la capacidad de estirarse o la de actuar como contraapoyo debido a su masa viscoelástica, con

propiedades viscosas y elásticas que hacen que no se comporte como un resorte. La acción muscular se combina con otras muchas fuerzas que pueden, incluso, llegar a convertirse en los actores principales del gesto respiratorio (Calais-Germain, 2006), entre las que cabría destacar la elasticidad pulmonar, la rigidez-elasticidad del esqueleto y la gravedad.

Desde el punto de vista mecánico, los pulmones se comportan como un elástico en tres dimensiones. Pueden expandirse si una fuerza exterior a ellos los estira, pero como, a la vez, hay una fuerza que se resiste a dicho estiramiento, cuando éste cesa, vuelven sobre sí mismos (Calais-Germain, 2006). La fuerza que actúa en la espiración no es muscular, sino elástica, debido a que la elasticidad pulmonar actúa en sentido espiratorio.

El esqueleto interviene gracias a su rigidez, más o menos completa en el caso del esqueleto del sistema respiratorio, que se combina con otras fuerzas semirrígidas tales como el arco costal, las costillas y la columna vertebral. La caja torácica en su conjunto también presenta una cierta elasticidad³.

La fuerza de gravedad actúa sobre los diferentes elementos que constituyen las estructuras respiratorias, y lo hace de modo distinto según sea la posición del cuerpo favoreciendo, unas veces la inspiración y, otras, la espiración. Debido a esto, la gravedad actúa frecuentemente en sentido inverso sobre las costillas y el diafragma.

En posición de pie, la gravedad actúa en el mismo sentido que el diafragma, es decir, en sentido inspiratorio, y no se opone a su descenso. A veces, si los abdominales no están contraídos, la masa visceral sale hacia delante y el diafragma va más allá de donde le llevaría su propio movimiento de contracción al inspirar. La relajación completa de los abdominales o la obesidad abdominal hacen que el diafragma descienda pasivamente arrastrado por el paquete abdominal. Cuando esto ocurre, la inspiración que se produce es pasiva y el peso del abdomen se opone a la espiración. En posición decúbito prono con el tronco paralelo al suelo, elevado sobre las extremidades y con los brazos rectos y las rodillas flexionadas, si se relajan los abdominales, el abdomen se dirige hacia el suelo y se lleva consigo al diafragma. En posición invertida, con la cabeza hacia abajo, el diafragma debe trabajar intensamente para vencer el peso de las vísceras abdominales y dirigirse hacia la pelvis. En posición decúbito lateral, la mitad del diafragma situada en el lado de la superficie de asiento pesa más que la otra. En posición erecta en bipedestación, la gravedad hace caer las costillas actuando en el sentido espiratorio mientras que en posición invertida actúa en el sentido de la elevación de las costillas, es decir, en el sentido inspiratorio (Calais-Germain, 2006).

³ Véase 2.1.2.1. El esqueleto osteocartilaginoso.

2.1.3. RESONADORES Y ÓRGANOS ARTICULADORES

El estudio de los diferentes elementos anatómicos que constituyen los resonadores y los órganos articuladores del habla debe abordarse conjuntamente ya que comparten ambas funciones, independientemente del grado de incidencia que tengan en cada una de ellas.

La mandíbula, cuyos movimientos intervienen de manera importante en la articulación del habla y en la regulación del volumen de las cavidades bucal y faríngea durante la fonación, se compone de una parte media, el cuerpo, que está incurvado en forma de herradura, con una cara externa convexa y una cara interna cóncava, y dos partes, laterales y posteriores, las ramas. La mandíbula está conectada con el hueso temporal por arriba mediante la articulación temporomandibular, que da lugar a tres tipos de movimientos: un movimiento de descenso-elevación, que es el más importante y se realiza a la vertical; la elevación corresponde con la oclusión de la boca mientras que, en el descenso, la cabeza de la mandíbula –protrusión posterior del borde superior de la rama– se desliza hacia adelante y realiza un movimiento de rotación, lo que origina la apertura de la boca; otro movimiento es el de propulsión-retropropulsión, que se efectúa siguiendo una dirección anteroposterior y las cabezas de la mandíbula se desplazan hacia adelante o hacia atrás; otro movimiento es el de lateralidad, que sigue una dirección transversal, cuya propulsión se realiza de forma alternativa hacia uno u otro lado. Los músculos masticadores actúan sobre la mandíbula. Son cuatro y se sitúan a ambos lados: el temporal, el masetero y el pterigordeo medial interno, que se conducen como elevadores de la mandíbula, y el pterigordeo lateral externo, que impulsa el mentón hacia adelante, lo que causa el movimiento de propulsión de la mandíbula.

La faringe es un conducto musculomembranoso que se extiende verticalmente por delante de la columna vertebral cervical y por detrás de las fosas nasales, de la cavidad bucal y de la laringe. Tiene forma de embudo irregular. Hacia abajo se continúa en el esófago. Se divide en tres niveles superpuestos que son, de arriba abajo, nasofaringe, orofaringe y laringofaringe. Los músculos de la faringe se dividen en constrictores, que estrechan los diámetros anteroposterior y transversal de la faringe, y los elevadores o suspensores de la faringe.

El velo del paladar o paladar blando es un tabique musculomembranoso que se prolonga hacia atrás y hacia abajo de la bóveda del paladar en una capa muscular que puede elevarse, descender y tensarse en determinadas acciones tales como la emisión de la voz o el bostezo. Su borde posterior presenta, en la mitad, una prolongación de forma cilindrocónica de diez a quince milímetros que tiene una textura membranosa y muscular, llamada úvula, que divide el

borde libre del velo en dos mitades a modo de arcos. El velo del paladar cuenta con cinco músculos: el tensor del velo del paladar o periestafilino externo, que tiene sensibilidad propioceptiva respecto de su propia tensión y es más activo en la deglución que en la fonación; el músculo elevador del velo del paladar, periestafilino interno, que es, también, dilatador del tubo faringotimpánico o trompa de Eustaquio, y es muy activo en el habla; el músculo palatofaríngeo, que es constrictor del istmo de las fauces, desciende el velo del paladar y eleva la laringe y la faringe. Su acción durante el habla es bastante discreta y, en parte, desconocida, aunque actúa como retractor de la úvula; el músculo palatogloso o glosostafilino, constrictor del istmo de las fauces, desciende el velo del paladar y eleva la base de la lengua.

La boca realiza diferentes funciones que se relacionan entre sí. Sirve ocasionalmente como lugar de entrada del aire y, además, para masticar, deglutir, articular sonidos y hacerlos entrar en resonancia, acciones en las que también intervienen los dientes, los labios, la lengua y los maxilares superior e inferior. La boca está limitada desde arriba por el paladar, que en su parte anterior se corresponde con los huesos maxilares superiores y palatinos, el paladar duro, y en su parte posterior se prolonga en el paladar blando o velo del paladar (Calais-Germain, 2006). La boca está compuesta por una parte periférica o vestíbulo, que se abre hacia el exterior por medio del orificio bucal, y por otra parte central o cavidad bucal propiamente dicha. Estos dos espacios están separados entre sí por las arcadas gingivodentales, el borde superior de la mandíbula o maxilar inferior y el borde inferior del maxilar superior en donde se implantan los dientes. El orificio bucal está constituido por los labios, que son dos pliegues musculomembranosos flexibles, elásticos y móviles que desempeñan una función primordial en la succión, la mímica expresiva y la articulación de la palabra. Así pues, el vestíbulo es el espacio entre las arcadas gingivodentales, por un lado, y los labios y las mejillas, por otro. Los dientes se sitúan en las arcadas gingivodentales y, de delante hacia atrás, se clasifican en: incisivos, caninos, premolares y molares. La cavidad bucal se encuentra limitada desde abajo por el suelo de la boca, donde se inserta la lengua. La lengua ocupa la parte media del suelo de la boca. En reposo, invade la mayor parte de la cavidad bucal. Su parte libre protruye en la cavidad bucal. En su base, la lengua está unida mediante numerosos músculos al hueso hioides, a la mandíbula, a la apófisis estiloides, y a la bóveda del paladar. La lengua posee un esqueleto osteofibroso formado por el hueso hioides, la membrana hioglosa y el tabique lingual, así como una musculatura compleja y muy versátil que consta de diecisiete músculos. Los músculos de la lengua sirven para impulsarla hacia adelante, para contraerla hacia el suelo, para descenderla y retraerla, para atraerla hacia atrás y hacia arriba, para ensancharla,

para impulsar su raíz hacia arriba y hacia atrás, para estrecharla en su línea media, para alargarla mediante un movimiento pasivo y para retraerla en la zona de la punta. La lengua posee, además, vasos y nervios propios (Le Huche & Allali, 1993a).

Las fosas nasales son dos cavidades separadas por un delgado tabique en donde se encuentra, en su zona superior más estrecha, el órgano olfativo, mientras que la parte inferior constituye la zona más elevada de las vías respiratorias⁴; están situadas por encima de la cavidad bucal, por debajo de la cavidad craneal y por dentro de las cavidades orbitales y se prolongan hacia adelante en los conductos nasales, abriéndose por detrás en la nasofaringe; están formadas por un esqueleto óseo muy complejo, recubierto de mucosa, y se prolongan y comunican con las numerosas cavidades neumáticas que constituyen los senos faciales. Las funciones de los senos han suscitado numerosas hipótesis: una función estética al aligerar los huesos del cráneo; protectora de la base del cráneo contra posibles traumatismos; como aislante térmico respiratorio; reguladores de la presión nasal, olfativa y fonatoria, pero, según Le Huche y Allali (1993a), no se ha demostrado verificado ninguna de estas funciones a las que consideran poco verosímiles. Para estos autores, el desarrollo de los senos se produciría como consecuencia del crecimiento facial originado por el reajuste del esqueleto facial con relación al craneal cuyas dimensiones se logran con mayor rapidez. Entienden que, con respecto a la fonación, no se les puede considerar cavidades de resonancia puesto que, en los senos, se pueden localizar, como mucho, sensaciones vibratorias que participan en el complejo sensitivo motor de la voz cantada como punto de partida de reflejos de adaptación de la mecánica vocal. Estos autores les atribuyen la posibilidad de poder realizar, quizá, una función de aislamiento fónico respecto a la cóclea o cavidad cartilaginosa del oído interno, frenando las transmisiones de las vibraciones óseas que le llegan.

Los músculos faciales comparten características comunes. Todos ellos tienen una inserción móvil en la cara profunda de la piel, están inervados por el nervio facial y se agrupan alrededor de los orificios faciales, dilatándolos o contriéndolos. Estos músculos se dividen en tres grupos: los de los párpados y las cejas, los nasales y los de los labios.

2.1.3.1. La cámara de resonancia

La cámara de resonancia y amplificación de la voz, lugar donde el sonido adquiere sus cualidades, es el tracto vocal, que comprende las cavidades supraglóticas situadas por encima de las cuerdas vocales, es decir, la faringe, la lengua, el pala-

⁴ Véase 2.1.2.2. Los órganos del soplo fonatorio.

dar, la boca, la nasofaringe, y, en un grado menor, los senos y la cabeza. Aunque el tono y la intensidad del habla están principalmente determinados por la vibración de las cuerdas vocales, su espectro está fuertemente determinado por las resonancias del tracto vocal. El sonido primigenio producido por las cuerdas vocales se asemeja a un zumbido que no es perceptible por el oído. Este sonido primigenio es modificado por la cámara de resonancia del tracto vocal (Heman-Ackah, 2005). Este sonido colisiona hacia adelante y hacia atrás con las paredes del tracto vocal y resuena, ganando o perdiendo energía según de qué zona se trate. Debido al fenómeno de la resonancia, el paso de la onda sonora por las cavidades supraglóticas modifica la amplitud de los armónicos.

Como cualquier sonido, el sonido laríngeo está constituido por frecuencias múltiples, lo que significa que se compone de un tono fundamental y de tonos denominados armónicos. Los formantes de la voz son precisamente aquellos armónicos o grupos de armónicos que se ven potenciados, que se emiten con mayor energía, que, en definitiva, tienen una mayor intensidad (García-López & Gavilán, 2010). Los armónicos son los responsables de proporcionar a cada voz su propia personalidad, de otorgarle esa cualidad que hace que podamos distinguir una voz de otra, convirtiéndola en la rúbrica personal sonora de cada individuo.

La pérdida o ganancia de energía de ese sonido que se amplifica, depende de la forma particular que tenga el tracto vocal. Así pues, al igual que sucede con la faringe, la cavidad bucal, la nasofaringe, y la cabeza se configuran de manera diferente en cada individuo por lo que la amplificación de la frecuencia fundamental ocurre en lugares diferentes y a grados diferentes de una persona a otra. Aparte de la configuración específica de cada individuo, si se modifica la forma del tracto vocal y la posición de algunos de los elementos que lo componen, las características de los armónicos y formantes cambian. La amplificación de la voz ocurre principalmente en la cavidad bucal, y origina un efecto parecido a un megáfono. En general, una mayor apertura de la cavidad bucal produce una amplificación mayor de la voz. Esto se consigue optimizando la posición, del paladar, de la mandíbula, de la lengua y su base y de los labios. La elongación y el ensanchamiento del tracto vocal incluyen varios mecanismos conscientes, incluyendo el mantenimiento de la posición correcta del cuello. Si se inclina el cuello hacia atrás o se levanta demasiado la barbilla se crea una curva en el área faríngea que constriñe la cámara de amplificación en la región de la base de lengua afectando eficazmente a la resonancia. Idealmente, la cabeza debería estar en posición neutra para que la columna se mantenga recta desde la base del cráneo lo produce una extensión del tracto vocal y, por lo general, realza la resonancia y la proyección. La elevación de la úvula y del paladar ayuda a abrir el tracto vocal en la parte posterior de la cavidad oral y sellan la nasofaringe para

minimizar la hipernasalidad. La relajación de la base de la lengua, colocando la punta en una posición más avanzada pero relajada, ayuda a alargar la cavidad bucal y a ensanchar el espacio en la base de la lengua, creando con ello un amplificador más largo y de mayor diámetro (Heman-Ackah, 2005).

La musculatura laríngea⁵ es la protagonista en estos mecanismos de elongación y ensanchamiento del tracto vocal. Morrison y Rammage (1996) subrayan que, durante el habla, los músculos intrínsecos de la laringe actúan de una forma compleja para modificar continuamente la frecuencia, la amplitud y el patrón de vibración, con lo que producen cambios en las características acústicas y perceptivas de la voz, es decir, en el tono, la intensidad y la calidad, y aducen que los músculos extrínsecos pueden realizar también múltiples ajustes que contribuyen a producir modificaciones perceptivas en la voz.

2.1.3.2. Fisiología de la articulación

La complejidad de los movimientos de los órganos que constituyen el pabellón faringobucal es enorme, tal como lo atestigua la ingente cantidad de posibilidades de desplazamiento que pueden realizar cada uno de los órganos móviles que lo configuran. No obstante, una revisión de los movimientos articulatorios más básicos, tomando la propuesta de Le Huche y Allali (1993a), puede ayudar a facilitar su comprensión.

En situación de reposo, los labios mantienen un contacto entre sí que puede incrementarse si se eleva su tono muscular. Pueden separarse por el descenso de la mandíbula o, simplemente, al dejar al descubierto los dientes. Si se alargan, pueden oponerse a la apertura de la boca aunque descienda la mandíbula. Las comisuras de los labios pueden alejarse o acercarse entre sí. Los labios también pueden evertirse, contactar con su borde con los incisivos, recogerse o ser mordisqueados; la mandíbula, por su parte, cuando desciende, provoca un agrandamiento de la cavidad bucal, y sus movimientos repercuten en la posición del labio inferior y, sobre todo, de la lengua; la lengua puede extenderse o estrecharse lateralmente. Si sus bordes laterales se enrollan, su cara superior puede ahuecarse hasta formar un canal. También pueden los bordes contactar con las encías o con las arcadas superiores para cerrar el paso entre la cavidad bucal y el vestíbulo. La punta de la lengua puede ser impelida hacia adelante o contra dientes y encías, y también puede incurvarse hacia arriba y hacia abajo, o efectuar movimientos laterales. La raíz de la lengua puede propulsarse hacia atrás y su dorso puede elevarse hasta contactar con el velo del paladar; las mejillas pueden distenderse por la presión del aire en la boca y pueden ser aspiradas por

⁵ Véase 2.1.1. El vibrador laríngeo.

una presión negativa ejercida desde dentro; el velo del paladar puede elevarse y descender; la faringe puede estrecharse lateralmente y de delante a atrás, bien sea debido a la acción de los músculos constrictores de la misma, a la retropropulsión de la base de la lengua o a los movimientos de inclinación anterior y de retroceso de la cabeza, y también puede alargarse o encogerse verticalmente con sus propios movimientos de elevación y descenso, con la separación de las mandíbulas y con la tensión de los músculos suprahioides e infrahioides, tal y como ocurre en el bostezo, y las narinas que pueden dilatarse o estrecharse, aunque si durante el habla se mueven insistentemente y con relativa constancia, puede ser indicativo de un proceso patológico.

Los órganos articuladores del habla tienen la capacidad de obstaculizar el flujo de aire espiratorio y frenarlo, lo que produce un ruido de *escape*, o interrumpirlo completamente y luego desbloquearlo, lo que origina un ruido de *explosión*; también pueden inducir a una *vibración* de cualquiera de estos órganos. Estas son las tres formas de funcionamiento de los elementos del habla según Le Huche y Allali (1993a). Algunos de estos ruidos han adquirido un significado fonético debido a que se utilizan en el habla.

Según Aguirre (2000), los rasgos distintivos de los fonemas o unidades mínimas desprovistas de sentido que se puede delimitar en la cadena hablada, pueden observarse de dos formas, articulatoria o acústicamente según se tenga en cuenta la articulación o las características acústicas. La articulación contempla los movimientos y las posiciones de los órganos fonadores. De esta manera se obtienen los rasgos que derivan del modo de articulación, del punto de articulación, de la acción de las cuerdas vocales, de la tensión articulatoria, de la acción labial y de la acción del velo del paladar, mientras que la acústica se basa en los índices acústicos derivados de la onda sonora del lenguaje. El efecto acústico o la impresión sonora dependerán de si se trata del roce o del contacto de la lengua con un órgano duro y fijo como, por ejemplo, la lengua con los dientes, o la lengua con el paladar o, por el contrario, del roce o del contacto de la lengua con los órganos carnosos flexibles u otras zonas y órganos blandos tales como el velo del paladar o los labios.

La fonética acústica, trabaja con sonidos y con ruidos. En el plano fonético y acústico, todas las lenguas son sistemas de sonidos y ruidos que se combinan para el ejercicio del habla (Aguirre, 2000), pero, cuando se trata de sonido, las ondas sonoras producidas por los órganos del hablante son periódicas, regulares y armónicas y, cuando se trata de ruido, irregulares e inarmónicas.

Las vocales y las consonantes tienen un comportamiento diferente respecto de la columna de aire. En la emisión de las vocales, el aire sale libre, sin impe-

dimento alguno, salvo ciertas vocales con emisiones mixtas propias de determinados ámbitos lingüísticos como por ejemplo las oralo-nasales, y va acompañada de vibraciones laríngeas. La emisión libre, pues, concierne a las vocales. Por el contrario, las consonantes constituyen algún tipo de obstáculo con respecto al paso de la columna de aire. Es por esto que, a las consonantes, les corresponde la emisión trabada, cerrada, restringida o estrecha. A la diferente tipología de obstáculos en la producción de las consonantes se le denomina el *modo* de articulación, mientras que el lugar, o la zona en que ésta ocurre se le conoce como el *punto* de articulación.

La literatura especializada coincide en la conceptualización del modo y el punto de articulación aunque se utilizan diferentes nomenclaturas para referirse a los distintos modos y puntos de articulación cuyo significado, no obstante, coincide conceptualmente en líneas generales. Las aparentes discrepancias en la tipología responden a diferentes enfoques y, con frecuencia, resultan complementarias. La pertenencia al ámbito hispanohablante justifica la elección de las tipologías, tanto del modo como del punto de articulación, que se muestran en los párrafos siguientes.

En la lengua española, según Aguirre (2000), existen siete *modos* de articulación diferentes que tienen las siguientes características: *oclusivo*, que consiste en una cerrazón orgánica breve, seguida de una explosión audible, implosiva cuando la consonante se encuentra después de una vocal o explosiva cuando la consonante se encuentra delante de una vocal, como sucede en “apto” y “pasar” respectivamente; *fricativo*, en el que la corriente de aire no se detiene, sino que se fuerza y se estrecha a través de un obstáculo muy angosto, estrechez que adquiere una forma característica en cada caso tal y como vemos en *f*, *s*, o *x*; *africado*, que representa la combinación de los mecanismos de fricación y de oclusión como podemos ver en la palabra “chico”; *nasal*, en el que desciende el velo del paladar haciendo que la columna de aire resulte muy perceptible y que la cavidad nasal se amplíe y permanezca fija, como una bocina, como podemos observar en *m* o *n*; *lateral*, en el que la lengua impide al aire espirado su salida normal por el centro de la boca, dejándole paso por los lados, como se observa en *l*; vibrante como en *r*, pudiendo ésta ser simple cuando se realiza con un solo mecanismo, un solo aleteo, o múltiple, cuando el movimiento se sucede intermitentemente.

El *punto* de articulación es, propiamente, la zona donde entran en contacto los órganos fijos con los móviles al paso flujo de aire para la producción del sonido articulado. Representa el lugar donde esos órganos coinciden, bien para formar una oclusión o una fricación, o también un tipo determinado de abertura. Un órgano activo es el que ejecuta el movimiento mientras que, el pasivo, es el que sirve de soporte para que se produzca la abertura o la cerrazón. El órgano

articulatorio activo por excelencia es la lengua, que actúa casi con la totalidad de los órganos articuladores.

Los sonidos producidos por los órganos fonatorios de un hablante de lengua castellana, surgen en torno a seis puntos, según Aguirre (2000), que se ubican en los labios que se unen, se frotan o se abren. Si el movimiento articulatorio se realiza con ambos labios se denomina *bilabial*, caso de *p* o *b*, y si intervienen los dientes sobre el labio, *labiodental*, como observamos en la articulación de *fa* o *fe*; si se origina por la intervención del ápex, punta de la lengua, sobre la cara interior de los incisivos superiores, los sonidos son, entonces, *apicodentales* como se observa en *ta* o *da*; si la lengua actúa sobre los alveolos, como en *r* o *n*, a los sonidos se les llama *apicoalveolares*; cuando la lengua actúa sobre el paladar, con el que entra en contacto, puede hacerlo en la parte posterior del paladar o velo del paladar, que producirá sonidos *velares* como en *ga*, *gue* o *ka*, o en la parte anterior o paladar duro, que producirá sonidos *palatales* *ya* o *ye*, *lla* o *lle*, *ña* o *ñe*. A esta clasificación cabe añadir un punto de articulación gutural que está en la parte posterior del tracto vocal, en úvula, faringe, glotis y epiglotis, en el que se producen sonidos llamados guturales como se observa en la producción de la *r* francesa.

2.1.3.3. La producción de las vocales

Las vocales son fonemas sonoros y abiertos que se distinguen entre sí por su timbre característico. El aire vibrante que sale por la glotis encuentra en la faringe, en las fosas nasales y en la boca una caja de resonancia de dimensiones y forma variable para cada vocal de forma que, cada signo lingüístico que las representa, está representando, en realidad, un tipo de resonancia. Dicha resonancia puede crearse adelante o atrás, arriba o abajo, pudiendo también alargarse o restringirse. Este es el motivo por el que se habla de tipos de *aes*, *es*, *íes*, *oes*, o *úes*. Cada uno de estos puntos representa un tipo de resonancia que viene dado por el tamaño de la abertura y por la zona en la que se emite el sonido. Los órganos de la articulación pueden acercarse y producir una estrechez mayor o menor en dicha caja de resonancia, pero, siempre, la cavidad bucal se halla lo bastante abierta como para que la corriente de aire pase por ella sin obstáculo. Por esto, tratándose de las vocales, más que de puntos de articulación precisos, hay que hablar de *zonas* o *regiones* de articulación. El carácter de sonido sin trabas es el que más distingue a las vocales de las consonantes (Aguirre, 2000).

Partiendo de los resultados obtenidos por la electroacústica moderna, es posible clasificar a las vocales en tipos acústicos. Estos tipos son, en líneas generales, los mismos en todas las lenguas del mundo, pero cada lengua no utiliza sino un número restringido de todas las posibilidades vocálicas que tiene nuestro aparato fonatorio (Aguirre, 2000).

En la voz humana pueden llegar a producirse hasta seis formantes, que son picos que aparecen en el espectro sonoro de las vocales independientemente del tono, aunque no siempre aparecen todos. En muchas lenguas, los dos formantes principales permiten distinguir la mayoría de sonidos vocálicos del habla. Según García-López y Gavilán (2010), parece que los dos primeros formantes, los más graves, son los responsables de la definición o de la inteligibilidad de las vocales, mientras que los restantes están más en relación con el timbre vocal. Típicamente, el primer formante, el de frecuencia más grave, está relacionado con la abertura de la vocal y con la vibración vertical, mientras que el segundo formante se relaciona con la colocación, dependiendo de si la vocal es anterior, central o posterior y con la vibración en dirección horizontal.

Según que los dos formantes principales se encuentren en el medio del espectro, como en el caso de *a*, o en los dos extremos, netamente separados el uno del otro, como en el caso de *i*, es posible hablar de un tipo compacto y de un tipo difuso. El tipo compacto (*a*) ocupa, desde este punto de vista, un lugar intermedio, neutro. Todos los sistemas vocálicos del mundo están contruidos sobre una doble oposición entre agudo y grave (*i-u*), por un lado, y difuso y compacto (*i-a*), (*u-a*), por el otro. El médico alemán Christoph Friedrich Hellwag (1754-1835) concibió en 1781 la primera representación gráfica, conocida universalmente como el "Triángulo Vocálico de Hellwag", que responde a una esquematización del aparato vocal humano que permite clasificar las vocales con respecto a la zona de articulación (anterior, central y posterior), y a los distintos grados de abertura. Para dar cabida a la complejidad de los sistemas vocálicos de las distintas lenguas, Daniel Jones en 1918 ideó un esquema teórico en función del concepto de "vocales cardinales" en el que se incluyen todas las vocales que contempla el IPA (International Phonetic Association). Las "vocales cardinales" no corresponden a una lengua determinada, sino que son un sistema teórico de referencia donde situar las vocales de las distintas lenguas para facilitar su clasificación, descripción y comparación.

Una descripción esquemática de los fonemas vocálicos en español, tomando en cuenta la zona de articulación, la tipología acústica y la transcripción fonética sería la siguiente:

[i] Articulatoriamente: alto, anterior. Acústicamente: vocálico, no consonántico, difuso, agudo. Ortográficamente, se transcribe por las grafías *i* o *y*.

[e] Articulatoriamente: medio, anterior. Acústicamente: vocálico, no consonántico, denso, agudo. Ortográficamente, se transcribe por la grafía *e*.

[a] Articulatoriamente: bajo, central. Acústicamente: vocálico, no consonántico, denso. Ortográficamente, se transcribe por la grafía *a*.

[o] Articulatoriamente: medio, posterior. Acústicamente: vocálico, no consonántico, denso, grave. Ortográficamente, se representa por la grafía o.

[u] Articulatoriamente: alto, posterior. Acústicamente: vocálico, no consonántico, difuso, grave. Ortográficamente, se representa por la grafía u.

2.1.4. PERSPECTIVAS NEUROPSICBIOLÓGICAS

El verdadero órgano vocal es el cerebro. La imposibilidad de intentar describir todos los sistemas cerebrales que intervienen en el proceso de la producción vocal, sería una tarea presuntuosa y, además, excedería las necesidades de este trabajo. Sin embargo, tanto desde la perspectiva del docente como desde el enfoque clínico o desde el punto de vista del usuario profesional, puede resultar útil para la comprensión y para la manera de abordar una determinada problemática vocal, recorrer de la mano de Morrison y Rammage (1996) algunas de las vías a través de las cuales el pensamiento puede conducir a su expresión. En primer lugar, un pensamiento contiene elementos intelectuales y emocionales que, cuando se combinan con la personalidad y el estilo que subyace en la persona que habla, establece los patrones de tono muscular y postural adecuados a las necesidades creadas por dichos elementos. Sea cual fuere el punto de vista desde el que se contempla una voz, deberá tenerse presente esa conexión entre pensamiento, sentimiento y habla como engranaje crucial en el que se originan la mayoría de los trastornos vocales, razón por la cual no debe pasar inadvertido. En segundo lugar, debido a que el ser humano utiliza un sistema neuromuscular de generación de la voz que inicialmente evolucionó con otros fines tales como la deglución, la respiración y el control de las vías aéreas, se debe tener presente que la laringe, la faringe y el esófago tienen una relación embriológica que se controla, en parte, de manera voluntaria y, en parte, de manera involuntaria. Los reflejos sensitivomotores procedentes de la faringe, la laringe y el esófago que van al cerebro para volver de nuevo a los órganos de partida, tienen gran importancia. Morrison y Rammage (1996), nos previenen de la tendencia a adoptar *actitudes reductivas* desde el punto de vista clínico, reflexión que bien puede hacerse extensiva al resto de perspectivas. En tercer lugar, las actividades neuromusculares necesarias para producir la voz deben mantener una delicada coordinación.

En la producción del habla y de la voz intervienen las estructuras del sistema nervioso central y del periférico. En la corteza cerebral existen diversas áreas implicadas en la comunicación verbal. Mientras se lleva a efecto la expresión verbal, estas áreas reciben estímulos de otras áreas de procesamiento corticales y subcorticales entre las que se incluyen las estructuras del sistema límbico, el centro emocional. En la producción vocal también se encuentran implicados los nervios motores que controlan la acción de los músculos esqueléticos duran-

te los movimientos voluntarios, tales como el habla. La producción vocal volitiva comienza en el cortex cerebral. Existen complejas interacciones entre el centro del habla, el de la expresión musical y el de la artística desde donde se establecen las órdenes para la vocalización. La idea de la vocalización planificada se transmite según Staloff y sus colaboradores (2007), desde el giro precentral en la corteza motora, que, a su vez, transfiere otro juego de instrucciones a los núcleos motores del tronco encefálico y de la médula espinal. Desde estas áreas parten los complejos mensajes que se necesitan para la coordinación de la actividad de la laringe, de la caja torácica y la musculatura abdominal, de los órganos articuladores del tracto vocal y de los resonadores.

Existe un área que sirve para procesar diversos tipos de estímulos sensitivos, tales como la información propioceptiva relativa al estado de los músculos y a la dirección y el grado de los movimientos, y existen también zonas de conexión y coordinación motora y sensitiva como las del tálamo. El cerebelo también desempeña un papel importante en cuanto al fino ajuste de los movimientos coordinados, de igual forma que la mayoría de los nervios craneales periféricos toman gran protagonismo en la producción del habla y de la voz (Morrison & Rammage, 1996).

Los avances tecnológicos en cuanto a la obtención de las imágenes del cerebro durante la década de los años noventa han proporcionado valiosas panorámicas con respecto a las bases neurológicas de las funciones cognitivas y afectivas, incluyendo las relacionadas con la música en general y con el canto en particular (Welch, 2005).

La mayor parte de las investigaciones sobre neurofisiología del lenguaje, en general, y sobre la conducta vocal basada en el sistema de comunicación verbal, en particular, han permitido observar el fenómeno de la lateralización, que significa que las zonas de la corteza cerebral implicadas en los procesos del lenguaje no están repartidas igualmente entre los dos hemisferios cerebrales (Jiménez, 1986).

A menudo, las asimetrías de los dos hemisferios del cerebro han puesto de manifiesto también con respecto a la música, la existencia de una relativa predisposición hacia una particular ubicación neuronal dependiendo del comportamiento musical que se considere. No obstante, algunas investigaciones como las de Schuppert y sus colaboradores (2000), sugieren que también puede haber una percepción musical que implique el cruce de hemisferios, de manera que el reconocimiento inicial en el hemisferio derecho del contorno melódico y del compás van seguidos por una identificación del tono del intervalo y de los patrones rítmicos a través de los sistemas del hemisferio izquierdo, al menos en la

experiencia musical de los adultos. Esto contradice la especificidad atribuida en exclusividad a un solo hemisferio para la percepción de música, e indica que en el cruce de hemisferios, existen sustratos neuronales fragmentados que son la base del procesamiento de la información musical local y global, tanto en su dimensión melódica como temporal. La diversidad de los perfiles de los déficits neuropsicológicos estudiados por Schuppert y sus colaboradores (2000), apuntan a que los aspectos individuales de musicalidad y de comportamiento musical contribuyen, con mucha probabilidad, a la formación definida de redes neuronales extensamente distribuidas.

Los comportamientos musicales en edad adulta se relacionan con circuitos específicos del cerebro, respectivamente distintos a los de otras clases de sonidos Zatorre y Krumhansl (2002) tales como el habla y el texto de la canción. Los sistemas responsables del análisis del lenguaje, la organización temporal y la organización del tono se encuentran separados dentro del cerebro. Peretz y Coltheart (2003), propusieron un modelo modular para explicar funcionalmente la arquitectura neuronal con respecto a la música. Este modelo se basa en el análisis de los tratamientos musicales neuropsicobiológicos realizados en estudios de caso de incapacidades musicales en cerebros de pacientes enfermos. Aparte de la indagación sobre déficits relacionados con la música en individuos afectados neurológicamente, proporciona directrices útiles para explorar las capacidades musicales en las personas sanas.

Así pues, sistemas separados dentro del cerebro son los responsables del análisis del lenguaje, de la organización temporal y de la organización del tono. Estos sistemas relacionan la información entrante con la existencia de bancos de conocimiento, un léxico fonológico y un léxico musical, así como la experiencia previa de la expresión emocional (Welch, 2005).

Según el modelo adaptado para el canto por Peretz y Coltheart (2003), hay evidencias que sugieren que el texto se produce separadamente y en paralelo con la melodía. Cuando se canta, tiene lugar una cooperación simultánea entre áreas de los dos hemisferios respectivamente (Besson *et al.*, 1998), que comparten un punto específico de convergencia en los procesos corticales de los rasgos sintácticos de la música y del lenguaje (Patel, 2003).

Otros estudios neurológicos que comparan la canción en imágenes, al concentrarse detenidamente en la memoria en una canción, con la percepción real del canto, y la integración de texto y melodía en la percepción la canción, apoyan la propuesta de este modelo adaptado (Welch, 2005).

La integración de texto y melodía en la representación de la canción se logra a través de la acción combinatoria de dos sistemas distintos para lo auditivo

tonal y lo auditivo verbal, basado en la activación bilateral del cortex temporal y del frontal y del área motora suplementaria (Marin & Perry, 1999). Según estos autores hay evidencias de que sólo la imagen de la canción también activa regiones corticales auditivas.

El modelo original para el procesamiento de la música adaptado para el canto por Peretz y Coltheart (2003) se compone de diferentes módulos que están específicamente diseñados para diferentes funciones. Por un lado, el contenido del tono, el contorno melódico y las funciones tonales de los sucesivos intervalos, y, por otro, el contenido temporal, la organización métrica=regularidad temporal, y la estructura rítmica=relación de duración de los valores. La organización tonal y temporal, conjuntamente, van constituyendo un léxico musical personal que contiene una actualización continua de la representación de todas las fórmulas musicales específicas que ha experimentado el individuo a lo largo de su vida. Habría, pues, un léxico musical y otro fonológico que no actuarían como compartimentos estancos, sino que estarían comunicados entre sí a través de vías de flujo de la información en el procesamiento de sus componentes. Si contemplamos el canto, y específicamente la canción, después de que la melodía del léxico musical se empareja con su texto asociado y este, una vez analizado y decodificado, es almacenado en el léxico fonológico.

Pero existe, además, un “trenzado simbiótico” entre el canto y la emoción (Welch, 2005:245) y, por eso, el modelo de Peretz y Coltheart propone que, en paralelo, pero independientemente, los componentes relacionados con el tono y con la percepción temporal pasan información y nutren a otro módulo denominado “análisis expresión-emoción”, facilitando una respuesta emocional a los sonidos musicales.

La psicología de la emoción ha sido tradicionalmente relegada, pero siempre ha existido una firme corriente de investigación interesada en la expresión emocional que se ha centrado, fundamentalmente, en la expresión facial de las emociones (Jiménez, 1986). Mientras que la literatura científica muestra numerosos informes de investigación en este campo, el área de la expresión vocal de las emociones ha sido mucho menos estudiada aunque, en la actualidad, ha experimentado un gran impulso debido a los avances tecnológicos con la utilización de sistemas instrumentales y analíticos derivados del procesamiento digital de las señales capaces de evaluar con gran precisión y fiabilidad el producto acústico de la conducta vocal. Actualmente se dispone de una herramienta para la detección de los marcadores acústicos que contienen información emocional.

La conducta vocal, como cualquier otra conducta, representa aquella parte del funcionamiento de un organismo que consiste en actuar o relacionarse con el

mundo exterior (Jiménez, 1986), cuyo objetivo es la comunicación. Podemos utilizar diferentes niveles de observación de la conducta vocal, ya sea desde el punto de vista fisiológico que incluiría los mecanismos generadores del sonido, es decir el sistema respiratorio, fonador y articulatorio, o desde las estructuras del sistema nervioso que subyacen al funcionamiento de dichos sistemas, sin olvidar el nivel acústico o producto físico de la conducta vocal.

La posibilidad de objetivar la conducta vocal ha dado lugar a una serie de estudios de marcadores de dicha conducta que han estudiado su producto en base a una serie de parámetros acústicos relacionados con: categorías biológicas tales como el sexo o la edad; categorías psicológicas estables como pueden ser los rasgos de personalidad; categorías psicológicas no estables como serían los estados emocionales y sociales como la clase social, definiendo dichos parámetros como marcadores de estas categorías (Jiménez, 1986). Estas categorías emocionales que forman parte de nuestra comunicación básica tienen unas características acústico-vocales diferenciadas (Welch, 2005), y responden a las denominadas *emociones primarias*: miedo, cólera, alegría, tristeza o disgusto, a las que algunos autores añaden, por ejemplo, repugnancia, ira, sorpresa o desdén.

“La voz es un aspecto esencial de nuestra identidad humana: de quiénes somos, de cómo nos sentimos, de cómo nos comunicamos y de cómo otros nos experimentan” (Welch, 2005:245)⁶.

2.2. LOS TRASTORNOS DE LA VOZ

Desde el descubrimiento del laringoscopio en 1854 hasta nuestros días las opiniones de los otorrinolaringólogos respecto a las patologías vocales han ido evolucionando en un intento por comprenderlas y clasificarlas. Un recorrido de la mano de Le Huche & Allali (1993b) puede resultar de utilidad para entender la evolución del pensamiento de los profesionales respecto a los trastornos de la voz. Según estos autores, en los comienzos de la laringología como tal, el interés por la fisiología de las estructuras laríngeas llevó a interpretar toda patología vocal en función de las alteraciones de la fisiología de los músculos laríngeos. A comienzos de la década de 1930 se hizo hincapié en contemplar, además, la coordinación de la voz y del soplo fonatorio. En la década de 1940 algunos autores comenzaron a dar importancia al sistema nervioso en la fisiopatogenia de las alteraciones vocales y a la relación entre patología vocal y nerviosa. Una década después cobró importancia el aspecto psicológico de las alteraciones vocales, y la

⁶ N. de la A.: Traducido del original en inglés por la autora del presente trabajo.

evolución hacia la psiquiatría iba a ser el siguiente paso. En las siguientes décadas, y coincidiendo con los progresos de la microcirugía laríngea, se produjo un renacimiento del interés por las alteraciones orgánicas de la laringe, con lo que se cierra el círculo. Los avances de la electrónica, paralelamente, otorgan cada vez más importancia al análisis acústico de la voz. Para Le Huche & Allali (1993b), sería lamentable que todos los avances llevaran a infravalorar lo que es válido de las etapas anteriores y, aunque intentar objetivar las alteraciones de la función fonatoria es meritorio, si se focalizase demasiado en un aspecto se podría correr el riesgo de dejar a un lado el matiz fundamental de la patología, que se encuentra situado en el sufrimiento subjetivo del paciente. Por ello inciden en que para comprender una alteración vocal se necesita que se contemplen por igual todas las hipótesis etiológicas y todos los posibles métodos de investigación, sin olvidar ubicar dicho trastorno en el contexto de la vida del paciente.

El interés de distintos profesionales por los trastornos de la voz ha experimentado recientemente un incremento desde múltiples perspectivas, lo que ha supuesto un cambio profundo no sólo desde el punto de vista médico sino también desde el punto de vista educativo y social. Durante las dos últimas décadas ha cambiado el pensamiento respecto a la salud vocal y a la preocupación por los problemas de la voz. La salud vocal ha ido dejando de considerarse como un lujo para cantantes de élite o unos pocos profesionales de la voz, pasando a ser considerado como un elemento ineludible en un nuevo concepto de salud global en el ámbito individual y, socialmente, al alcance de todos. Así, Casado y Pérez (2009:17) sostienen que “la preocupación por los problemas de la voz se puede considerar un indicador fiable de la cultura de un pueblo”.

2.2.1. NOMENCLATURA Y CLASIFICACIÓN DE LAS DISFONÍAS

Debido a la concurrencia de varios factores tales como el componente subjetivo en la valoración de la voz, la presencia de procesos patológicos múltiples en un mismo individuo y la implicación de distintos profesionales de la voz como médicos, logopedas, foniatras y otorrinolaringólogos no existe actualmente una nomenclatura y una clasificación estandarizada de las disfonías.

La definición de la disfonía es objeto de controversia. Suele definirse como “la alteración de una o más de las características acústicas de la voz que son el timbre, el tono y la intensidad” (Casado & Pérez, 2009:23). Aunque es ampliamente aceptada en la bibliografía especializada, Le Huche y Allali (1993b), recomiendan superar esta definición puramente acústica ya que existen, por un lado, voces “alteradas” no patológicas y, por otro, dificultades vocales que carecen de traducción acústica. Proponen, en cambio, la siguiente definición: “la disfonía es un trastorno momentáneo o duradero de la función vocal considerado

como tal por la propia persona o por su entorno. Por lo común, pero no obligatoriamente, se traduce por la alteración de uno o varios parámetros de la voz que son, por orden de frecuencia, el timbre, la intensidad y la altura tonal” (Le Huche & Allali, 1993b:55). La disfonía no debe confundirse con la *afonía*, que es la pérdida total de la voz aunque, en general, el término *afonía* se emplea indistintamente.

Resultaría pretencioso y excedería los planteamientos de este trabajo hacer un recorrido por las distintas clasificaciones existentes de las disfonías. La elección de la propuesta de Casado y Pérez (2009:24-25), que responde a los criterios de claridad, concisión e intención didáctica y se basa en factores etiológicos, distingue entre disfonías de causa orgánica y disfonías orgánico-funcionales. Las disfonías de causa orgánica son aquellas que responden, desde el inicio, a una alteración anatómica y objetivable del aparato fonador. Pueden ser congénitas, adquiridas o debidas a traumatismos externos. Las congénitas con frecuencia se remontan a la primera infancia y consisten en que el cierre glótico se realiza de manera no satisfactoria, por lo que el niño se ve obligado a utilizar mecanismos compensatorios que le llevan a una disfonía de sobreesfuerzo que no es más que la consecuencia de la alteración laríngea. Las adquiridas son aquellas en las que la lesión aparece en una laringe normal más tardíamente. Las que tienen su origen en traumatismos externos, como los accidentes de tráfico, o internos, como las intubaciones laringotraqueales, pueden producir secuelas que dañen la función vocal. También pueden deberse a agentes irritantes endógenos, como el ácido gástrico, que juega un papel relevante en las laringitis por reflujo gastroesofágico. Existen también otros agentes externos como el humo, la contaminación y los gases industriales que contribuyen a la aparición de laringitis inflamatorias e, incluso, pueden tener responsabilidad en las lesiones neoplásicas como el cáncer o los efectos del tabaco.

Las disfonías “orgánico-funcionales” son aquellas que aparecen en una laringe normal debido a un uso inadecuado de los mecanismos fonatorios, ya sea por sobreesfuerzo o por mal uso, lo que provocará secundariamente alteraciones en la mucosa de las cuerdas vocales y lesiones que, en muchos casos, son reversibles con un tratamiento rehabilitador logofoniatrico adecuado.

2.2.2. LA EXPLORACIÓN CLÍNICA DE LA VOZ

La valoración interdisciplinar goza de consenso entre los profesionales a la hora de establecer un foro para contrastar y compartir las percepciones de distintos observadores con el fin de alcanzar de manera eficiente un consenso inmediato que permita establecer prioridades y planificar el tratamiento.

En el momento de realizar la historia clínica de los pacientes con alteraciones de la voz se han de tener en cuenta, según Morrison y Rammage (1996:3-7), distintos aspectos: la cronología de la instauración y el desarrollo del problema, los antecedentes familiares en materia vocal, los factores psicológicos y de estrés, la percepción del trastorno de la voz por parte del paciente; los antecedentes médicos generales como las cirugías previas o el uso de medicamentos y, específicamente, las alergias, la dieta, el tabaquismo, el alcohol, el café, la posibilidad de padecer reflujo gastroesofágico o la agudeza auditiva; los antecedentes de abuso vocal en hábitos como el carraspeo, las expresiones vocales excesivas frente a situaciones emocionales positivas y negativas, el hablar en entornos acústicos desfavorables, el uso de la voz cantada o hablada como un ejercicio extenuante o la práctica de imitación de voces, entre otros.

Para Le Huche y Allali (1993b:5), cualquier estudio que no considere el “comportamiento fonatorio” no puede proporcionar conclusiones válidas respecto a la comprensión de una disfonía. Evidentemente habrá que contemplar las características acústicas de la voz, pero esto no será suficiente. Dichas características deberán ser tenidas en cuenta junto con el “comportamiento físico” es decir, en relación con mecánica del soplo y el comportamiento de la eventualidad del esfuerzo, y con su “forma de ser global en relación a la fonación” contemplando la importancia de la voz en la vida profesional del paciente, el nivel de exigencia respecto a la calidad de su voz o el significado de la voz en su vida.

En la actualidad existen herramientas muy sofisticadas que permiten realizar diagnósticos muy precisos y que ayudan a sistematizar adecuadamente la rehabilitación aportando diversos niveles de análisis. Para llegar al diagnóstico adecuado es conveniente realizar un protocolo básico de exploración clínica de la voz. El protocolo que recomiendan Casado y Pérez (2009:28-44), contiene las siguientes exploraciones y estudios: valoración subjetiva del propio paciente, exploración perceptual de la voz, exploración videolaringoestroboscópica, exploración aerodinámica, análisis acústico y análisis espectrográfico.

2.2.2.1. La valoración subjetiva del propio paciente

Es una autovaloración auditivo-perceptual de la voz que pretende medir el impacto que el paciente percibe de la enfermedad, para que puedan ser valorados los aspectos emocionales y la calidad de vida de éste desde una perspectiva holística. Se lleva a cabo mediante cuestionarios de uso muy extendido en todas las áreas de la medicina. Según Núñez-Batalla y sus colaboradores (2007:387), el índice de incapacidad vocal o *Voice Handicap Index (VHI)* “es el cuestionario más versátil y fácil de completar por el paciente y el que contiene la información más relevante a cerca de la calidad de vida relacionada con la voz”. El VHI-30 con-

tiene 30 ítems agrupados en tres bloques de contenido: funcional, físico y emocional. Este cuestionario ha sido traducido y adaptado a numerosas lenguas. En España ha sido traducido por la Comisión de Foniatría de la Sociedad Española de Otorrinolaringología (SEORL) y posteriormente validado por Núñez-Batalla y sus colaboradores (2007), quienes demostraron también que la versión reducida HHI-10 resulta igualmente sólida y fiable aunque utiliza sólo 10 ítems seleccionados de los 30 que constituyen el cuestionario original. El VHI ha sido adaptado para el canto por García-López y sus colaboradores (2010).

En cualquiera de sus versiones, el VHI resulta clave para la evaluación de los trastornos vocales ya que “añade a la sensación auditiva las sensaciones subjetivas, relacionadas con la propiocepción y con las emociones que suscita el trastorno vocal en el paciente” (García-López *et al.*, 2010:252), que no tienen otra manera de ser obtenidas y que proporcionan una información única que enriquece de forma significativa el resto de la información que se consigue por otras vías para poder llegar a una valoración profunda y fiable de cualquier trastorno vocal.

2.2.2.2. La exploración perceptual de la voz

La *valoración perceptual de la voz* o *valoración psicoacústica* es la “apreciación subjetiva de las características de la voz” de alguien en función de la “experiencia previa y de los conocimientos del examinador” (Casado & Pérez, 2009:31). El sistema de análisis más utilizado es el índice GRABS, propuesto por Hirano (1981), que sirve para analizar una serie de características tales como la *rugosidad* o *rasposidad*, así como la presencia de aire en la voz y la tensión al hablar o al cantar, y permite cuantificar un parámetro cualitativo para poder compararlo. El profesor de canto, el otorrinolaringólogo o cualquier oído entrenado son capaces de detectar auditivamente estas cualidades acústicas al escuchar una voz.

2.2.2.3. La exploración videolaringoestroboscópica

La estroboscopia está considerada en la actualidad como la herramienta clínica más importante para el diagnóstico de los trastornos de la voz. Este método de exploración produce una ilusión óptica por la que un objeto que se mueve rápida y periódicamente puede ser contemplado inmóvil o moviéndose lentamente. Tal es el caso de las cuerdas vocales durante la fonación, cuyo movimiento oscila entre las 100 y 1000 vibraciones por segundo. Así, la estroboscopia es el procedimiento más útil del que se dispone para el diagnóstico de los trastornos de la voz ya que permite observar con todo detalle las alteraciones de la ondulación de la mucosa y la situación del borde libre de la cuerda vocal. Los parámetros estroboscópicos según Casado y Pérez (2009:32-35) son: el cierre glótico, que puede ser completo o incompleto, y algunas de las formas características de éste último se corresponden con

diferentes patologías; la regularidad o periodicidad, que es el grado de semejanza entre los sucesivos ciclos vibratorios; la onda mucosa u ondulaciones de la cubierta de las cuerdas vocales observables durante la fonación. Esta onda se juzga independientemente en cada cuerda y puede ser normal, estar ausente debido, por ejemplo, a una cicatriz extrema por cirugía, resultar disminuida cuando la mucosa esté más o menos rígida como en la voz de falsete, por una cicatriz en la cuerda o debido a determinados tipos de pólipos y nódulos, o resultar aumentada cuanto mayor sea la presión subglótica; la simetría para observar cómo el alejamiento y la aproximación de las cuerdas vocales para encontrarse en la línea media de la glotis es tan coordinada y perfecta que forman imágenes en espejo. La simetría de las cuerdas vocales se produce cuando hay un comportamiento idéntico, y cualquier lesión que limite su capacidad vibratoria producirá una onda asimétrica.

2.2.2.4. La exploración aerodinámica

La valoración aerodinámica, o valoración de la *eficacia fonorespiratoria* sirve para valorar objetivamente los flujos aéreos y las presiones de la columna de aire durante la fonación producidos por esa interacción entre el soplo fonatorio y la resistencia de las cuerdas vocales en posición de aducción.

Los parámetros más significativos para esta exploración serían, según Casado y Pérez (2009:36-37): el *tiempo máximo de fonación* (TMF) definido como “el mayor tiempo que un sujeto es capaz de mantener una vocal, generalmente [a] o [e], tras una inspiración profunda a un volumen y una frecuencia (tono) cómodas”. Aporta información sobre la eficacia del cierre glótico y sobre el apoyo respiratorio; el *índice s/z o fonorespiratorio*, que consiste en la relación entre el TMF para la consonante [s] y el TMF para la vocal [a] o [e], cuya duración debe ser igual o ligeramente menor a la mantenida durante la espiración controlada sin vocalización y cuyo cociente debe ser, si colocamos en el numerador el primero y en el denominador el segundo, la unidad o ligeramente mayor, e informa sobre los defectos del cierre glótico; la *capacidad vital* (CV) consiste en la cantidad de aire que una persona puede expulsar en una espiración completa tras una inspiración profunda, informa sobre el estado del órgano del fuelle fonatorio y se calcula por medio un espirómetro y, por último, el *cociente de fonación* (CF) que resulta de la relación entre la capacidad vital y el tiempo máximo de fonación: $CV / TMF = CF$. Este parámetro es la medida básica del control respiratorio y de la eficacia del cierre glótico.

2.2.2.5. Análisis acústico

Gracias al desarrollo de distintos sistemas informáticos ha sido posible el estudio de la señal acústica de la voz, que “proporciona información sobre la calidad

de la voz por medio del análisis de los principales parámetros acústicos que la componen” (Casado y Pérez, 2009:38). Según estos autores, estos sistemas informáticos han posibilitado la existencia de “las estaciones de exploración vocal conjunta” donde además del análisis acústico se realiza el análisis de la imagen, “siendo ésta la forma más actual de abordar el diagnóstico y el seguimiento de los tratamientos de los trastornos de la voz”. En la actualidad el análisis acústico no sirve para un diagnóstico preciso puesto que no puede descubrir el origen de una alteración vocal, pero sí cuantificar la disfonía, y en eso se basa su relevancia. Algunos de los parámetros incluidos habitualmente en la valoración acústica de la voz no son aplicables para el canto según García-López y Gavilán (2010), salvo los más relevantes como la *frecuencia fundamental* (FO) y la *intensidad*.⁷

2.2.2.6. Análisis espectrográfico

Aunque normalmente el análisis espectrográfico forma parte del análisis acústico, Casado y Pérez (2009:41) lo contemplan por separado. El análisis objetivo del timbre vocal se puede realizar mediante la espectrografía de la voz, una poderosa herramienta que realiza la “completa disección de la onda acústica en sus componentes básicos”. La fortaleza del espectrograma radica en que refleja tres características a la vez: las “frecuencias” de la voz, que son la frecuencia fundamental del ciclo vocal y los armónicos o múltiplos de dicha frecuencia, el “tiempo” en el que acontece el fenómeno vocal, y la “intensidad” o las zonas de filtro o refuerzo del tracto vocal que son los formantes. También es capaz de detectar la energía no vocal, el “ruido” que aparece entre los armónicos.

2.2.2.7. Otras exploraciones

Conviene contemplar la valoración musculoesquelética, ya que el uso muscular y postural inadecuados pueden producir disfunciones del habla y de la voz. Morrison y Rammage (1996:26-27) establecen una serie de indicadores básicos de mala alineación corporal con repercusiones significativas en el aparato fonador que pueden detectarse, incluso, desde la entrevista inicial y que pueden ser explorados con facilidad. Estos indicadores son: la aducción de las escápulas que hace que los hombros adopten una configuración hacia atrás poco natural y que los brazos pierdan fuerza en la parte superior; el uso inadecuado de la musculatura de la espalda y del cuello, que puede provocar hiperextensión o flexión cervicales. En el primer caso, la mandíbula se extiende hacia arriba y hacia adelante, lo que se conoce como “mandíbula sobresaliente”. En el caso opuesto estaría la hiperflexión, que también ocurre, aunque no es tan frecuente y, en ese supuesto, la cabeza se desplaza hacia adelante, por flexión del cuello. A veces, la postu-

⁷ Véase 3.1.3. Fonación, resonancia y articulación.

ra de la cabeza y del cuello pueden ser ocasionadas por el esfuerzo de adaptación a unas gafas mal ajustadas o por problemas de agudeza visual y, en ocasiones, cuando durante la respiración hay tensión en el abdomen se producen movimientos inspiratorios exagerados en la caja torácica y movimientos auxiliares en las clavículas y, por último, la falta de libertad en los movimientos respiratorios, que conlleva “tácticas inspiratorias auxiliares” como la retracción de la cabeza que produce el efecto de mandíbula sobresaliente y la retracción de la lengua.

También se producen usos musculares inadecuados específicos durante la fonación. Morrison y Rammage (1996:27-32) señalan algunos, tales como la falta de ajuste entre el volumen pulmonar y la actividad muscular inspiratoria una vez iniciada la fonación con el fin de que la presión subglótica no supere las demandas que requiere la tarea vocal concreta. Esto se debe a una mala postura corporal y a un uso técnico inconveniente. Si se produce una presión subglótica que supera el valor recomendable, los músculos laríngeos responden con una valvulación para desacelerar el flujo de aire, lo que origina una compresión glótica excesiva. Otras veces son los músculos relacionados con la articulación temporomandibular los que no actúan de manera correcta. La hipertonicidad de estos músculos hace que no sean posibles los movimientos de rotación libre de la mandíbula. El complejo muscular lengua/mandíbula resulta muy sensible cuando no se usa de manera correcta; durante el habla y el canto se puede producir una hipertonicidad persistente de los músculos suprahioides con aumento de actividad durante la inspiración asociado la dinámica del tono y de la intensidad, con lo que la laringe resulta traccionada hacia arriba. La postura y el tono muscular anormales en la lengua pueden producir nasalidad, descenso del paladar blando o deteriorar la resonancia orofaríngea. La posición de la laringe en reposo durante la fonación tiene gran importancia para la función fonatoria y puede valorarse informalmente mediante la palpación de la escotadura tiroidea.

La valoración del sistema psiconeurológico resulta aconsejable también a la hora establecer un diagnóstico de los trastornos vocales. Por un lado, los estados emocionales que producen tensión muscular y una alteración de la motivación para la comunicación pueden influir en los sistemas respiratorio, fonatorio y del habla debido a una hipertonicidad crónica de los músculos que intervienen normalmente en el habla-respiración, en la fonación y en la articulación (Morrison & Rammage, 1996:202). Así pues, es necesario determinar los cambios que se producen en la voz asociados a los estados emocionales, sin olvidar comprobar la influencia psicológica de cualquier trastorno vocal puesto que la voz es un elemento central en la identidad básica de un individuo. La ansiedad, el miedo, la pena y otras emociones, además de provocar constricción laríngea, implican tensión de muchos de los músculos en la espalda y del abdomen y también

cambian el modelo de respiración, lo que puede afectar a la capacidad de controlar y proporcionar el apoyo de aliento suficiente durante el funcionamiento vocal (Heman-Ackah, 2005). La constitución psicológica del cantante impacta directamente en el mecanismo vocal. Los fenómenos psicológicos se reflejan a través del sistema nervioso autónomo, que es el encargado de controlar las secreciones mucosas y otras funciones críticas para la producción vocal. Por otro lado, hay que tener presente que el sistema nervioso es también importante para mediar en el control fino de la musculatura. Hay que enfatizar este hecho porque la existencia de perturbaciones mínimas de la voz pueden, ocasionalmente, ser el primer signo de enfermedades neurológicas importantes (Staloff *et al.*, 2007).

2.2.3. DISFONÍAS FUNCIONALES SIMPLES

La disfonía funcional es una alteración de la función vocal cuyo origen se encuentra en el trastorno del gesto vocal en la que las cuerdas vocales son normales anatómicamente. Consiste en un exceso de tensión muscular, contractura, o insuficiencia de la misma, relajación, lo que produce “disfonías con aspecto hipertónico o hipotónico de la laringe”. El comportamiento por sobreesfuerzo vocal se manifiesta en las dos variantes, tanto en la hiperfunción como en la hipofunción (Casado & Pérez, 2009:47-48).

Es una patología con predominio femenino, debido a que el uso de la respiración costal superior, inadecuado para la función respiratoria, es superior en las mujeres. Se produce sobre todo en la tercera y quinta década de la vida. Las categorías ocupacionales más afectadas son los profesionales de la voz: profesores, cantantes, abogados, clérigos, actores, traductores, vendedores o receptionistas, entre otros, y de entre todos ellos, afecta principalmente a los profesionales de la enseñanza (Casado & Pérez, 2009:47-48).

La aparición y el mantenimiento de la disfonía funcional se puede entender si se contemplan tres conceptos clave: el círculo vicioso del sobreesfuerzo vocal, los factores desencadenantes y los factores favorecedores.

Cuando existe un problema vocal, lo que se hace en primer lugar de manera inconsciente es forzar la voz para mejorar la calidad vocal, lo que se traduce en un aumento transitorio de la eficacia pero a costa de un esfuerzo desmedido. A veces, ese primer intento se sustituye por un comportamiento de moderación pero, debido a los factores favorecedores, el paciente puede verse en la situación de tener que seguir incrementando su esfuerzo proporcionalmente a la disminución de su rendimiento vocal. De esta forma, cuanto mayor sea su dificultad para emitir la voz, mas se forzará, y cuanto más se fuerce la voz, más difícil resultará emitirla, y así se cierra “el círculo vicioso de sobreesfuerzo vocal” (Le Huche & Allali, 1993b:58).

Los factores desencadenantes son aquellos acontecimientos concretos que pueden desencadenar el círculo vicioso del sobreesfuerzo vocal. De todos ellos, Le Huche y Allali (1993b:60-61), destacan los siguientes: laringitis aguda, traumatismo laríngeo, procesos alérgicos, factores psicológicos, debilitamiento general, tos irritativa, periodo premenstrual, embarazo, cirugía abdominal y reposo vocal prolongado. Los factores desencadenantes por sí solos no son suficientes para producir el trastorno, sino que se necesita que aparezcan en individuos con unos condicionamientos propicios peculiares inherentes a la persona o a su forma de vida. En orden de frecuencia, para Le Huche y Allali (1993b:61-63), serían: obligación socioprofesional de hablar o cantar, temperamento nervioso, situaciones psicológicas difíciles, hábitos tóxicos como el tabaco y el alcohol, procesos crónicos otorrinolaringológicos tales como amigdalitis, sinusitis, faringitis, rinitis, irritación de la mucosa laringofaríngea por reflujo gastroesofágico, deficiencia del control audio fonatorio, técnica vocal defectuosa especialmente en lo que se refiere a actores y cantantes, exposición al ruido, exposición al polvo, a vapores irritantes y al aire acondicionado, presencia de un disfónico o un hipoacúsico en el entorno, y antecedentes patológicos pulmonares.

La permanencia en ese círculo vicioso de sobreesfuerzo vocal descrito dará como resultado la sustitución progresiva del mecanismo de la voz normal por el de la "voz de insistencia o apremio" que, además de intensificar el sufrimiento laríngeo, conlleva la desregularización del soplo fonatorio. De esta forma, las cualidades de la voz se alteran, en mayor o menor medida, provocando un cuadro de disfonía funcional simple y, finalmente, aparecen lesiones más o menos duraderas en la mucosa laríngea, que podrían originar lo que se conoce como disfonía vocal complicada (Le Huche & Allali, 1993b:63).

La sintomatología de la disfonía simple tiene un inicio paulatino y progresivo. Las manifestaciones más habituales son las relacionadas con la alteración de las posibilidades fonatorias tales como la alteración del timbre de la voz conversacional, el aumento del esfuerzo torácico durante la conversación, la disminución del rendimiento vocal en general, la disminución de la amplitud de la voz cantada, e incluso, una desorganización del comportamiento vocal. Estas alteraciones conllevan una serie de sensaciones subjetivas asociadas que se describen como irritación laríngea, fatiga o dolor moderado en las fonaciones prolongadas, picor de garganta, e incluso, sensación de opresión torácica (Casado & Pérez, 2009:49).

Las disfonías funcionales pueden desaparecer de manera espontánea, sobre todo si se producen modificaciones en la vida del paciente que favorezcan la reducción o la eliminación de los factores favorecedores descritos como, por ejemplo, el cambio de profesión o de residencia o la resolución de una situación

familiar conflictiva. A veces la disfonía se agrava y se hace permanente, en cuyo caso el paciente se adaptará mejor o peor a esa disfonía que puede permanecer estabilizada durante años. Así se da el caso de que personas con una voz más o menos alterada, que aseguran que, aunque les ocasione algún problema, “esa voz es la suya” y no tienen intención de hacer nada por cambiarla. En ocasiones las disfonías simples pueden incrementarse con el paso del tiempo hasta llegar a producir complicaciones laríngeas orgánicas que harán inevitable recurrir a un tratamiento quirúrgico aunque un tratamiento adecuado y en su momento habría resultado suficiente (Le Huche & Allali, 1993b:74).

2.2.4. DISFONÍAS FUNCIONALES COMPLICADAS

Las disfonías funcionales complicadas se definen como alteraciones de la mucosa de las cuerdas vocales producidas o mantenidas por un comportamiento vocal defectuoso. En la práctica totalidad de las ocasiones está implicado el factor funcional aunque, en algunos casos, puede sumarse la participación del reflujo gastroesofágico y la intoxicación tabáquica.

2.2.4.1. Lesiones nodulares

Existen varios tipos de lesiones nodulares. La más conocida es el llamado “nódulo de repliegue o vocal” o “nódulo vocal”, que es un engrosamiento localizado de la mucosa que se sitúa en el borde libre de una cuerda vocal o de ambas, en la unión de su tercio anterior con su tercio medio (Le Huche & Allali, 1993b:80). Son lesiones de pequeño tamaño y coloración transparente, sonrosada o blanquecina. Suelen ser bilaterales y simétricas. Constituyen la lesión benigna más frecuente de la laringe y es la de más prevalencia entre los profesionales de la voz, los profesores en primer lugar, seguidos de los cantantes y los actores. Se ha podido comprobar que los pacientes con nódulos hablan tres veces más que el promedio, unos 102 minutos por día, y, la mitad de ese tiempo, a una intensidad muy elevada por encima de los 80 dB. Sobrevienen a menudo en personas con un temperamento nervioso o con tendencia a la ansiedad (Casado & Pérez, 2009:57).

En la génesis del nódulo vocal se precisa un comportamiento hipotónico de las cuerdas vocales junto con un exceso de aire. Se produce un impacto muy importante en los dos tercios anteriores de las cuerdas vocales, la zona membranosa, debido al excesivo flujo de aire que, al repetirse en cada ciclo vibratorio, es el responsable del engrosamiento del epitelio cordal en el punto exacto donde se unen el tercio anterior y el tercio medio del borde libre de la cuerda vocal (Casado & Pérez, 2009:57).

El principal síntoma que produce un nódulo vocal es la disfonía. Durante el habla de conversación se percibe el carácter quebrado del timbre, el ritmo ja-

deante de la palabra, acompañados por las sensaciones subjetivas de hipersecreción, carraspeo, picazón y molestias faríngeas. En la voz proyectada suele aparecer una mejoría paradójica del timbre, aún a costa de un sobreesfuerzo intenso que se manifiesta en la tensión de los músculos del cuello, junto con la contracción de la pared cervical, el dibujo de los músculos bajo la piel y la ingurgitación de la yugular. En la voz cantada se percibe la pérdida de los agudos y, en ocasiones, una diplofonía que le da a la voz un carácter bitonal (Casado & Pérez, 2009:57).

El nódulo vocal es consecuencia del sobreesfuerzo vocal y puede desaparecer totalmente e incluso con rapidez, sobre todo si es reciente, cuando cesa el sobreesfuerzo, cuando cambian las condiciones de utilización de la voz o gracias a la reeducación vocal. Cuando no se modifican las condiciones de la emisión, el nódulo tiende a aumentar de tamaño y a evolucionar de forma fibrosa. Este aumento suele ser irregular y corre parejo respecto a las variaciones del sobreesfuerzo vocal. El nódulo antiguo y fibroso es difícilmente reversible (Le Huche & Allali, 1993b:83).

En la evolución de esta patología, a veces se establece un equilibrio entre el nódulo, la alteración del timbre y un cierto grado de sobreesfuerzo vocal, que llega a constituirse como un comportamiento perdurable en el que se instala el paciente, que acaba por adaptarse a su alteración vocal. Puesto que, en esa situación, el impedimento funcional resulta tolerable, hay muy pocas posibilidades de que se emprenda cualquier intervención terapéutica al respecto. A veces, incluso, esa alteración del timbre vocal representa para la persona un elemento positivo, valorado en su entorno, ya que determinadas voces que se denominan "cascadas", "gustan mucho" y, pueden ser utilizadas profesionalmente en determinados géneros musicales como, por ejemplo, el de las variedades (Le Huche & Allali, 1993b:84).

El tratamiento para el paciente pediátrico merece una consideración especial⁸. En el caso de los adultos, los tratamientos iniciales del nódulo vocal, junto con rehabilitación logopédica, son medidas de higiene vocal con el propósito de erradicar el comportamiento de sobreesfuerzo. En el caso de lesiones antiguas, resistentes a los tratamientos y de gran repercusión vocal para el paciente, se puede optar por la fonomicrocirugía. En el periodo postoperatorio Casado y Pérez (2009:60), recomiendan el reposo vocal durante cuatro o cinco días, evitando la tos, los carraspeos, la risa, los gemidos, el llanto y la voz cuchicheada, que supone un sobreesfuerzo de la musculatura laríngea y extralaríngea.

⁸ Véase 2.2.6. Disfonía infantil.

Existen otras lesiones nodulares tales como el edema fusiforme y el pseudoquiste seroso, que es una lesión que aparece, igual que el nódulo, en personas expuestas a esfuerzos vocales pero que parece ser consecutiva de un sobreesfuerzo más importante y más limitado en el tiempo. Ambas lesiones son similares en cuanto que son tumefacciones edematosas aunque sean distintas en tamaño y localización.

2.2.4.2. Otras lesiones

En el origen de las disfonías funcionales complicadas se encuentran, a veces, otras lesiones de naturaleza diversa, de las que contemplaremos las más relevantes.

Los pólipos vocales son lesiones unilaterales que aparecen en el centro vibrátil de la cuerda vocal con los mismos síntomas que los nódulos, de aspecto y tamaño muy variables pudiendo, a veces, llegar a obstaculizar el flujo respiratorio. Se manifiestan por una disfonía crónica y por carraspera. Se asocian con el abuso vocal crónico y al hábito tabáquico. Respecto al nódulo, según Casado y Pérez (2009:62), parece que el pólipo responde a un esfuerzo vocal más violento y más prolongado en el tiempo y que, para que aparezca, se necesita un gran esfuerzo vocal y una elevada presión subglótica. Se ha visto más frecuentemente en profesionales de responsabilidad y, en cuanto a los docentes, hay una mayor incidencia de pólipos entre los profesores que en los maestros. Esta lesión se aprecia con facilidad en la laringoscopia. El tratamiento se basa en la cirugía y en la reeducación vocal pre y postoperatoria.

El edema de Reinke es una tumoración de las cuerdas vocales, casi siempre bilateral y llena de contenido gelatinoso en la capa superficial de lámina propia, conocida como *espacio de Reinke*, que origina una disfonía intensa. Va asociada al abuso vocal y a un gran consumo de tabaco. En las mujeres se manifiesta por un agravamiento notable de la voz que experimentan de forma desagradable ya que, por ejemplo, pueden llegar a ser confundidas con un hombre al hablar por teléfono, aunque una minoría no parecen darle importancia alguna. Cuando los hombres refieren los síntomas, no les produce desagrado el que la voz se les haya agravado, pero sí les molesta la fatiga y la falta de potencia en la voz. En ambos sexos, la voz suele estar peor por la mañana. Sin tratamiento y sin interrumpir el consumo el tabaco, la lesión aumenta. Poco a poco, la voz cantada resulta limitada, difícil o imposible, y únicamente es viable la voz conversacional agravada. El tratamiento se basa en la reeducación vocal, en el abandono de los factores irritantes, y en la microcirugía (Le Huche & Allali, 1993b:88-90).

Existen asimismo quistes intracordales que según García-López y Gavilán (2010) pueden ser congénitos, que son los epidermoides, o adquiridos, los mucosos. El denominado quiste mucoso por retención es una tumefacción de la cuer-

da vocal como resultado de la acumulación de secreción mucoide debido a la obstrucción el conducto excretor de una glándula mucosa. Esto puede producirse por un cuadro inflamatorio. Suele ser unilateral y se manifiesta por una disfonía crónica junto con una “especial fatigabilidad” de la voz, lo que se traduce en un descenso de la calidad del timbre vocal. Epidemiológicamente predomina en mujeres y se trata con microcirugía (Casado & Pérez, 2009:65).

También pueden producirse hemorragias en las cuerdas vocales. Estas lesiones corresponden a una rotura vascular relacionada con un traumatismo vocal agudo. Como consecuencia de ésta rotura vascular se origina un hematoma que se traduce en una superficie de color rojo intenso que afecta a una extensión más o menos grande de la cuerda vocal. Estas lesiones pueden ser unilaterales o bilaterales. Tienen su origen en el abuso intenso de la voz, en situaciones de aumento de la fragilidad capilar, en trastornos de coagulación, o en traumatismos laríngeos internos o externos. Se manifiestan con una disfonía aguda acompañada, a veces, de un desarrollo de la ronquera, fatiga vocal o determinados cambios sutiles tales como la pérdida de agudos en el rango vocal. El hematoma suele resolverse espontáneamente en un plazo de unas seis semanas, por lo que el tratamiento consiste en reposo vocal absoluto durante la primera semana y la graduación progresiva del reposo vocal relativo hasta alcanzar las seis semanas.

Casado y Pérez (2009:69-70) encuentran de gran interés comentar la influencia de los factores hormonales en el desarrollo de una hemorragia de cuerda vocal. Así pues, los cambios hormonales premenstruales han sido asociados al aumento de riesgo de padecer este trastorno vocal debido, parece ser, al incremento de la fragilidad capilar, lo que, en ocasiones, ha producido ronquera y hemorragia de cuerda vocal en cantantes de ópera durante esta fase del ciclo menstrual.

La restitución total de la voz se consigue, en la mayoría de los casos, con un diagnóstico temprano, un reposo vocal absoluto, un seguimiento adecuado, y mediante reeducación vocal en el caso de que existiese una técnica vocal defectuosa.

2.2.5. DISFONÍAS ORGÁNICAS CONGÉNITAS

Son aquellas anomalías que se caracterizan por que aparecen problemas fonatorios ya desde la infancia aunque, ocasionalmente, se manifiestan más tarde, con el comienzo del uso de la voz profesional. Se caracterizan por el hecho de que el cierre glótico no se realiza de forma completa y, para compensarlo, se aumenta la tensión de los músculos laríngeos en un intento de mejorar el cierre glótico. Como consecuencia, se produce una disfonía “de esfuerzo” o “hipertónica” que se asocia a la disfonía por la lesión congénita previa.

Las disfonías de origen congénito más frecuentes están causadas por una serie de lesiones que son los diferentes nombres de una lesión de origen similar, pero en diferentes estadios. Se originarían como una invaginación quística cerrada que daría lugar al “quiste epidérmico” que, con el transcurso del tiempo y dependiendo del uso fonatorio y del grosor de la pared, podría ubicarse en el exterior, lo que vaciaría su contenido y originaría una especie de bolsillo en forma de surco llamado “sulcus vocalis”. Si la apertura fuese de mayor tamaño podría producir una estría ancha conocida como “vergeture”, y si se efectúa por dos orificios, daría lugar al “puente mucoso” (Casado & Pérez, 2009:76).

Estas disfonías, además de producir un defecto en el cierre glótico, impiden que la mucosa se deslice libremente, lo que origina, asimismo, un defecto de vibración. Su sintomatología depende del tamaño y de la profundidad de la lesión y se manifiesta de manera similar, aunque con ligeras variantes. En el caso de los quistes se caracteriza por una voz ronca desde la infancia, con falta de sonoridad y de modulación que implica un gran esfuerzo en la emisión y fatiga vocal. El sulcus y el puente mucoso se presentan con clara tendencia a la fatiga, tono elevado y timbre sordo, apagado y con escasos armónicos. En estos casos, muchos de los pacientes se quejan más del cansancio y del esfuerzo al hablar que del propio timbre áspero al que ya están habituados y que perciben como propio. El individuo que padece una vergeture posee una voz característica desde la infancia presente también en algunos miembros de la familia. Son personas que perciben su voz con naturalidad pero que desde muy jóvenes sufren cansancio vocal, carraspeo, sequedad y parestesia –hormigueo, adormecimiento, ardor– faríngeas, todo ello debido al esfuerzo vocal compensatorio (Casado & Pérez, 2009:76-82).

El tratamiento para este tipo de disfonías es multidisciplinar y se realiza mediante la rehabilitación vocal, la práctica de un protocolo de medidas de higiene vocal y tratamiento médico en los episodios en los que se agudiza la disfonía. En el caso de que sea necesaria la cirugía, se precisa reeducación vocal preoperatoria y, tras el reposo vocal postquirúrgico, se continúa con la rehabilitación vocal.

2.2.6. DISFONÍA INFANTIL

Epidemiológicamente, la disfonía infantil es muy común, con una clara preeminencia de los chicos respecto a las chicas, cuya relación se establece de tres a uno. Suele presentarse entre los seis y los diez años aunque hay que tener en cuenta que, tal como señalan Casado y Pérez (2009:87), la mayor parte de los estudios que se han realizado sobre la disfonía en la infancia se han hecho en la edad escolar y que las publicaciones sobre disfonías en lactantes son muy esca-

sas. La patología más diagnosticada en niños/as son los nódulos vocales, observados en un 49%. Cabe señalar un aumento del diagnóstico de las patologías congénitas al amparo de las nuevas técnicas que permiten explorar las patologías de la voz. Mientras que en la mayor parte de los niños disfónicos se detecta una patología que explica el problema, en algunos niños la disfonía se produce sin que haya alteración alguna de las estructuras laríngeas.

Aunque los protocolos y modos de exploración de la laringe infantil son los mismos que para los adultos, conviene tener presente que no siempre es fácil explorar la laringe de un niño con el laringoscopio, por lo que hay que recurrir a la fibroscopia por vía nasal y, en casos extremos, a la laringoscopia directa con anestesia general (Le Huche & Allali, 1993b:107).

Los principales síntomas de la disfonía infantil según Casado y Pérez (2009:87), son los siguientes: “ronquera”, producida por una disminución o falta de vibración de las cuerdas vocales debido a la existencia de una masa en el borde libre de la cuerda vocal –nódulo, pólipo, edema– o por inflamación del epitelio sobre el ligamento vocal mostrando una inflamación, una cicatriz, una adherencia; “voz aérea” que se produce por defectos en el cierre glótico, de distinta envergadura y consecuencias, aunque un cierto componente aéreo producido por pequeños defectos de cierre posterior suele considerarse normal, sobre todo en niñas; “hiperfunción” que es una forma de emisión que se traduce acústicamente en tensión debido a que las dos hemilaringes contactan con energía para emitir a mayor volumen y suele ser la causa de las lesiones orgánicas tales como los nódulos; “trastornos de resonancia” como son la hipernasalidad o la hiponasalidad; “cambios en el llanto” en el caso de recién nacidos y lactantes, para los que la percepción auditiva del explorador es esencial puesto que ciertas herramientas de diagnóstico como la laringoestroboscopia están limitadas. Se ha demostrado que la presencia continua de ruido en el llanto sugiere una patología de las cuerdas vocales y que la alteración en el timbre, la frecuencia, y la intensidad en el llanto sugiere cambios cromosómicos, alteraciones del desarrollo o enfermedades del sistema nervioso.

Las disfonías infantiles pueden ser congénitas o adquiridas. Muchas de ellas responden a las descritas para los adultos, tanto en nomenclatura como en características, pero hay otras que son privativas de la infancia o muestran determinada especificidad durante esa etapa.

La descripción de las patologías congénitas infantiles de Casado y Pérez (2009:89-92), es la siguiente: “membranas laríngeas”, patología que consiste en la existencia de una membrana que obstruye parcialmente la laringe como consecuencia de que el desarrollo laríngeo se ha detenido entorno a la décima semana

de la vida fetal. Estas membranas suelen ser glóticas en su mayoría, pero también pueden ser supraglóticas o subglóticas en mucha menor medida. Producen dificultades respiratorias y fonatorias. Se tratan mediante la extirpación; “hemangioma subglótico” o tumoración de origen vascular, de color azulado, que tiene una localización lateral subglótica, produce estridor inspiratorio, disnea y llanto ronco y se trata por extirpación; “enfermedad del grito o aullido del gato” que consiste en un desarrollo anormal de la laringe asociado a diferentes patologías como la microcefalia, el retraso mental o el estrabismo, entre otras. En estos casos, la laringe es romboidal y se estrecha adoptando en su parte posterior una forma triangular debido, probablemente, a una parálisis del músculo interaritenoidal al mismo tiempo que la epiglotis adopta forma de omega y se colapsa sobre la glotis. El niño/a presenta un llanto muy débil que se asemeja al maullido de un gato; “laringomalacia” denominada también “estridor congénito laríngeo” que es la más frecuente de las anomalías congénitas laríngeas y consiste en un desarrollo insuficiente de los cartílagos laríngeos en el momento del nacimiento debido a un escaso depósito de calcio que impide el mantenimiento de la epiglotis y provoca una flacidez excesiva de las estructuras de la laringe. Se presenta como estridor inspiratorio acompañado de retracción retroesternal, supraclavicular e intercostal. Los síntomas aparecen normalmente en la primera semana de vida y suelen desaparecer entre los 12 y 18 meses, por lo que se recomienda un tratamiento conservador salvo en los casos más severos en los que se recurrirá a la cirugía; “parálisis laríngea congénita”, que es la tercera más frecuente tras la laringomalacia y la estenosis subglótica, y se produce más habitualmente en la cuerda izquierda, y, por último, un amplio grupo de enfermedades metabólicas que presentan entre sus síntomas disfonías como la hipocalcemia, la hipovitaminosis o el hipotiroidismo.

Entre las patologías adquiridas destaca, en primer lugar, la disfonía funcional producida por nódulos vocales, que es la causa más frecuente de la disfonía infantil. Suele detectarse con la escolarización, cuando los niños comienzan a realizar actividades en grupo. La incidencia disminuye en la edad prepuberal y en la pubertad. La disfonía funcional producida por nódulos vocales está relacionada con la conducta y con comportamientos tales como la agresividad, la hiperactividad y la ansiedad. El tratamiento debe ser conservador y consiste en un protocolo de higiene vocal para evitar el abuso vocal y establecer unos hábitos vocales correctos. Según la experiencia profesional de Casado y Pérez (2009:92), para conseguir un buen resultado después de la rehabilitación logopédica se necesita tener una fuerte motivación tanto por parte del niño/a como de la familia, por lo que se suele desaconsejar por debajo de los siete años, en cuyo caso recomiendan solamente medidas de higiene vocal. Independiente-

mente del tratamiento, todos los pacientes mejoran tras la pubertad, por lo que se descarta el tratamiento quirúrgico, salvo en el caso de persistencia de la disfonía después de haber realizado correctamente dos programas de rehabilitación, y no lo recomiendan antes de la pubertad.

Especialmente relevante resulta la frecuencia de la imitación como origen de la disfonía, bien sea por imitación de un progenitor disfónico, pues un porcentaje significativo de los niños disfónicos tienen una madre disfónica, por imitación de un maestro disfónico o por imitación de una persona sin disfonía con la que el niño tiende a identificarse, por ejemplo, un profesor con voz grave (Le Huche & Allali, 1993b:107). Molina y sus colaboradores (2006:34), señalan el abuso de ciertos programas de televisión que ofrecen, a menudo, modelos vocales “agresivos” y “disfónicos” como factor coadyuvante de la *disfonía infantil por imitación*.

Existen otras patologías adquiridas como son la parálisis laríngea adquirida relacionada con un trauma obstétrico o una afectación del sistema nervioso periférico; las hay de causa inflamatoria infecciosa como las laringitis; el papiloma laríngeo, de causa tumoral benigna en su mayoría y, por último, las ocasionadas por traumatismos laríngeos debido a agentes mecánicos o químicos.

Las disfonías funcionales, disfuncionales según la terminología de la escuela francesa, infantiles se manifiestan según Le Huche y Allali (1993b:106) en la alteración de la voz conversacional que se encuentra agravada en tonalidad, reducida en modulación, con ronquera del timbre, con finales sofocados, con una intensidad generalmente excesiva que se alterna con una afonía casi completa y con una alteración de la articulación de la palabra debido al esfuerzo vocal. La voz cantada se encuentra limitada en amplitud a unas pocas notas en registro grave y a otras en un agudo “estridente” y “cascado”.

Para Le Huche y Allali (1993b:105), las disfonías infantiles se presentan más frecuentemente en el hijo único y en el tercer hijo de familias numerosas. Estos autores exponen una tipificación del temperamento del niño disfónico y establecen dos estilos. Por un lado el que correspondería al niño vital, autoritario, voluntarioso, algo rígido, con una energía difícil de canalizar y, en ocasiones, con una agresividad latente. Estos rasgos suelen responder, por ejemplo, a niños que son capitanes y animadores de los equipos de fútbol, lo que les obliga aún más a “empujar” su voz para hacerse escuchar e imponerse. En el lugar opuesto se situaría el niño introvertido, tímido, testarudo, eterno insatisfecho, y perfeccionista.

El niño, en principio, no es consciente de su disfonía, y los propios padres no siempre son sensibles a esta alteración debido a que se han acostumbrado al *peculiar* timbre vocal de su hijo, o que, aunque la detecten, no le dan importancia debido a que no se considera una enfermedad y no se tienen en cuenta las reper-

cusiones sobre la salud presente y futura del niño (Molina *et al.*, 2006:34). En esta situación sólo el maestro, el pediatra o alguien cercano tiene la capacidad de alertar a los padres para que puedan acudir con su hijo a consulta. Con frecuencia el niño comunica que se encuentra molesto cuando habla o lee en clase, ya que para hablar a larga distancia o llamar a alguien, según su percepción, no tiene ningún problema. La ausencia o presencia de sensibilidad de los padres en relación a la disfonía del niño resulta importante debido a que a la hora del tratamiento, como señalan Le Huche y Allali (1993b:106), habrá que determinar a quién molesta la disfonía y quién es el que solicita el tratamiento, si el maestro, el médico, un tío, los padres, el niño o cualquier otra persona del entorno.

2.2.7. DISFONÍA DE TRANSICIÓN DEL ADOLESCENTE

La transformación de la laringe infantil en una laringe adulta se produce durante la pubertad en virtud del fenómeno de la maduración sexual. Tiene lugar entre los 12 y los 15 años, y es espectacular entre los varones. Durante este periodo tienen lugar una serie de transformaciones anatómicas y cambios de posición de las estructuras laríngeas de efectos relevantes desde el punto de vista de la voz⁹.

Además de las transformaciones laríngeas, se producen también cambios en los órganos y estructuras relacionados con el soplo fonatorio como son el ensanchamiento de la caja torácica en todas sus dimensiones, el aumento de la capacidad vital y el incremento de la potencia muscular (Casado & Pérez, 2009:97). Durante el cambio de la voz existe, según Dinville (1981:37), un desequilibrio permanente en la fisiología de la producción vocal debido al crecimiento constante, pero no homogéneo, de los órganos vocales y respiratorios, y se observan también trastornos vasomotores, hinchazón o hipotonía de las cuerdas vocales, alteraciones en el timbre, voz bitonal, rasgada y de poca intensidad.

El fenómeno de la muda de la voz en la adolescencia y las alteraciones vocales que de ello se derivan se ha identificado tradicionalmente con el cambio de la voz en los varones y, de hecho, es en este campo donde encontramos más literatura, pero las alteraciones de la voz adolescente no son un fenómeno exclusivamente masculino. Los cambios que se producen en la laringe femenina están en el origen de transformaciones significativas relacionadas con las cualidades del sonido tal como explica Elorriaga (2010b:53), y no tanto en el de las variaciones de registro, de manera que uno de los primeros síntomas que se describen como reveladores del cambio en la voz femenina es un sonido soplado, con ex-

⁹ Véase 2.1.1.1. Desarrollo y envejecimiento de la laringe.

ceso de aire o una producción vocal con una intensidad restringida. Esta disfonía "transitoria" se instala en las chicas en la etapa comprendida entre los 11 y 13 años caracterizándola, y desaparece en el momento en el que el desarrollo laríngeo permite cerrar correctamente la glotis.

El cambio de voz que se produce durante la pubertad suele ir acompañado, a menudo, no sólo por saltos de tono y de registro, sino también por cierta sensación embarazosa que hace que la muda de la voz se convierta para muchos adolescentes en un "episodio desagradable" debido a la inestabilidad vocal con "gallos" y "bitonalidades". Además, debido al carácter sexual secundario de la voz, la aparición de una voz varonil en los chicos varones necesita consideraciones de índole psicológica relacionadas con su identidad sexual (Casado & Pérez, 2009:99). Estos autores establecen tres situaciones de mudas "anormales" o patológicas en los varones que pueden definirse siempre que se haya comprobado que no existe ningún trastorno hormonal subyacente.

El primer supuesto correspondería a "la ausencia de muda", en la que el púber con una laringe normalmente adulta no adopta el modo vibratorio pesado y habla con una voz aguda denominada "voz eunucoide" que se conserva durante toda la vida. En segundo lugar estaría "la muda prolongada", que sería aquella que se mantiene más allá de los 18 meses, en la que el muchacho utiliza alternativamente sus dos registros vibratorios a una octava de diferencia y, por último, "la muda incompleta" que se diferencia de los otros dos supuestos en que la laringe no es normal ni adulta. Estas mudas presentan voces a medio camino entre el registro de voz de hombre y de mujer. Esta patología se puede relacionar con un conflicto psicológico a la hora de elegir la identidad sexual, con la existencia de lesiones congénitas o con un retraso psicomotor en la infancia temprana.

Dado que "los factores psicológicos se encuentran en el origen de inhibiciones del fenómeno transicional de la voz" (Morrison & Rammage, 1996:68), algunos autores sitúan los trastornos de la muda vocal dentro de las disfonías psicógenas; no obstante, debido a su etiología, cuya naturaleza es también de origen anatomofisiológico, parece más adecuado atribuirles un lugar propio.

2.2.8. DISFONÍAS PSICÓGENAS

Representan un síntoma a nivel vocal que traduce un mal psicológico. Consisten en la desaparición de la voz o en la alteración de sus características acústicas relacionadas con un proceso de inhibición psicológica, por lo que a menudo se denominan como afonías o disfonías por inhibición vocal.

Se consideran como las disfonías de los estresados, los meticulosos, los obsesivos, los que tienen problemas profesionales o particulares. Afectan a adultos jóvenes de entre 20 y 50 años. Predominan claramente en la mujer. No tienen una vinculación significativa con categorías socioprofesionales, aunque se aprecia su existencia en personas de nivel sociocultural elevado y, preferentemente, en solteros.

La inhibición vocal expresa a veces la existencia de un conflicto psíquico inconsciente. Otras veces se puede encontrar una explicación relativamente sencilla que no es origen, necesariamente, de la existencia de conflictos psíquicos subyacentes. Casado y Pérez (2009:96) detallan algunas situaciones relacionadas con este tipo de disfonías: la inhibición vocal puede ser el resultado de una emoción fuerte que, por sí sola, puede impedir la producción vocal; a veces es producto de que hay emociones que no se quieren manifestar o, incluso, reconocer; otras veces la voz revela lo que no queremos decir o contradice lo que hemos manifestado verbalmente y, antes de delatarnos, se deforma o se interrumpe, acontecimiento que trasforma la vida desde el punto de vista individual, social y laboral; en ocasiones es producto del temor a ofrecer una voz que no se adapte a las circunstancias o a correr el riesgo de ser juzgado mal en tanto que individuo en su conjunto, lo que lleva a la inhibición vocal y, por último, el temor a mejorar bruscamente de una afonía y tener que reanudar la vida normal puede ser causa de inhibición vocal, y se hace de la afonía un refugio y un aliado.

Este tipo de disfonías se manifiestan en la sensación de sentirse incapaz de realizar la producción vocal, de poseer una voz muy fatigada y desnaturalizada, en las que la emisión va acompañada de sensaciones de picor, quemazón o dolor como en las disfonías funcionales y se caracteriza por producir una voz cuchicheada, con cambios en el timbre, muy nasalizada y con bitonalidad. Puede ir acompañada de un comportamiento de sobreesfuerzo que se traduce en una actitud propia de la voz de apremio o de insistencia con hiperextensión del cuello, hundimiento del esternón y pérdida de verticalidad. La afonía puede ser completa en la mayoría de los casos pero, en ocasiones, se alterna con periodos en los que la voz es prácticamente normal. Estas alternancias responden al estado de ánimo de la persona que, por ejemplo, se manifiesta totalmente afónica al hablar de sus problemas, pero que encuentra su voz para decir algo intrascendente (Casado & Pérez, 2009:97).

En estas patologías hay que tener presente que, en la mayoría de los casos, la exploración laringológica es normal, que lo que varía es el comportamiento laríngeo en cada momento, y que el tratamiento debe abordarse en un ambiente en el que el paciente entienda el significado de su afonía realizando con él

un proceso de transformación didáctico, sencillo, discreto, sin premuras que, una vez realizado, remita al enfermo a la reeducación vocal.

2.2.9. DISFONÍAS DE ORIGEN NEUROLÓGICO

Las enfermedades neurológicas pueden alterar la capacidad de coordinación y funcionamiento del sistema fonatorio independientemente de los déficits provocados por las distintas enfermedades. Dependiendo de donde se encuentre localizada la disfunción en el sistema nervioso encontraremos unas manifestaciones u otras respecto a la producción vocal. Así, según haya lesiones en la neurona motora superior, en el sistema extrapiramidal, alteraciones cerebelosas, lesiones de neurona motora inferior o alteraciones difusas, encontraremos el ictus, el parkinson o ciertos tipos de esclerosis o síndromes situados en el origen de estas lesiones que alterarán la producción vocal en la intensidad, la velocidad o el tono, produciendo distintos síntomas tales como ronquera, hipernasalidad, aspereza, monotonía acompañados de sobreesfuerzo vocal.

Entre todas ellas, la más frecuente es la disfonía espasmódica, que es un trastorno crónico que se caracteriza por la presencia de espasmos laríngeos y/o respiratorios que trastornan el habla de forma imprevisible y desconcertante. El resultado es una voz entrecortada, producida a saltos y con mucho esfuerzo. Va acompañada de temblor vocal y velocidad lenta, por lo que se disminuye la inteligibilidad del habla. Se trata farmacológicamente.

2.2.10. OTRAS DISFONÍAS

Existen otras manifestaciones de comportamientos vocales disfónicos de diversa etiología como los asociados a los distintos tipos de parálisis de cuerda vocal, la papilomatosis laríngea, que consiste en una infección de las vías respiratorias por el virus del papiloma humano, algunos trastornos psiquiátricos que conllevan una manifestación vocal específica o el reflujo gastroesofágico.

El conjunto de síntomas y signos causados por el contacto del reflujo anormal del contenido gástrico en el esófago, laringe y faringe se denomina "enfermedad por reflujo gastroesofágico" (ERGE) (Casado & Pérez, 2009:121). Se estima que, en más del 70% de los pacientes con alteraciones laríngeas o de la voz, el reflujo gastroesofágico es la principal causa o es un cofactor importante. Se manifiesta con sintomatología diversa como disfonía y gusto amargo a primeras horas de la mañana, halitosis, sensación de cuerpo extraño con carraspeo y tos irritativa crónica. Se describe como una sensación de ardor o quemazón que asciende a nivel retroesternal. La más estudiada es la afección laríngea denominada laringitis posterior, conocida también como laringitis péptica o laringitis por reflujo gastroesofágico. Consiste en la inflamación de la zona que compren-

de los cartílagos aritenoides en relación con sus procesos vocales, es decir, la porción más posterior de las cuerdas vocales y el tejido epitelial y conectivo que conforma la comisura posterior. El tratamiento incluye modificaciones en el estilo de vida del paciente, diferentes grupos de fármacos y, si los síntomas persisten, cirugía.

A veces la disfonía está relacionada con el tratamiento médico. En general, casi todos los fármacos tienen un posible efecto adverso sobre la voz. Aunque los efectos sean los mismos en todos los pacientes, el colectivo más sensible a la hora de referir los síntomas sería, obviamente, el constituido por los profesionales de la voz. Los antihistamínicos, los diuréticos y los antihipertensivos producen sequedad y espesan las secreciones, los psicofármacos, además, producen somnolencia. Los analgésicos, por su parte, predisponen a la hemorragia, sobre todo de las cuerdas vocales, mientras que las hormonas pueden producir disminución permanente de la frecuencia fundamental y aspereza en la voz, los broncodilatadores suelen producir "laringitis química" cuando se usan en forma de productos inhalados (Casado & Pérez, 2009:142-143).

2.2.11. DISFONÍA DEL CANTANTE

Las patologías de la voz cantada son de diversa índole. Los problemas que consultan los cantantes son, generalmente, los mismos que el resto de los pacientes, pero la valoración del cantante debe individualizarse al máximo, puesto que las consecuencias de la patología que presenten serán muy distintas según se trate de profesionales o aficionados, del estilo de música, de la experiencia que tengan, de la carrera profesional, del momento en el que se produce el trastorno, de niños o adultos.

Le Huche y Allali (1993b:118-119), diferencian entre los cantantes de canto lírico profesionales y los de jazz, música ligera o variedades en cuanto a la relación que tienen con su instrumento en términos de salud. En los primeros, la exigencia por parte del público y de ellos mismos es tan elevada que pequeñas alteraciones de la voz pueden tener consecuencias laborales y profesionales, por lo que son extremadamente sensibles en este aspecto, mientras que los cantantes del segundo grupo, cuya exigencia de calidad es generalmente menor, priman la calidez y la eficacia del contacto con el público sobre la voz. En este tipo de cantantes la técnica vocal suele ser muy defectuosa y no han desarrollado la sensibilidad suficiente respecto a la dedicación que deben prestarle a su voz si quieren que sea duradera.

A la hora de confeccionar la historia clínica y realizar la exploración García-López y Gavilán (2010:445) recomiendan contemplar una serie de aspectos que distinguen al cantante de otros pacientes y que le hacen objeto de atención

específica. En primer lugar, el laringólogo debe tener presente que el cantante acude para consultar un problema concreto con relación a la voz que otros pacientes no van a consultar, que dicho problema no tiene por qué revestir gravedad pero que para él resulta vital y así se escucha en la consulta, por ejemplo: “cuando canto música barroca, con la voz más plana, noto algo raro en el paso” o “noto que a partir del sol agudo, la voz tiene menos brillo”. El uso de una terminología determinada por parte del cantante a la hora de describir sus síntomas puede requerir más tiempo y algo de paciencia para animarle a que se explique en otros términos y poder entender qué es lo que pasa exactamente antes de proceder a la exploración. La ansiedad con la que acuden este tipo de pacientes a la consulta debe ser también tenida en cuenta porque, además, el miedo a no ser entendido hace que la descripción de los síntomas le resulte aún más difícil. El nivel de ansiedad tiene su origen en que la carrera de un cantante depende de la salud de su laringe. A veces las consultas no hacen referencia a un problema vocal propiamente dicho, sino a una sensación propioceptiva diferente como “noto una inflamación en la cuerda derecha” o “noto falta de apoyo en las notas graves”. Para entender la minuciosidad de estas descripciones hay que tener en cuenta que el cantante, a lo largo de los años de clases y de práctica, trabaja con dos referencias, la auditiva, que se desarrolla educando el oído para saber cuándo un sonido es correcto y cuándo no, y la referencia propioceptiva en la que es instruido a partir de las sensaciones correctas que acompañan a la emisión adecuada.

Las patologías más frecuentes en cantantes están en relación con el borde libre de la cuerda vocal. Para Casado y Pérez (2009:127-131), las más frecuentes son: “sobrecarga vocal” que se relaciona con una actividad en exceso y no con buena o mala técnica. Es muy frecuente en cantantes principiantes que no contemplan las limitaciones en el número de horas y de días que deben dedicar a sus conciertos, ensayos y actuaciones musicales. Se caracteriza por un aumento de las secreciones de la mucosa de las cuerdas vocales que provoca carraspeo y dolor al hablar y altera la calidad vocal. Cuando el exceso de canto provoca, además, irregularidades en el borde libre de las cuerdas, dificulta el acceso a las notas agudas. Este exceso puede producir un edema de cuerda vocal cuyos síntomas son similares a los de los nódulos, e incluso nódulos. El tratamiento de la sobrecarga vocal es el reposo total para la voz cantada y el reposo parcial para la voz hablada; la “laringitis por reflujo gastroesofágico”¹⁰, muy frecuente entre cantantes pues en ellos confluyen varios factores que lo favorecen como son el apoyo abdominal necesario para el canto, el ritmo de vida desordenado en cuanto a horarios y comidas, el cenar a últimas horas del día, el estrés o los viajes. La

¹⁰ Véase 2.2.10. Otras disfonías.

laringitis por reflujo gastroesofágico provoca pérdida de las frecuencias agudas y fatiga vocal; los “nódulos vocales”, que son uno de los trastornos más frecuentes en los profesionales de la voz¹¹. Los nódulos pueden aparecer en el cantante por exceso de uso vocal, por cantar con una técnica defectuosa o por cantar repertorio que no sea adecuado al rango o a las características vocales del cantante. En esos casos, la emisión se caracteriza por falta de brillo, presencia de aire en el registro medio, y disfonía en el registro agudo; las “ectasias vasculares”, que son dilataciones de la vascularización normal de la mucosa. Cuando aparecen como lesiones aisladas son asintomáticas, pero si aumentan de tamaño provocan disminución de rango y fatiga vocal. Puede haber casos en los que se necesite intervenir por medio de una cauterización; el “hematoma vocal” está considerado como una urgencia que requiere reposo vocal absoluto durante 7 o 15 días. Se manifiesta repentinamente tras un uso vocal prolongado en el contexto de un catarro o inflamación de las vías aéreas superiores. Es muy frecuente en cantantes y en profesionales de la voz y más frecuente en mujeres que en hombres; la “presbifonía” es una afección vocal que ocurre con el paso del tiempo, entre la sexta y séptima década de la vida. Desde el punto de vista fisiológico consiste en una pérdida de la tonicidad cordal. Produce mayor impacto en la voz cantada que en la voz hablada, y se manifiesta con disminución de la extensión vocal, pérdida de agudos, pérdida de potencia y disminución de los armónicos. Puede afectar más precozmente a las mujeres debido a que en la menopausia se produce una disminución de los estrógenos y un aumento de los andrógenos. La actuación hormonal sobre la laringe genera un agravamiento de la voz hablada y cantada.

Los problemas vocales de los cantantes pueden tener básicamente dos orígenes, según se relacionen con la técnica vocal o no. Según García-López y Gavilán (2010:446), puede existir una “técnica incorrecta de base” en estudiantes, cantantes jóvenes o cantantes que nunca han recibido clases de técnica, pero también es posible que cantantes correctamente formados adquieran hábitos perjudiciales a lo largo de su carrera, por lo que desarrollarían problemas relacionados con “el mal uso de la voz”. También pueden producirse problemas por “abuso vocal” debido a que todas las voces, aun las más entrenadas, tienen un límite, y, si éste se sobrepasa, se desemboca en patologías vocales. Este límite depende de las “características anatómicas” del cantante, del “nivel técnico” que posea o de la elección adecuada del repertorio. En la base de los problemas vocales se encuentran también los problemas ajenos a la técnica como las enfermedades, ya sean coyunturales o estructurales. El tratamiento rehabilitador vocal por excelencia, en el caso del canto, es el cambio de técnica, aunque muchas veces la que no es correcta es la técnica de la voz hablada. En el primer supuesto deberán

¹¹ Véase 2.2.4.1. Lesiones nodulares.

acudir a su profesor de canto, e incluso cambiar de profesor y, en el segundo, necesitarán ayuda del logopeda.

El caso de los cantantes infantiles o jóvenes merece una consideración especial ya que, además de ser susceptibles de padecer las disfonías más frecuentes asociadas a estas dos etapas de maduración de la voz, como cantantes se ven involucrados en circunstancias específicas. Como señalan Morrison y Rammage (1996:156-157), por un lado, están sometidos a un nivel elevado de exigencia que conlleva, como en los jóvenes deportistas, un alto grado de entrenamiento neuromuscular. Estos intérpretes pueden presentar trastornos de la voz por un uso muscular inadecuado ya que no disponen de la experiencia suficiente como para percibir cuándo se produce una tensión y poder modificar su técnica para eliminar dicha tensión. Por otro lado, a menudo están sometidos a una gran presión para contentar a padres o directores por motivos económicos y sociales, y suelen ser conscientes de la competencia y de la necesidad de potenciación de una carrera inicial. Toda esta presión puede agravarse por alteraciones de los patrones del sueño, la dieta y los viajes, así como por un entorno adverso en cuanto a humedad, humo y otros contaminantes.

2.3. TRATAMIENTO Y REEDUCACIÓN DE LOS TRASTORNOS VOCALES

Los medios aplicables hoy día en el tratamiento de las disfonías son muy diversos. La elección del tratamiento depende más de los hábitos del profesional que lo prescribe que de la naturaleza de la patología. Según su formación, el terapeuta tiende a orientar al paciente en una u otra vía dependiendo de lo que más conoce o de lo que él mismo practica, lo que, a veces, "raya en la ética profesional" (Casado & Pérez, 2009:135). Así, hay quienes tienden a normalizar la laringe desde el punto de vista anatómico con una intervención sobre el borde libre de las cuerdas vocales, mientras que otros dan preferencia a un tratamiento antiinflamatorio y/o antibiótico o prescriben una cura de silencio para que el instrumento vocal llegue en buen estado a la rehabilitación. Hay quienes piensan que la reeducación lo puede arreglar todo y que todo lo demás es inútil e incluso peligroso, inspirando en los pacientes un verdadero terror a cualquier tipo de cirugía laríngea y, por último, están quienes piensan que en las disfonías todo tiene un origen psicológico, con lo que el único tratamiento posible sería la psicoterapia.

Los distintos enfoques en el tratamiento vocal varían de un paciente a otro según la finalidad: para mejorar la comunicación o para normalizar la función vocal; como prevención, tratamiento primario, o rehabilitación; en el preoperatorio o después de una intervención quirúrgica (Morrison & Rammage, 1996:89).

Según estos autores también debe tenerse en cuenta el punto de vista del propio paciente a la hora de iniciar un tratamiento u otro y a la hora de decidir qué tratamientos o enfoques diferentes pueden ser complementarios y no excluyentes.

La terapia de la voz se desarrolló considerablemente durante la década de 1990. Desde el campo de la salud vocal se ha aprendido a aprovechar y extraer ayuda de otras disciplinas para restaurar la función vocal poniendo en práctica un acercamiento más holístico e incluyendo determinados principios de aprendizaje motor en los programas de terapia. Desde la medicina se ha reconocido que la voz es mucho más que la laringe, y que en la producción vocal participa el cuerpo en su conjunto, de manera que la existencia de alteraciones en el funcionamiento de cualquier parte del cuerpo puede ser responsable de las perturbaciones vocales (Emerich, 2003).

En la actualidad, los terapeutas de la voz abogan por programas globales y reclaman una práctica clínica interdisciplinaria. La multidisciplinariedad en los equipos de tratamiento que incluyen al psicólogo, al otorrinolaringólogo, al foniatra, al logopeda, al psiquiatra, al cirujano, al profesor de canto o al fisioterapeuta para la reeducación postural, se traduce en los diagnósticos y en los tratamientos propiamente dichos. Esta manera de afrontar los tratamientos de las alteraciones vocales forma parte del pensamiento y de las aspiraciones de los profesionales que se dedican a ello.

2.3.1. DIFERENTES FORMAS DE TRATAR LAS DISFONÍAS

La frontera entre actuación y prevención resulta cada vez más difusa en materia de salud, e incluye, como no podía ser menos, la salud vocal. Casi nunca se contempla en exclusividad cualquier tratamiento y, a veces, una determinada vía de actuación, puede ser objeto de un tratamiento primario para un paciente, mientras que en otro se aplica como preventivo y en otros como rehabilitación. De ahí que algunas formas tradicionales de tipificar los tratamientos hayan perdido vigencia en la actualidad.

Una de las vías para tratar las disfonías es el tratamiento farmacológico. La medicación en la disfonía es un tema a debate y puede concebirse desde varias perspectivas. Desde la medicina convencional, los fármacos más habituales son los corticoides que actúan como antiinflamatorios, los antibióticos que se utilizan para las infecciones de las vías respiratorias y que suelen servir como antiinflamatorios, analgésicos y antitérmicos, están los mucolíticos, que restablecen la deshidratación de las mucosas y los medicamentos de acción digestiva como son los antiácidos para el reflujo gastroesofágico. Casi todos los fármacos tienen un

posible efecto adverso sobre la voz¹² incluso algunos de aquellos que se han concebido para el tratamiento de las disfonías, de ahí que sea cada vez más frecuente la prescripción y el uso de otros productos que, desde la medicina alternativa, forman parte de la farmacopea habitual, no sólo de los profesionales de la voz, sino de un número usuarios cada vez mayor, entre los que se encuentran los complejos vitamínicos que, además de vitaminas, pueden llevar minerales y oligoelementos, las aplicaciones locales en forma de pulverizaciones, aerosoles o inhalaciones que pueden contener corticoides, o distintas plantas aromáticas como el tomillo, el eucalipto o el orégano y, por último determinados medicamentos naturales propios de la medicina tradicional como el “erísimo”, conocido como “la hierba de los cantantes”, que actúa como antiinflamatorio y expectorante o el “cólquico” de efecto analgésico y antiinflamatorio.

Por otro lado, según Le Huche y Allali (1993c:9), es de destacar el acercamiento entre la medicina homeopática y la foniatría. El término homeopatía surge para designar a un tipo de medicina que se basa en el principio de que “lo semejante cura a lo semejante” en oposición a la alopátia o medicina convencional, que se apoya en la curación del “contrario” por lo que los síntomas se combaten por la aplicación de sustancias químicas que se oponen a su manifestación. Los paradigmas de estas dos medicinas son distintos y se basan en dos sistemas de curación diferentes, ya sea priorizando la desaparición de los síntomas en el caso de la medicina alopática, o estimulando los propios sistemas inmunitarios y defensivos del cuerpo en el de la medicina homeopática (Meza, 2009).

El reposo vocal fue durante mucho tiempo el recurso esencial en el tratamiento de las disfonías. Hoy día se considera que no debe prescribirse de manera prolongada ya que sus resultados son satisfactorios a corto plazo, con evidentes efectos en los músculos fatigados y en la recuperación de la mucosa laríngea mientras que, si se alarga en el tiempo, puede provocar atrofia muscular e incluso, un temor a la emisión vocal de tal magnitud que puede llegar a originar una desorganización del comportamiento fonatorio susceptible de desembocar en una disfonía o afonía duradera. Debe prescribirse de manera puntual, como por ejemplo en los 4 días siguientes a una intervención quirúrgica en las cuerdas vocales y por otra parte, si se usa como único tratamiento funcional, la persona tiende a volver a sus hábitos y automatismos defectuosos previos (Le Huche & Allali, 1993c:23).

Otro elemento fundamental a la hora de tratar los trastornos vocales es la higiene vocal, que abarca todas las medidas que se dirigen al aprendizaje de una serie de pautas orientadas al cuidado de la voz. Salvo los profesionales de la voz

¹² Véase 2.2.10. Otras disfonías.

y algunos que hayan tenido la experiencia de algún problema vocal, muchos consideran que la producción vocal es un constructo relativamente abstracto y no tienen conciencia de su inherente capacidad vocal. La higiene vocal es un amplio concepto que abarca todas las facetas de la salud vocal óptima.

Los métodos de higiene vocal que han sido descritos en los textos más clásicos, incluyen listas de comportamientos a evitar, a menudo con muy poca o ninguna evidencia científica. Esos enfoques restrictivos han sido reemplazados lentamente por otros métodos más esperanzadores de control de la producción vocal usando técnicas cognitivo-conductuales (Behlau & Oliveira, 2009). Los objetivos de la higiene vocal incluyen normalmente el aumento de la conciencia de diversos aspectos de la producción vocal. Una revisión de la literatura relevante revela que las metas específicas de un programa de higiene vocal están dirigidas a enseñar las mejores prácticas individuales para garantizar la salud vocal y lograr una voz óptima con el fin de promover el bienestar vocal y mejorar la eficacia en la comunicación.

La higiene vocal se considera como una herramienta terapéutica, como un tratamiento centrado en el comportamiento del paciente que incluye la modificación de los hábitos vocales y la implementación de los principios que facilitan el desarrollo de la salud vocal. Asimismo se concibe como una terapia indirecta que se mueve en dos direcciones a la vez, los factores relacionados con la producción vocal como la intensidad y la cantidad, por un lado y, por otro, los no relacionados con la producción vocal como son el carraspeo, el grito, el llanto, el reflujo laringofaríngeo, las alergias, las irritaciones y la deshidratación; la higiene vocal está igualmente considerada como un componente crítico de un programa completo de rehabilitación vocal (Behlau & Oliveira, 2009).

Las medidas de higiene vocal facilitan la prevención, ayudan a mantener una voz sana y son parte integral de los tratamientos de reeducación vocal, pudiendo estar constituidas, según Casanova (2009:153), por recomendaciones de carácter general, fisiológico, sintomático y psicológico.

Dentro del primer grupo de medidas destacan el favorecer la hidratación, el evitar el abuso de comidas picantes o el consumo de tabaco y alcohol, el evitar los alimentos o bebidas excesivamente calientes o fríos, el evitar la exposición al humo o a vapores químicos, el evitar elevar la voz por encima del ruido ambiental, el evitar el uso excesivo de la voz y el favorecer la práctica del ejercicio físico.

Las recomendaciones de carácter fisiológico serían el descanso y el sueño suficientes, la relajación, favorecer hábitos respiratorios saludables y eficientes, el control postural general y específico durante la fonación, evitar la tensión muscular y el control del reflujo gastroesofágico.

Entre las recomendaciones de carácter sintomático sobresalen el reposo vocal, la sensibilización hacia las señales de aviso de la laringe y la faringe y la detección de los primeros signos de fatiga vocal y de los posibles síntomas de disfonías: picor, sequedad, dolor o inflamación, el control del volumen y la velocidad de la voz hablada, y favorecer una correcta emisión, articulación y dicción.

En el último grupo se sitúan las recomendaciones de carácter psicológico que se relacionan con el control de la ansiedad y del estrés, el control de las emociones, la intencionalidad en la comunicación y la actitud y expectativas ante el tratamiento.

Según Behlau y Oliveira (2009), es difícil evaluar la eficacia de la higiene vocal tanto como herramienta preventiva de los trastornos de la voz, cuyo papel no ha sido probado, cuanto como estrategia exclusiva para el tratamiento de trastornos de voz donde ha mostrado mínimos pero favorables resultados o como componente de un programa terapéutico exhaustivo en cuyo caso resulta difícil aislar la influencia de la higiene vocal. No obstante, algunos componentes de la higiene vocal como la hidratación y el reposo vocal han sido asociados con resultados terapéuticos de mejora. La literatura propone también un cambio de paradigma más alejado de la terapia restrictiva y se acerca a un planteamiento holístico del *vocalwell being* o *bien estar vocal* que considera a la vez lo individual y lo ambiental.

La higiene vocal constituye un área de interés creciente a la hora de abordar distintas patologías vocales en algunos colectivos de riesgo y, por eso, actualmente podemos disponer de trabajos de investigación que han estudiado un determinado protocolo de higiene vocal o alguno de sus aspectos¹³.

El tratamiento quirúrgico se contempla como otra forma de actuación sobre las disfonías. A finales de la década de 1960 los grandes progresos técnicos y los avances en los conocimientos anatómicofisiológicos de la laringe supusieron un gran cambio en la concepción y la manera de abordar la cirugía de las lesiones de la laringe. Surge la “fonocirugía” que Le Huche y Allali (1993c:23), definen como “el conjunto de las prácticas quirúrgicas cuyo objeto principal es contribuir a la normalización o a la mejora de la fonación”. Actualmente se pueden aplicar varias técnicas quirúrgicas en función de la tipología y la gravedad de la lesión. A la hora de abordar la fonocirugía, existe entre los especialistas un acuerdo generalizado que responde a un pensamiento *conservador* en cuanto al momento de la intervención, procurando siempre agotar otras vías de tratamiento, y en cuanto a la aplicación de la técnica propiamente dicha. Habida cuenta de la eficacia de todas estas técnicas, el mito del terror a la intervención quirúrgica

¹³ Véase 2.4. Los docentes y la salud vocal.

está siendo desbancado cada vez más y ya no forma parte, o no de la misma manera, del pensamiento del paciente que pueda necesitar la intervención.

La rehabilitación vocal es otra manera de abordar las disfonías a través del tratamiento logopédico que “se define como la acción o praxis cuidadosa sobre el paciente, sus hábitos fonatorios y su entorno” (Casanova, 2009:151). Según éste autor, en la actualidad, las técnicas que se aplican en la terapia de la voz provienen de diferentes filosofías terapéuticas como la “terapia de higiene vocal” que actúa sobre la sintomatología vocal o sobre aspectos fisiológicos y psicológicos, y otra opción más que incluye y aborda conjuntamente todas las anteriores que ha sido conceptualizada como “terapia de voz ecléctica o adaptable”. Este planteamiento responde a que, generalmente, la problemática del paciente no se muestra desde una perspectiva única y aislada, sino que responde a una confluencia de circunstancias y funcionamientos que operan conjuntamente y que, ante una predisposición biológica, derivan en disfonía.

El tratamiento logopédico comienza con la educación del paciente en relación con el funcionamiento de la laringe y la producción vocal, ofreciéndole una visión sobre cuál es su problema y por qué se produce y sobre cuál es la mejor manera de detectar la sintomatología y relacionarla adecuadamente al tiempo que le dota de un repertorio personalizado de medidas de higiene vocal que se incrementará paulatinamente. En paralelo, en el tratamiento se incluyen ejercicios enfocados al control postural, al entrenamiento de la relajación que incluye relajación global y específica, al entrenamiento de la respiración, al entrenamiento del inicio coordinado de la fonación, a la potenciación de la resonancia, de la flexibilidad vocal, de la articulación y dicción por medio de ejercicios utilizados en la pedagogía del canto, buscando la efectividad en cuanto al tono, intensidad y sensación comunicativa global. El tratamiento logopédico necesita de un seguimiento continuado una vez que el paciente ha asimilado suficientemente el tratamiento rehabilitador y lo ha puesto en práctica ya que desmontar los comportamientos patológicos suele ser lento. El terapeuta debe asumir su responsabilidad sobre la evolución del paciente, pero ha de devolvérsela en el momento en el que éste pueda por sí sólo asumir su implicación en el proceso. “Esto hace que la fase de seguimiento adquiera un enorme valor ya que pretende la evolución adecuada del paciente a medio y largo plazo” (Casanova, 2009:154-161).

El tratamiento psicológico se hace a veces indispensable, exista o no una disfonía psicógena, debido a que “la producción de la voz se basa en el resultado de la interacción de factores que pueden conceptualizarse en los niveles orgánico, psicológico y social” (Morrison & Rammage, 1996:111), ya que para hablar se necesita un aparato orgánico que pueda producir sonidos, una intención psicológica de comunicarse y un contexto social que permita e incentive esos deseos

de comunicación. Así mismo, es necesario contemplar, en ocasiones, el tratamiento psiquiátrico.

El profesor de canto, como miembro importante del equipo de seguimiento y asistencia en los trastornos de la voz en su interacción con los otros profesionales, puede aportar una perspectiva única y extremadamente útil en la detección de los errores de la producción vocal. Puede aportar también orientación para encontrar técnicas que reduzcan el uso vocal inadecuado y puede trabajar directamente con el cantante para reconstruir su voz (Morrison & Rammage, 1996:173).

A lo largo de muchas generaciones los profesores de canto han actuado de forma aislada, no sólo respecto a otros profesionales de la voz como son los otorrinolaringólogos o los logopedas, sino también respecto a otros profesores de instrumentos debido a la naturaleza particular y oculta del instrumento utilizado. Podría parecer que la técnica vocal tiene un carácter misterioso y subjetivo, pero la relación interdisciplinar que ha surgido durante las últimas décadas entre el cantante y el profesor de canto con el logopeda, el otorrinolaringólogo y, siempre que es posible y necesario, el psicólogo y el psiquiatra, ha resultado de gran utilidad. La confirmación continuada de que el instrumento vocal es común para el habla y para el canto, y que los defectos de uno de ellos se reflejan casi siempre en el otro, proporcionan una nueva perspectiva que va en contra del extremismo y de la parcialidad en la pedagogía. La precaución y el método científico de los profesionales de la salud, la confirmación de que cuerpo y mente actúan en conjunto, y de que la voz es un reflejo de la totalidad de la persona, aportan al profesor de canto un equilibrio necesario a la hora de emitir justificaciones *casi científicas* a los estudiantes, a la vez que le hacen que se enfrente al reto de encontrar un lenguaje del mundo del canto y de la música para trasladar su discurso a los demás profesionales (Morrison & Rammage, 1996:183). En esta confluencia se encuentran algunos profesionales de la salud vocal como García-López y Gavilán (2010), que, por sensibilidad y formación, reclaman una atención y consideración específicas en el tratamiento de los cantantes no exentas de paciencia y de esfuerzo para lograr la inmersión necesaria en el lenguaje que éstos utilizan como pacientes, a la vez que reclaman un ejercicio de concienciación para tener presentes las repercusiones psicológicas y laborales de cualquier perturbación de la voz, por mínima que sea¹⁴, en este tipo de pacientes.

Numerosos trabajos de investigación en el campo de las patologías vocales buscan el grado de concordancia entre el análisis acústico y los datos perceptuales, pero conviene ser cauto con la interpretación de las medidas acústicas ya que los

¹⁴ Véase 2.2.11. Disfonía del cantante.

trabajos dedicados a estudiar la fiabilidad de esas medidas son escasos, especialmente cuando se aplican a voces patológicas. El marco de evaluación e intervención vocal presenta una gran heterogeneidad debido a que los profesionales utilizan protocolos, metodologías, instrumentos, técnicas y criterios que dificultan la valoración del nivel de efectividad de los tratamientos y de fiabilidad de los criterios y la posibilidad de intercambiar datos. Por esto, cada vez surgen más propuestas acertadas de evaluación multidimensional con el fin de buscar uniformidad diagnóstica y objetivar la alteración fonatoria (Casanova, 2009:160).

2.3.2. HERRAMIENTAS NO TRADICIONALES PARA EL TRATAMIENTO DE LA VOZ

El proceso de desarrollo de las terapias de la voz ha resultado enriquecido por la actitud abierta ejercida por parte de los profesionales de la salud frente a la posibilidad de aceptar opciones de la medicina alternativa como ayudante o modalidad exclusiva de tratamiento de ciertos tipos de perturbaciones de la voz. Por esto, la naturaleza de las terapias de la voz ha cambiado significativamente adquiriendo más flexibilidad y adoptando un planteamiento holístico. El uso de herramientas no tradicionales permite a los médicos servir mejor a los pacientes de la voz para hacer frente a sus necesidades vocales, ampliando la variedad de enfoques y contemplando el cuerpo en su conjunto (Emerich, 2003).

Respecto a la utilización del masaje, la visualización creativa, la técnica Alexander, “mindfulness” o “atención plena”, técnica de meditación budista aplicada en un contexto no estrictamente espiritual, o la meditación el consenso en la literatura es unánime. Estos son cinco ejemplos de técnicas que pueden jugar un papel importante en el tratamiento de ciertos desórdenes vocales, sin embargo, Emerich (2003:149), hace una llamada a la creatividad, y aboga por el uso del masaje cingularíngeo, la técnica Feldenkrais, el qigong, el yoga o la acupuntura, así como por una mayor utilización de técnicas y actividades tomadas del entorno de la interpretación vocal y del canto propiamente dicho sin olvidar las opciones que, en este aspecto, proporciona el repertorio como indica Casanova (2009:158), cuando sugiere la posibilidad de incluir en la reeducación vocal todos los estilos de canto, partiendo del canto salmodiado, “que favorece la relajación y la resonancia” hasta llegar a la música pop, sin excluir el canto lírico.

Emerich (2003:150-153), hace una revisión de las técnicas y disciplinas de diversa naturaleza y procedencia que, avaladas por estudios científicos, están consideradas como herramientas de gran utilidad a la hora de abordar el tratamiento de ciertos desórdenes de la voz e incluyen principios fundamentales para el acto de la producción vocal y para el canto y que, a menudo, no forman parte

del debate en los manuales o en las aulas, estableciendo varias categorías relacionadas con los objetivos de la terapia.

Independiente de la etiología de la perturbación vocal, generalmente, la restauración de un modelo de cierre óptimo de las cuerdas vocales es uno de los objetivos primarios de la terapia de voz. Esto se realiza en asociación con la mejora de la masa de las cuerdas vocales o, únicamente, con la obtención del cierre a lo largo del borde libre de las mismas. El cociente de apertura/cierre se normaliza, mejora la articulación, se elimina la necesidad de compensar con tensión muscular, la producción vocal aumenta, el esfuerzo disminuye y el funcionamiento vocal, en general, mejora. Han demostrado su eficacia con respecto a este problema varias técnicas tales como el “Lee Silverman Voice Treatment”, que aplicado a los pacientes con enfermedad de Parkinson produce cambios significativos en la intensidad y la calidad del discurso y mejora el cierre glótico, el “Speech-Level Singing”, una excelente técnica tomada de la literatura de la voz cantada creada por Seth Riggs que introduce el uso de la técnica de canto de Riggs en la rehabilitación vocal postoperatoria o el método de Arthur Lessac (1909-2011) que enfatiza la colocación del sonido adelante, empleando la “m” como facilitador para sentir las vibraciones simpáticas del tracto vocal, y la liberación de la tensión muscular innecesaria en todas las partes del cuerpo y en el propio mecanismo vocal.

Se ha demostrado la eficacia de los masajes circumlaríngeos o técnica de la reposturización de la laringe y, también, que el masaje del cuerpo debe ser tenido en cuenta como una potencial terapia adyuvante para pacientes de la voz para eliminar la tensión muscular compensatoria y el esfuerzo muscular superfluo y sus consecuencias sobre el mecanismo laríngeo. La técnica Feldenkrais, que se basa en la “conciencia durante el movimiento”, resulta útil también para reducir la excesiva tensión de los músculos, para incrementar la conciencia de los pacientes en la contención de tensión en específicas áreas del cuerpo y les permite abrir y optimizar la postura física, lo cual mejora la respiración y la producción vocal. Por su parte, la técnica Alexander¹⁵ ha llegado a ser el primer referente universal sobre la producción vocal, y sus beneficios sobre la conciencia de hábitos posturales nocivos y las zonas del cuerpo dónde se acumula tensión han sido estudiados en diferentes trabajos que emplearon un tratamiento que enfatizaba en la postura en relación con el proceso de coordinación entre la respiración y la producción vocal (Phillips, 1992). Una zona muy sensible es, como señala Emerich (2003:151), la musculatura del cuello, que puede comprimirse

¹⁵ Véase 3.1.1. Conciencia corporal, relajación y postura.

antes de pronunciar un sonido produciendo una bajada de la cabeza y una interrupción en la postura general.

También contamos con el yoga que, según Emerich (2003:151), “es una disciplina milenaria considerada como una filosofía, una ciencia y un arte”. El yoga incide en que la práctica de las posturas y de las técnicas respiratorias es esencial para tener una vida digna y plena. Es una doctrina completa que actúa, además de sobre los aspectos respiratorios y posturales, sobre las glándulas, los órganos y los diferentes sistemas corporales, incluyendo el sistema nervioso. El yoga aporta beneficios físicos, psicológicos y emocionales. Más allá del beneficio del estiramiento, que resulta obvio, el yoga se practica para equilibrar las emociones, mejorar las condiciones psicológicas y el alineamiento físico, promover la relajación, y mejorar la respiración. Yadav y Das (2001), estudiaron los efectos de la práctica de yoga en la función pulmonar en mujeres jóvenes y encontraron aumentos significativos en la capacidad vital forzada, en el volumen espiratorio forzado y en el pico del fluido espiratorio de reserva después de doce semanas de práctica. En la actualidad hay una línea de investigación de enorme pujanza que se ocupa de los efectos de la práctica de yoga sobre diferentes órganos y sistemas corporales y sobre individuos o grupos que padecen patologías específicas¹⁶.

Para optimizar la fonación de manera global es necesario que el paciente esté libre de la hiperfunción compensatoria laríngea. La ausencia de tensión durante la fonación viene proporcionada por una buena coordinación fonorespiratoria en la que la lengua permanece relajada, la mandíbula está libre y la garganta no interviene durante la fonación. Para optimizar la resonancia, la manera más natural de hacerlo a través de la producción de la voz cantada. Carroll (2000) confirma la eficacia de la aplicación de técnicas de canto en el tratamiento de las disfonías. La voz cantada es un excelente método también, para hacer frente, a la hipofunción de la producción vocal, ya que el canto involucra al mecanismo laríngeo de una manera más dinámica y exigente¹⁷. Con el deslizamiento desde una nota grave a una nota aguda, por ejemplo, se activa el músculo cricotiroideo, lo que es una forma eficaz de abordar directamente la debilidad del nervio laríngeo superior y la rigidez de la cuerda vocal y, por otra parte, el canto Gregoriano puede resultar complementario (Emerich, 2003:152) si se utiliza como técnica de resonancia de la voz.

Emerich (2003:152), apunta también una serie de consideraciones para optimizar el entorno laríngeo, en las que contempla medidas de higiene vocal como

¹⁶ En el siguiente enlace se muestra una compilación de distintos artículos de investigación al respecto:

http://iynaus.org/sites/iynaus_files/pages/research/Mumbai_research_compilation.pdf#page=51

¹⁷ Véase 3.1.3. Fonación, resonancia y articulación.

parte importante del plan de tratamiento atribuyendo especial importancia a la eliminación de comportamientos fonotraumáticos, a la optimización de la hidratación superficial y sistémica y a la inclusión de directrices para el uso de la voz.

En definitiva, las herramientas “no tradicionales” actuales para la terapia de la voz son interdisciplinarias y pueden actuar dinámicamente junto con las técnicas de terapia vocal tradicionales. Estas herramientas permiten más flexibilidad y orientan al paciente hacia un plan de tratamiento a la vez que proporcionan una sesión de terapia más estimulante, por lo que los médicos deberían encontrar un incentivo en ese tipo de herramientas, para familiarizarse con ellas para poder incluirlas en su práctica (Emerich, 2003:153).

En la actualidad, los programas de tratamiento ya se conciben globalmente y reclaman una práctica clínica interdisciplinar que contempla la multidisciplinariedad en los equipos y, por lo tanto, en los diagnósticos y en los tratamientos. Desde que la puesta en práctica de esos tratamientos toma en cuenta el punto de vista del propio paciente frente al profesional, quien realiza un acercamiento más holístico, desde el momento en que se comprendió que la voz es mucho más que la laringe y desde que la homeopatía, la medicina alternativa y la inclusión del uso de determinadas herramientas no tradicionales empezaron a ser tomadas en consideración en el tratamiento de los trastornos de la voz, estamos asistiendo, sin duda, al desarrollo de un nuevo paradigma en relación con la salud vocal.

2.4. LOS DOCENTES Y LA SALUD VOCAL

El uso profesional de la voz incluye la voz hablada y el canto y no necesariamente concebidos con fines artísticos. En la utilización de la voz profesional existen factores y colectivos de riesgo asociados a la sobreutilización de la voz, a factores de organización del trabajo y a condiciones ambientales. Estos factores de riesgo se relacionan con la personalidad y el stress, con la excesiva demanda vocal, con los hábitos agresivos de comportamiento vocal, con la tenencia de una voz débil, con el entrenamiento inadecuado, con las condiciones de salud, con los desequilibrios hormonales y con el uso de medicación y de tabaco. Las condiciones ambientales como el ruido de fondo, la mala acústica de los espacios, la distancia entre los que hablan, la falta de amplificación, la mala calidad del aire, el uso de nieblas artificiales y de humos, entre otros, forman parte de los factores de riesgo para la salud vocal de colectivos integrados por profesores, actores, cantantes, traductores o presentadores, como usuarios de la voz profesional (Behlau & Oliveira, 2009).

Aunque los problemas vocales son comunes en todos los pacientes, Franco y Andrus (2007), llaman la atención sobre el impacto negativo que, para los usuarios de la voz profesional, tienen sus propios problemas de voz en relación con su capacidad de trabajar, con su sentido total de bienestar y, a veces, incluso, con su mismo sentido del yo, a la vez que enfatizan en la necesidad de educar a estos pacientes en la importancia de la hidratación, el reposo, y los posibles efectos nocivos de determinados tóxicos como el tabaco, la marihuana, el alcohol, y algunas drogas. Así pues, los pacientes más jóvenes pueden beneficiarse, a corto y a largo plazo, de aquellos logros científicos que les podrán ayudar a desarrollar, desde el comienzo, una perspectiva realista del impacto que el uso de la voz tiene en su propia integridad.

Los profesores representan el grupo más estudiado entre los usuarios de la voz profesional y se observa que la prevalencia de los desórdenes de voz en este grupo es bastante alta¹⁸. El uso de la voz en los profesores es complejo y su salud vocal está relacionada con factores psicológicos y conductuales conjuntamente. Behlau y Oliveira (2009), señalan tres variables altamente relacionadas con los desórdenes vocales, que son los comportamientos relacionados con la voz, con el entorno y con la presencia de rasgos de ansiedad y las sitúan a la cabeza entre las nuevas consideraciones en estrategias preventivas.

La salud vocal de los maestros ha llegado a convertirse en un problema de salud pública, según Escalona (2006b), con repercusiones en el ámbito educativo y laboral. Los trastornos de la voz en profesores han motivado que diferentes organizaciones sindicales en varios países demanden mejores condiciones de trabajo y que las alteraciones de la voz sean consideradas como una patología profesional. Los trabajadores de la docencia en Venezuela han logrado que se incluyan cláusulas en la contratación colectiva que tomen en cuenta los problemas de enfermedad ocupacional. Esto conlleva el traslado de personal docente a la administración y obliga a la contratación de personal docente suplente, ocasionando un enorme gasto para el sector público y deterioro de la salud y de la calidad de vida de un importante número de trabajadores. Todo ello repercute en la calidad educativa y en los costos de salud, incrementa el gasto público y deteriora la salud y calidad de vida de los docentes.

Escalona (2006b) estudió la relación existente entre las alteraciones de la voz percibidas en maestros de educación primaria y las condiciones de trabajo, tanto ambientales como organizativas, en las escuelas públicas de tres municipios del estado de Aragua en Venezuela. La disfonía constituía un problema de salud en los docentes estudiados y se asociaba a factores personales y ocupacio-

¹⁸ Véase 2.2.3. Disfonías funcionales simples, y 2.2.4. Disfonías funcionales complicadas.

nales como la edad, la antigüedad laboral, el género, con mayor incidencia en las mujeres, y el desconocimiento de las técnicas para el uso adecuado de la voz. Los factores de organización del trabajo tales como el número de horas, los problemas de indisciplina, los trastornos de aprendizaje de los escolares, la sobrecarga de alumnos por aula, y las condiciones ambientales como la presencia de polvo de tiza, el ruido ambiental en la escuela, los problemas de acústica de las aulas, el polvo de la tierra de los patios de recreo y el humo, constituían los principales problemas en el ambiente de trabajo. La concurrencia de todos estos factores ejercía un impacto negativo en estos maestros de educación primaria para los que la disfonía constituía un problema de salud. Escalona (2006b) pone en evidencia la ausencia de un programa de salud ocupacional en el magisterio que evite a tiempo estos trastornos, y, ya que existen y ya que estos docentes los sufren en silencio, reclama la utilización de estrategias individuales para paliarlos y la implementación de cambios en este sentido a corto plazo y, para ello, propone un programa de preservación de la voz en Zona Educativa del Estado de Aragua.

Chen y sus colaboradores (2010), compararon un grupo de maestros taiwaneses con problemas vocales con otro grupo que no los tenía para averiguar los factores de riesgo y los efectos de los problemas vocales. Ambos grupos tenían características demográficas diferentes en relación con los hábitos de vida, características de enseñanza, salud, sintomatología vocal, falta de bienestar físico y condiciones de vida diaria. En este estudio no se encontraron diferencias significativas con respecto a la edad y la frecuencia de los problemas vocales y tampoco en relación con los años de docencia; ni el hábito de fumar, ni la ingesta de alcohol y cafeína mostraron una aparente relación con la frecuencia de los problemas vocales, quizá porque los maestros tienen menor probabilidad de usar productos como el tabaco y el alcohol que la población general. Tampoco se encontraron diferencias significativas respecto a la frecuencia de los problemas de voz en función de los diferentes cursos o grados en los que enseñaban. En cambio, los maestros con desórdenes vocales estudiados usaban la voz mucho más fuerte en su docencia que los que no los tenían.

El hablar muy fuerte durante largos periodos puede aumentar el cierre de la glotis, lo que produce tensión de impacto sobre las cuerdas vocales causando problemas funcionales en la voz y nódulos vocales. La presencia de desórdenes vocales puede interferir en la percepción de la voz hablada del maestro por parte de los alumnos, de forma que éste tiene que compensar aumentando la intensidad. Dicho comportamiento compensatorio, puede deteriorar aún más la voz de un profesor, cerrándose así este *particular* itinerario de lo que Le Huche y

Allali (1993b:58), denominan “el círculo vicioso de sobreesfuerzo vocal”¹⁹ que, en este caso, además, disminuye en última instancia la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Chen y sus colaboradores (2010), encontraron una sintomatología vocal múltiple, donde destaca la ronquera y un tono muy grave para la voz hablada lo que supone, además, la falta de bienestar físico general, cuyo síntoma predominante era la fatiga. La coincidencia de estos síntomas con los encontrados en los otros informes sobre los desórdenes en la voz de los maestros, lleva a los autores a sugerir que quizá “puedan ser los más importantes síntomas de los desórdenes de voz autopercebidos por los maestros” (Chen *et al.*, 2010:188-189).

Los maestros que padecían estos desórdenes pedían más ayuda profesional que los que no los padecían, pero casi la mitad de los afectados no pidieron ayuda ni tratamiento a los profesionales de la salud. Russell y sus colaboradores (1998), explican este fenómeno a partir de la constatación de que los maestros entienden los problemas vocales como *gajes del oficio* y pueden no tener conciencia de la necesidad de solicitar ayuda para ello.

En el estudio de Chen y sus colaboradores (2010), el mayor factor de riesgo en relación con los desórdenes vocales de los maestros fue el uso de una gran intensidad al hablar. La probabilidad de desarrollar un desorden vocal aumentaba en un factor de cuatro cuando los maestros hablaban muy fuerte. Esto podría explicarse porque las aulas en las escuelas tienen un alto nivel de reverberación y de ruido ambiental que obliga a los maestros a aumentar la intensidad al hablar para poder ser oídos.

Los desórdenes vocales encontrados en este estudio, provocaban efectos adversos en la vida personal de los maestros cuyo impacto generaba, según Chen y sus colaboradores (2010:189), tres niveles de “discapacidad”. Por un lado sufrían limitaciones y restricciones a la hora de participar en determinadas actividades de la vida cotidiana. Su satisfacción en el trabajo se encontraba reducida así como sus habilidades sociales y comunicativas y su estabilidad emocional, todo lo cual ocasionaba un deterioro importante de su calidad de vida. Además, la calidad de la enseñanza pudo resultar afectada también, porque la disfonía actúa en detrimento del discurso, lo que fue identificado como un factor de degradación en relación con el funcionamiento con los estudiantes.

Los resultados de este estudio inciden en que la reducción o la eliminación de los factores de riesgo de los desórdenes vocales podría probablemente reducir el impacto psicosocial en los maestros. Los programas de prevención podrían proporcionar las pautas de actuación para prevenir el desarrollo de los proble-

¹⁹ Véase 2.2.3. Disfonías funcionales simples.

mas vocales y para evitar los efectos de esos desórdenes vocales en los profesores. Chen y sus colaboradores (2010:189), proponen un programa preventivo para futuros profesores que, basándose en los hallazgos de este estudio, se dirigiese a reducir o eliminar el uso de una excesiva intensidad al hablar en la clase, que incluyese estrategias para entender las causas y los efectos de ello, que ayudase a identificar el exceso de intensidad en la producción vocal, e instruyese en el uso de la técnica de resonancia para mejorar la voz con el mínimo esfuerzo y el uso del micrófono en las aulas.

La mayoría de los desórdenes vocales en profesores están asociados con factores ocupacionales pero hay algunos estudios como el realizado por Piccolotto y sus colaboradores (2010) que analizan la presencia de fatiga vocal, ronquera y sequedad de garganta en profesores de instituto y enseñanza elemental y su asociación con hábitos vocales como la ingesta de líquidos, la masticación o el sueño. Encontraron que la ronquera estaba asociada a la falta de ingesta de líquidos, al hecho de hablar fuerte y de gritar, a tener limitaciones para abrir la mandíbula, al hecho de dormir seis horas de sueño durante la noche y tener la sensación de no despertarse repuesto. La presencia de fatiga vocal, por su parte, estaba significativamente asociada con el grito, con el hecho de hablar fuerte y en exceso, con tener dificultad para abrir la boca para masticar, con tener menos de seis horas de sueño y levantarse con la sensación de no haberse repuesto. La presencia de sequedad en la garganta estaba asociada al hecho de ser antiguo fumador y a tener limitaciones para abrir la mandíbula.

Los hallazgos de Piccolotto y sus colaboradores (2010:90) confirman otros estudios previos que han mostrado que la cantidad de sueño puede estar relacionada con la producción vocal en aspectos prosódicos y que la ronquera y la fatiga vocal están asociadas a pocas horas de sueño, o a la conciencia, al levantarse, de que las horas que se han dormido no son suficientes para restablecer el equilibrio en el cuerpo. La falta de descanso puede afectar a la percepción y a la cognición tanto como a la disminución de los niveles de concentración, e incrementa la dificultad para las tareas de trabajo relacionadas con una presentación cara al público.

Piccolotto y sus colaboradores (2010), corroboran, no sólo que la falta de hidratación y el uso vocal inapropiado caracterizado por la excesiva cantidad o intensidad al hablar y el hábito de fumar están asociados con síntomas vocales en profesores de primaria y secundaria, sino que los problemas relacionados con el sueño pueden también contribuir, desde el comienzo, en los desórdenes vocales de los profesores; por lo tanto, además de recomendar la necesidad de ponderar la hidratación y los hábitos vocales sanos, muestran la necesidad de ir más lejos en el

enfoque de los programas de promoción y prevención de la salud, apuntando hacia hábitos y modos de vida relacionados con el sueño y la alimentación.

Muchos autores proponen que los programas de educación vocal para profesores que incluyan un entrenamiento en el uso correcto de la voz e higiene vocal, pueden prevenir estas patologías y animar a los profesores a reclamar asistencia médica. No obstante, no tantos han evaluado, sobre todo a largo plazo, la utilización de estos programas preventivos. Bovo y sus colaboradores (2007), seleccionaron a 64 profesores de los 264 que habían participado en un curso de sobre el cuidado de la voz. Los criterios de selección fueron el género femenino, el haber trabajado como profesoras de infantil y de primaria a tiempo completo y la motivación para colaborar. Los criterios de exclusión se basaron en que padeciesen disfonías severas que requiriesen de una intervención urgente, alergias y otras enfermedades del tracto respiratorio superior, lesiones en las cuerdas vocales tales como pólipos, parálisis, papilomas, enfermedades neurológicas o endocrinas, perturbaciones psiquiátricas, reflujo gástrico, ingesta de medicamentos o de alcohol y el hábito de fumar. De las 64 profesoras seleccionadas, la mitad se sometió a un tratamiento y la otra mitad no. En ambos grupos, las características de partida eran muy similares en cuanto a la voz de base, la demanda vocal, y las variables sociodemográficas.

El primer grupo realizó un curso del uso profesional de la voz durante tres meses. Tuvieron que prestar atención a las normas de la ergonomía vocal y, como refuerzo psicológico, tuvieron que llevar a cabo un informe diario sobre el abuso vocal y seguir los ejercicios que se les facilitaba para adquirir una técnica vocal más eficiente. Recibieron un folleto de 30 páginas de nociones teóricas, y de ejercicios vocales ilustrados y una presentación multimedia. La parte práctica la realizaron con un grupo de cuatro terapeutas vocales especialistas en las patologías del lenguaje hablado con, al menos, 15 años de experiencia. Cada profesora se sometió a dos evaluaciones clínicas instrumentales multidimensionales realizadas a tres meses de distancia por medio de una revisión Videolaringoes-troboscópica, un análisis de la voz cantada y hablada usando The Computer Speech Laboratory Model 4500, y la medición del máximo tiempo de fonación. A esto se añadió un cuestionario. Los detalles del cuestionario enviado por las participantes revelaban que sus conocimientos sobre el contenido de los ítems que se referían a los síntomas de la fatiga vocal, de la higiene vocal y de la patogénesis de las lesiones de las cuerdas vocales eran muy escasos. Muy pocas habían tenido una evaluación foniatría o un entrenamiento y formación vocal, muchos habían tenido una historia positiva respecto de los problemas vocales, y ninguno usaba amplificación en sus clases.

Al cabo de tres meses las participantes mostraron mejoría. Las lecturas teóricas aumentaron su grado de consciencia en cuanto a los síntomas de la fatiga vocal, en cuanto a la reducción voluntaria del uso de la voz, el uso de algunas estrategias para mantener el orden en la clase sin abusar de la voz, la importancia de factores como la deshidratación de las cuerdas vocales, el reflujo gastrointestinal, los hábitos incorrectos en la alimentación o las alergias y el conocimiento de los límites vocales propios. Los ejercicios en los que se basó la terapia vocal resultaron muy efectivos y facilitaron las bases de la producción vocal. La mayoría aumentaron la resonancia y el soporte respiratorio reduciendo la tensión muscular en general y se produjeron cambios en el inicio de la emisión a favor de un ataque más suave²⁰. Demostraron también mejoría en los parámetros perceptuales y acústico-vocales. Los efectos positivos permanecían al cabo de doce meses.

El curso, que incluía lecturas, terapia de grupo, ejercicios vocales e higiene vocal representó, según Bovo y sus colaboradores (2007:720), una prevención primaria factible y rentable en los desórdenes de la voz para una población homogénea y bien motivada de profesores. Estos autores enfatizan en la prevención primaria de los desórdenes vocales en los maestros que debería basarse en tres aspectos: la mejora de la acústica de las aulas, el uso de sistemas de amplificación portátiles en las clases y programas sobre el cuidado de la voz para los futuros profesores. Pero apuntan que, desafortunadamente, estas intervenciones no son posibles, excepto en raras ocasiones, debido a la falta de recursos y, a veces, a la falta de consideración del problema por parte de las administraciones escolares y autoridades. En este sentido cabe destacar el programa presentado por Escalona (2006a) en respuesta a los resultados de una investigación previa sobre las alteraciones de la voz en los profesores de educación primaria en el estado de Aragua en Venezuela con el objetivo de diseñar las bases de un programa integral para la protección de la voz en los docentes para optimizar las condiciones de trabajo y el medioambiente y para garantizar la promoción, preservación y protección de la voz de los docentes. Este programa se presentó dentro de un marco legal y laboral que lo favorecía, de modo que uno de los objetivos era cumplir con los aspectos legales exigidos por la Reforma de la Ley Orgánica de Prevención, Condiciones y Medioambiente de trabajo (LOPCYMAT), y, en el ámbito sindical, dicho programa se veía amparado porque en la IV Convención Colectiva del trabajo celebrada en el año 2004 se había logrado incorporar la cláusula nº 18 denominada “preservación de la voz”, por la que se establecía la obligatoriedad del Ministerio de Educación y Deportes de implementar un Sistema Anual de Evaluación, Seguimiento y Tratamiento para la Preservación de la Voz en concordancia con la ley orgánica citada. Otro de los objetivos del

²⁰ Véase 3.1. Fundamentos de la pedagogía vocal.

programa era reducir o eliminar costos por reposo médico e incapacidades cuyo origen fueran las alteraciones vocales de los docentes.

El programa de Escalona (2006a) era integral, exhaustivo y estaba muy elaborado. Los elementos vertebradores del programa se establecían con minuciosidad dentro de cada uno de los siguientes apartados: establecer las políticas para la preservación de la voz en los docentes; identificar las fuentes generadoras de riesgo para las alteraciones vocales en las escuelas; evaluar los niveles de exposición; llevar a cabo medidas de control; realizar vigilancia médica del personal y fijar los criterios para los exámenes preventivos; implementar medidas para proteger a los trabajadores y evitar las disfonías; facilitar un protocolo de recomendaciones para el cuidado de la voz; capacitar y formar al personal para preservar la voz; impulsar estrategias de liderazgo y llevar a cabo diferentes tareas de documentación, registros y auditorías para desarrollar el programa.

Behlau y Oliveira (2009), además de reconceptualizar la higiene vocal²¹, realizan una revisión de la literatura sobre los hallazgos que se han obtenido desde esa perspectiva en relación con el uso de la voz profesional. Cuando los hábitos vocales óptimos son empleados como estrategia preventiva se refuerza la salud vocal y se reduce la posibilidad de lesiones en el mecanismo vocal, particularmente en los profesionales de la voz. Tanto la higiene vocal terapéutica como la preventiva incluyen la observación regular y la práctica constante.

El entrenamiento en poblaciones de riesgo para prevenir desórdenes vocales no se ha podido sustentar en pruebas definitivas y eficaces. No se ha podido averiguar hasta qué punto la prevención resulta crítica en los usuarios de la voz profesional, pero sí que se necesitan estudios bien diseñados en este sentido. Desafortunadamente, no se han producido aportaciones para establecer las diferencias entre una higiene vocal terapéutica o una higiene vocal preventiva. Sin embargo, sí que se perfilan los componentes principales de un programa personalizado de higiene vocal para el uso profesional de la voz a partir de los informes actuales originales. Behlau y Oliveira (2009:150), presentan expresamente esa información teniendo en cuenta técnicas concretas que incluyen la educación del paciente y unas directrices generales para el empleo de la voz que incluyen, como la mayoría de los programas de higiene vocal, cuatro principios fundamentales: administrar la cantidad y tipo de uso que se hace de la voz, bien por un uso dilatado de la misma, por la producción de un tono aberrante o anómalo en la voz hablada o en el canto, y por el uso de la voz durante ejercicios físicos vigorosos; disminuir los comportamientos fonotraumáticos como el carraspeo, el uso de la voz fuerte, el grito o el chillido, hablar por encima en un entorno rui-

²¹ Véase 2.3.1. Diferentes formas de tratar las disfonías.

doso, y una producción de la voz poco convencional; aumentar la hidratación y favorecer un estilo de vida que incluye la eliminación del tabaco, alcohol, drogas, bebidas con cafeína, hábitos de sueño, dieta, condiciones de salud y medicación. Varios estudios han sugerido que los usuarios de la voz profesional pueden beneficiarse de la presentación didáctica de la información sobre la higiene vocal, pero esto falla al cambiar el comportamiento vocal o la percepción que los pacientes tienen de sus voces, ya sean cantantes inexpertos o profesores. Además, los niveles de interés en la función vocal y la disfunción varían considerablemente, aunque son normalmente más elevados en individuos con experiencia en canto profesional.

Desde el comienzo de la década de 1970 uno de los aspectos de la higiene vocal que más ha reclamado la atención de los investigadores, especialmente en el contexto del usuario de la voz profesional, es el estudio de la relación entre la hidratación y la producción vocal. La hidratación es un objetivo popular en la prevención y la gestión de los desórdenes vocales. La hidratación puede ser sistémica (cantidad agua dentro del cuerpo y de los tejidos de las cuerdas vocales), puede ser tópica o superficial (cantidad de agua que reviste la superficie de la cuerda vocal y las mucosas vocales) y puede ser ambiental.

Hay trabajos que sugieren la importancia de la hidratación desde el punto de vista histológico en referencia a las propiedades biomecánicas de los tejidos. También hay evidencias de que el mecanismo laríngeo puede ser sensible en su conjunto a la amplitud de la deshidratación superficial y de que la deshidratación puede incrementar el esfuerzo fonatorio (Sivasankar & Leydon, 2010). Todos estos estudios convergen en que la deshidratación afecta desfavorablemente a la fisiología de las cuerdas vocales y a la producción de la voz pero, desde el punto de vista terapéutico, en la utilización de ciertos tratamientos de hidratación sistémicos o superficiales y su incidencia sobre los resultados fonatorios, las investigaciones han revelado tendencias positivas si bien las mejoras de la función vocal en estos tratamientos eran sumamente variables, de pequeña magnitud, y duración transitoria (Sivasankar & Leydon, 2010), lo que confirma la posición de Behlau y Oliveira (2009), cuando apuntan que no se puede asegurar que la hidratación sea un forma efectiva de tratamiento vocal.

En la actualidad no se sabe aún si el aumento de la hidratación puede considerarse un objetivo profiláctico o un objetivo terapéutico. Hay estudios preliminares que aportan algunas pruebas en relación al aumento la hidratación sistémica y superficial para promover la salud de la laringe, pero son necesarias más investigaciones para legitimar y optimizar las recomendaciones clínicas y, para continuar en la exploración de los mecanismos biológicos de

regulación de la hidratación de las cuerdas vocales, es preciso comprender las vías que unen la hidratación sistémica y la superficial (Sivasankar & Leydon, 2010).

En el caso de los niños la prevención y la higiene vocal, requieren actuaciones para eliminar los factores de riesgo generadores de una disfonía²² continuada. Según Molina y sus colaboradores (2006:39), las más importantes serían: evitar los comportamientos fonotraumáticos y para ello enseñar al niño a concienciarse sobre cuándo y cuánto “chilla”, pero sobre todo, instruirle para hacerlo correctamente; procurar la lubricación con maniobras de hidratación superficial y sistémica y enseñarle a autocontrolarse y a moderar sus respuestas coléricas. Todo ello en el marco de una emisión vocal saludable tanto en la voz hablada como cantada, ya sea en el ámbito familiar o en el entorno escolar, así como en distintos contextos lúdicos, informales o de formación extraescolar.

²² Véase 2.2.6. Disfonía infantil.

3. PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS SOBRE EL CANTO

Este capítulo constituye la segunda parte del marco teórico en el que se ha fundamentado esta tesis doctoral. Su propósito es dar cuenta de los principios que constituyen la base de la pedagogía del canto y de la educación vocal, y analizar la problemática de la enseñanza del canto, atendiendo singularmente a la enseñanza del canto en los niños.

3.1. FUNDAMENTOS DE LA PEDAGOGÍA VOCAL

En la producción vocal no sólo se encuentran involucrados numerosos órganos y sistemas corporales, sino que el cuerpo se halla implicado en su conjunto. Estos sistemas funcionan de forma interdependiente, por lo que deben contemplarse desde una perspectiva holística pero, en ocasiones, es necesario abordarlos por separado. La voz hablada y la voz cantada precisan de los mismos mecanismos y sistemas corporales desde el punto de vista anatómico y fisiológico. Podríamos aseverar, no obstante, que la voz cantada es una prolongación de la voz hablada porque, aun basándose en idénticos principios, el canto requiere de una mayor exigencia tanto del aparato fonador como de los demás sistemas corporales implicados.

En todas las culturas del mundo se utiliza la voz y el canto basándose en los mismos principios, mecanismos y sistemas, pero con tradiciones y concepciones tan distintas como culturas existen. En la tradición de la música clásica occidental hay un amplio consenso sobre lo que diferencia el canto adecuado del que no lo es y sobre lo que constituye una conducta vocal que se ajusta a patrones saludables o insanos. Este consenso se establece en base a unos principios básicos en los que se fundamenta la pedagogía del canto y que constituyen la base de la educación vocal.

3.1.1. CONCIENCIA CORPORAL, RELAJACIÓN Y POSTURA

La manera en la que organizamos nuestros cuerpos en el espacio responde a una serie de patrones que se han ido estableciendo desde la infancia para poder llevar a cabo diferentes tareas e la vida cotidiana. A la hora de realizar actividades deportivas o artísticas que requieren un alto grado de habilidad se necesita “una evaluación cualitativa de la organización física y los patrones de su uso” (Morrisson & Rammage, 1996:231).

Ya hace varias décadas que existe un interés creciente por la comprensión de la fisiología de la relación entre la mecánica del cuerpo y la voz. Desde todas las áreas implicadas existe un acuerdo generalizado en que la alineación postural es importante para la optimización de la función vocal. Esto apoya las recomendaciones de los maestros y terapeutas de la voz en la necesidad de mantener una

alineación postural óptima (Wilson & Frederick, 2008). De hecho, algunos métodos de enseñanza utilizan la preparación musculoesquelética como el primer aspecto a trabajar en el entrenamiento vocal (Staloff *et al.*, 2007). Así pues, el desarrollo de una postura que busque el equilibrio y la alineación adecuados que permitan y optimicen el funcionamiento del mecanismo vocal constituye por derecho propio uno de los ejes fundamentales en los que se basa la educación vocal.

La preparación y la posición del sistema musculoesquelético afectan al mecanismo vocal, en cuanto que pueden alterar la fisiología del mismo produciendo tensión o, incluso, impidiendo su funcionamiento. Cualquier desviación de la postura, como la que supone estar de pie y colocarse en posición supina, origina cambios obvios en la función respiratoria, por ejemplo, pero si tales cambios impiden el funcionamiento de la musculatura abdominal, pueden llegar a ocasionar una disfunción vocal (Staloff *et al.*, 2007). Los cambios en la postura y la posición, en cuanto que afectan a la colocación del centro de gravedad, cambian las acciones de los músculos implicados activamente en el mantenimiento del equilibrio. Según Heman-Ackah (2005), para una óptima respiración y producción de la voz, la postura y la posición deberían orientarse a limitar el balanceo y la contracción de los músculos del torso, de la espalda y del abdomen, sin olvidar los músculos de las piernas, que son los principales responsables del equilibrio. Idealmente, esto implica la separación de los pies en el suelo con el peso adelante sobre las cabezas metatarsianas, separados a la anchura de los hombros, las rodillas ligeramente dobladas, y el torso erguido y levantado ya que así se produce una posición estable del centro de gravedad que reside en aproximadamente el centro de la pelvis. El hecho de mantener el centro de gravedad bajo hace que se liberen la espalda y los músculos abdominales para que puedan ser utilizados con mayor eficacia en la respiración, específicamente en la tarea de dichos músculos abdominales a la hora de ser el *apoyo* de la voz cantada. Según Heman-Ackah (2005), éste es el principio, aun con diferentes interpretaciones, en el que se fundamentan los ejercicios para adquirir una adecuada postura y respiración tanto en la técnica de danza como en la de canto.

Desde la perspectiva de la postura, la columna cervical está directamente relacionada con la resonancia vocal y control del tono (Wilson & Frederick, 2008). Cualquier cambio menor, como, por ejemplo, la distribución del peso de alguien sobre el calcáneo –el talón del pie– en lugar de trasladarlo más hacia adelante sobre las cabezas metatarsianas, altera la configuración de la musculatura abdominal y de la espalda lo suficiente como para influir desfavorablemente en la voz. La tensión de los brazos y los músculos del hombro originan tensión en la musculatura cervical, pudiendo afectar desfavorablemente a la función laríngea. Un cuidadoso control de la tensión muscular es fundamental para

una buena técnica vocal (Staloff *et al.*, 2007). Wilson y Frederick (2008) presentan una síntesis de los hallazgos sobre el papel de equilibrio muscular longituditudinal en el logro y el mantenimiento de la alineación postural.

Hay otros factores que dificultan o impiden la posición correcta del sistema musculoesquelético como son los desequilibrios secundarios debido al uso de determinados medicamentos, el consumo de alcohol, o los producidos por algunas patologías tales como ciertas neuropatías, enfermedades del oído interno, el vértigo o las disfunciones visuales así como cualquier estado emocional producido por la ansiedad, el miedo, la pena, y otras emociones en las que se puede incluir toda alteración de la motivación para la comunicación. En estas circunstancias, los músculos de la espalda y los abdominales se tensan y se implican demasiado a la hora de ayudar a mantener equilibrio, lo que, además de cambiar el modelo de respiración, hace que pierdan efectividad en el apoyo del soplo fonatorio (Heman-Ackah, 2005).

Aunque hay muchas formas de disponer el cuerpo respecto al centro de gravedad, con el cuerpo en posición erecta y en bipedestación es la posición más adecuada en el caso del cantante. En esta posición hay algunos errores posturales predecibles muy comunes. Según Morrison y Rammage (1996:232), los más frecuentes son: colapso hacia delante de las vértebras cervicales, una intensa tracción hacia abajo de los músculos de la nuca, desplazamiento de la mandíbula hacia adelante, aumento de la curvatura de la columna dorsal, inclinación de los hombros hacia adelante, estrechamiento general de la espalda, bloqueo de las rodillas con fijación de la pelvis en una posición inclinada hacia adelante y hacia abajo, desplazamiento pélvico lateral y una distribución no uniforme del peso sobre los pies. Estos errores posturales al hacer frente a las exigencias de la interpretación producen en el cuello y en la mandíbula una tensión que interfiere en las actividades fonatoria y articularia, mientras que los desajustes de la estructura torácica y la columna lumbar limitan gravemente la actividad respiratoria. Para obtener una correcta postura siguiendo la propuesta de Morrison y Rammage (1996:235) habría que, por el contrario, contemplar los siguientes aspectos: mantener la cabeza equilibrada de manera cómoda en la parte superior de la columna vertebral, la nuca extendida y frente relajada, la mandíbula suelta y relajada y el mentón sin tendencia a desplazarse hacia adelante, una sensación larga y ancha de la columna vertebral, la espalda “abierta” con un espacio máximo entre los hombros, los hombros girados hacia atrás y ensanchados, el tórax elevado y expandido, la zona superior del abdomen relajada y la zona inferior capaz de realizar un movimiento de ascenso y descenso suave para mantener la posición de la pelvis, las rodillas desbloqueadas y libres, el peso corporal distri-

buido uniformemente sobre ambas plantas de los pies y talones y equilibrado de delante atrás y de un lado a otro.

La postura puede y debe organizarse y controlarse de manera consciente. La postura correcta es consecuencia de la conciencia propioceptiva, es decir, de “la percepción consciente que un individuo tiene de su propio cuerpo, del movimiento y de su posición en el espacio” (Centeno, 2001:10), así como de la relajación, entendida ésta no como ausencia de acción, sino como el estado de conciencia que permite que las acciones ocurran sin tensión.

La conciencia corporal y la relajación están presentes, no sólo en la adquisición de una adecuada postura, sino que son imprescindibles igualmente para el funcionamiento y la coordinación necesarios en proceso de la producción vocal. Esa toma de conciencia permite realizar un recorrido del todo, que es el cuerpo, a las partes que lo componen, y de las partes al todo. Dado que la producción vocal requiere de la participación de numerosas estructuras como los labios, la lengua, las mandíbulas, el cuello, el diafragma y de una musculatura muy variada, la correcta utilización de todas ellas implica un aprendizaje consciente que, partiendo de la postura general se dirige a lo particular, por ejemplo a la apertura de la boca, a la relajación de la lengua y de la mandíbula, a la relajación de los labios o a la sensibilización de la zona de las costillas flotantes y del diafragma. Ese aprendizaje consciente ayuda a detectar errores posturales y zonas en donde se acumula tensión y, de esta forma, la conciencia corporal y la relajación pasan a formar parte del propio proceso de producción y de educación vocal.

Contamos en la actualidad con una serie de técnicas y disciplinas de diversa naturaleza y procedencia¹ que, avaladas por estudios científicos, están consideradas como herramientas de gran utilidad a la hora de abordar cualquier trabajo que, partiendo de la postura, facilite el acceso al delicado proceso de coordinación entre respiración y producción vocal.

La técnica Alexander ocupa un lugar preeminente en este campo y está enfocada a evitar aprendizajes de comportamientos o posturas que producen tensión. Incluye métodos de relajación y el aumento de la conciencia del alineamiento postural con relación a la columna y mejora los impulsos del movimiento, el equilibrio, el apoyo y la coordinación (Emerich, 2003). Según Morrison y Rammage (1996:235), a partir de los trabajos de Alexander (1932) sabemos que “la clave de toda la organización postural es la relación que existe entre la región superior de la espalda, las vertebrales cervicales, los hombros y el equilibrio de la cabeza”. Cuando en esta zona se produce presión o un uso inadecuado, puede replegarse sobre sí misma, con lo que el cuello se contrae, la columna vertebral

Véase 2.3.2. Herramientas no tradicionales para el tratamiento de la voz.

superior se inclina, la espalda se estrecha y los hombros se elevan. Toda alineación postural debe comenzar, pues, con una serie de instrucciones mentales para alargar el cuello, ensanchar la espalda y liberar y ensanchar los hombros. La apertura que se crea con estas acciones permite que la cabeza abandone su actitud de inclinación hacia adelante y adopte una posición equilibrada en la parte superior de la columna, pudiendo así pivotar con facilidad cuando sea necesario. Debido al alargamiento del cuello y al ensanchamiento de los hombros, el esternón se desplaza a una aposición ligeramente elevada: “La sensación que se crea es la de una columna vertebral alargada, de manera que las costillas y la musculatura torácica pueden responder libremente a las demandas del sistema respiratorio” (Morrison & Rammage, 1996:235).

3.1.2. LA RESPIRACIÓN

El segundo gran eje sobre el que se cimienta la producción vocal es el uso adecuado de la respiración, cuyas posibilidades terapéuticas y educativas son muy variadas. Una práctica respiratoria apropiada conduce al equilibrio físico y mental pudiendo ser una excelente terapia para los trastornos de la salud, incluidos los de la voz y el habla, además de ser la base del funcionamiento de la voz como tal instrumento de viento. Las más importantes autoridades en la materia reconocen que la respiración es la base para una buena técnica de canto. La técnica de respiración para el canto constituye un área de gran interés para los investigadores de la voz. Hay muchos estudios sobre la anatomía de la respiración, sobre el manejo del aire, sobre la presión subglótica y sobre las relaciones entre la musculatura de la respiración y de la fonación.

Estos grandes ejes que configuran las bases de la educación vocal no funcionan como compartimentos estancos. La práctica consciente de la respiración se aborda desde la conciencia corporal, la postura y la relajación.

La respiración espontánea se repite sin solución de continuidad, pero si la observamos en diferentes situaciones, el gesto respiratorio cambia sin cesar. Puede ser mínimo y casi imperceptible o amplio y potente, puede cambiar de velocidad y de ritmo, puede ser más o menos voluntario, más activo o más pasivo, más silencioso o más ruidoso. Lo que tienen en común todas las respiraciones es la sucesión incesante de los movimientos de ida y vuelta que son la inspiración y la espiración, cuya alternancia se produce entre tiempos de pausa del flujo respiratorio llamados “apneas” (Calais-Germain, 2006).

Hay dos grandes tipos de gestos respiratorios que corresponden a dos formas diferentes de movilizar los pulmones, ya se haga desde las costillas, que se abren en la inspiración y se cierran en la espiración, o desde el abdomen, que se abomba en la inspiración y retrocede en la espiración. Estas dos maneras de

movilizar los pulmones se corresponden fundamentalmente, según Calais-Germain (2006), con dos tipos de respiración que, mezclados y combinados originarán una gran variedad de respiraciones que se reducen, finalmente, a uno de estos dos grandes tipos. Contrariamente a lo que se enseña en ocasiones, ninguna de estas dos respiraciones es “la buena” o “la mala”, sino que resultan más o menos adecuadas para circunstancias o finalidades diferentes (Calais-Germain, 2006:24), y la práctica de respiraciones muy variadas aportará, con el tiempo, la sensibilidad y la ductilidad necesarias para efectuar la respiración conveniente en función de nuestras necesidades.

Tanto en la inspiración como en la espiración, el gesto respiratorio puede tener diferentes amplitudes, lo que origina diferentes volúmenes respiratorios (Calais-Germain, 2006:117-123). Aunque, en la práctica, el volumen de aire nunca es igual de una vez para otra, se pueden identificar varios volúmenes característicos que, una vez descritos, puedan ser reconocidos en la propia práctica corporal, dado que la mecánica de la respiración es diferente en cada uno de ellos y, en cada uno de éstos volúmenes ocurren efectos diferentes.

Cuando estamos en reposo se produce una respiración de pequeña amplitud denominada de “volumen corriente” en la que se moviliza, aproximadamente, alrededor de medio litro de aire en cada ciclo dependiendo del tamaño de la persona y de la actividad que esté realizando. La mayoría de las veces, la respiración de “volumen corriente” no se realiza de manera consciente y voluntaria, sino que se regula automáticamente dependiendo de las necesidades de oxígeno que tenga el cuerpo en un momento determinado.

Cuando la inspiración es más amplia y se aumenta la toma de aire, se produce lo que se denomina “volumen de reserva inspiratorio” (VRI) en el que se moviliza una cantidad de aire de alrededor de tres a tres litros y medio. En este volumen podemos inspirar, espirar y parar el movimiento respiratorio en ambos sentidos para producir una “apnea de VRI.”

Cuando espiramos completamente se produce una mayor amplitud que en la respiración en reposo y un mayor volumen que se denomina “volumen de reserva espiratorio” (VRE) en el que se moviliza una cantidad de aire de, más o menos, un litro. También podemos quedarnos en apnea durante el transcurso de la inspiración o la espiración del (VRE) Cuando espiramos al máximo, siempre queda aire en los pulmones que impide que los alveolos pulmonares se retraigan sobre sí mismos dificultando o imposibilitando la reinspiración. Este volumen denominado “volumen residual” (VR), tiene una media de poco más de un litro de aire.

Todos estos volúmenes pueden variar la amplitud dependiendo de las características físicas del individuo, del entrenamiento y de la presencia de patolo-

gías. Cuando se producen circunstancias patológicas severas, el flujo espiratorio se modifica hacia la baja, lo que produce efectos adversos en la fonación. Tal es el caso del enfisema pulmonar, disfunción muy común en los fumadores, que, al destruir la elasticidad de los alveolos, hace que disminuya la presión alveolar y, por lo tanto, la presión subglótica (Staloff *et al.*, 2007).

Los movimientos respiratorios pueden hacerse, también, a diferentes velocidades (Calais-Germain, 2006:124). Para movilizar un “volumen corriente”, la respiración se realiza en torno a doce o quince veces por minuto, en cuyo caso, la velocidad del flujo de aire es una “velocidad corriente”. La velocidad del flujo de aire puede modificarse de varias formas: aumentando o disminuyendo la frecuencia de las respiraciones, en un solo movimiento respiratorio, en varios movimientos respiratorios seguidos, en el transcurso de un solo movimiento respiratorio. También la velocidad del movimiento respiratorio puede modificarse por varias razones: por diversas patologías, por exigencias de un esfuerzo, según las emociones, hecho que ocurre casi siempre de manera involuntaria, o de manera consciente en la preparación respiratoria para la voz hablada o cantada. No obstante, cualquier variación del flujo de aire queda siempre en los límites de las necesidades de oxígeno.

3.1.2.1. Tipología de la respiración

Pretender abordar y tipificar las diferentes opciones de respiración es algo que queda fuera del alcance de este trabajo, pero un acercamiento a la fisiología de los principales tipos de respiración, alejado ex profeso de cualquier atisbo de maniqueísmo, puede ayudar a comprenderlos y, finalmente, a abordarlos. La claridad conceptual y de léxico, la comprensión y disección desde la práctica y la secuenciación eminentemente didáctica, hacen del trabajo sobre la respiración de Blandine Calais-Germain (2006:134-152), un referente para la toma de conciencia y punto de partida, tanto del que practica como del que enseña. Su propuesta con respecto a las diferentes tipologías respiratorias es la siguiente:

La respiración diafragmática es la que practicamos para el “volumen de reposo” en las respiraciones corrientes. Conciérne, sobre todo, al tiempo de la inspiración. Se hace por medio de dos mecanismos que organizan de forma diferente el modo de contracción del diafragma en función de los elementos que lo rodean.

El primer mecanismo consiste, básicamente, en el desplazamiento del centro frénico del diafragma hacia abajo, mientras que las inserciones del diafragma con las costillas permanecen fijas. Esto produce un desplazamiento de la base de los pulmones, que se alargan hacia abajo, creando en ellos una presión negativa que, al demandar aire, produce la inspiración. Este descenso empuja al paquete abdominal y lo deforma, en su parte anterior de manera más evidente. La inspi-

ración diafragmática de primer mecanismo tiene la ventaja de resultar eficaz para una ventilación máxima con un esfuerzo muscular mínimo, moviliza las vísceras abdominales favoreciendo su drenaje circulatorio e incluso su función y deja libre la parte superior del tronco, especialmente la zona de las costillas y de los hombros, pero tiene algunos inconvenientes si se practica de manera exclusiva en cuanto que ventila, sobre todo, la base de los pulmones y poco, o nada, su parte alta, puede favorecer el descenso de la masa visceral y moviliza muy poco la caja torácica.

El segundo mecanismo consiste en inmovilizar el centro frénico del diafragma en un punto fijo y movilizar el contorno, de manera que las costillas se elevan y la masa abdominal se deforma a lo ancho, de izquierda a derecha. Este segundo mecanismo produce, no un vientre hinchado, sino la elevación y separación conjunta del contorno bajo de las costillas y tiene la ventaja de movilizar la parte alta del abdomen, zona donde suele acumularse tensión, y de empujar menos la masa visceral hacia abajo.

Lo más habitual es que ambos mecanismos se combinen, de forma que la respiración diafragmática más utilizada es aquella que produce simultáneamente un leve abultamiento del abdomen y una ligera separación de las costillas. Esto es lo que se percibe al observar la respiración de un bebé que duerme.

Mientras que la respiración diafragmática varía debido a las combinaciones del diafragma con el entorno, la respiración costal lo hace porque los numerosos músculos inspiradores costales mueven, cada uno, la caja torácica de manera específica. Esto hace que las inspiraciones costales adopten múltiples formas. En la inspiración costal la apertura del pulmón se produce por el aumento del diámetro de la caja torácica debido a la elevación de las costillas, que pueden tomar dos direcciones: hacia los lados y de atrás hacia adelante. Este tipo de inspiraciones tienen la ventaja de tonificar los músculos costales, conservar la apertura de la caja torácica, explorar los grandes volúmenes respiratorios y aportar un efecto general muy dinamizador aunque presentan algún inconveniente para la ventilación, pudiendo resultar limitadoras si se utilizan en exclusividad, provocar rigidez en la zona torácica o causar estrés general. Debido a que el trabajo muscular en estas inspiraciones se localiza en el alto tórax, pueden ocasionar una segregación entre el tronco superior e inferior en el esquema del movimiento espiratorio y en el movimiento general del cuerpo que ocurre sincrónicamente. Esto ocurre de manera muy especial en el trabajo vocal, en cuyo caso todas las acciones se concentran en una zona contigua a la cabeza y el cuello.

Se conoce como “respiración paradójica” a una respiración costal en la que las costillas se abren tanto que el pulmón retrae su base llevándose tras de sí la

masa abdominal, con lo que el vientre entra hacia adentro con la inspiración mientras se abren las costillas. En la espiración, las costillas bajan y se cierran y el abdomen desciende provocando un abombamiento del vientre. Esta respiración es, justamente, lo contrario de la respiración diafragmática y, a menudo, es la que el principiante halla en primer lugar ya que el acceso a los músculos inspiradores costales, ubicados superficialmente bajo la piel, resulta más fácil, mientras que la contracción del diafragma es mucho más difícil de sentir. En su búsqueda de la respiración diafragmática, el debutante encuentra con mayor facilidad los movimientos de la zona torácica, por ello, el aprendizaje de la respiración diafragmática frecuentemente necesita una desprogramación de la paradójica.

En la espiración existen también dos mecanismos diferenciados: un mecanismo torácico y otro abdominal, realizados, ambos, con dos acciones básicas. Durante la espiración, la caja torácica se cierra por aproximación de las costillas, gracias a la contracción de los músculos intercostales, y desciende a causa de la gravedad o por la tracción de las costillas hacia la pelvis realizada con este propósito por determinados músculos: el oblicuo mayor y menor, el cuadrado lumbar, el dorsal ancho, el serrato menor, posterior e inferior y el recto mayor del abdomen. Estas espiraciones costales movilizan las costillas y los cartílagos en sentido espiratorio, estableciendo el equilibrio adecuado después de que las costillas hayan sido movilizadas en una gran apertura, especialmente ante grandes exigencias vocales. Practicadas en exclusividad, colocan al tronco en una postura asténica que puede curvar la columna dorsal e instauran la tendencia de llevar el tórax y el abdomen hacia abajo pudiendo provocar, en definitiva, prolapso de las vísceras de la pelvis menor.

En la espiración abdominal el abdomen sube hacia el tórax mediante los músculos ventrales que, a su vez, empujan hacia arriba y hacia atrás. Esto se puede lograr estrechando la cintura, fundamentalmente por medio del transverso, cuya contracción crea un cinturón a la altura del ombligo que empuja la mitad superior del abdomen hacia arriba, y la mitad inferior hacia abajo. Este movimiento es bastante espontáneo, suele asociarse con la flexión del tronco y responde al gesto del suspiro, una espiración espontánea que al acelerar un poco el flujo de aire provoca una relajación breve pero eficaz de la musculatura postural y respiratoria y que ligeramente sonorizado puede servir como medio para el descanso o la espontaneidad vocal, por lo que puede incluirse en los entrenamientos de respiraciones naturales, alternándolas con el aprendizaje de las respiraciones más complejas. Dicho movimiento permite una espiración que no provoca demasiada presión hacia la parte superior del tórax, aunque produce compresión sobre las vísceras más bajas del abdomen pudiendo inducir las al prolapso. También se espira ascendiendo el abdomen paulatinamente de abajo arriba por la contracción de

cada uno de los músculos que componen el paquete abdominal, conservando en todo momento la contracción de los más bajos. Este tipo de espiración tonifica la parte baja del tronco, cuyos efectos actúan como protectores de la columna lumbar, y producen una buena coordinación entre el suelo pélvico y los abdominales. Si la contracción es fuerte, dicha contracción puede provocar presiones vasculares en el tórax, incluso crear un esquema de sinergia ascendente que puede generar tensión en la zona alta del tronco y del cuello.

3.1.2.2. La respiración para el canto

Los requerimientos de la respiración para el canto se ven incrementados respecto a los del habla de conversación. Existe un acuerdo en considerar la respiración como uno de los ejes fundamentales en los que se basa la educación vocal, pero las distintas escuelas y corrientes pedagógicas han polemizado históricamente sobre la mejor forma de adquirir el control del soplo fonatorio². Esta polémica ha subsistido en el tiempo, sigue siendo objeto de controversias entre docentes y estudiantes y se encuentra con frecuencia aderezada por una profusión terminológica contradictoria, sesgada y, casi siempre estéril, que induce a una mayor confusión. Conviene tener presente que el sistema respiratorio puede generar más de una forma de respiración para crear y mantener un tono determinado y que, aunque a algunos cantantes les perturbe concebir la respiración en términos mecánicos, una mayor conciencia sobre el proceso respiratorio abre las puertas al trabajo necesario para llegar a efectuar una respiración completa, eficaz y sin ninguna tensión.

La respiración es un proceso de ida y vuelta que tiene lugar entre los movimientos inspiratorios y espiratorios. Inspiración y espiración son dos caras de la misma moneda que posibilitan que se produzca el delicado engranaje del proceso respiratorio. En la respiración no fonadora, la inspiración es activa y la espiración pasiva. A la hora de hablar, y sobre todo de cantar, la espiración se vuelve mucho más *activa* que la inspiración (García-López & Gavilán, 2010:443).

La relación entre inspiración e espiración es simbiótica, de alguna manera, en tanto que dependiente. Durante la espiración ocurre la fonación, es decir, el aire es sonorizado. Aunque la inspiración es muy importante, la espiración, conceptualizada como espiración activa, adquiere una mayor preeminencia tanto en el habla como en el canto. Este tipo de espiración es la base del apoyo de la voz y ejerce, si comparamos con las exigencias de la fonación para el habla, un requerimiento mayor en las fonaciones proyectadas tales como el canto o la interpretación (Staloff *et al.*, 2007).

² Véase 3.1.2.2. La respiración para el canto: *técnica del apoyo* (párrafo séptimo).

En el canto las exigencias de la respiración se ven incrementadas con respecto a las de la voz hablada en una conversación corriente, y se relacionan con una serie de ajustes que interactúan en función de la longitud de las frases, los cambios de tono y de intensidad (dinámica), lo que demanda el aumento y modificación constante de los volúmenes pulmonares, la regulación de la presión y de la velocidad del flujo de aire, la búsqueda del equilibrio entre las fuerzas espiratorias y la presión subglótica, la adecuación del ritmo respiratorio o el mantenimiento de la posición inspiratoria durante la fonación.

Para mantener frases musicales de una longitud media se necesitan volúmenes pulmonares mayores. La diferencia entre la capacidad pulmonar total (TLC) y el volumen residual (RV), es lo que se conoce como Capacidad vital (CV). Normalmente no se hace uso de toda la capacidad pulmonar disponible y, de hecho, el volumen corriente es bastante bajo. En el canto y en la declamación teatral, las necesidades de volumen se modifican extraordinariamente, pudiendo llegar a alcanzar el 100 % de la CV. El control sobre la presión y la velocidad del flujo de aire resulta más difícil cuando se utilizan estos volúmenes debido a que las fuerzas de retracción elástica positivas y negativas del tejido pulmonar, del tórax y del abdomen obtienen unos valores mucho mayores e influyen en los esquemas de comportamiento de las fuerzas activas que intervienen en el sistema respiratorio (Morrison & Rammage, 1996:236). Proctor (1980) comprobó que, al aumentar el volumen de aire, aumenta también la fuerza espiratoria elástica pasiva de los pulmones (20cm H₂O) y de la caja costal (10cm H₂O). Estas dos fuerzas se suman y son capaces de proporcionar una presión de 30cm H₂O al comienzo del ciclo espiratorio. Teniendo en cuenta que sólo el canto muy intenso necesita de esta presión y que la mayor parte del canto requiere valores mucho menores, entre 5 y 20cm H₂O, es evidente que, ejercida sin ningún control, el sistema aplica un exceso de presión contra las cuerdas vocales cerradas. Este hecho tiene gran trascendencia técnica para el cantante de manera que, sea cual fuere la técnica que adopte, debe ser segura y eficaz en el control de la retracción elástica y en los valores de presión que de ello se deriven y, así, el aire pueda ejercer en la laringe la presión adecuada para producir un tono y una intensidad determinados (Morrison & Rammage, 1996:237).

En el canto se producen cambios constantes en el tono y la dinámica y variaciones permanentes de las capacidades pulmonares mientras el cantante actúa como tal, por lo que el método de control respiratorio que se utilice deberá ser lo suficientemente flexible y carente de cualquier rigidez para llevar a cabo las acciones sutiles que se necesitan (Morrison & Rammage, 1996:239). Estos autores advierten de la tendencia de muchos cantantes a retraer deliberadamente la musculatura abdominal en el inicio de la emisión o como ayuda para producir

un tono más agudo. El resultado es un ascenso del diafragma contra la base de los pulmones, lo que aumenta la presión de aire que, de no ser controlado adecuadamente, puede echar por tierra el equilibrio entre la presión subglótica y la producción del tono e interferir, además, en las funciones aductoras de las cuerdas vocales; la presión, aplicada en exceso, podría llegar a resultar, incluso, lesiva.

A la técnica de control de la espiración para la fonación se le conoce como la "técnica del apoyo". No hay acuerdo entre los profesores de voz en cuanto al mejor modelo para enseñar la técnica del apoyo y es en este tema donde se producen la mayoría de las discrepancias en la pedagogía del canto. Hay escuelas que enseñan a los cantantes a empujar con los músculos del estómago, a mantener las costillas en expansión, a esconder el vientre o a contraer los glúteos con el fin de conseguir el control deseado sobre el soplo fonatorio. Morrison y Rammage (1996:241), previenen contra el exceso de empuje y esfuerzo ya que, según estos autores, hay más problemas vocales debido a la respiración forzada que por el uso de la voz sin ningún tipo de apoyo. Algunos expertos son partidarios de la colocación de la musculatura abdominal bajo la caja torácica, mientras que otros abogan por la distensión del abdomen. De ser usado correctamente, el procedimiento no tiene por qué causar problemas vocales, pero dilatar el abdomen, realizar un enfoque inverso de la presión, es especialmente peligroso en opinión de Staloff y sus colaboradores (2007:921), porque tiende a concentrar el esfuerzo muscular del cantante en una dirección hacia abajo y hacia afuera, lo que resulta ineficaz. El cantante puede así ejercer un esfuerzo considerable y creer que practica una técnica de apoyo adecuada sin obtener el efecto deseado.

La anatomía del soporte para la fonación es compleja y no está todavía completamente entendida. Puede haber en ocasiones falta de correspondencia entre la forma en la que los cantantes creen que respiran y los patrones que se observan.

Aunque la musculatura abdominal es el apoyo de la voz cantada, generalmente los cantantes se refieren al diafragma como a su mecanismo de apoyo. Según Staloff y sus colaboradores (2007:920), la función del diafragma en el canto es compleja y variable de cantante a cantante o de actor a actor. El diafragma genera, principalmente, fuerza inspiratoria, mientras que el abdomen es en esencia un generador de fuerza espiratoria, pero hay datos que sugieren que, durante la fonación, los músculos inspiratorios son reclutados como antagonistas naturales de las fuerzas de la espiración, de manera que los intercostales externos y el diafragma pueden ser los elementos que intervengan esencialmente en la creación de ese equilibrio de fuerzas según los postulados de Morrison y Rammage (1996), lo que explicaría la coactivación del diafragma por algunos

cantantes durante el canto y que, según el criterio de Staloff y sus colaboradores (2007), parece jugar una parte importante en la buena regulación del mismo.

Hay que tener en cuenta que los distintos elementos que participan en la respiración generan fuerzas pasivas y activas que trabajan conjuntamente, y que el concepto de “sensación de apoyo” responde a las percepciones de los cantantes respecto de la actividad que tiene lugar en la región torácica inferior y abdominal superior, que se asocia a las acciones antagonistas naturales de la musculatura diafragmática, torácica y abdominal, cuya relación varía en función de las necesidades de tono y dinámica (Morrison & Rammage, 1996:248-49). Según estos autores, conviene tener presente que, aunque esta sensación de apoyo es muy real para el cantante, el margen de actividades musculares se produce de forma refleja como respuesta a las demandas mentales de tono y dinámica, y que, la forma en que ambos se controlan, por lo tanto, no puede consistir en “empujar deliberadamente sobre el diafragma, traccionar el abdomen o crear diversas contorsiones voluntarias con los músculos torácicos”. Eso no significa que la musculatura abdominal deba permanecer al margen del entrenamiento vocal, sino que debe recibir una atención considerable con el fin de mantener un eficiente y constante impulso en el mecanismo inspiratorio-espирatorio, puesto que ése es el papel del abdomen en la fonación.

El entrenamiento apropiado de la musculatura abdominal es esencial para el buen canto y la oratoria, y, médicamente, según Staloff y sus colaboradores (2007:921), se debe considerar la función abdominal cuando se evalúan las discapacidades vocales. El conocimiento de la anatomía abdominal y su musculatura es crítico para el profesional de la voz que se ve en la situación de considerar la cirugía abdominal. La cirugía sobre el abdomen debilita aquellos músculos que han sido cortados, por lo que su rehabilitación y refuerzo son imperativos ineludibles para el usuario de la voz profesional, antes de reanudar una rutina vocal normal (Heman-Ackah, 2005:10).

En cualquier técnica de control de la respiración para el canto debe, pues, producirse un equilibrio entre las fuerzas espiratorias y la presión subglótica deseada, lo cual implica la necesidad de desarrollar una técnica para el control de la retracción elástica, el flujo de aire y las presiones subglóticas que se consigue gracias a una habilidad para realizar ininterrumpidamente las modificaciones necesarias de velocidad y de presión del flujo de aire en función de las exigencias del tono y la dinámica (Morrison & Rammage, 1996:241).

El entrenamiento respiratorio constituye una parte imprescindible en la preparación vocal. La percepción consciente sobre el funcionamiento del aparato respiratorio es un requisito indispensable para abordar cualquier trabajo respira-

torio propiamente dicho. A esta percepción consciente se puede acceder de múltiples formas, todas ellas válidas tanto para debutantes como para alguien poco, relativamente o bastante más entrenado. Determinados soportes y posiciones, como por ejemplo en el suelo en posición de cúbito supino, una silla para la posición sedente o la pared en posición de bipedestación no exenta en su totalidad, facilitan el acceso a la alineación de la columna, a la posición del tórax y ayudan a experimentar sin sugerencias los movimientos que, de manera natural, ocurren en la inspiración y en la espiración, así como las zonas involucradas en ellos.

Desde esas u otras posiciones también se puede practicar el manejo del flujo de aire desde diferentes perspectivas. Se puede ejercitar focalizando zonas diferentes para sensibilizarlas o relajarlas o estirarlas, ya sea mediante ejercicios preparatorios para la respiración o los propiamente respiratorios; se pueden trabajar los diferentes tipos de respiración en sus fases de inspiración o espiración; se puede trabajar la elongación de la espiración con respecto a la inspiración en sucesivos ciclos y así establecer una correlación más conveniente para los requerimientos de la música vocal; se pueden practicar los diferentes volúmenes respiratorios independientemente del tipo de respiración que se esté utilizando. La mayoría de las sensaciones adquiridas en esa toma de conciencia con diferentes soportes y posiciones pueden y deben ser transferidas a la posición de bipedestación propiamente dicha, que es la posición más adecuada para el canto.

Sea cual fuere el trabajo respiratorio que se realice, los gestos respiratorios repercuten en casi todas las regiones del tronco y las movilizan, pero el aire inspirado no va en sentido estricto hacia esas regiones, sino que es privativo de los pulmones, si bien es cierto que determinadas respiraciones ventilan de manera privilegiada ciertas regiones de los pulmones. Las diferentes técnicas y disciplinas que trabajan la respiración enseñan a encadenar movimientos respiratorios que repercuten en los tres niveles del tronco. La movilización de los niveles inferior, medio y superior, puede realizarse de forma encadenada en una sola inspiración o espiración. Esta sería “la gran respiración completa” que tiene la ventaja de movilizar el tronco en su totalidad (Calais-Germain, 2006:210).

De todas las técnicas y disciplinas que se ocupan de la respiración merece especial atención el “pranayama”. Según Iyengar (1995:43-44), etimológicamente la raíz “prana” proviene del sanscrito y significa respiración, aliento, vida, vitalidad, viento, energía, fuerza. Por su parte, “ayama” significa longitud, expansión, extensión o restricción. Pranayama implica, de esta forma, la extensión de la respiración y su control, y se ejecuta sobre todas las funciones respiratorias: inspiración, espiración y retención. Básicamente, pues, el pranayama es una disciplina que se ocupa del control de la respiración a la que Iyengar (1997:34) ha definido como “una prolongación consciente de la inspiración, la retención y la

espiración". El pranayama es uno de los estadios del yoga y constituye un ingrediente esencial de la disciplina yóguica. Todos los textos de yoga, así como la experiencia de milenios, atestiguan que el control de la respiración constituye un factor importante en el control de la mente. En la literatura yóguica se explica que "en tanto que la respiración está en calma, prana está en calma, con lo que la mente está en calma" (Iyengar, 2000:154). La práctica del pranayama no es simplemente respirar profundamente o realizar diversos ejercicios respiratorios, lo que normalmente formaría parte de la cultura física, sino que comprende ejercicios que afectan, además, a las energías fisiológicas y neuronales y, también, a las actividades psicológicas y cerebrales. El pranayama es una materia amplísima de ilimitadas posibilidades que utiliza movimientos extraordinariamente sutiles que pueden realizarse en un infinito número de permutaciones y combinaciones posibles. La práctica del pranayama "mantiene en estado equilibrado de salud y perfección los sistemas involuntarios o autónomos de control del cuerpo humano" (Iyengar, 1997:19). Durante las pasadas décadas, la medicina occidental ha reconocido y ha utilizado los efectos curativos y revitalizantes de lo que se ha denominado "respiración voluntaria" a la vez que la ciencia médica ha comenzado a estudiar los efectos múltiples de este tipo de prácticas, no sólo en los pulmones, sino también en todos los órganos y sistemas del cuerpo humano³.

Independientemente del tipo de respiración que se realice, todas las respiraciones comparten la sucesión incesante entre los movimientos de la inspiración y de la espiración. El ritmo respiratorio en la respiración para la voz hablada y el canto es muy diferente al de la respiración normal. La variación del ritmo y la duración de la respiración deben formar parte del entrenamiento respiratorio. Mientras que la inspiración es, casi siempre, rápida, breve y preferentemente silenciosa, la espiración fonatoria para la voz hablada y para el canto es más larga y responde a las demandas de altura, timbre, intensidad y duración. La duración de la espiración es variable al igual que el ritmo, y ambos están sometidos a las exigencias del texto y a la duración de las frases. La calidad de la inspiración es esencial para la espiración. La inspiración se realiza normalmente por vía nasal para que el aire se filtre y se caliente y "también para que la excitación de la mucosa nasal provoque, por acción refleja, la excitación motora de los centros respiratorios", pero "cuando los silencios sean muy breves se hará conjuntamente por vía nasal y bucal" (Dinville, 1981:174). Para esta autora "demasiados cantantes piensan que una buena respiración es aquella que permite cantar el mayor tiempo posible sin tomar aire, aunque sea al precio de esfuerzos excesivos y dañinos para la voz".

Véase 2.3.2. Herramientas no tradicionales para el tratamiento de la voz.

La mecánica de la espiración en el canto dispone de un recurso sutil para optimizar las espiraciones dosificándolas que consiste en mantener la posición inspiratoria durante la espiración. Esto se puede realizar con diferentes acciones mientras se espira, como mantener el diafragma distendido, las costillas abiertas e, incluso, incrementar su apertura. En este caso, los músculos inspiradores siguen contrayéndose durante la espiración y trabajan muy intensamente ya que se oponen al retorno elástico del pulmón. El diafragma y los inspiradores costales frenan el retorno de los pulmones desde su base y bajo las costillas respectivamente (Calais-Germain, 2006:157). El mantenimiento de la posición inspiratoria de la caja costal durante el mayor tiempo posible mientras se contraen los músculos abdominales y se relaja gradualmente el diafragma, ayuda a mantener la presión subglótica necesaria, e implica una posición alta y cómoda del tórax, carente de rigidez y proclive a la movilidad, con el propósito de lograr que no haya interferencias en el mecanismo vibratorio ni acciones contrarias al esfuerzo espiratorio (Bunch, 1982). El mantenimiento de la posición inspiratoria de la caja costal durante la espiración constituye un aspecto importante del entrenamiento respiratorio para fonaciones proyectadas tales como el canto y la interpretación.

A pesar de las controversias en torno al enfoque práctico de determinados aspectos de la respiración para el canto, y aun admitiendo que pueden existir diferentes formas de abordarlo, existen algunos principios básicos para un buen control de la respiración, como los que proponen Morrison y Rammage (1996:242), que pueden servir como guía en el entrenamiento respiratorio de los cantantes, sean cuales fueren las exigencias del repertorio que abordan, el grado de entrenamiento previo que hayan adquirido o las realidades profesionales vinculadas con el canto a las que tengan que enfrentarse: la respiración para el canto es dinámica, física y muscular, y no pasiva e independiente y en ella interviene el antagonismo muscular; el cantante precisa de un conocimiento exacto de lo que ocurre en su cuerpo durante el proceso respiratorio, ya que, aunque muchos de los músculos que intervienen son los mismos, la actividad del canto es muy distinta de la del levantamiento de un peso, de la del vómito, de la del parto o de la de las funciones de evacuación; a la fuerza y a la capacidad aérea debe otorgárseles muy poca relevancia frente a la coordinación, la habilidad y la experiencia; la flexibilidad en el mecanismo respiratorio debe ser tal que permita realizar una nueva respiración en el momento preciso en el que la música ofrezca esta opción; el flujo de aire no debe ser inhibido, sino que deberán crearse las condiciones para que este se produzca en todas y cada una de las frases que se canten; la posición de la cabeza no puede resultar afectada por la espiración sonorizada de las fonaciones proyectadas; el cantante no debe empujar ni hacer uso de una fuerza muy intensa para “apoyar” el sonido.

Partiendo de los supuestos de que no hay una respiración buena o mala sino adecuada a determinadas circunstancias o propósitos siempre que la preparación y el trabajo respiratorio que se realice no perturbe el delicado engranaje en el que se fundamenta la respiración, y de que el tipo de respiración que se adopta no es fruto de una elección apriorística sino el resultado de un entrenamiento sistemático en el que se barajan diferentes opciones, la mayoría de las veces complementarias y no excluyentes, cabe señalar que hay dos términos que sí parecen gozar de un consenso ampliamente aceptado cuando pensamos en el tipo de respiración para el canto, y es, justamente, la respiración *costoabdominal* o *costodiafragmática*. Esta conceptualización preferencial en la literatura responde, quizá, a una idea de que, bajo ese *paraguas*, pueden cobijarse las ventajas de los dos grandes tipos de respiración y mitigarse los posibles inconvenientes en el caso de que se practicasen de manera exclusiva, tanto en sus fases inspiratoria como espiratoria.

3.1.3. FONACIÓN, RESONANCIA Y ARTICULACIÓN

Puesto que la voz cantada es una prolongación de la voz hablada ya que aunque se basa en idénticos principios, el canto requiere una mayor exigencia tanto del aparato fonador como de los demás sistemas corporales implicados, el trabajo para la consecución de una técnica vocal adecuada debe dirigirse a la consecución de una técnica de emisión sin fatiga. Si consideramos que la práctica consciente de la respiración se fundamenta en la conciencia corporal, la postura y la relajación, la consecución de una técnica de emisión sin fatiga se sustentaría en la conciencia corporal, la relajación del todo y de las partes, el uso adecuado del aire y, además, en la utilización correcta del aparato fonador en su doble vertiente como órgano productor y transformador del sonido y como órgano para la articulación y la dicción.

El acto de producir el sonido es el tercer gran eje en el que se apoya la educación vocal. El flujo de aire al entrar en contacto con las cuerdas vocales debidamente colocadas en posición fonatoria se convierte en sonido. Una vez que se ha realizado una inspiración plena, los músculos aductores de la laringe mueven las cuerdas vocales, que pasan de estar de una posición inspiratoria abierta a otra en la que se aproximan y cierran la glotis. En ese momento las cuerdas vocales ajustan también su longitud y tensión para poder vibrar a la frecuencia fundamental deseada. Una vez que las cuerdas vocales cierran la vía aérea, se realizan los ajustes de presión necesarios según las demandas del tono y la dinámica (Morrison & Rammage, 1996:242-43). Desde la coordinación de todas estas acciones sutiles se origina la vibración de las cuerdas vocales y, por lo tanto, se produce el sonido. Ese sonido *primigenio* no es audible por el oído humano y,

para adquirir calidad, necesita, en primer lugar, un transformador, que es la boca, y el apoyo en los resonadores para su amplificación⁴.

Desde el punto de vista fisiológico, la técnica vocal trata de lograr un cierre glótico correcto con una posición estable de la laringe, lo que se consigue mediante la coordinación de la musculatura extrínseca e intrínseca. Si el cierre glótico es demasiado firme dará como resultado una voz tensa y poco flexible y, por el contrario, un defecto del cierre glótico producirá una voz “aérea”, poco apoyada. Cuando el cierre glótico es correcto se produce una voz limpia, flexible que favorece, junto con la resonancia, la emisión de un sonido proyectado, un sonido que “corre” hasta el fondo de la sala de conciertos sin que, aparentemente, suponga un esfuerzo físico para el cantante (García-López & Gavilán, 2010:443).

La laringe no debe elevarse durante la fonación o el canto, pero tampoco debe bajarse en exceso. La posición alta de la laringe es común entre los cantantes de música pop y los cantantes jóvenes que, debido a un restrictivo y aún deficiente manejo del aire, elevan la laringe inconscientemente. Una posición laríngea elevada puede dañar las cuerdas vocales y constreñir la faringe, lo que disminuye la cantidad y la calidad vocal originando tensión y falta de flexibilidad en la voz. Una laringe demasiado baja produce un sonido ronco o gutural y lleva a una dicción menos clara (Phillips, 1996).

Una de las diferencias básicas entre la voz hablada y la voz cantada es la necesidad de esta última de producir tonos o frecuencias más agudas. Hay dos formas de responder a las demandas de altura del tono. Según García-López y Gavilán (2010:443), la emisión de notas más agudas puede realizarse incrementando la presión subglótica y, por tanto, la tensión muscular en el músculo vocal, y así es como lo hacen, en general, los cantantes de música pop, o mediante la elongación de las cuerdas vocales, es decir relajando el músculo vocal y contrayendo el músculo cricotiroideo, lo que produce una menor variación de la presión subglótica, sistema que utilizan generalmente los cantantes líricos, principalmente los más experimentados.

Pero para que una voz sea bella, una vez que se emite correctamente, necesita además ser rica en resonancia⁵. La resonancia puede ser definida como una “constructiva interferencia” de las ondas sonoras dentro del tracto vocal. Es esta interferencia la que transforma un sonido que no se distingue a nivel laríngeo en un tono resonante (Phillips, 1996:253). Sin esta propiedad de la resonancia, la

⁴ Véase 2.1.3. Resonadores y órganos articuladores.

⁵ Véase 2.1.3.1. La cámara de resonancia.

variación de color de las vocales sería imposible y todas las voces tenderían a sonar similares.

Los términos que delimitan la resonancia, tales como la uniformidad en la producción de las vocales, la profundidad y la plenitud del sonido, la proyección y las cualidades tímbricas, son altamente subjetivos, pero estas cualidades, tal como señala Phillips (1996:253), están reconocidas por las diferentes autoridades en materia vocal, y aceptadas como características de la resonancia de la voz.

Gracias a la tecnología actual ha sido posible que la resonancia de la voz pueda ser analizada por instrumentos científicos y que, en el estudio de la producción vocal, parámetros cualitativos puedan contemplarse, analizarse y compararse. Se han hecho estudios que muestran cómo la posición de la laringe afecta a la calidad vocal, pero aún la investigación en esta área se encuentra limitada porque los instrumentos de este tipo son caros y porque se trata de un aspecto subjetivo que cambia según las preferencias personales o culturales. Algunos de estos instrumentos como señala para el análisis de la voz han sido puestos a prueba, aceptados y utilizados por la comunidad científica. Phillips (1996:264), recoge los más relevantes: el "vowelometer" o vocalómetro, que es un instrumento para determinar por medio de ciertas señales en un monitor cuál es la resonancia óptima de cada una de las vocales. Se puede confiar en este instrumento en cuanto a lo que constituye una óptima resonancia por encima de una opinión subjetiva, pero tiene el inconveniente de que resulta muy costoso; el "vowel spectrum analyzer" que es otro instrumento para estudiar la complejidad de la oscilación de las ondas sonoras a tiempo real. Se utiliza para analizar los formantes y ver cómo van cambiando en el tiempo de una vocal a otra como por ejemplo dentro de un diptongo. Resulta también muy costoso y no es viable para utilizar en el aula, y el "visipitch", que es el instrumento que permite al investigador cuantificar la afinación o emisión exacta de una frecuencia, en base a un estándar dado usando un programa informático, lo que ha supuesto un avance importante. El perfeccionamiento y la profusión de este tipo instrumentos informáticos van adquiriendo carta de naturaleza en el estudio de la voz humana y constituyen herramientas sofisticadas de gran utilidad para el progreso vocal propiamente dicho.

Para comprender el fenómeno de la resonancia en la voz humana, es necesario clarificar varios términos y conceptos que, manejados aleatoriamente, pueden inducir a confusión. Tal como explica Phillips (1996:254), la frecuencia fundamen-

tal es el tono que se escucha, por ejemplo el La⁶ a 440 Hz, y no debe confundirse con la frecuencia de formante, término que se utiliza para identificar las resonancias del tracto vocal. Sumado al tono fundamental, que es el que es percibido por el oído, se producen, además, una serie de frecuencias más agudas, los armónicos, que incrementan la resonancia de la voz. Estos tonos superpuestos equivalen a la frecuencia fundamental multiplicada por dos, tres, cuatro, cinco, y así sucesivamente y son los que producen las series de armónicos de cuarta, quinta, octava, etcétera. Estos tonos superpuestos o armónicos decrecen progresivamente en energía en tanto que se van elevando en altura. Aunque es posible generar un tono puro sin frecuencias armónicas, tales sonidos no existen en la voz humana. Cada sonido de la voz humana es una combinación de la frecuencia fundamental y la frecuencia de formante. Las frecuencias de formante de la voz son similares a las series de armónicos de otros instrumentos, excepto por el hecho de que los formantes no están fijos. En el caso de la voz, los formantes se conciben más como regiones de frecuencia o cintas de frecuencia que pueden cambiarse actuando sobre la configuración del tracto vocal. Es este cambio en la forma del tracto vocal lo que distingue la voz humana de cualquier otro instrumento. Mientras que los instrumentos producen tonos fundamentales y tienen fijada la serie de armónicos, la voz humana produce tonos fundamentales y, acompañándolos, regiones o zonas de formantes que pueden variar con los cambios que se produzcan en los órganos articulatorios.

El cantante aprende por medio de la técnica a variar voluntariamente la forma y posición de los elementos móviles del tracto vocal con el fin de conseguir la máxima potencia vocal con el mínimo esfuerzo muscular, lo que conlleva una menor presión subglótica. En definitiva, el cantante persigue amplificar el sonido emitido potenciando al máximo la resonancia natural. Para ello se necesita previamente, tal como ha quedado expuesto, un buen control respiratorio y un cierre glótico eficaz (García-López & Gavilán, 2010:443-444).

El tamaño, la envergadura y el potencial de resonancia de una voz son características básicas que corresponden a unas dotes naturales pero, mediante la técnica, todo cantante puede aumentar la resonancia y modificar el timbre o color de su voz. La belleza del sonido vocal no depende, pues, en exclusividad, de ciertas dotes naturales, sino que es el producto de una resonancia equilibrada con un tono cómodo y no forzado. Para Morrison y Rammage (1996:245), en la voz cantada conviven dos sistemas de vibración: el de las cuerdas vocales y el del aire contenido en el tracto vocal por encima de la laringe. Ambos sistemas son adapta-

⁶ Entre las distintas opciones que existen, en esta tesis doctoral se ha optado por escribir las notas musicales con la inicial en mayúscula y el índice acústico, si fuese necesario, con formato superíndice como en La⁴.

bles: el primero por medio de las acciones de los músculos intrínsecos en respuesta a las demandas de tono, y el segundo a través de los ajustes de tamaño y configuración de los espacios orales y faríngeos que realizan la lengua, el paladar, la mandíbula y los labios en respuesta a los requerimientos de “la cualidad o la textura vocal y tonal”. Para adquirir la mejor calidad posible del sonido se necesita que haya “concordancia” entre la vibración de ambos sistemas, y si esa relación no se consigue, el sonido vocal carecerá de “vibración, belleza, claridad y libertad”. El sistema de resonancia debe ajustarse en concordancia con la frecuencia del elemento vibrante mediante un sistema de selección e intensificación. Un resonador que no cumpla este requisito podría potenciar equivocadamente o limitar las posibilidades de intensificar el armónico del tono cantado, y el resultado final sería poco estético o débil y produciría en el cantante una sensación de incomodidad, esfuerzo y falta de libertad.

Para salvaguardar la relación de concordancia entre el elemento que vibra y da origen a la voz y el sistema de resonancia, hay un elemento principal de control conceptualizado por Morrison y Rammage (1996:245-246) como “el tono vocal del cantante”, que es un modelo mental basado en la imaginación y en la experiencia. Este mecanismo es el que utiliza el cerebro para realizar los ajustes musculares del sistema de resonancia en función de los parámetros físicos del instrumento y de los objetivos estéticos del tono que se emite. Este requisito técnico fundamental, si se altera, puede perturbar el resultado sonoro. El origen de esas posibles alteraciones suele encontrarse en la pretensión del cantante de emitir un sonido que no se corresponde con las características de su instrumento. A veces el deseo del cantante es aumentar la potencia a expensas de una resonancia libre y natural. Otras veces es el afán de imitar a sus artistas favoritos sin tener en cuenta las diferencias de edad o de condiciones vocales. En cantantes de ópera, pueden ser las exigencias dramáticas y de tesitura de un papel inadecuado. En cantantes de música pop puede ser la voluntad de imitar a aquellos intérpretes que tienen mayor éxito comercial. Cualquier error puede tener consecuencias tanto para la libertad como para la dinámica del instrumento vocal. El aumento impropio de la potencia ocasiona una presión de aire excesiva que pueden originar reacciones de fatiga en la laringe y producir un sonido poco claro y que, habitualmente, falla en la afinación. Intentar emitir un sonido inadecuadamente dramático puede llevar a sobrecargar los armónicos inferiores del espectro, con lo que el sonido se hace pesado y poco definido. Tratar de cantar en un tono muy grave puede originar la pérdida de vibración del sonido, con una aducción débil de las cuerdas vocales y una presión subglótica inadecuada, lo que se traduce en un tono susurrante y una entonación errática.

El modelo que, finalmente, obtiene cada cantante debe responder a las dotes naturales que posea en cuanto a tamaño, color, calidad emocional e intencionalidad dramática del tono que emite. La voz se adecuará al modelo tonal mental apropiado siempre que las tensiones musculares de la faringe, la mandíbula y la lengua no interfieran en el delicado proceso de coordinación entre la respiración y la laringe y que dicho proceso se realice con naturalidad y eficacia.

Hay dos momentos especialmente delicados en la emisión que son el inicio del sonido y su cese, cuya importancia rivaliza con ese modelo al que debe aspirar el cantante. En el momento del comienzo de la emisión el instrumento debe estar coordinado y equilibrado para poder realizar los ajustes necesarios para producir el tono, la vocal y la calidad que se desea. Según Morrison y Rammage (1996:242-243), pueden observarse tres tipos de inicio que vienen determinados por la posición y la tensión de las cuerdas vocales durante la secuencia en la que se inicia el tono. En el inicio "blando" hay una alteración de dicha secuencia y se produce un escape de aire que precede al cierre de la glotis produciendo un sonido /h/ aspirado. Visualmente se observa, a menudo, una apertura en la glotis posterior. El inicio así emitido produce un sonido "blando, susurrante, que carece de potencial dinámico y de vibración". Por el contrario, cuando las cuerdas vocales se colocan en una aducción intensa antes de iniciar la fonación se produce una elevada resistencia laríngea que requiere una presión subglótica elevada, cuyo resultado es la emisión "oclusiva glótica" de un sonido audible no musical que precede al tono. La fuerza así aplicada al mecanismo fonatorio puede ocasionar lesiones en las cuerdas vocales. Cuando el inicio se realiza con precisión y no muestra previamente ningún exceso o falta de aire, se produce un sonido "vibrante, pleno y resonante". En este inicio equilibrado nada perturba la relación de fuerzas entre la tensión de las cuerdas vocales y la presión subglótica que se establecen en función de las exigencias de tono y de dinámica. El sonido resultante se produce imaginando, a menudo, una pequeña [h] aspirada que no llega a ser audible y excluyendo cualquier percepción de aire expulsado. La manera en que se ejecuta el inicio o "ataque" resulta crítica para el resto de la frase y compromete la calidad vocal, la entonación, la potencia, la facilidad y la flexibilidad del canto.

La manera de terminar la frase también es importante. Según Morrison y Rammage (1996:244), en el acto de "cesar o liberar" el sonido existen también dos formas de ejecución no deseables: una forma "dura" y otra "blanda". La "liberación" del tono debe ser clara y limpia, y la glotis debe retomar la posición de abducción propia de la inspiración profunda para no retrasar o impedir que se restaure un nuevo ciclo respiratorio al que acompañará otro nuevo inicio vocal. La práctica de ejercicios específicos para el inicio del tono y su liberación se

contempla en los manuales de canto desde antiguo. Estos ejercicios perseguían el inicio limpio, la liberación clara y el restablecimiento inmediato de la respiración al finalizar el sonido y trabajaban los músculos responsables de la aproximación de las cuerdas vocales y la flexibilidad glótica (Morrison & Rammage, 1996:244).

Mención especial requieren la abertura y las acciones dirigidas a eliminar la constricción laríngea ya que la garganta constituye una zona eminentemente vulnerable a todas las agresiones exteriores e interiores. La laringe es el lugar donde se producen toda clase de somatizaciones ligadas a las angustias, las emociones y las agresiones cotidianas que provocan una constricción muscular que va en contra del buen funcionamiento del órgano vocal. La ansiedad y el esfuerzo influyen también negativamente en el aparato vocal. Determinadas personas excesivamente emotivas o demasiado inhibidas pueden padecer todo esto y la angustia llegar a bloquear su laringe. Con un trabajo personalizado se puede llegar a obtener el cese de la ansiedad, una sensación euforizante y un mejor equilibrio, cualidades todas ellas indispensables en un profesional de la voz (Barthélémy, 1984:96).

En definitiva, el punto de mira que se ha de tener para un buen planteamiento de la emisión es el de la obtención de un tipo de técnica que considere la voz como un instrumento dócil y homogéneo capaz de transformar la pequeña cantidad de voz que sale de la laringe en voz hablada o cantada, una técnica que se asiente en un cierre glótico correcto y en una posición estable de la laringe junto con el desarrollo y la optimización de la resonancia y de la proyección.

3.1.3.1. La producción de las vocales y la resonancia

Las vocales constituyen la base de la producción de un tono resonante. La variedad de vocales y de lenguas está determinada por distintos patrones de frecuencias de formantes. En cualquier tracto vocal existe una posibilidad infinita de número de regiones de formantes. Las vocales individualmente pueden tener entre cinco y treinta formantes, de los cuales los cuatro primeros (más graves) son los más importantes para la identidad y la calidad de la vocal. Los dos primeros formantes proporcionan más la identidad a la vocal para distinguirla de otra. Los dos siguientes están relacionados con la calidad, o sea con el timbre, que distingue una voz de otra (Phillips, 1996:254).

Cada vocal se establece por una disposición propia de las frecuencias de formantes. El cambio en la configuración del tracto vocal determina esas modificaciones de los formantes, que son distintos para cada vocal. Los responsables de esos cambios en la longitud del tracto vocal son la posición de la laringe y de los labios; la posición de la mandíbula, la lengua, y el velo del paladar; y la ex-

pansión o contracción de la faringe (Phillips, 1996:255). A todas estas posibilidades de variación hay que añadirle la propia configuración, la edad y el sexo del individuo. Así, en un tracto vocal masculino, femenino o de niño, puesto que se diferencian en el tamaño, los formantes serán en relación al primero, un 17 y un 25% más agudos respectivamente. En trectos vocales más largos, como el de la voz de bajo profundo, todos los formantes se desplazarán hacia más abajo (Phillips, 1996:254-55).

Aunque cada vocal se caracteriza por una disposición propia de las frecuencias de formantes, es difícil cantar las vocales puras a través de todo el rango vocal, especialmente en los tonos por encima de Fa⁵ en las voces de mujeres adultas y Fa⁴ en las voces adultas masculinas⁷. Este es un problema acústico que ocurre cuando la frecuencia del sonido fundamental es más aguda que el primer formante de frecuencia de cada vocal. Cuando esto sucede, la vocal que se canta se desplaza debiendo ser *modificada* y percibiéndose como otra vocal. Sopranos y tenores saben que a mayor altura del sonido debe abrirse más la mandíbula si se quiere mantener la integridad de la vocal. A mayor altura del sonido hay más dificultad para subir el formante de frecuencia con respecto al tono. A partir de sonidos por encima de Fa⁵ el cantante debe deformar o cambiar la configuración de todas las vocales por cualquiera de estas dos [a] o [ə]. Cuando la frecuencia fundamental del tono es tan grave como el primer formante de cualquier vocal, la vocal puede mantener su integridad. La mayoría de los sonidos que se producen en el ámbito de una voz adulta están por debajo del primer formante de las vocales. Afortunadamente, los formantes de frecuencia de las voces de los niños se sitúan en una zona mucho más aguda que los de las voces de los adultos, por lo que la modificación de las vocales no constituye un problema. Este fenómeno tiene lugar en la enseñanza superior, cuando las voces de los niños se han transformado ya en voces de jóvenes adultos (Phillips, 1996:265-266).

3.1.3.2. Características de la resonancia de la voz

Las dos características de la resonancia de la voz son la profundidad o sonoridad y la proyección o brillo. Estas cualidades se pueden desarrollar a través de los ajustes apropiados de los formantes de las vocales. El cantante debe aprender a ajustar el tracto vocal con respecto a la región de frecuencias del formante más grave de cualquier vocal dada. Cuando se produce mayor cercanía de la fre-

⁷ Para designar los índices acústicos se ha utilizado el sistema americano denominado Índice de Banda Audible cuya numeración indica la cantidad de octavas que existe entre un sonido dado y el umbral de audibilidad. Por ejemplo, Do⁴ (Do central del piano) significa que se trata de un Do cuatro octavas por encima de dicho umbral.

cuencia fundamental con el formante de frecuencia de cada vocal, se posibilita la interacción entre ambos, y así la vocal y su tono sonarán más claros y resonantes (Phillips, 1996:261-262).

Si la longitud del tracto vocal se incrementa, las vocales cantadas, incluso en las voces de los niños, deben ser más ricas en resonancia que las vocales habladas. Para enriquecer el sonido y darle más profundidad, los formantes deben bajarse. Esto se consigue con el alargamiento del tracto vocal y también por la proyección o redondeo de los labios o/y manteniendo la laringe en una posición de reposo. La laringe que permanece en reposo durante la emisión alcanza la riqueza del tono, aunque si la laringe se baja en exceso o se deprime, se produce demasiada oscuridad o demasiada fuerza en la voz. Cuando a la posición adecuada de la laringe se le suma la extensión de la cavidad oral, proyectando los labios, el cantante puede alcanzar diferentes grados de profundidad, de manera que si se redondean los labios como para la vocal [u], se oscurece el sonido, a la vez que se tiende a limitar el siguiente objetivo de una voz resonante, que es la proyección o timbre (Phillips, 1996:262).

Una voz entrenada es la que se proyecta con facilidad, es fuerte y está realzada por su resplandor o timbre. Para conseguir mayor potencia y proyección de la voz es necesario jugar con la mayor cercanía posible entre la frecuencia fundamental de tono y la frecuencia del primer formante. Si se mantienen los labios casi juntos, el primer formante está más abajo y es más fuerte que la frecuencia fundamental. Abriendo más la mandíbula hasta conseguir que el primer formante esté más cercano a la intersección posible con la frecuencia fundamental, se incrementa la amplitud y la potencia de la voz. Por eso, para producir un sonido brillante, más timbrado, los formantes deben elevarse. Esto se logra por la extensión de los labios y una mayor apertura de la mandíbula. También puede conseguirse en el registro agudo de la soprano a través de una leve sonrisa. No obstante cuando se usa en todo el registro vocal, esta técnica tiende a contrarrestar profundidad y riqueza (Phillips, 1996:262).

El cantante entrenado busca, generalmente, maximizar la resonancia alargando el tracto vocal, proyectando los labios y dejando la laringe en reposo a la vez que baja la mandíbula abriendo la boca. Para que, además, el canto sea uniforme, Phillips (1996:262) recomienda enseñar por medio de la “verticalidad” o altura de las vocales verticales, con preferencia sobre la “sonrisa” de las vocales horizontales.

Experimentar con las diferentes posiciones del tracto vocal para la producción de las diferentes vocales ayudará a conseguir un sonido mejor y más resonante. Cuando en un grupo de cantantes las posiciones del tracto vocal di-

fieren mucho, la resonancia queda debilitada porque los formantes de las vocales no están estrictamente emparejados. Esto puede afectar también a la entonación. Las vocales son la base de la producción del sonido y deben ser desarrolladas sistemáticamente si se quiere conseguir una resonancia vocal superior.

El desarrollo de la resonancia de la voz es uno de los objetivos más importantes de cualquier instructor vocal. El oído del instructor es quien determina si el sonido es correcto para cada voz. Es necesario desarrollar una conciencia auditiva sobre una apropiada resonancia en la producción vocal, según los diferentes niveles de madurez. Si los estudiantes no tienen una imagen auditiva correcta, el profesor se encontrará con enormes impedimentos. Este problema se verá agravado por el hecho de que la conceptualización de un sonido vocal aceptable o bello es un fenómeno cultural subjetivo (Phillips, 1996:263-264).

Los niños y adolescentes, cuyo tracto vocal no es tan grande como el de los adultos, no pueden producir un sonido tan rico y resonante, pero eso no quiere decir que las jóvenes voces deban necesariamente ser débiles y faltas de vida. Al contrario, esas jóvenes voces producen, una calidad que es única y específica de su edad y que se caracteriza por una luminosidad, una ligereza, y un timbre específicos. Hay que vigilar que la laringe de niños y adolescentes no sea artificialmente bajada tratando de producir un sonido más maduro que el que correspondería a la "inmadurez" de su cuerpo. Normalmente los niños y adolescentes cantan con demasiado poca apertura de boca y se les debe animar a relajar más la mandíbula para la emisión de todas y cada una de las vocales. Animar a los estudiantes a proyectar los labios para producir las vocales ayuda a conseguir un sonido más cálido y bello (Phillips, 1996:264).

3.1.3.3. Proyección de la voz versus amplificación

Una de las diferencias fundamentales entre un cantante entrenado y otro que no lo es estriba en la manera de enfrentarse a la resonancia faríngea. Un cantante entrenado ha sido enseñado a optimizar las posibilidades de la faringe y a producir un tono rico en resonancia que no requiere de amplificación. Los cantantes que no han adquirido la habilidad de proyectar su voz necesitan, para ser escuchados, una mediación tecnológica.

La utilización del micrófono como medio para amplificar y proyectar la voz produjo importantes transformaciones no sólo en la forma de cantar, sino también en la concepción estética del canto. Desde que apareció el uso del micrófono, a cualquier cantante, incluso desde el comienzo de su carrera, le resultaba suficiente con acercar sus labios al micrófono para que el producto de su emisión llegase a la audiencia, por muy nutrida que fuese. En este hecho se encuentra la génesis y el

desarrollo de un nuevo estilo interpretativo que surgió a comienzos del siglo XX y que, en su concepción básica, perdura hasta nuestros días.

Bing Crosby (1903-1977) fue el primero en servirse de la nueva forma de canto con micrófono, creando un estilo marcado, según González (2000), por un fraseo informal adoptando una expresión sensual y una voz sin ninguna exigencia técnico-vocal que se caracterizaría, no por el uso de grandes intervalos, ni por tesituras extremas, ni por el virtuosismo de sus ornamentaciones sino por la construcción de un estilo individual logrado por un timbre propio, una particular manera de frasear y de pronunciar, la utilización de interjecciones de la voz hablada, una entonación con *portamentos*, movimientos continuos de una nota a otra recorriendo todas las notas intermedias sin que estas últimas suenen, el uso del falsete, la utilización la voz de garganta, la posibilidad de cantar a menos volumen e incluso susurrar el texto, y el manejo de la distancia y orientación del micrófono.

Aunque este estilo causó rechazo en un principio, se impuso poco a poco en el ámbito de la música popular y se vinculó con a la llamada “canción melódica” o “romántica” interpretada por cantantes masculinos. El avance de la canción melódica estuvo vinculado al desarrollo de la industria de la canción en Estados Unidos a comienzos del siglo XX. Para González (2000), el repertorio que interpretaban los cantantes de canción melódica estaba compuesto por canciones “literatas”, surgidas de tradiciones burguesas de música doméstica y portadoras de sentimientos individuales más que colectivos, en las que el texto desempeñaba un papel protagonista.

Con el uso del micrófono, el cantante tenía la oportunidad de dirigirse al oyente e interpretar la canción como si sólo estuviera cantando para él. Este hecho originó la existencia de una intimidad obligada producida por el nuevo estilo de canto que, según González (2000), fue criticada en ciertos ámbitos. Esta intimidad propiciaba un tipo de relación más personal con el público, excelente para el espacio doméstico donde se difundiría la canción popular *mediatizada* durante el siglo XX, y a finales de su segunda década surge la figura del cantante de música popular como un intérprete *especializado*. A partir de este momento, el público va a seguir a su artista favorito identificándolo con su repertorio, lo que contribuirá a la rápida difusión y aceptación de la canción popular. La fama del cantante empieza a ser creada mediante la publicidad, y la aparición de las *estrellas del disco* va a suponer el establecimiento de gustos y la conducción de la demanda, gracias al cine, la radio, la prensa especializada, el disc-jockey y las listas de éxitos.

El cantante no entrenado, utiliza generalmente amplificación, y no encuentra necesario desarrollar vocalmente las posibilidades de la resonancia. De hecho, muchos cantantes populares, independientemente del estilo de música que canten, tienen voces bastante débiles cuando se escuchan sin amplificación. El cantante popular usa a menudo, por falta de entrenamiento, un estilo de canto que da prioridad a la nariz como resonador más importante, tal como señala Phillips (1996:259), cuando explica que esta opción no es consciente, sino que ocurre instintivamente debido a la imitación de otros cantantes y a la reproducción de hábitos de canto “pobres”. Debido a que muchos cantantes adolecen de un adecuado soporte de la respiración, la tensión vocal es muy frecuente. Esta tensión provoca que la laringe eleve su posición en la garganta, y desde esta posición, quedan minimizadas o restringidas las cualidades naturales de muchas de las áreas faríngeas. Utilizar un área menor de la faringe como resonador vocal, da más debilidad a los formantes y, por lo tanto, al sonido vocal.

Algunos cantantes entrenados, incluso de ópera, en los que se puede detectar tensión y elevación de la laringe, como muestra Hines (1982), perciben de forma mayoritaria la importancia de mantener la laringe baja y relajada, lo que no puede confundirse con una laringe *deprimida*, que es aquella que algunos cantantes bajan artificialmente para producir un sonido más oscuro, más maduro. Ambas posiciones perjudican al canto y deben ser evitadas al cantar. Por el contrario, debe cultivarse el que la laringe permanezca relajada descansando en su posición normal en todas las zonas de la gama de la producción vocal. Esto permite conseguir la apertura y la relajación de la garganta y maximizar la resonancia faríngea (Phillips, 1996:259).

En el caso de los cantantes de música clásica deben hacerse escuchar sin micrófono y junto al instrumento o instrumentos que les acompañan, incluyendo la orquesta sinfónica, e incluso por encima de ellos. Independientemente de las exigencias del repertorio que se interprete y de las características de la voz, todos los cantantes deben poder proyectar su voz si quieren cantar en una sala de conciertos. No es una cuestión de decibelios, sino de calidad. Una voz proyectada es aquella que se escucha hasta en la última fila del teatro. No debemos confundir potencia con proyección. De hecho, las voces son unas más grandes que otras “dependiendo del volumen que son capaces de conseguir a corta distancia” (García-López & Gavilán, 2010:444). Según estos autores, la proyección vocal del cantante, ya tenga una voz grande o pequeña, se consigue mediante un refuerzo de energía en la zona de 2.500-3.000 Hz del espectrograma. A este refuerzo que necesitan los cantantes, especialmente los hombres, para que aumente el poder de su voz, se le conoce con el nombre de “formante del cantante” y fue descrito por Sundberg (1977:6) como un “extra formante” producido en el

promedio del tracto vocal masculino a una frecuencia aproximada de 2.800 Hz cuando la laringe está baja y la abertura del orificio laríngeo con respecto a la faringe, está a un radio de 1:6. En estas condiciones el formante resuena en los senos piriformes o espacios pre-epiglóticos. Se cree que la laringe puede mantenerse en una posición relativamente baja y actuar de tal modo que se produzca un formante capaz de añadir esplendor y llevar el enorme impulso de la voz para que ésta pueda pasar por encima de una gran masa sonora como es el caso de la que produce, por ejemplo, la orquesta sinfónica.

La proyección de la voz no es algo privativo de la voz cantada. Actores, profesores, conferenciantes y todo usuario de la voz profesional cualquiera que sea su disciplina, deberá ejercitarse en proyectar su voz, si quiere ser escuchado sin mediación tecnológica.

3.1.3.4. El papel de los resonadores

Los resonadores más importantes son la faringe y la boca, que son los genuinos transformadores del sonido, pero no son los únicos. La cavidad del pecho, la laringe, la cavidad nasal y los senos juegan también un papel en la resonancia del sonido vocal. El grado sobre cuál es la contribución y de qué forma contribuye cada uno no está claro para los científicos de la voz. La mayor parte de las autoridades en materia vocal argumenta que la contribución de esas cavidades es mínima comparada con la de la faringe y la de la cavidad oral.

La faringe se divide en tres partes⁸. El papel de la nasofaringe es incierto tal como explica Phillips (1996), y ha originado un debate aún no cerrado entre los especialistas. Algunas autoridades recomiendan que se baje el paladar blando para ajustar los agudos, argumentando que si la nasofaringe se cierra con el velo del paladar se podría limitar la resonancia en esa zona. Otros especialistas, en cambio, enseñan que el velo del paladar debe estar “levantado y arqueado” para maximizar el espacio faríngeo y la resonancia. Existe una tercera vía como la que proponen Troup y sus colaboradores (1989:35), cuando sostienen que la subida o el cierre del velo del paladar depende de distintos factores como son las indicaciones del profesor, el idioma en el que se cante, las características del cantante o el estilo de canto. Estos autores realizaron estudios de caso con cantantes en los que a través de análisis xeroradiográficos advirtieron que la subida del velo del paladar difería según los niveles del tono. En este aspecto, incluso cuando se utilizan aparatos muy sofisticados, se ha llegado a resultados contrapuestos. Hay quien recomienda la búsqueda de una sensación de bostezo ahogado, reprimido o contenido manteniendo los labios ligeramente en contacto

⁸ Véase 2.1.3. Resonadores y órganos articuladores.

para ayudar a levantar o arquear el paladar blando durante el canto. Como el velo del paladar es un mecanismo involuntario, es recomendable no llamar la atención en exceso sobre ello, tal como propone Phillips (1996:259), especialmente cuando se trata de niños, permitiendo su colocación natural, siempre que la laringe esté relajada. La orofaringe y la laringofaringe, por su parte, pueden comprimirse y hacerse más pequeñas, bien por la acción de la lengua moviéndose rápidamente hacia atrás o tensando los músculos faríngeos de la deglución. La faringe, en su conjunto, puede abrirse y relajarse para evitar así la excesiva tensión de los músculos de la deglución, que se puede considerar como el origen de una de las mayores interferencias para el canto. Una garganta abierta lleva al buen canto.

La lengua es protagonista principal en las modificaciones del tracto vocal ya que ocupa, a la vez, la cavidad oral y la faringe. Las opciones de movimiento de la lengua son muy amplias⁹. Debido a su movilidad, la lengua juega un papel relevante en la configuración de cada vocal y en el punto y modo de articulación de las consonantes.

La lengua debe permanecer relajada para el canto. Cualquier rigidez puede causar una constricción del tracto vocal y reducir la resonancia. Phillips (1996:259) recomienda dedicar una atención especial a aquellos músculos de la lengua que se usan para la deglución ya que estos músculos son constrictores de la faringe y se tensan con frecuencia, pudiendo así interferir, en la fonación y en la resonancia. La rigidez o temblor de la lengua son señales inequívocas de que los músculos de la deglución se están usando para compensar la presencia de un soporte y control de la respiración deficientes.

3.1.3.5. Articulación y dicción

La simbiosis entre la palabra y el sonido es lo que hace que el canto ocupe un lugar de excepción en la expresión artística. Esa connivencia entre texto y música multiplica las posibilidades expresivas del canto y lo diferencia de la voz hablada y del resto de los instrumentos musicales. De la correcta articulación y dicción de las vocales y consonantes depende la inteligibilidad del texto. Para Dinville (1981:178), en el canto prevalece la actitud de las cavidades supralaríngeas impuesta por la línea melódica, y, aunque se tome la dirección de los movimientos necesarios para la articulación, sólo se hace de forma secundaria y buscando la inserción en la postura de las cavidades de resonancia, “sin por ello dejar caer ni la sensación vibratoria ni la tonicidad muscular que convienen a la nota emi-

⁹ Véase 2.1.3. Resonadores y órganos articuladores.

tida". Esto es indispensable tanto para alcanzar y mantener la afinación como para adquirir calidad en la emisión vocal.

Los movimientos de la articulación se hacen con más lentitud y energía en la voz cantada, salvo en los pasajes rápidos, donde deben ser más limpios y precisos. En el grave y en el centro, la abertura debe ser moderada para no dificultar la articulación de ciertas consonantes y, en los agudos, obliga a una apertura más grande de la boca y a la separación de los maxilares, lo que hace más difícil la articulación de ciertos fonemas (Dinville, 1981:178). La inteligibilidad del texto, según García-López y Gavilán (2010), depende de la altura de los dos primeros formantes de las vocales, que tienen una frecuencia bastante constante en cada una de ellas. Cuando se emiten sonidos agudos, éstos pueden estar por encima de la frecuencia del primer formante, lo que provoca una disminución de la inteligibilidad del texto por la imposibilidad de emitir fonéticamente algunas vocales. En esos casos, el cantante, principalmente la soprano, que es la que emite sonidos más agudos, modifica las dimensiones de su tracto vocal de tal manera que el primer formante de cada fonema asciende para estar por encima de la frecuencia fundamental¹⁰.

La combinación y el empleo adecuado de las vocales pueden entenderse como la culminación de la emisión en el canto. Cantamos sobre las vocales. No en vano, en la emisión de las vocales, el aire sale libre, sin impedimento alguno, y va acompañado de vibraciones laríngeas. La emisión libre, pues, concierne a las vocales. El pensamiento musical en materia vocal ha dedicado muchas páginas a este campo. Pensar *artísticamente* el canto significa pensarlo en la pureza y la adecuación de las vocales. Se trata, naturalmente, de conservar la pureza de las vocales como efecto de una buena emisión, pero las vocales tienen que, a su vez, alcanzar *color artístico*, función de redondez, cierta deformación necesaria, algunas veces un inevitable sentido de teatralidad, otras veces una determinada asimilación al lenguaje hablado y otras veces capacidad de subir en la definición de matices. Sólo en función del pensamiento de la vocal, el cantante puede alcanzar la actitud adecuada a cada momento del canto.

La emisión de las consonantes se efectúa utilizando algún tipo de obstáculo con respecto al paso de la columna de aire. Por eso, a las consonantes les corresponde la emisión trabada, cerrada, restringida o estrecha. Sin embargo, conviene recordar que la función de las consonantes en el apoyo de la emisión no es nada desdeñable. La facilidad de emisión se realiza en gran parte en función de la articulación de las consonantes. Una buena articulación se apoya en un inteligente empleo de las consonantes, y una buena articulación es garantía

¹⁰ Véase 3.1.3.1. La producción de las vocales y la resonancia.

de una buena dicción, todo ello culminando en la interpretación, que es el fin último de la preparación vocal.

3.1.3.6. El vibrato

El vibrato consiste en una oscilación regular de la voz cuya amplitud en las voces sanas se sitúa entre un cuarto de tono y medio tono. Según Phillips (1996:266), el vibrato vocal “se percibe como una ligera ondulación en la frecuencia del sonido entre cinco y seis ciclos por segundo”. Mientras los científicos de la voz han establecido numerosas teorías para explicar el vibrato, “el uso adecuado de la respiración y la relajación de la garganta parecen ser esenciales en su aparición”. Dentro de la cultura occidental el vibrato se ha considerado como el resultado y la garantía de una técnica correcta y como una “característica de la belleza de la voz” (Phillips, 1996:266).

A menudo el vibrato ha sido mal comprendido, mal definido y juzgado peligroso, pero no tiene por qué serlo cuando responde a la regularidad en el ritmo de la oscilación sonora y sucede con moderación (Barthélémy, 1984:178). Cuando el vibrato se produce demasiado rápido se denomina “trémolo” y se percibe como una forma de temblor de la voz que responde a un cambio de amplitud en el ciclo vibratorio. Mientras que el vibrato incrementa la calidad vocal y da un cierto brillo, el trémolo es una indeseable cualidad de la voz que interfiere en la afinación y contamina la belleza del sonido. El trémolo en la voz tal como explica Phillips (1996:266), parece tener origen en un deficiente soporte de la musculatura abdominal o en la tensión de las zonas laringofaríngeas. Esto último es, normalmente, el resultado de lo anterior. De hecho, un deficiente manejo de la respiración es la vía para muchos problemas vocales. El trémolo y el temblor en la voz se asocian a menudo con cantantes mayores que han desarrollado una falta de eficiencia en la musculatura abdominal. Las mujeres que han sido madres, puesto que han estirado la musculatura abdominal, también pueden tener dificultades para recuperar la firmeza que se necesita en el soporte abdominal para usar la respiración adecuadamente. La consecuencia del debilitamiento de la musculatura abdominal se percibe como una interferencia en el vibrato natural. Los niños y adolescentes no son propensos a sufrir este problema porque su musculatura abdominal no ha sido debilitada ni por el exceso de estiramiento ni por la edad.

Si consideramos que el vibrato es el resultado y la garantía de una técnica vocal correcta, resulta verosímil que en niños vocalmente entrenados se produzca espontáneamente esta cualidad, que en su justa medida, embellece el resultado sonoro y no tiene por qué perturbar otras cualidades específicas del instru-

mento vocal infantil como tal, salvo en los casos de un uso inadecuado, excesivo o prematuro.

El desarrollo, entrenamiento y corrección del vibrato en adultos es también objeto de polémica entre los especialistas de la voz. Hay dos posturas contrapuestas en relación con el desarrollo del vibrato. Algunos propugnan que no es adecuado intentar modificar los rasgos del vibrato de forma voluntaria, sino que éste debe ser cultivado y no producido, debiendo surgir espontáneamente como resultado de una técnica vocal globalmente correcta, mientras que otros consideran que es posible desarrollar o corregir un vibrato inapropiado por medio de ejercicios específicos y dirigidos (Guzmán, 2011).

Puesto que existen datos experimentales que ponen de manifiesto la posibilidad de los cantantes de ajustar los distintos parámetros del vibrato de forma voluntaria en función de factores técnicos e interpretativos, como es el caso de los cantantes de ópera cuando cantan música Antigua, tal como explica Guzmán (2011), cabe plantearse la posibilidad de intervenir para desarrollar el vibrato o corregirlo, aún cuando la técnica vocal sea globalmente correcta y acorde con el nivel de formación vocal que se ha realizado hasta ese momento en vez de esperar a que se corrija de manera natural. El estudio realizado por Guzmán (2011) muestra que, después de varias sesiones de entrenamiento, el cantante pudo controlar los problemas de su vibrato y, una vez finalizadas las sesiones, la naturalidad y la calidad de su vibrato siguieron mejorando. El entrenamiento se realizó de manera consciente y dirigida, utilizando actividad laríngea y abdominal conjuntamente.

La manera de concebir el vibrato puede resumirse en una búsqueda de equilibrio, armonía y moderación. El vibrato así entendido enriquecerá el timbre, multiplicará los armónicos y dará a la voz redondez, flexibilidad, y agilidad desarrollando multitud de colores; en definitiva, permitirá las interpretaciones bellas y sublimes (Barthélémy, 1984).

La percepción estética del vibrato ha cambiado a lo largo del tiempo. Hoy en día, se piensa que los vibratos caprinos son denostables, a diferencia de otros tiempos en los que, desde el punto de vista estético, se aceptaban. Aunque el vibrato excesivo imposibilita la afinación, un vibrato natural es deseable ya que denota una buena técnica y es el resultado de la libertad del sonido. Hay que tener en cuenta también que el uso vibrato responde a patrones individuales, culturales, estéticos y de estilo. Así, factores endocrinos y hormonales, ya sean coyunturales o estructurales, pueden influir en un defecto o exceso de vibrato. Puede existir, también, una voz trabajada correctamente que no muestre vibrato. Incluso la actitud del cantante puede variar en la consideración del vibrato en

función de factores psicológicos. En el pasado, la voz de los castrados, sin vibrato, respondía a la mentalidad de una época en la que se deseaba colocar lo celestial sobre lo terrenal. En la actualidad, la recuperación de las técnicas interpretativas del barroco y el clasicismo han llevado a la utilización de un vibrato limitado, moderado, utilizado como ornamento. Hay estilos de música vocal donde la presencia del vibrato no se considera adecuada. Su ausencia o su uso podrían considerarse, incluso, como un recurso interpretativo. La producción de música vocal a lo largo de la historia es ingente, y el intérprete debe saber que no es lo mismo cantar Monteverdi, Bach o Verdi. En todo caso, la utilización del vibrato tiene mucho que ver con el estilo y la época histórica de la música que se cante y debe contar con la ductilidad y el buen gusto del intérprete.

3.1.3.7. Los registros y pasajes

El tema de los registros y pasajes en la voz, independientemente del punto de vista desde el que se enfoque, ha sido y sigue siendo objeto de debate, cuyo desarrollo se ha producido en medio de un gran desconcierto. La teoría de los registros fue avanzada, en primer lugar, por Manuel P. García en el siglo XIX. Cantante y profesor, se le considera uno de los primeros científicos vocales como inventor del laringoscopio, gracias al que fue posible la visualización de las cuerdas vocales en acción. Sus hallazgos provocaron una verdadera revolución de gran trascendencia en el ámbito científico y en la enseñanza del canto. Su obra más emblemática fue el *Traité complet de l'art du chant* publicado en París (García, 1847).

La definición que hizo Manuel P. García a propósito de la noción de registro vocal cuando presentó su reconocido trabajo "*Mémoire sur la voix humaine*" en la Academia de las Ciencias de París en 1840, es todavía hoy día la más citada: "Por el término registro entendemos una serie de tonos consecutivos y homogéneos que van de abajo arriba, producidos por el mismo principio mecánico, y cuya naturaleza se diferencia esencialmente de otra serie de tonos igualmente consecutivos y homogéneos producidos por otro principio mecánico. Todos los tonos que pertenecen al mismo registro son, por consiguiente, de la misma naturaleza, independientemente de que, además, puedan existir modificaciones de timbre o de intensidad a las que puedan estar sujetos" (Roubeau, Henrich & Castellengo, 2009:433). Según estos autores, en la propia definición que hizo Manuel P. García puede encontrarse el germen de la confusión debido a la utilización ambigua de conceptos como "homogeneidad" y el uso de términos imprecisos como la "naturaleza" de los "principios mecánicos", lo que ha dado lugar a las diferentes interpretaciones de que ha sido objeto a lo largo del tiempo. Además, los distintos investigadores que han estudiado los registros, lo han

hecho desde diferentes perspectivas, bien como profesores, terapeutas, o desde el punto de vista mecánico o acústico. El resultado es una terminología conceptualmente ambigua y muy prolífica que induce a confusión y que responde a la manera en que cada autor entiende la noción de registro en función del punto de vista con el que lo enfoca, a los diferentes métodos de exploración que utiliza y a la heterogeneidad de las herramientas de observación.

Desde el siglo XIX todos los autores se han basado más o menos explícitamente en la definición de Manuel P. García a la hora de conceptualizar la idea de registro vocal. En ocasiones, estas definiciones incurren en contradicción con lo que García escribió aunque sólo sea parcialmente, lo cual da crédito a las inconsistencias semánticas y conceptuales que plantean Roubeau, Henrich y Castellengo (2009:434), cuando analizan la definición que hiciera de registro el padre de la laringología.

Perelló y sus colaboradores (1982:122) definen el registro como “una serie de sonidos que tienen un carácter uniforme de emisión, timbre y sonoridad que permite distinguirlos unos de otros, o también es la serie de tonos homogéneos que se distinguen por un especial timbre sonoro, distinto de los de otro registro, que es independiente de la frecuencia y de la intensidad del tono emitido”. Para explicarlo recurren a mecanismos análogos tales como el cambio de las marchas de un automóvil cuando acelera la velocidad, o el cambio de cuerda en el violín cuando se interpreta una escala ascendente de sonidos. En el momento en que se produce ese cambio en el mecanismo laríngeo, la reacción del resonador sobre la glotis va a acusarse y a determinar una perturbación de las condiciones aerodinámicas de la misma. Esa perturbación es percibida claramente por el cantante en su laringe.

Para elevar una voz del grave al agudo y llegar al sobreagudo de manera que el cantante emita todo el rango de sonidos de los que es capaz, se pasa por fases vibratorias diferentes que exigen la utilización de distintos “mecanismos” laríngeos de vibración que requieren ciertos “ajustes” en los órganos implicados para poder así abarcar toda la extensión vocal (García-López & Gavilán, 2010:444).

Las investigaciones que se han realizado sobre los registros han consistido principalmente en la denominación, la enumeración, y la clasificación de los mismos. El número de registros que se consideran varía según los autores.

Tradicionalmente se ha estimado que existen tres registros de abajo arriba: *Voz de pecho*, *Voz mixta* y *Voz de cabeza*. Perelló y sus colaboradores (1982:123) presentan una síntesis de las diferentes posturas que ha habido al respecto: hay quienes defienden que sólo existen dos registros y que el registro medio debe ser

considerado como una zona de transición, en cuyo caso, las cuerdas vocales estarían más gruesas y más cortas en el registro de pecho mientras que en el registro de cabeza más delgadas y largas, lo que coincidiría con la teoría mucoundulatoria que enunció Perelló en 1962¹¹, otros distinguen cuatro registros de voz, con lo que habría un registro grave o voz de pecho con vibración del pecho y predominio de las resonancias faringolaríngicas, un registro medio o intermedio para la voz media con predominio de las resonancias faringolaríngicas, un registro agudo para la voz de cabeza y resonancia faringonasal que el auditor oye perfectamente y cuyas vibraciones son percibidas en el cráneo por el cantante y, en cuarto lugar, un registro de falsete cuya vibración invade la región retronasal y cuyas características de timbre, intensidad y amplitud diferirían de las del registro agudo provocando en la laringe una sensación de distensión y, por último, hay quienes distinguen hasta cinco registros y, frente a todas estas posturas, quienes están en contra de la idea de los registros, puesto que consideran que cada nota debe tener su propia impostación y que el cantante sólo debería preocuparse de cantar con distensión y enriquecer cada sonido al máximo de forma que las diferencias entre registros se hicieran imperceptibles en caso de que las hubiere.

En las voces no educadas, la existencia y características de un registro son percibidas claramente por el que escucha y las sensaciones en la garganta del que emite también son también distintas. El paso de un registro a otro modifica el aspecto, el volumen, la posición y la tensión de las cuerdas vocales. Estas modificaciones provocan un cambio en el color vocal, en las vibraciones y en el lugar de resonancia (Barthélémy, 1984:159).

Entre cada uno de estos registros se considera la existencia de *un pasaje*, por lo que existe un tono, una nota de soldadura o *nota de paso* que debe fusionar ambos registros. Cuando se produce ese cambio tiene lugar una perturbación que el cantante percibe claramente en su laringe (Perelló *et al.*, 1982:123). Aunque hay determinadas voces que de manera natural no tienen conciencia de la existencia del pasaje y desde las primeras lecciones se produce la homogeneidad en toda la gama de sonidos que emiten, y aunque cantantes de gran experiencia excluyen la existencia de los registros en el arte del canto, en general, desde el punto de vista de la emisión, el tema de la homogeneidad de la voz es crucial y es un trabajo a realizar.

Independientemente del posicionamiento que adoptemos respecto a la existencia o no de los registros y de su naturaleza que dependerá, en parte, de los fundamentos teóricos y, muy especialmente, de la experiencia propia en el

¹¹ Véase 2.1.1. El vibrador laríngeo.

ejercicio del canto dada la profusión y confusión terminológica que envuelve este tema, puede resultar conveniente un acercamiento a la literatura más reciente para entender el origen de las diferentes conceptualizaciones y categorizaciones de registro vocal.

Las distintas definiciones de registro han sido categorizadas por Roubeau, Henrich y Castellengo (2009:434) desde las distintas formas de acercamiento en función de las diferentes perspectivas de los autores que han estudiado los registros. Unos lo hacen desde un punto de vista “perceptual” atendiendo a la homogeneidad del timbre del sonido producido, otros lo contemplan desde la “configuración laríngea”, y otra tercera categoría sería la de aquellos que combinan aspectos de “vibración y de resonancia”. Con frecuencia estos conceptos se mezclan.

Frente a esta tipificación está la que proponen García-López y Gavilán (2010:444-445), que, aun con coincidencias de base, añade matices sutiles cuando argumentan que las distintas acepciones de registro vocal dependen de la fuente de observación desde la que se estudie el fenómeno: el “propioceptivo” del propio cantante con respecto a la voz de pecho, la voz de cabeza y la voz de falsete; el “del auditorio”, quien identifica acústicamente el registro grave, el registro medio y el registro agudo, o el “laringoscópico”, por medio del cual los foniatras y logopedas identifican dos mecanismos que se diferencian entre sí por una disminución de la superficie de contacto de las cuerdas al vibrar provocada por el adelgazamiento de las mismas para producir frecuencias más agudas. Esto supone el paso del mecanismo I al mecanismo II y no depende del sexo ni del nivel de entrenamiento vocal.

Roubeau, Henrich y Castellengo (2009:435), presentan una síntesis de los estudios realizados sobre los registros desde 1840 hasta nuestros días y explican que la confusión en la designación e identificación de los registros se debe a la heterogeneidad de las herramientas de observación. Además, los resultados de los estudios que se han realizado no pueden ser generalizables ya que la descripción se basa en el estilo de canto lírico occidental y la población elegida para ser estudiada es mayoritariamente masculina. Estos autores redefinen el concepto de mecanismo laríngeo y lo proponen como herramienta de observación homogénea aplicable a todos los sujetos y a todos los estilos de expresión vocal. Fisiológicamente queda definido y es común tanto para hombres como para mujeres, cantantes y no cantantes, tanto en el canto como en la voz hablada.

Los trabajos de Roubeau, Henrich y Castellengo (2009:437), aportan claridad en medio de tanta confusión. Han definido con precisión la forma y la naturaleza de la producción vocal después de utilizar en sus estudios análisis microscópicos y macroscópicos de la señal grabada a nivel del vibrador laríngeo.

Han demostrado, en concordancia con la mayoría de la literatura, la existencia de cuatro mecanismos vibratorios laríngeos que están graduados de abajo arriba de 0 a 3 y que comprenden la producción total de la gama de sonidos que pueden producir hombres y mujeres, cantantes o no. Definen los mecanismos vibratorios laríngeos como “las diferentes configuraciones del vibrador glótico que permiten la producción de la gama completa de frecuencias de la voz humana”. Los sonidos producidos por el mismo mecanismo pueden presentar grandes variaciones en el timbre y la intensidad. Esas “modificaciones de timbre y las sensaciones propioceptivas asociadas a ello” es lo que establece las diferencias entre los distintos registros. Sobre la base de estas definiciones las nociones de registros y de mecanismos son diferentes aun cuando a veces se hayan considerado como sinónimos y la clasificación de los registros, por tanto, no se corresponde exactamente con la de los de mecanismos. El mismo mecanismo laríngeo puede contribuir a la producción de varios registros que pueden describirse como diferentes aun siendo producidos por ese mismo mecanismo. La definición de Manuel P. García, según estos autores, se corresponde más con la definición de “mecanismo vibratorio” que con la de “registro”.

La idea de establecer una correspondencia entre la terminología de los registros y los mecanismos laríngeos asociados con su producción no debe presentar ninguna dificultad aunque sólo si se observa gran rigor en el empleo de cada uno de los dos términos, puesto que “mecanismos” y “registros” tienen cada uno su propia definición específica (Roubeau, Henrich & Castellengo, 2009).

Para unificar los pasajes de un registro a otro el cantante utiliza la técnica de la “cobertura” de los sonidos que permite, además, aumentar la tesitura, facilitar la subida al agudo, y proteger la musculatura laríngea de las demandas excepcionales que le son requeridas por un trabajo vocal intensivo y exigente. La técnica de la cobertura de los sonidos consiste en aumentar y optimizar el papel amplificador del tracto vocal, modificando sus dimensiones y su configuración para que la voz se enriquezca y se sostenga. Esto se consigue cambiando el color de la vocal emitida y haciéndola más sombría y redonda, aunque manteniéndose acústicamente lo más cerca posible de la vocal escrita. La cavidad bucal toma una posición que favorece esta acción: bostezo, elevación del velo del paladar, descenso del maxilar inferior, ahondamiento de las mejillas y buena proyección de los labios hacia adelante. Esto es algo que no ocurre de manera natural y que debe ser aprendido salvo rarísimas excepciones. Gran cantidad de voces bellas se han deteriorado a causa de su insuficiente cobertura sonora. Los efectos fisiológicos de estas acciones son el descenso de la laringe, la eliminación de la constricción laríngea, la proyección de la base de la lengua hacia adelante, el descenso del hueso hioides, la basculación hacia

abajo y hacia adelante del cartílago tiroideos, el aumento de la amplitud vibratoria, la liberación de las cuerdas vocales, la activación de las vibraciones de cabeza, el aumento del caudal aéreo a través de la glotis. Estas actitudes orgánicas así modificadas van acompañadas de sensaciones propioceptivas que el sujeto percibe y localiza perfectamente y que permiten responder sin ningún esfuerzo a medida que se incrementa la exigencia vocal (Barthélémy, 1984:169-170). En el terreno práctico esto se traduce en la necesidad de resolver los problemas de emisión que tienen lugar al llegar a determinados sonidos a partir de los cuales una voz emitida en condiciones naturales empezaría a fatigarse, aplanarse, disminuirse y ahogarse. Proceder a bajar la laringe, ensombrecer las sonoridades, redondear o cerrar las vocales, aumentar la capacidad interior de la faringe y de la boca y redondear el paladar móvil o blando en forma de cúpula, adoptando el famoso “esquema campana” propuesto por Alió (1983), permite emitir esos sonidos sin fatiga y con un color uniforme dotándoles de calidad, pureza, afinación y belleza.

3.1.3.8. El falsete

Tradicionalmente se ha considerado a la *voz de falsete* como uno de los registros vocales que se utiliza para emitir en los límites superiores de la escala de sonidos que es capaz de producir una voz, y ha sido asociada fundamentalmente con la producción vocal masculina, aunque la mujer también puede emitir en falsete. Tanto por el origen del término, como por la dificultad de conceptualizarlo en función de las bases fisiológicas para producirlo, el falsete ha sido históricamente objeto de distintas controversias. La vibración del ligamento vocal apenas sin esfuerzo es común a todas ellas (Phillips, 1996).

Perelló y sus colaboradores (1982:125), definen la voz de falsete como “una producción artificial de notas agudas parecidas a las de la mujer”. Hay autores que consideran que la voz de falsete y la de cabeza son sinónimos en sentido estricto, pero otros entienden que la diferencia entre falsete y voz de cabeza es consecuencia de una distinta actividad laríngea. A este tipo de emisión de la voz se le ha considerado imperfecta y por eso se le ha llamado registro falso.

Perceptualmente, el resultado sonoro de los sonidos producidos por el hombre cuando emite en este registro se asemeja más a los sonidos producidos por una laringe femenina que masculina. La voz de falsete se caracteriza por un timbre más ligero y por ser menos potente que la voz de pecho. Desde el punto de vista fisiológico las cuerdas vocales durante la fonación se quedan separadas por su escasa tensión. En la producción de la voz de falsete, según Perelló y sus colaboradores (1982:127), la glotis permanece abierta y los músculos vocales están relajados, de ahí que en las tomografías aparece el ventrículo ampliamente abierto.

La vibración tiene lugar en una porción limitada del pliegue vocal a lo largo de su borde libre, con lo que su fase de contacto es menor. En la emisión de falsete el cantante percibe en su faringe una sensación de distensión y facilidad que le permite la emisión de las notas agudas sin esfuerzo, aunque requiere de mayor cantidad de aire. En definitiva, la voz de falsete se caracterizaría por un cierre menos firme de la glotis, más gasto de aire espirado, menos energía en los armónicos agudos, menos potencia y un color decididamente peculiar.

En el pasado, los estereotipos de género o las convenciones musicales contribuyeron a establecer una corriente de pensamiento que consideraba que esta manera de cantar era “no masculina” y resultaba inapropiada para la mayoría de las actividades vocales de los hombres (Welch *et al.*, 1988:151).

Históricamente el canto de falsete, cuyo origen se desconoce, manifestó su apogeo en el siglo XVI con la música de Palestrina, escrita para voces de niño y de falsetistas adultos ya fuesen sopranos o contraltos. La práctica de utilizar falsetistas masculinos para las voces superiores en la polifonía vocal, especialmente la de contralto, cuenta con una abundante documentación, al igual que el propio término de falsete desde el siglo XVI. No obstante, las partes de las sopranos solían cantarlas niños hasta que en el siglo XIX se generalizó la costumbre de que las mujeres formaran parte de los coros eclesiásticos. Los falsetistas dominaron hasta los últimos años del siglo XVI, ya que a comienzos del siglo XVII se estableció la costumbre de utilizar a los *evirati* o castrados. Esta práctica se instauró desde finales del siglo XVI y se mantuvo hasta el siglo XVIII y parte del XIX. Los castrados participaron en los coros de la Capilla Sixtina y gozaron de su máximo esplendor y preeminencia en las óperas del siglo XVII y XVIII. Cuando los castrados desaparecen los falsetistas masculinos reconquistan el favor del público que habían perdido siglos antes. La tradición de los *contratenores* o contraltos masculinos cantando en falsete subsistió en Inglaterra durante los siglos XIX y XX, pero los avances musicológicos y la recuperación de las técnicas de interpretación históricas han favorecido en la actualidad la existencia de contratenores en la mayor parte de las formaciones especializadas en esos repertorios.

El uso de la voz de falsete como elemento relevante dentro de algunos estilos de música popular negra americana, fue adoptado, más tarde, por los intérpretes de música rock.

El conocimiento y el manejo del falsete como recurso conveniente, e incluso necesario, para los maestros varones en la escuela primaria es objeto de estudio y requiere la atención de los especialistas de la voz en la enseñanza general¹².

¹² Véase 3.2.2.2. El modelo vocal.

3.2. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL CANTO

Tanto las condiciones anatómicas para la producción del sonido como los mecanismos neuronales involucrados en el aprendizaje auditivo y vocal son fundamentales en la adquisición del canto y del lenguaje. Según Gruhn (2008:229), la voz hablada y el canto resultan cruciales en el desarrollo humano en tanto que herramientas que se transmiten social y culturalmente pero necesitan ser desarrolladas desde un punto de vista evolutivo. Se ha demostrado que el recorrido neurológico tanto para el aprendizaje del canto como para la voz hablada es el mismo. Éste es un argumento poderoso a favor de la educación musical. Si todo el mundo puede aprender cómo hablar, todo el mundo está capacitado para aprender a cantar siempre que los estímulos ambientales necesarios le sean proporcionados.

El circuito neurológico entre lo auditivo y el control motor debe ser entrenado desde la infancia para desarrollar y retener la habilidad de imitación audio-vocal. Este recorrido audio-vocal está infradesarrollado, muy a menudo, debido a la falta de entrenamiento: “No hay argumento más sólido para cantar, y que sirva como motor de desarrollo de la educación musical en la enseñanza elemental, que estos mecanismos auditivos que nos hacen capaces de cantar y de hablar” (Gruhn, 2008:234).

Cada individuo está dotado de un instrumento vocal configurado en base a una estructura anatómica común y con idénticas funciones aunque con características particulares diferenciadas. Tomando como punto de partida las características comunes y contemplando las que son propias de cada individuo en función de la naturaleza del instrumento, la edad, el sexo y las exigencias derivadas del uso que se haga, la voz humana puede ser adiestrada.

El don de la “buena” voz les ha correspondido a unos individuos más que a otros, como ocurre con la capacidad de jugar al baloncesto o de bailar, pero el entrenamiento puede potenciar la producción de la voz en una persona con menos talento natural igual que en un individuo mejor dotado (Morrison & Ramage, 1996:187).

Los métodos de educación de la voz son múltiples y han dado lugar históricamente a diferentes escuelas que han formado a generaciones de cantantes. Esos métodos, aun con diferentes enfoques técnicos, se basan esencialmente en la “vocalización” como medio de calentamiento y de adiestramiento de la musculatura fonatoria. Así, el profesor de canto solicita de la musculatura vocal del estudiante la ejecución y repetición de distintas series de escalas lentas o rápidas, agudas o graves, con mayor o menor intensidad, sobre ritmos y vocales diferentes, con secuencias melódicas ascendentes o descendentes que discurren por gra-

dos conjuntos o por intervalos más amplios que se van realizando de manera progresiva. La analogía entre las exigencias del canto y las del deporte de alta competición es evidente: movilización de la musculatura, control del aire y concentración del pensamiento (Barthélémy 1984:87).

3.2.1. LA PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA DEL CANTO

El estudio del canto y el de la enseñanza del mismo constituyen dos áreas distintas de investigación no excluyentes entre sí. Hay muchas publicaciones sobre la enseñanza del canto pero muy pocas basadas en estudios científicos, tal y como apunta Phillips (1992). La enseñanza del canto plantea unas peculiaridades específicas. Por un lado, en cuanto a la naturaleza de la voz como instrumento cuya mecánica es interna, intangible y difícil de mostrar, lo que entraña una dificultad añadida que tiene múltiples consecuencias tanto en el plano fisiológico como en el psicológico, y, por otro, en cuanto a que, en torno al canto, contemplado como arte y como ciencia, se han generado dos corrientes pedagógicas antitéticas cuyo cisma debería resolverse a la luz de las investigaciones científicas y debería tender, como sugiere Phillips (1992), a la búsqueda de un sistema de enseñanza del canto estandarizado aunque sin olvidar que el estudio del canto nunca puede estar libre de subjetividad y que, además, precisa de un enfoque individualizado.

En general, la pedagogía del canto se basa en las experiencias del profesor como estudiante e intérprete y en sus reflexiones personales. La cultura oral que domina en la enseñanza del canto a veces no concuerda con la ciencia del canto. Como señalan Welch y sus colaboradores (2006), hay dos características de la lección de canto habitual que pueden resultar confusas: la naturaleza del vocabulario pedagógico del profesor de canto y la naturaleza del proceso de enseñanza.

El uso de un lenguaje propio lleno de metáforas contribuye a desarrollar dos tipos de memoria específicas necesarias en el aprendizaje del canto que, según Mauduit (2005:12), son una memoria “palestésica” para las sensaciones y una memoria “kinestésica” para los movimientos musculares. Aunque este lenguaje metafórico ha sido aceptado por los profesionales puede resultar ambiguo y, como se ha demostrado, algunos de los términos que se utilizan son dispares con respecto a la ciencia de la voz o presentan un conocimiento incompleto de la fisiología vocal y de la acústica subyacente pudiendo ser la causa de confusión y de abuso vocal. Mauduit (2005:14), apoyándose en los métodos que utiliza la lingüística para el análisis del discurso oral presenta, a partir del corpus de un curso grabado de técnica vocal, una tipología de las imágenes recurrentes empleadas y un análisis de las mismas en el discurso de la enseñanza del canto reivindicando, además, el uso de estas imágenes al entender que “la figuratividad se presenta

como la vía real hacia la adquisición de un conocimiento pragmático y no contemplativo”, aserto que apoya la opinión de otros autores cuando afirman que se logra acceder al control de la voz justamente a través de estos medios.

El proceso de enseñanza del canto se realiza desde un continuo ir y venir de la conducta vocal del estudiante a las pautas que el profesor le da al respecto. El profesor tiene que interpretar la ejecución vocal del estudiante y transmitírsela oralmente mientras que el estudiante debe responder con una interpretación vocal adaptada. Este proceso tiene lugar mientras avanza la lección y, en ese ir y venir, existe una doble posibilidad de malinterpretar la información.

Para controlar momento a momento la autocorrección del comportamiento del cantante se han desarrollado sistemas mediante ordenador que han demostrado la superioridad en la eficacia de las respuestas como reacción ante lo visual frente al método verbal tradicional. El pionero en este tipo de estudios ha sido Graham Welch quien, en solitario o dirigiendo equipos de investigación, ha realizado trabajos tanto con niños como con adultos. Según Welch y sus colaboradores (2006), este sistema de feedback a tiempo real podría resultar beneficioso para mejorar la afinación, para acercarse a los rasgos esenciales de la interpretación, para incrementar la atención, o para reducir las tensiones musculares, entre otros.

3.2.2. LA ENSEÑANZA DEL CANTO EN LOS NIÑOS

La producción vocal es básicamente lo mismo tanto en niños como en adultos. En la actualidad los profesores de música están bastante de acuerdo con la idea de que los niños pueden y deben aprender a cantar. La cuestión es, como señala Phillips (1992), si deben recibir una instrucción vocal al uso. Señala también que hay diferentes puntos de vista entre los profesionales de la medicina sobre la conveniencia de enseñar canto a los niños. Algunos profesionales de la salud, tradicionalmente, han recomendado dejar la enseñanza del canto para cuando el aparato fonador de los niños esté totalmente desarrollado, argumento en el que han coincidido con algunos educadores musicales arguyendo que los entrenamientos de técnica vocal podrían dañar las jóvenes voces, pero no hay ninguna evidencia científica que sustente tal creencia. De hecho, algunos médicos especialistas en materia vocal como Staloff y Spiegel (1989), consideran que es posible y apropiado entrenar las voces jóvenes para cantar aunque con las debidas precauciones para no incurrir en abuso vocal. Para ello recomiendan un acercamiento basado en el desarrollo gradual del control de la musculatura vocal y extremar las precauciones en el momento en el que se detecta el cambio de la voz.

A lo largo de la historia los niños han cantado *profesionalmente* y hay evidencias de que se les formaba para abordar un repertorio con exigencias vocales importantes. Desde mediados del siglo XV en las escuelas de canto más selectas

de Inglaterra y Escocia, conectadas normalmente con las grandes catedrales, los niños adquirirían una educación musical sofisticada y secuenciada con el fin de desarrollar su competencia musical tan rápidamente como fuera posible (Cox, 2006:2).

Cabe esperar que, del mismo modo, en la formación de los niños *cantantes* de nuestros días se ponga en práctica una didáctica vocal específica. Si partimos de que la capacidad para el canto se puede desarrollar, que según Russell (1997), no es privativa de los más dotados, parece razonable que los niños, aunque no sepamos si van a ser cantantes o no e independientemente de ello, reciban dentro de las escuelas, en la enseñanza general, una formación vocal que les permita usar adecuadamente su voz. El desarrollo de la instrucción en la técnica vocal es apropiado y necesario para todos los estudiantes y es fundamental para el desarrollo de la alfabetización musical y para la expresión vocal artística (Phillips, 1996:3).

Un reto importante para el educador musical es involucrar a los niños en el canto. El problema surge cuando se enfatiza en la enseñanza de las canciones y se descuida la de la voz. Es muy importante para los niños aprender un extenso y variado repertorio, pero deben adquirir unos hábitos correctos a la hora de cantar que estén a la altura de las necesidades vocales de ese repertorio. Si los maestros no están familiarizados con la producción vocal en niños y adolescentes y no comprenden lo que debe esperarse de estas voces, difícilmente podrán ayudar a desarrollar las destrezas necesarias (Phillips, 1996:5).

La formación vocal sistemática para niños comienza a plantearse en los EEUU en el siglo XVIII. Phillips (1996:3-15) hace una síntesis del movimiento que abogó en favor de la enseñanza del canto a los niños desde sus orígenes hasta nuestros días. La irrupción de este movimiento se debe a Lowell Mason (1792-1872), y, en un primer momento, se dirigía a la formación de los coros profesionales de niños. Mason compiló uno de los primeros métodos de música que promovía específicamente la apropiada producción vocal entre los niños. El canto fue incluido por primera vez en las escuelas públicas de Boston en 1838, una vez que Mason demostró que todos los niños podían aprender a cantar, que era posible. Por eso, en las escuelas americanas se le considera el *padre del canto*. En el manual de Mason se contempla la instrucción vocal para el canto desde el principio, cuando los niños comienzan a leer, y se continúa a lo largo de toda su educación.

Hasta comienzos del siglo XX hubo otros continuadores como Francis E. Howard, una de las más influyentes autoridades en lo referente a la voz de los niños, que fueron creando una cultura por la que en las clases de música en las

escuelas se ponía mucho énfasis en aprender a cantar bien además de aprender a leer música.

A partir de 1930 se produce un progreso importante en la preservación de la voz infantil y, al mismo tiempo que aumenta el número de profesores que creen en la conveniencia de instruir vocalmente a los niños, se produce un cambio de actitud en el enfoque del canto y de la pedagogía vocal. Surge la nueva idea de que la instrucción vocal puede realizarse, no a través de la instrucción formal de las vocalizaciones, sino a través de una experiencia estética y un enfoque distinto para enseñar al niño mediante el canto con sonidos bellos y cuidados. Se produce un cambio de mentalidad por la que los educadores musicales preconizan una experiencia más *real* de la música, favoreciendo más la expresión creativa que la instrucción musical. Desafortunadamente, la educación vocal en los niños dejó de ser una parte importante de la enseñanza formal de la música. Desde ese momento numerosos educadores musicales reclamaron la necesidad de formar vocalmente a los niños. En la actualidad este tema es objeto de interés y de atención por parte de un nutrido y prolífico conjunto de investigadores, fundamentalmente en el ámbito anglosajón.

En esa línea destaca el método de instrucción vocal para niños publicado por Phillips (1996). Es un método exhaustivo, sistemático y está secuenciado por niveles en función de cada bloque temático que incluye la postura, la respiración, la emisión, la resonancia, la dicción y la expresión. Contiene también una fundamentación sobre las perspectivas históricas y filosóficas de la pedagogía vocal para niños y adolescentes así como las aportaciones de la investigación para cada uno de los parámetros que contempla. Las aportaciones del método han sido muy relevantes, y otros estudios posteriores como el de Phillips y Aitchison (1997) que lo han aplicado, han comprobado la eficacia del método y han demostrado que los niños pueden mejorar el canto con instrucción vocal y que para adquirir la habilidad del canto se necesita una secuencia de actividades y de ejercicios específicos dirigidos a mejorar todos y cada uno de los parámetros inherentes al canto.

Estos resultados deberían ser un aliciente para los profesores de música. Las habilidades para el canto de los estudiantes de música en la enseñanza general pueden ser mejoradas a través de una instrucción vocal que va más allá del enfoque de cantar canciones. Cantar es un comportamiento aprendido y puede ser enseñado como una destreza evolutiva (Phillips & Aitchison, 1997:195)¹³.

¹³ N. de la A.: Traducido del original en inglés por la autora del presente trabajo.

El canto es una habilidad muy compleja. Es un proceso que conlleva múltiples coordinaciones psicomotoras. Algunos profesores esperan que la coordinación necesaria para cantar ocurra automáticamente, lo cual sólo se produce en algunos niños, pero, en otros, se dan algunas circunstancias que dificultan la coordinación vocal.

Este proceso psicomotor, en su forma más simple puede ser conceptualizado a la hora de enseñar en cuatro estadios: el profesor proporciona el modelo, el estudiante lo percibe y lo decodifica, el estudiante lo imita y el estudiante analiza el resultado. Cada uno de estos estadios es importante para aprender la secuencia de habilidades necesarias (Phillips, 1996:23-24).

Elizabeth Simpson (1966) ha desarrollado siete niveles taxonómicos presentados jerárquicamente, perfectamente aplicables a las habilidades musicales, que tienen que ver con: lo mental o conciencia cognitiva, que es la disposición para realizar un acto motor; lo físico, que proporciona los ajustes anatómicos necesarios para el acto motor, y lo emocional, que supone la preparación en términos de actitud favorable.

El canto es una habilidad psicomotora que incluye un proceso fisiológico de coordinación motora, y otro psicológico de percepción y memoria tonal. Así pues, la producción vocal depende conjuntamente de factores psicológicos tales como la percepción, que es la habilidad de percibir y decodificar el tono y la memoria tonal o habilidad de recordarlo. Los factores fisiológicos incluyen el cierre y la tensión de las cuerdas vocales, y la presión adecuada del soplo fonatorio¹⁴. Cuando estos parámetros no se coordinan adecuadamente, la producción exacta del tono resulta obstaculizada ya que las actividades neuromusculares necesarias para producir la voz deben mantener una delicada coordinación.

3.2.2.1. La percepción auditiva

La discriminación de alturas es muy importante por su relación con la producción del sonido. Una deficiente percepción auditiva puede tener su origen en factores psicológicos y físicos. Afortunadamente, la mayoría de los estudiantes no tienen problemas físicos de oído. Los problemas psicológicos en cuanto a una deficiente percepción auditiva pueden estar relacionados según Phillips (1996:25-29), con la falta de atención, la falta de conciencia de la propia respuesta y la manera de enseñar.

La falta de atención es especialmente problemática entre los niños pequeños. En ocasiones puede deberse, simplemente, al emplazamiento físico. Si hay niños que se sitúan al final de la clase y cantan desafinado, pueden ser ayudados

¹⁴ Véase 2.1. Anatomía y fisiología de la voz.

colocándolos en el centro del grupo. Este cambio en el emplazamiento físico puede proporcionar al niño el tipo de enfoque que necesita para concentrarse mejor en el tono. También es necesario crear las condiciones para prevenir las distracciones. Colocar al niño cerca del maestro puede resultar útil pero, sobre todo, favorecer un entorno que responda a las necesidades del niño de interactuar vocalmente con él.

La falta de conciencia de la propia respuesta es la razón, no sólo de la falta de atención, sino también de la incapacidad para decodificar el tono. La percepción y producción tonal pueden incentivarse por medio de determinadas formas de respuesta auditiva, visual y kinestésica. La respuesta auditiva es la más importante para percibir y decodificar el tono. Diferentes autores como Goetze (1985), han enfatizado en la importancia de que los niños supervisen su propia producción vocal. Para ajustar el mecanismo vocal se necesita información auditiva. Graham Welch (1985) ha investigado cómo la información monitorizada a tiempo real ayuda a mejorar la afinación en los niños. Puede haber niños cuya experiencia de canto sea sólo una experiencia sensorial y no auditiva de manera que no puedan unir la producción kinestésica del tono con su propio parámetro psicológico. En este sentido hay investigaciones que han encontrado que, en la escuela primaria, cuando los niños cantan individualmente, pueden afinar mejor que en grupo (Goetze, 1985). Quizá esto se deba a que se produce un efecto auditivo que enmascara el sonido e interfiere en la percepción auditiva. De este modo los niños que no son capaces de escuchar su propia voz se ven en la situación de cantar sólo por la asociación kinestésica, lo que no es suficiente para que el resultado de su producción vocal sea un canto afinado. Goetze señala, sin embargo, que esto afecta a los más jóvenes, y que, en los más mayores, la afinación no parece resultar tan afectada cuando se canta en grupo.

De la misma manera puede haber niños que desarrollan sólo un modo de discriminación auditiva; pueden discriminar correctamente el tono, pero no son capaces de reproducirlo afinado. La importancia del aprendizaje kinestésico o sensación física de la producción del sonido y su relación con la "audiation"¹⁵ que se da en el oído interno, es relatada por Bertaux (1989:93-94), quien explica que desarrollar la conexión auditivo-kinestésica es imprescindible para poder aprender a cantar.

La respuesta visual puede ayudar a la percepción del tono ya sea por medio de dibujos de objetos altos y bajos o mediante la visualización de los sonidos en una pizarra. El movimiento de las manos hacia arriba o hacia abajo también puede ayudar a algunos niños a conectar con el tono. El uso de micro-

¹⁵ Véase 3.2.2.3. La memoria tonal.

computadores para ofrecer una respuesta visual de la afinación o desafinación en el canto en tiempo real ha sido estudiado por Welch, Howard y Rush (1989). Los resultados han demostrado que su uso produce significativas mejoras en la afinación. Phillips (1996:27) pone sobre aviso en cuanto a que el uso de estos computadores sin la ayuda del profesor puede desarrollar asociaciones kinestésicas inapropiadas en los niños en su empeño por producir el tono correcto, por ejemplo forzando la laringe, por lo que hay que cuidar de que las respuestas psicológicas y motoras ante el monitor vayan juntas.

La manera de enseñar es el tercer parámetro que afecta a la percepción del tono a la vez que crea y favorece una actitud determinada. Hay un acuerdo generalizado en cuanto a que la manera de enseñar y de aprender afecta a la percepción del tono y es un tema que ha interesado a diferentes investigadores en educación musical como Persellin (1988). En general existen tres modalidades de aprendizaje según se realicen actividades y estímulos visuales, auditivos o kinestésicos pero, desde el punto de vista individual, normalmente se aprende mejor a través de una de ellas. Cada alumno prefiere o le resulta más adecuada una forma que otra por lo que, antes que priorizar el uso de cualquiera de ellas, una modalidad mixta sería lo mejor para la clase. Cuando los estudiantes aprenden los sonidos, las actividades visuales pueden incluir escribir la notación y usar folios o cualquier otro soporte visual, mientras que en las actividades auditivas se puede utilizar el ejemplo vocal y la imitación en eco. El componente kinestésico, por su parte, puede incluir movimiento y añadir acciones al canto. Aquellos estudiantes cuyo modo principal de aprendizaje no es el auditivo pueden ser ayudados en la percepción y producción del tono mediante el uso conjunto de actividades visuales y kinestésicas.

La percepción tonal puede resultar afectada también por la motivación. Hay estudiantes varones a los que no les gusta cantar y que parecen considerar el canto como una actividad poco masculina (Castelli, 1986). Sería conveniente que los profesores trabajasen sobre la manera de reconducir esta actitud, según Phillips (1992), quien sugiere que la actitud ante el canto es un área importante para la investigación.

3.2.2.2. El modelo vocal

Otra área importante relacionada con la manera de enseñar es el modelo vocal. Según Bandura (1982), no todo el aprendizaje se aprende experimentando las acciones, sino que existe un aprendizaje observacional que en etapas como la infancia y la juventud en las que la observación cognitivo social es muy intensa, sirve para adquirir destrezas y conductas. Este autor realizó una aportación crucial al distinguir conceptualmente entre el aprendizaje activo, por medio del cual

los conocimientos se adquieren al hacer las cosas, del aprendizaje vicario o social, que es aquel por el que se aprende observando a otros. En este aprendizaje denominado también observacional, modelado o aprendizaje cognitivo social, participan dos personas: el modelo, que realiza una conducta determinada y la persona que realiza la observación y aprende por imitación.

La imitación vocal se encuentra en la base de la adquisición del habla y del canto mediante los mecanismos y sistemas generadores del sonido y las estructuras del sistema nervioso que subyacen en el funcionamiento de dichos sistemas¹⁶, lo que convierte a los humanos en unos “consumados imitadores vocales” (Gruhn, 2008:231).

Existe un consenso generalizado sobre la gran influencia que ejerce el ejemplo de la emisión de la voz de los padres y de los maestros cuando hablan y cuando cantan sobre la manera de emitir de los niños. Según Welch (2005), gran parte de la conducta vocal se desarrollaría en entornos informales como parte de un proceso de enculturación y crianza en el que el comportamiento vocal de la madre tendría una influencia primordial. Para Custodero (2006), los padres serían los primeros maestros con respecto al canto y a la educación vocal de los niños.

En ese sentido, resulta especialmente relevante la frecuencia de la imitación como origen de la disfonía¹⁷, ya sea por imitación de un progenitor disfónico, pues un porcentaje significativo de los niños disfónicos tienen una madre disfónica, por imitación de un maestro disfónico o por imitación de una persona sin disfonía con la que el niño tiende a identificarse, por ejemplo, un profesor con voz grave (Le Huche & Allali, 1993b:107). Molina y sus colaboradores (2006:34), señalan el abuso de ciertos programas de televisión que ofrecen, a menudo, modelos vocales “agresivos” y “disfónicos” como factor coadyuvante de la *disfonía infantil por imitación*.

Ya sea en contextos formales o informales, escolares o familiares, el modelo vocal es contemplado como un parámetro que afecta a la percepción tonal y, por tanto, a la afinación y a la calidad vocal debido a la relación que existe entre percepción y producción de los sonidos. Este tema ha sido y continúa siendo objeto de interés por parte de los investigadores desde la década de 1960. Clegg (1966) y Petzold (1963), encuentran que los niños tienen más facilidad para percibir el tono afinadamente si el modelo que escuchan se presenta adecuadamente afinado y se produce en su propio ámbito. Para Kramer (1985), el modelo masculino, en cuanto que suena una octava por debajo, resultaría especialmente problemático para niños que no tienen experiencia como cantantes, mientras que el mode-

¹⁶ Véase 2.1. Anatomía y fisiología de la voz.

¹⁷ Véase 2.2.6. Disfonía infantil.

lo femenino, siempre que sea correcto, sería más favorable para ello, tal como avalan las investigaciones de Clegg (1966), Hermanson (1971), Petzold (1963), Sims, Moore, y Kuhn (1982) y Small y McCachern (1983), como más favorable es también la voz de los propios niños (Green, 1987). Autores como Kramer (1985), Montgomery (1988), y Wolf (1984), encuentran que los niños pueden acceder con más facilidad al tono y afinar mejor si el profesor varón les propone el modelo en *falsete*¹⁸, lo que sugiere que los varones que trabajan cantando con niños necesitan desarrollar la habilidad de cantar una octava por encima para no confundir en la percepción del tono, especialmente a los niños más pequeños e inexpertos. Cuando los niños van adquiriendo confianza el modelo vocal del hombre en *falsete* se hace menos necesario (Phillips, 1996).

Green (1990), profundiza en la idea de que el modelo vocal tiene un efecto a la hora de encontrar el tono exacto. Utiliza un modelo vocal adulto masculino, otro modelo adulto femenino y modelos de niños, y encuentra más respuestas correctas al modelo de los chicos, en segundo lugar al modelo femenino y, en último lugar, al masculino. Yarbrough y sus colaboradores (1991) hallan diferencias significativas entre la respuesta frente a los modelos masculinos y femeninos con muchas más respuestas correctas con respecto al femenino. Yarbrough, Bowers y Benson (1992) estudian el efecto en la afinación frente a modelos vocales cantando con y sin vibrato en cantantes *seguros* e *inseguros*. Los cantantes *seguros* producen un alto porcentaje de respuestas correctas independientemente del sexo, grado o el modelo presentado. En contraste, los cantantes *inseguros* responden más correctamente al modelo sin vibrato. En la búsqueda de estrategias para encontrar la afinación en chicos versus chicas que desafinan, Price y sus colaboradores (1994), encontraron que las respuestas al estímulo masculino, ya sea en *falsete* o en su octava, fueron más afinadas que las respuestas a los modelos de ondas sinusoidales producidas electrónicamente. Las investigaciones de Rutkowski y Miller (1995) estudiaron el efecto de *feedback* del modelo de emisión de los maestros en estudiantes de primer grado en el uso de la voz *cantante*¹⁹ y el desarrollo de la capacidad para la música.

3.2.2.3. La memoria tonal

La memoria tonal es otro parámetro psicológico que puede interferir en la seguridad a la hora de cantar. Algunos investigadores han encontrado que los estudiantes que tienen una memoria tonal deficiente, sufren también dificultades a la hora de percibir el tono. Trabajos de investigación como el realizado por Aaron (1990) sugieren que ciertas desafinaciones son el resultado de una deficiente

¹⁸ Véase 3.1.3.8. El *falsete*.

¹⁹ Véase 3.2.3.4. El desarrollo vocal como proceso.

memoria tonal. La memoria tonal suele incrementarse con el paso del tiempo si se propicia adecuadamente, pero a largo plazo se ve afectada por la edad y la falta de materiales para recordar.

El psicólogo de la música Edwin Gordon (1981) acuñó el término *audiation* para referirse al proceso que se requiere en el oído interno en relación con la memoria tonal. Gordon subraya que, en el aprendizaje de la música, los niños no memorizan notas individualmente, de igual modo que, en el lenguaje hablado, la gente no memoriza palabras individuales para obtener el significado del lenguaje. La *audiation* es a la música lo que el pensamiento es al lenguaje, de manera que los niños se educarían en la *audiation* con relación a una sintaxis musical específica²⁰. La memoria tonal, pues, debería incluirse como una variable más en el campo de las investigaciones sobre la afinación.

Para incrementar la memoria tonal se pueden realizar diferentes actividades como, por ejemplo, escalas vocales con respuesta en ecos melódicos. Se puede utilizar el concepto de igual-diferente, tocando o cantando frases por pares para que los alumnos encuentren la similitud o la diferencia, actividad que puede ser incorporada desde muy pronto en el currículo. Otra forma de desarrollar la memoria tonal es la repetición. Los niños la necesitan en su proceso de aprendizaje. El aprendizaje de una canción por frases individuales hará posible que, después de múltiples repeticiones, los niños puedan aprenderla en su conjunto (Phillips, 1996:29).

3.2.2.4. La coordinación vocal

El canto es una habilidad psicomotora. Para cantar, no sólo hay que percibir psicológicamente el sonido, sino que hay que producirlo vocalmente. Este proceso motor incluye la coordinación entre diferentes órganos, músculos y sistemas corporales: el vibrador laríngeo, que es donde se encuentran situadas las cuerdas vocales, el sistema respiratorio y los órganos resonadores y articuladores²¹. El sonido es producto de dos acciones físicas: la vibración de las cuerdas vocales y el flujo de la columna de aire. Si hubiese un problema de coordinación en cualquiera de estas áreas, la afinación se vería probablemente afectada.

En un primer momento las investigaciones sobre el canto desafinado apuntaban a deficiencias en la percepción y en la memoria tonal, pero Welch (1979) sugiere que los problemas de afinación pueden ser producto de falta de control vocal. Otros investigadores apuntan a que la percepción tonal y la producción vocal están relacionadas; a mayor experiencia de canto, mejor percepción. Hay

²⁰ Véase 2.1.4. Perspectivas neuropsicobiológicas.

²¹ Véase 2.1. Anatomía y fisiología de la voz.

investigaciones demuestran que los niños que no entonan en los años intermedios, no es por una deficiente discriminación, sino por la falta de habilidad para coordinar el mecanismo vocal. Los grupos experimentales que reciben entrenamiento de coordinación vocal, han mejorado significativamente la producción del tono y el rango vocal con respecto a otros grupos que solo reciben las indicaciones de las actividades regulares. Algunos niños en edad intermedia pueden oír pero no están preparados para coordinar el mecanismo vocal que pueda producir sonidos afinados (Phillips, 1996:29-30).

Por otro lado, hay que recordar que los músculos responden con el ajuste adecuado a la percepción mental del tono (Morrison & Rammage, 1996:245-246)²². Según Phillips (1996:30), los niños necesitan experiencia kinestésica y auditiva para que estos ajustes puedan llegar a producirse de manera automática. Además, cantar en el registro *de cabeza* requiere un afinamiento y alargamiento de las cuerdas vocales. Si el niño no ha tenido esta sensación, puede que en los sonidos de los registros agudos presente problemas. Los niños cantan con más facilidad en el registro grave, con voz de pecho, porque está más cerca de la experiencia de la voz hablada. Cantar sólo en el registro grave produce una calidad áspera que puede dañar las cuerdas vocales. En el método de Phillips (1996) encontramos ejercicios de exploración del tono que sirven para ayudar a desarrollar la flexibilidad de los músculos vocales y la experiencia de sensaciones variadas al respecto.

En el proceso de coordinación de la respiración influye, por un lado la presión de la columna de aire, y por otro, el tipo de respiración²³. La presión adecuada del soplo fonatorio produce el tono afinado. Si la presión es excesiva el tono sube y, si es deficiente, se cae. Los niños tienden a respirar alto, en el pecho, y compensan esta falta de soporte de aire con tensión en la laringe y en las cuerdas vocales, lo que produce un sonido de baja calidad, falta de libertad y de afinación, hecho que resulta perjudicial para las cuerdas vocales. La respiración abdominal-diafragmático-costal proporciona un adecuado control sobre el aire. Los niños deben aprenderlo, ser conscientes, hasta que la respuesta ante la respiración se vuelva automática. El método de Phillips (1996), establece una secuencia de ejercicios que, gradualmente, van cambiando el estilo de respiración torácica o de pecho por la respiración diafragmática. Los ejercicios de respiración son el fundamento del método e inciden en la producción del sonido y en que tiene que haber indicaciones desde el comienzo para, así, poder ir incrementando el manejo de la respiración en las diferentes etapas educativas dependiendo del nivel de madurez en cada estadio del desarrollo.

²² Véase 3.1.3. Fonación, resonancia y articulación.

²³ Véase 3.1.2.1. Tipología de la respiración y 3.1.2.2. La respiración para el canto.

Desde la década de 1940 se ha desarrollado una línea de investigación sobre los efectos de la respiración en la instrucción vocal y sus repercusiones en la tesitura, la intensidad o la afinación gracias a los avances tecnológicos que han tenido lugar paralelamente y que han dotado a los investigadores de sofisticados instrumentos para medirla. Phillips (1983), utilizó el pneumógrafo para realizar un estudio sobre los efectos del entrenamiento de la respiración sobre la producción vocal cantada en estudiantes de segundo, tercero y cuarto grado. El equipamiento técnico utilizado en este trabajo fue el precursor de un sofisticado equipo que utilizaría en otra investigación junto con Vispoel (1990). Ambos trabajos mostraron mejoras significativas en la producción vocal de los estudiantes. Por su parte Gackle (1987), estudió los efectos de la respiración sobre la producción del sonido en muchachas adolescentes y comprobó que se incrementaba la capacidad para mantener el tono.

Son muchos los autores que inciden en los efectos favorables de la instrucción en la coordinación vocal sobre la afinación y en que los niños que desafinan pueden ser ayudados con programas que enfatizan en la postura adecuada, la respiración y la coordinación de la producción vocal con el proceso de la respiración (Phillips, 1992:570).

3.2.2.5. El canto desafinado

Muchos son los términos que se han acuñado para definir los niveles de desafinación de aquellos estudiantes que no cantan a tono (Aaron, 1990:2-3). Quizá el más preciso sea "canto desafinado". La desafinación entre los niños es un problema que persiste en la educación musical. Hay dos hechos que parecen ser ciertos, que desafinan más los chicos que las chicas, y que el número de desafinados decrece con la edad. Los chicos van más lentos y, en ambos, la afinación se ve afectada por la madurez fisiológica y psicológica (Phillips, 1992:32).

Según Aaron (1990:6-7), las causas de la desafinación en niños y adolescentes son muchas y pueden agruparse generalmente en cuatro categorías atendiendo a su origen: ambiental, debido a la falta de acercamiento a la música; orgánico, producido por problemas físicos, enfermedades, incluyendo el retraso en la madurez; psicológico, como una deficiente discriminación, mala memoria tonal y falta de confianza, y deficiente control vocal por mal soporte de la respiración, falta de conciencia kinestésica sobre el mecanismo vocal, incapacidad para cantar en el registro agudo y tensión.

Hay numerosos estudios que han investigado el efecto y la importancia del entorno familiar en el desarrollo de la música y del canto desde la primera infancia. Para Phillips (1996:32-33), la evidencia de que los niños que no tengan un entorno familiar adecuado puedan ser ayudados musicalmente con programas

específicos de intervención temprana, es una noticia excelente que los educadores musicales habrán de tener en cuenta.

Las técnicas para mejorar la afinación se pueden dividir en tres categorías: las que tienen que ver con la percepción-producción, con el hecho de proporcionar experiencias adicionales de canto y con la coordinación vocal (Phillips, 1996:33-36).

Las actividades más adecuadas para corregir una deficiente discriminación son aquellas en las que se utilizan respuestas auditivas y visuales combinadas y aquellas en las que se presentan patrones tonales familiares clave, que suelen resultar mejor, para encontrar el tono, que los sonidos presentados individualmente. A la hora de producir el sonido, los niños tienen, a menudo, dificultades para distinguir entre el registro de la voz hablada y el de la voz cantada. Sacarles del registro *de pecho* y buscar la *voz de cabeza* y la zona aguda podrá ayudar a encontrar sus voces. Además, cantar afinado requiere que los estudiantes escuchen afinadamente, ya que necesitan un tiempo para el oído interior antes de dar una respuesta o, lo que es lo mismo, cantar hacia adentro antes de hacerlo hacia afuera. También necesitan desarrollar la habilidad que les permita encontrar las similitudes y las diferencias y analizar sus propias respuestas así como lo que deben hacer para que el sonido sea correcto. Antes de la tarea vocal, el profesor puede establecer una discusión sobre lo que se ha sentido en oposición a lo que se debería haber sentido. Esta discusión es central, y no consiste sólo en decir si el sonido es correcto o incorrecto. El proceso psicológico relativo a la percepción para cantar afinadamente se puede resumir en: proporcionar al estudiante estímulos por medio de patrones tonales, propiciar un tiempo para el canto "silencioso", solicitar una respuesta cantada dentro del rango vocal del estudiante y facilitar el movimiento de ida y vuelta entre lo que canta el estudiante y lo que canta el profesor. Los refuerzos positivos son muy importantes como lo es también el dar la oportunidad a los pequeños de que puedan cantar solos después percibir el modelo.

La segunda área para corregir la desafinación es realizar un trabajo adicional de canto con canciones y ejercicios. Se considera que cantar más mejora la afinación. El método de Phillips (1996), propone ejercicios tarareando como un medio valioso de calentamiento vocal y de desarrollo del oído interno.

La coordinación vocal es un área de interés creciente. Numerosas investigaciones han encontrado resultados favorables para remediar la desafinación por medio de la instrucción en la coordinación vocal. Las investigaciones sugieren que en la mayor parte de las veces en que se produce la desafinación al cantar se debe a la falta de coordinación en el proceso físico necesario para la pro-

ducción del sonido correcto. La falta de coordinación en el soporte respiratorio, como primer activador de los ciclos vibratorios de las cuerdas vocales, puede producir dos situaciones: un canto “apretado” como resultado de un mecanismo compensatorio por la falta de presión del aire o un canto “difuso”, desafinado, como resultado de la baja presión respiratoria y la falta de compensación del mecanismo laríngeo. Los niños que no manejan la respiración, pero que aprenden a cantar por compensación utilizando la garganta y presión de laríngea, nunca cantan con un sonido libre y bello. Aquellos niños que, además de no manejar la respiración, no compensan con más presión su producción vocal, no afinan. Estos niños suelen ser los más reservados y tímidos. Hay investigadores que sugieren que, mientras los chicos de este último grupo tienen falta de percepción del tono o de memoria tonal en los primeros años, pueden, con el tiempo, oír y recordar el tono, pero no son capaces de coordinar el proceso motor que les permita producirlo correctamente. La postura correcta y el manejo adecuado de la respiración son los fundamentos para una adecuada producción vocal, pero la coordinación vocal completa va más allá de la respiración²⁴. El estudiante debe aprender a aplicarlo tanto en la voz hablada como en la voz cantada. La inclusión de actividades para la voz hablada en clase de música se considera parte de ese aprendizaje y tiene como objetivo adquirir hábitos saludables al hablar y obtener calidad y proyección de la voz hablada. El profesor de música, a través del desarrollo de la voz hablada, puede encontrar la vía para el desarrollo de la voz cantada (Phillips, 1996:35-36).

Dado que la voz hablada es una prolongación de la voz cantada²⁵, los malos hábitos al hablar derivan a menudo en malos hábitos al cantar. Este aspecto ha llamado la atención de investigadores como Gould (1969), que dirigió un extenso estudio sobre el canto de los niños, en el que encontró que el uso de la voz hablada tiene relación con el desarrollo de la voz cantada. Hay autores que se han ocupado de las patologías vocales. Brodnitz (1983) contempló numerosos casos de niños con nódulos por usar inapropiadamente su voz; Nilson y Schneiderman (1983), después de un programa de prevención del abuso vocal, realizado con niños entre seis y ocho años que hablaban demasiado grave, comprobaron que los estudiantes habían mejorado en sus hábitos al hablar.

Este tema resulta de importancia capital y será necesario investigar más para ayudar a los maestros a comprender la importancia de la fonación y la relación existente entre la voz hablada y la cantada. Los niños deben trabajar la voz hablada como parte de su formación vocal atendiendo al timbre, al tono, a la intensidad, a la dinámica y al registro. Se puede sufrir más hablando que can-

²⁴ Véase 3.1. Fundamentos de la pedagogía vocal.

²⁵ Véase 3.1. Fundamentos de la pedagogía vocal.

tando, y, en el caso de los niños, más aún, ya que su laringe se está formando. Imitaciones vocales, parlamentos corales, recitado de textos sirven para establecer diferentes niveles de altura de la voz y apoyo apropiado y proyección. Las vocalizaciones son otro elemento psicomotor importante. El método de Phillips (1996), utiliza vocalizaciones adecuadas a la edad y al nivel del estudiante. La coordinación vocal incluye, además, las áreas de dicción y expresión.

Usado como un instrumento, el cuerpo humano requiere de múltiples respuestas de motricidad fina. En algunos cantantes esta coordinación aparece automáticamente pero, para la mayoría, es un proceso que necesita ser aprendido. A los cantantes desafinados se les puede enseñar a cantar afinadamente. El seguimiento individualizado es lo mejor para el estudiante, pero numerosos investigadores han encontrado que la afinación mejora trabajando en grupo. No obstante, la atención individualizada se considera imprescindible.

Es imperativo para la educación musical que todos los estudiantes aprendan a cantar. Shinichi Suzuki ha demostrado que el niño que tiene una actitud dispuesta y una adecuada instrucción puede aprender a tocar el violín. Lo mismo se puede decir del canto. A los niños les gusta cantar. Sólo hay que enseñarles cómo hacerlo [...]. La importancia del proceso psicomotor y cómo sus diversos componentes dan cuenta de las habilidades necesarias para el canto, deben llegar a ser entendidos por los maestros si quieren servir de guía a sus estudiantes hasta convertirlos en cantantes seguros. El canto es un comportamiento aprendido, una habilidad psicomotora (Phillips, 1996:36)²⁶.

3.2.3. LA ENSEÑANZA DEL CANTO Y LAS NECESIDADES DE LAS VOCES INFANTILES

Las voces de los niños tienen determinadas características definibles que son importantes para comprender el sonido adecuado a cada nivel de desarrollo. La calidad vocal resulta muy afectada por los registros. El rango y la tesitura también deben contemplarse en función del proceso de desarrollo vocal, cuyas características se han tipificado en diferentes estadios que evolucionan progresivamente.

3.2.3.1. Los registros

La presencia de los registros²⁷ en las voces de los niños ha sido reconocida históricamente por las autoridades vocales. La razón que hay detrás del acercamiento

²⁶ N. de la A.: Traducido del original en inglés por la autora del presente trabajo.

²⁷ Véase 3.1.3.7. Los registros y los pasajes.

a los registros es la de establecer una pedagogía sana para el entrenamiento vocal de niños y adolescentes.

Phillips (1996:41) se refiere a los tres registros como el “ajuste agudo”, el “ajuste grave” y el “ajuste medio”. El “ajuste agudo” se corresponde con la *voz de cabeza*. Es luminoso, claro y con la calidad de un silbido. El “ajuste grave” se corresponde con la zona grave de la voz o con la voz hablada, que se desarrolla en fuerza y profundidad a medida que avanza el crecimiento. El “ajuste medio” es una combinación del agudo y del grave y se evidencia más fácilmente cuando los niños realizan juegos vocales que implican la imitación de sirenas o hacen *glissandi* (Phillips, 1996: 224).

Algunos de los antiguos pedagogos del siglo XIX y comienzos del XX expresan su preferencia por el uso exclusivo del registro agudo cuando se canta con niños. Advierten sobre el uso de la *voz de pecho* y señalan la dureza de este registro a la vez que abogan por el sonido de los coros ingleses con su calidad *aflautada*.

Phillips (1996:43-44) señala su completo rechazo al registro grave o *voz de pecho* cuando se trata de niños. El puro registro grave en el que las cuerdas vocales entran en contacto en toda su longitud y anchura se usa sólo desde el Do⁴ o Do central, que es, tradicionalmente, el sonido en el que los niños cambian a la *voz de pecho*. Los niños que carecen de instrucción vocal gravitan en el registro de pecho cuando cantan. Esto resulta confortable porque es el registro de la voz hablada y algunos de ellos no tienen ninguna otra experiencia de canto que cantar en el registro de pecho. Puesto que el registro grave en la voz de los niños es bastante elástico, puede usarse bastante por encima del Do central, produciendo un sonido duro y tenso que es potencialmente dañino para las cuerdas vocales. Esa fuerza que acompaña al canto bullicioso de los niños en las escuelas, mantenida durante largos periodos de tiempo puede conducir a una lesión vocal permanente. Cuando se canta en el registro grave las cuerdas vocales deben tener mucho mayor contacto físico pero, a elevados niveles de tensión, tal contacto puede provocar, a menudo, problemas físicos.

El registro agudo es aquel en el que las cuerdas vocales sólo entran en contacto en sus bordes interior y superior, comienza una octava por encima del Do central y se extiende hacia arriba. Cantar exclusivamente con *voz de cabeza* elimina la posibilidad de mezclar ambos registros y, en ese caso, la *voz de cabeza* se extiende por debajo del Do⁵ tan abajo como sea posible. Para mantener ese sonido puro el canto debe ser muy liviano, lo que hace que, al descender por debajo del Mi⁴, suena sin vida, no se proyecta y no permite cantar la parte de *alto*. Este sería el modelo usado por los coros ingleses de niños, mientras que en el conti-

nente europeo se introduce la mezcla de los registros produciendo un sonido más pleno y de mayor calidad en el registro mixto, lo que permite abordar la parte de *alto* (Phillips, 1996:45).

Phillips (1996:45-47) recomienda la técnica continental de mezcla de los dos registros en la zona de Do⁴ a Do⁵ que permite pasar sin dificultad, gradualmente, a través del registro medio. El trabajo de desarrollo del registro agudo, medio y grave en las voces de los jóvenes cantantes proporciona un ejercicio total de la voz y prepara la vía para un cambio saludable durante la adolescencia. Los tres registros pueden ser cultivados para producir una línea vocal homogénea y sin rupturas. Los niños, que en principio tienen dificultades para distinguir entre la voz hablada y cantada, pueden ser ayudados, por medio de la exploración vocal y las vocalizaciones, a establecer el uso habitual del registro agudo en el canto. El uso de vocalizaciones descendentes puede ayudar a mezclar el registro agudo dentro de la voz grave en la zona comprendida entre el Do⁴ y el La⁴, que es la mejor tesitura para las canciones en los primeros grados. Si el sonido se mantiene ligero, pero no sin vida en el registro medio, los dos registros se mezclarán automáticamente. Si se ejercita toda la voz y ésta se produce en el registro correcto, el sonido es pleno y agradable.

3.2.3.2. La calidad de la voz infantil

La calidad de la voz cantada es uno de los parámetros más subjetivos. Depende de patrones culturales y de expectativas, de forma que lo que se acepta en un entorno resulta absolutamente inaceptable en otro. Según Phillips (1996:53), cuando la faringe sirve como resonador principal y se equilibra con los resonadores de la boca y la nariz, aparece esa calidad “natural” que es propia de una producción vocal libre y fácil. Cuando los niños producen el sonido de manera fácil y libre con uniformidad en las vocales y apoyo y dirección, la joven voz adquiere calidad y belleza²⁸.

La calidad vocal está muy influenciada por los registros. Si se canta sólo en el registro *de cabeza*, resultará diferente calidad que si se canta sólo en el registro *de pecho* o si se combinan ambos. Aunque cada uno de estos registros tiene una resonancia particular, es posible trabajar para que el sonido se produzca como una sola línea vocal de abajo arriba²⁹.

Los niños no entrenados tienden a cantar, indistintamente, con voces fuertes y bulliciosas o con voces débiles y susurradas. El primer supuesto da una calidad que resulta del canto forzado y fuerte en el registro *de pecho*, y el segun-

²⁸ Véase 3.1.3. Fonación, resonancia y articulación.

²⁹ Véase 3.1.3.7. Los registros y los pasajes.

do da una calidad que resulta de la falta de apoyo en el registro agudo. Ambas calidades tienen su origen en una técnica vocal incorrecta y son las más indeseables. Los profesores que abogan por un sonido que resulta al utilizar sólo el registro *de pecho* no comprenden el daño que pueden ocasionar a las jóvenes voces. Igualmente, aquellos que toleran el canto *afalsetado* corren el peligro de enseñar una producción vocal muy pobre (Phillips, 1996:53).

La mejor producción vocal de los niños es “clara” y “aflautada” en el registro agudo Do⁵ Do⁶. Las voces de los niños son capaces de producir un sonido apoyado y resonante en esta octava, especialmente en los años intermedios. Si han trabajado adecuadamente en los primeros años cantando con un sonido más suave, los niños de edad intermedia pueden cantar en esta octava con un nivel de intensidad *mezzo* y *forte*. Durante la infancia no son recomendables niveles de intensidad muy fuerte o muy débil; ambos llegarán de la mano de la técnica vocal más allá de la madurez en la mayoría de los niños. Conviene revisar las expectativas de los adultos en cuanto a las voces de los niños y saber que el sonido más grande no siempre es el mejor. La dinámica del *mezzo piano* al *mezzo forte*, aunque es más bien limitada, resulta esencial para que los niños desarrollen una excelente calidad vocal (Phillips, 1996:53).

Cuando por medio del entrenamiento se combinan el registro agudo y el grave en el registro medio, en la zona de Do⁴ a Do⁵ y tiene lugar el balance adecuado entre registros, se produce un sonido ni demasiado “ligero” ni demasiado “pesado”. Esta es la cualidad más difícil de adquirir, ya que los niños tienden, de natural, a cantar en uno de los dos registros, el agudo o el grave. Los ejercicios y vocalizaciones para conseguirlo pueden comenzar desde el registro agudo al grave, permitiendo que emerja la zona inferior. Después, la voz puede ser ejercitada de la zona inferior a la de arriba para enseñar el cambio sutil del ajuste superior a medida que asciende la línea vocal (Phillips, 1996:53-54).

Cuando se canta en el registro de pecho en su forma pura por debajo del Do⁴ o Do central, la voz sólo tendrá calidez, si se emite con facilidad, pero el registro de pecho nunca debe forzarse. Si se fuerza, el resultado es siempre un sonido duro, áspero, indeseable y perjudicial psicológica y fisiológicamente. En cambio, la comodidad en la emisión produce una calidad vocal inconfundible, cálida e indispensable (Phillips, 1996:54).

En cualquier debate sobre la calidad de las voces infantiles, conviene tener presente que las voces de los niños no pueden, ni deben, sonar como las voces maduras. El instrumento vocal infantil es pequeño y tiene que desarrollarse aún. No obstante, cuando los niños aprenden a mantener la laringe baja y sin tensión al cantar, maximizando el resonador faríngeo, obtienen un sonido de mayor ca-

lidez, riqueza y belleza. Los niños necesitan no cantar con voces monocromáticas; la calidez y la belleza de la voz son posibles cuando la calidad viene dada por una producción vocal y registro adecuados (Phillips, 1996:54). Cuando confluyen todos estos factores, esas jóvenes voces producen una calidad que es única y específica de su edad y que se caracteriza por una “luminosidad”, una “ligereza”, y un “timbre específicos”³⁰ (Phillips, 1996:264).

3.2.3.3. Rango y tesitura

Entendemos por rango o ámbito el número de sonidos que una voz es capaz de emitir o la distancia que hay entre el sonido más agudo y el más grave que un individuo puede cantar. A propósito de los niños, Phillips (1996:56) hace una distinción conceptual entre dos tipos de rango: el “fisiológico” y el “musical”. El rango fisiológico sería el que comprende desde la frecuencia más aguda que el niño puede alcanzar, aun cuando pueda resultar muy poco musical, hasta la más grave que pueda ser analizada, mientras que el rango musical sería aquel que comprende el tono más agudo en el que el niño puede cantar bajando hasta el más grave que puede hacer afinadamente. Este segundo rango es el que concierne a los maestros.

El término tesitura se refiere a la configuración general de una parte vocal, ya sea aguda o grave en referencia su diapasón medio. También se conoce como aquella parte del ámbito que resulta más cómoda para el cantante y que suena mejor o aquella zona del ámbito que se utiliza de manera más constante.

El rango y la tesitura son una de las áreas de mayor interés para los investigadores respecto de cualquier otro parámetro del canto individual en niños, pero los hallazgos de las investigaciones entran a menudo en conflicto. Phillips (1996:56-58), hace una revisión y una síntesis de los planteamientos, los interrogantes y los hallazgos más relevantes a la luz de distintos trabajos de investigación.

¿Tienen los niños un ámbito vocal reducido, o son capaces de cantar las más amplias gamas que proponen algunos libros de texto fundamentales y los antiguos libros de canciones del siglo XX?

Numerosos estudios indican que el canto espontáneo de los niños tiene de media, en niños de ocho y nueve años respectivamente, alrededor de 15 o 16 sonidos mientras que la media de los sonidos que pueden producir los adultos resulta de 20. Una revisión de distintos trabajos de investigación concluye que los niños pequeños producen los sonidos en un rango limitado que, gradualmente, se va ampliando a medida que van madurando.

³⁰ Véase 3.1.3.2. Características de la resonancia de la voz (párrafos sexto y séptimo).

¿Por qué los niños pequeños cantan espontáneamente dentro de un ámbito amplio que parece que les capacita para cantar el repertorio que propone la literatura?

Una de las respuestas se fundamenta en la distinción entre el rango de frecuencias fisiológico y el musical. Parece que, en el canto espontáneo que producen los niños jugando, son capaces de cantar en un ámbito de hasta dos octavas, pero cuando lo ponen en un contexto musical la canción delimita tonos específicos y patrones que pueden no estar en el haber del joven cantante. Otra razón relacionada con las diferencias entre el rango de frecuencias fisiológico y musical puede ser que los niños pequeños no prestan atención al tono y al texto simultáneamente y, por ello, cuando cantan espontáneamente lo hacen en un ámbito muy amplio, pero muy limitado cuando cantan con un texto³¹. Una razón final de la limitación en el rango de frecuencias musical, especialmente entre los niños más mayores, puede ser la falta de entrenamiento vocal, fundamentalmente en el registro agudo. Hay investigaciones que confirman que los niños cantan más cómodamente en frecuencias graves que en agudas y que el ámbito se amplía con la edad, la experiencia y el entrenamiento. Los niños necesitan ejercitar conjuntamente el registro grave y el agudo para hacer posible la adquisición de un ámbito de dos octavas, de Do⁴ a Do⁶ cuando llegan al sexto grado³². Debido a que el rango inicial de los niños puede ser limitado, una adecuada técnica vocal puede proporcionar las bases para ampliarlo.

La taxonomía que presenta Phillips (1996:59-60) respecto al rango se basa en la investigación realizada en los diferentes niveles. Las tesituras consideran las zonas confortables en las que la mayoría de las notas deberían escribirse. El ámbito limitado de los primeros niveles es ampliado gradualmente por arriba y por abajo hasta llegar a conseguir dos octavas completas en el sexto grado:

- Primer grado: rango de Do⁴ a Do⁵, tesitura de Re⁴ a La⁴.
- Segundo grado: rango de Si³ a Re⁵, tesitura de Re⁴ a Si⁴.
- Tercer grado: rango de Sib³ a Mib⁵, tesitura de Re⁴ a Do⁵.
- Cuarto grado: rango de La³ a Mi⁵, tesitura de Re⁴ a Re⁵.
- Quinto grado: rango de Lab³ a Fa⁵, tesitura de Re⁴ a Re⁵.
- Sexto grado: rango de Sol³ a Sol⁵, tesitura de Re⁴ a Re⁵.

³¹ Véase 2.1.4. Perspectivas neuropsicobiológicas (léxico fonológico y léxico musical).

³² Cada grado se corresponde básicamente con los distintos cursos, de uno a seis, que contempla el sistema educativo español en la Educación Primaria.

3.2.3.4. El desarrollo vocal como proceso

El primer grado es el momento para comenzar la educación en técnica vocal. Ya es bastante posible en esta edad llevar alguna atención a parámetros como la postura y la respiración, la fonación, la producción tonal, la dicción y expresión. Cantar canciones simplemente no es un programa completo de canto. Fuera de la adecuada instrucción en el proceso del canto, los niños desarrollan malos hábitos que pueden llegar a arraigarse de por vida. Como cualquier otra habilidad el canto requiere práctica (Phillips, 1996: 72).

Partiendo de investigaciones propias y ajenas, Graham Welch (1986:299-300) planteó la hipótesis de un “desarrollo continuo de la habilidad del canto”, que se caracteriza por cinco estadios que van evolucionando progresivamente hasta alcanzar la habilidad de cantar correctamente.

Rutkowski (1990:92) desarrolló el instrumento conocido como “The Singing Voice Developmental Measure” (SVDM), para estudiar las respuestas de canto de niños de preescolar, y estableció cinco estadios en el desarrollo vocal hasta que los niños llegan a manejar su “voz cantante”. Estos estadios son bastante similares a los propuestos por Welch:

1. “Pre-cantantes”: niños que no mantienen el tono y salmodian el texto en el ámbito de la voz hablada.
2. “Cantantes en las frecuencias de la voz hablada”: niños que mantienen el tono y manifiestan cierta sensibilidad hacia él, pero sólo se desenvuelven en el registro de la voz hablada, normalmente entre La³ y Do⁴.
3. “Cantantes vacilantes”: niños que mantienen el tono pero van y vienen del registro de la voz hablada al de la voz cantada. Cuando cantan lo hacen aproximadamente hasta el Fa^{#4}.
4. “Cantantes en las frecuencias iniciales del canto”: niños que ya hacen uso de su “voz cantante”, tienen dominio de las frecuencias medias y raras veces usan el registro de la voz hablada. Utilizan normalmente hasta el La⁴.
5. “Cantantes”: niños que son capaces de cantar ampliando su registro por arriba, desde el Si⁴, y pueden hacer uso completo de su “voz cantante”³³.

Según Rutkowski (1990), parece crucial adiestrar a los estudiantes en el uso completo de la “voz cantante” como paso previo para que los problemas de entonación puedan ser comprendidos completamente. Los hallazgos de Rutkowski

³³ N. de la A.: Traducido del original en inglés por la autora del presente trabajo.

(1990) han abierto una línea de investigación que ha tenido continuadores como Levinowitz y sus colaboradores (1998), que comprobaron la fiabilidad del SVDM en niños de primaria. Estos hallazgos han orientado a los maestros en la necesidad de una revisión continua de los currículos de canto en la enseñanza general, tanto en educación infantil como en educación primaria.

Una vez que los niños entienden y utilizan el instrumento adecuadamente, se puede recurrir a herramientas más específicas de evaluación para averiguar la madurez en el desarrollo vocal. Los juegos de canto genuinos de los niños se pueden utilizar como una medida de exactitud en la afinación en niños de primaria. Otra manera de acercarse a comprobar el desarrollo de la voz cantante puede ser la ejecución de escalas, que es la más eficaz cuando se mide una dimensión definida como la justeza en el tono, la precisión rítmica o la capacidad de mantenerse en la tonalidad. Este tema debería ser prioritario. Se necesita más investigación para establecer la escala apropiada para cada nivel de desarrollo y para que aquellos instrumentos de medida que se han utilizado puedan ser mejorados (Marshall, 2004).

La idea de que la adquisición de la habilidad del canto es un proceso de desarrollo tiene repercusiones didácticas en cuanto a las estrategias que deben emplear los profesores en cada uno de estos estadios. El papel de los maestros es reconocer la complejidad de dicho proceso. La investigación y la experiencia práctica indican que los niños mostrarán comportamientos *cantantes* en algún momento a lo largo del proceso y que, con ayuda, el canto puede mejorar. Los niños en los primeros grados pueden quedarse en alguno de los cinco estadios propuestos por Welch y Rutkowski. Sin la ayuda adecuada en esas tempranas etapas nunca llegarán a ser cantantes afinados y seguros. Si los niños, aun con ayuda, continúan cantando desafinadamente, habrá que saber si su desafinación se debe problemas psicológicos o motores. Para aquellos estudiantes que muestran problemas vocales a nivel laríngeo tales como la ronquera se recomienda la consulta médica³⁴ (Phillips, 1996:73-74).

3.2.3.5. El cambio de la voz durante la adolescencia

La adolescencia se caracteriza por ser un periodo de inseguridad por los cambios fisiológicos y psicológicos que tienen lugar. El cambio de la voz en los adolescentes es crucial en el proceso de cambio de la construcción de la identidad de los adolescentes, sobre todo en los varones. El trabajo de los profesores que trabajan con adolescentes requiere gran intuición y paciencia. El adolescente es, de naturaleza, escéptico, y el profesor debe trabajar en la línea de favorecer un

³⁴ Véase 2.2.6. Disfonía infantil.

vínculo especial con estos estudiantes, pero no hay que olvidar que el estudiante no es todavía un adulto y necesita mucha orientación y estímulo. Además los jóvenes varones se encuentran, a menudo, turbados por los problemas asociados con el cambio de la voz. Una honesta y abierta discusión sobre los parámetros de la maduración vocal es necesaria en este momento. Algunos profesores optan por separar a chicos y a chicas en las clases de música, lo que les permite conseguir mayor efectividad a la hora de trabajar con un planteamiento diferenciado para cada género, a la vez que se reducen la vergüenza y la turbación, propios entre chicos y chicas en esta edad (Phillips, 1996:75-76).

Hay varias consideraciones generales a tener en cuenta a la hora de trabajar con estos jóvenes cantantes según Phillips (1996:76). La más importante es que los estudiantes deben cantar a lo largo de los primeros años de la adolescencia. Generalmente, cuando los adolescentes dejan el canto a comienzos de esta etapa, no vuelven a él. Por eso el canto debe formar parte de los últimos niveles del currículum en la enseñanza general. A menudo esta es la última oportunidad del maestro de música para convencer a estos estudiantes del valor del canto. Desafortunadamente, la práctica del canto que se realiza generalmente en las clases de música en la enseñanza general se basa en la propuesta de cantar canciones. Los libros de música no tienen en cuenta si el estudiante canta cómodamente o no. Esto refuerza, a menudo, las actitudes negativas de los estudiantes hacia el canto. Es, justamente, en este momento, en el que el estudiante debería ser ayudado para adquirir la conciencia de que el canto es un comportamiento aprendido, una habilidad regida por un proceso psicomotor cuya exigencia de coordinación puede ser considerada tan alta como la que se requiere para cualquier participación atlética. Es importantísimo que, en ese momento, el adolescente comprenda que el canto es algo que él puede aprender.

Otra consideración importante para estimular el interés hacia el canto es el texto de las canciones para adolescentes. La naturaleza del contenido del texto, a menudo, puede retraer a los adolescentes, pues pueden considerar que ciertos contenidos son más propios de la escuela elemental. El texto de las canciones debe ser elegido cuidadosamente para reflejar las necesidades e intereses de los adolescentes.

Otro medio para atraerlos hacia el canto puede ser un coro de chicos adolescentes. El espíritu de equipo ayuda a establecer vínculos beneficiosos para mantener intacto un proyecto de música coral, y si los chicos participan en el canto, las chicas también estarán.

El cambio de la voz en los varones tiene lugar junto con los cambios hormonales que se producen durante la adolescencia, hacia los 12 años. Es un pro-

ceso que se prolonga durante dos años aproximadamente. Aunque éste sería un tema específico de la enseñanza secundaria, algunos preadolescentes del último ciclo de primaria, sobre todo los del último curso, pueden presentar síntomas ostensibles del cambio de la voz. Los indicadores fisiológicos de la entrada en la pubertad incluyen, entre otros, la presencia de vello en el cuerpo y en la cara, el desarrollo de los órganos sexuales o un crecimiento rápido generalizado. El cambio en la voz hablada es otro indicador ya que, al llegar la pubertad, la laringe infantil se transforma en una laringe adulta en virtud del fenómeno de la maduración sexual. Durante este periodo tienen lugar una serie de transformaciones anatómicas y cambios de posición de las estructuras laríngeas desde el punto de vista de la voz cuyo efecto más relevante es la reducción de la frecuencia fundamental que supone, como mínimo, el descenso de una octava.³⁵

El cambio de la voz en los varones durante la adolescencia viene acompañado por una serie de alteraciones vocales como las del timbre, la voz bitonal o la voz rasgada y de poca intensidad. Además, debido al carácter sexual secundario de la voz, la aparición de una voz varonil en los chicos varones necesita de consideraciones de índole psicológica relacionadas con su identidad sexual.³⁶

Se ha escrito muchísimo sobre el tema del cambio de la voz en los adolescentes varones, pero no tanto basándose en la investigación que pueda corroborar las diferentes técnicas y sistemas que defienden los distintos profesores, y existe una creencia generalizada en algunos contextos educativos de que durante esta etapa es preferible y recomendable no cantar. En la década de 1950 surgió en el ámbito anglosajón una línea de investigación en torno a la voz cantada durante la adolescencia con dos puntos de vista distintos. El sistema americano favorece la adaptación gradual a la nueva voz que va surgiendo, y las diferentes escuelas americanas muestran que es la mejor vía para el manejo del cambio de la voz en adolescentes varones (Phillips, 1992:573). En la tradición inglesa se mantiene a los chicos cantando en el registro agudo durante el cambio de la voz. Este sistema ha despertado muchas críticas puesto que cantar solamente en el registro agudo no prepara a los jóvenes para la natural transición hacia el registro grave. No obstante, esta manera de hacer en Inglaterra ha demostrado que los niños pueden continuar cantando en el puro registro agudo durante la adolescencia sin contratiempos y que esta voz no tiene porqué ser abandonada totalmente (Phillips, 1996:78).

Los distintos sistemas que fueron surgiendo desde 1950 han generado un nuevo paradigma respecto a la voz cantada en la adolescencia que, basándose en

³⁵ Véase 2.1.1.1. Desarrollo y envejecimiento de la laringe.

³⁶ Véase 2.2.7. Disfonía de transición del adolescente.

la investigación, ha dado sus frutos, tanto en la comprensión del fenómeno como en el desarrollo de didácticas específicas para esta etapa.

Duncan McKenzie, fue el primero que consideró que las voces masculinas cambian de un modo progresivo y uniforme, y lo explicó mediante el sistema “alto-tenor” por el que el cambio de la voz masculina es un proceso gradual donde el chico pierde su registro agudo y va añadiendo notas en el registro grave. Una vez establecido en ese registro pierde algunas notas graves y vuelve a recuperar algunas notas agudas, pero su voz no puede ser considerada aún como una voz adulta, por lo que McKenzie recomienda precaución contra el uso de las zonas extremas de los ámbitos agudo y grave durante el cambio, y sostiene que un ámbito medio, seguro y confortable es mejor (Phillips, 1996:78-79).

Después de los estudios de McKenzie surgió una teoría sobre el cambio de la voz cuya influencia perdura hasta nuestros días: la teoría de la voz “cambiata” propuesta por Cooper en la década de 1950, quien comenzó por definir aquellos aspectos que no lograban explicar el fenómeno del cambio de la voz: contempló los tópicos más frecuentes al respecto como el que consideraba que la voz durante el cambio era una voz enferma y casi no apta para el canto; estudió el ámbito, la tesitura y la variabilidad de la calidad sonora de la voz masculina durante el proceso de cambio; estableció las primeras indicaciones para saber cuándo la voz de un niño está cambiando; clasificó las voces masculinas durante la pubertad en sopranos, “cambiatas” y barítonos. Su mayor aportación consistió en conceptualizar esta voz de naturaleza transitoria como voz “cambiata”, término que da nombre a su teoría para describir el proceso de cambio de los adolescentes antes de convertirse en barítonos (Elorriaga, 2010a:96-97).

En la década de 1970, Frederick Swanson irrumpió con una teoría a partir de su trabajo con muchachos adolescentes, cuyas recomendaciones se contraponen con el resto de teorías al respecto. Swanson pensaba que el cambio en la voz masculina se produce muy rápidamente, en un verano o, incluso, en cinco semanas, y que la voz desciende en una octava de modo repentino (Phillips, 1996:80), lo que invalidaría los planteamientos didácticos subyacentes en las teorías precedentes.

En ese mismo periodo, John Cooksey estableció lo que se ha llamado la “teoría ecléctica contemporánea” sobre el cambio de la voz masculina que reconoce tres categorías en el cambio y argumenta que la clasificación sencilla de Cooper respecto al significado del término “cambiata” para el cambio de la voz es muy limitada. Cooksey asigna tres estadios definibles a la voz masculina durante el cambio y asegura que el proceso de maduración de la voz tiene lugar durante varias etapas a través de una secuencia predecible de estados evolutivos

intermedios (Phillips, 1996:79-80). La teoría de Cooksey se ha cimentado en su propia investigación, llegando a establecer en 1992 lo que se denomina como “el diagrama de la taxonomía de Cooksey”, que contempla hasta seis estadios y que es el que más se usa en la actualidad (Elorriaga, 2010a:100).

Todos estos hallazgos han abierto nuevos cauces para una didáctica específica rica y variada que hace posible que, durante el cambio de la voz, los chicos varones puedan seguir cantando durante la pubertad y adquiriendo gradualmente las habilidades vocales necesarias.

El tema del cambio de la voz femenina durante la adolescencia ha ido adquiriendo interés para los educadores e investigadores. En general, la pubertad comienza antes para las chicas que para los chicos, entre los 10 y 11 años. La pubertad tiene lugar entre los 12 y 14 años aproximadamente y ocurre con la primera menstruación, que se ha considerado tradicionalmente como el fin de la infancia y el paso a la edad adulta. Hasta la pubertad, la laringe es de igual tamaño en niños que en niñas y, a partir de ahí, el crecimiento laríngeo es disímil, la diferenciación sexual se manifiesta, a partir de ese momento, en la naturaleza y en el grado de muchos aspectos del desarrollo vocal³⁷, que resultan mucho menos radicales en las mujeres, lo cual no significa que dejen de existir.

Los cambios en la producción vocal femenina se relacionan más con la pérdida de calidad del sonido que con las variaciones de registro. Los trabajos de investigación sobre la voz cantada femenina en la adolescencia realizados por Gackle a partir de la década de 1980, han cristalizado en un modelo de clasificación por estadios evolutivos durante esta etapa con diferentes niveles: el primer estadio o prepuberal, entre los 8 y 10 (11) años que se caracteriza por un sonido aflautado propio la voz infantil; el segundo estadio se divide en dos niveles, uno premenárquico, entre los 11 y 12 (13) años, y otro postmenárquico entre los 13 y 14 (15) años en el que el sonido aflautado es reemplazado por un sonido soplado con exceso de aire; el tercer estadio o de joven mujer adulta, que comprende los 14 y 15 (16) años, en el que desaparece la voz aireada y la voz va ganando en consistencia, profundidad, riqueza, volumen, agilidad, e incluso vibrato, aunque no por ello pueda considerarse una voz adulta (Phillips, 1996:83-84).

Uno de los continuadores de las tesis de Gackle, L.R. Harris, llama la atención sobre el hecho de que, en esta etapa, a la mayoría de las chicas se les etiqueta como contraltos debido a que parecen haber perdido la habilidad para cantar agudo. Cantar durante mucho tiempo de alto puede llegar a producir un sentido de pertenencia equivocada a la cuerda de contralto y a desarrollar el hábito de cantar solamente en el registro de pecho, que resulta muy difícil de abandonar

³⁷ Véase 2.1.1.1. Desarrollo y envejecimiento de la laringe.

(Harris, 1987:21); estos dos supuestos tienen importantes implicaciones didácticas para el adecuado desarrollo vocal de las adolescentes cuya calidad vocal y afinación podrían resultar afectadas y derivar, además, en problemas de salud en el caso de que persistiesen en dicho comportamiento³⁸.

3.2.4. BASES PSICOLÓGICAS DEL DESARROLLO DE LA CANCIÓN

Los psicólogos han estudiado la música y han analizado la relación entre pensamiento y música en los niños en edad escolar. Dentro del campo del desarrollo de la música, el canto de los niños es quizá el tema que más se ha tratado. Desde la década de 1960 se han estudiado los aspectos musicales de las melodías espontáneas de los niños y su relación con el desarrollo de la música, del que las primeras canciones son parte fundamental. Más recientemente se han realizado estudios que intentan explicar los procesos cognitivos que subyacen en el desarrollo de la canción tomando como referencia el desarrollo del lenguaje en los niños y enfatizando en el deseo de aproximarse a las bases cognitivas de las primeras canciones (Hargreaves, 1998). Se ha sugerido a veces la posibilidad de que exista una “cantilena universal” común a los niños de todas las culturas que, por muy atrayente que resulte, solo se sustenta en pruebas anecdóticas. Como señala Hargreaves (1998:81-82), las investigaciones no encontraron evidencias al respecto, aunque sí se podría considerar a la “cantilena” como la forma musical universal más primitiva, resultante de una forma de expresión instintiva, a diferencia de la canción, que es más compleja y personal.

Los primeros tres años de vida, incluidos los últimos tres meses de vida prenatal son determinantes en el desarrollo musical. Este es el periodo en el que la naturaleza proporciona una especial facilidad para los distintos aprendizajes, incluido el canto (Tafari, 2006:98). Entre los ocho meses y los tres años el niño desarrolla los patrones tonales y se forma su memoria tonal. Si los padres no cantan, siempre puede suplirse con las experiencias de la escuela y de la iglesia, por ejemplo (Phillips, 1996:33).

El juego vocal del niño comienza muy pronto. Los primeros meses de vida se caracterizan por juegos vocales en los que van aumentando las vocalizaciones infantiles que pueden ser interpretadas como glisandos musicales y también como precursores de la prosodia del habla. Las primeras vocalizaciones infantiles van íntimamente ligadas a la percepción, que es un sistema sensorial estimulado por información acústica que se va filtrando de acuerdo con principios de organización perceptual que se agrupan atendiendo a características claves: tono, proximidad temporal, similitud de timbre y relaciones armónicas. Cada categoría de per-

³⁸ Véase 3.2.2.4. La coordinación vocal; 3.2.2.5. El canto desafinado y 3.2.3.1. Los registros.

cepción funciona tanto para la música como para el habla y, sin embargo, son producto de las leyes de la aculturación que construyen nuestras interpretaciones sociales. En los primeros doce meses de vida el niño reproduce el tono y el ritmo y reconoce al padre y a la madre. La percepción esencial para la comprensión del lenguaje se va construyendo poco a poco. La ambigüedad perceptual de las primeras vocalizaciones infantiles (pre-habla y pre-canto), es un producto del funcionamiento, tanto de su anatomía vocal básica como de nuestra percepción categórica como adultos (Welch, 2005:239-242).

El bebé de seis meses puede vocalizar, variar e imitar alturas. Alrededor de los doce meses construye canciones rudimentarias, aspecto que se desarrollará en el segundo y tercer año de vida. Estas canciones tendrían una cierta concepción de forma básica o marco en el que faltarían los detalles. Las canciones espontáneas de los niños de dos años no serían sino breves frases de alturas discontinuas, contornos melódicos y patrones rítmicos constantes que se repiten una y otra vez. Los niños irían ejerciendo un control cada vez mayor sobre sus canciones a través de la repetición y la variación. Las primeras canciones servirían de base para las posteriores. Los trabajos de Dowling (1982 y 1984) apuntan que estos procesos correrían paralelos a los de la adquisición de la sintaxis en el lenguaje. Los intervalos que aparecen en primer lugar son las segundas mayores, terceras menores y unísonos. En segundo lugar las segundas menores y terceras mayores, mientras que las cuartas y las quintas aparecen en tercer lugar. A pesar de que se van organizando las alturas, las canciones tienden a carecer de organización melódica o rítmica consistente, permanecen atonales y sin un pulso consistente.

Hacia el final del segundo año los niños comienzan a incorporar a sus canciones patrones regulares. A los 23 meses se observa cierta organización rítmica y a los 28 meses la organización rítmica está completa. La habilidad para esbozar una canción estaría suficientemente desarrollada a los tres años de edad. El canto del niño va siguiendo un proceso gradual de asimilación y acomodación por el cual va haciendo suyos patrones rítmicos y esquemas musicales ya existentes, de manera que sus "esbozos de canciones cambian" y se van aproximando gradualmente a estructuras melódicas "correctas", culturales (Hargreaves, 1998:86-88).

A los cinco años poseen un amplio repertorio de canciones tradicionales infantiles estándar de su cultura que les permiten realizar tareas de reconocimiento y memoria (Dowling, 1982). Se han realizado numerosos estudios para investigar el desarrollo de la habilidad de los niños para reproducir con precisión canciones que les han sido presentadas, y parece que hay consenso en cuanto a que primero se aprenden las palabras, y después el ritmo, contorno e inter-

valos, por ese orden. Esto ocurriría en una primera fase. En una segunda vendría la adquisición del pulso subyacente seguido de la estabilidad tonal que se completaría en una tercera y cuarta fases, y el contorno de alturas que se dominaría completamente en la fase tres (Hargreaves, 1998:89).

A la edad de seis o siete años, los niños poseen muchas de las habilidades relacionadas con la percepción y ejecución musical. Los primeros borradores de los preescolares se irán refinando y puliendo durante la infancia. La misma escolaridad ejerce una notable influencia en el desarrollo musical. Sloboda (1985) distingue entre la *aculturación musical*, como aquellos desarrollos musicales que ocurren espontáneamente debido a la madurez física y cognitiva, y las *experiencias de socialización y entrenamiento* que se refieren a los esfuerzos autoconscientes para mejorar destrezas musicales específicas. Si para el desarrollo de cualquier capacidad se requiere esperar a la maduración de los procesos biológicos y psicológicos necesarios, los aprendizajes no maduran si no se reciben los estímulos oportunos, las demandas y los ejemplos que permitan realizar determinadas experiencias (Tafari, 2006:137).

En relación al hogar y la cultura, parece que los niños que provienen de un entorno hogareño musicalmente estimulado, se desenvuelven mejor. Se ha estudiado el canto de los padres y las actitudes de éstos hacia la música, y parece que padres que estimulan y participan en el quehacer musical de sus hijos, proporcionan el equipamiento y las facilidades necesarias para que los niños aborden este aprendizaje. En tres estudios de caso realizados con tres familias de Nueva York en las que había niños de tres años y cuyos padres actuaron como co-investigadores, Custodero (2006) estudió los tipos y las funciones de canto en esas familias y concluyó que el canto lo usaban en las actividades rutinarias, a la vez que en torno al canto se creaban y se mantenían tradiciones. Observó que había dos tendencias: los cantos aprendidos y los cantos espontáneos. Custodero (2006:13-14) enfatiza sobre las interacciones entre el juego espontáneo de los niños y lo que enseñan los padres y las implicaciones que esto supone para la enseñanza y el aprendizaje. Estas implicaciones didácticas se materializan en tres direcciones: por un lado, los padres son los primeros maestros y están biológicamente programados para usar la música para tal tarea; además, hay que considerar la calidad y la cantidad de experiencia de canto que los niños van a recibir en casa antes de escolarizarse así como el entrenamiento que necesitan los padres para poder proporcionar una experiencia musical significativa en casa; en tercer lugar está el supuesto de que la combinación entre la cultura de los padres y la de los profesores es el mayor factor que afecta a la eficacia de las relaciones entre la casa y la escuela y la conciencia de que la producción de música en casa puede contribuir a mejorar el entorno educativo. Por otra parte, la parti-

cipación en actividades y experiencias musicales conjuntas entre la escuela y la casa tienden a ser asociadas con actitudes positivas hacia el canto (Mizener, 1993:244).

La investigación en el campo de la psicología cognitiva y cognición musical es un área en crecimiento. Szego (2002:721) subraya que los datos de esta abundante literatura sugieren que “el número de agentes musicales en el entorno doméstico y de estimulación musical, además de la atención y el refuerzo que proporcionan, están positivamente relacionados con las posibilidades del desarrollo musical de los niños”.

3.2.5. EL REPERTORIO

La elección y el uso del repertorio están relacionados con las percepciones docentes que se configuran a partir de la formación y de las experiencias profesionales y vitales del profesor. En la elección y el uso del repertorio subyacen convicciones estéticas, pedagógicas y socioculturales que pueden derivar en debates como el desarrollo del gusto musical, el posicionamiento sobre lo que se entiende por cultura, la conveniencia de usar en el aula de música determinado repertorio, o el *conflicto cultural* entre los currículos y los medios de comunicación de masas, entre otros. No es objeto de este apartado hacer una revisión exhaustiva de estos debates, pero sí verter brevemente algunos planteamientos que ilustren determinados aspectos que pueden estar en el origen de la controversia.

Bantock (1968), diferenció entre cultura elevada, considerada como aquella legitimada por el grupo cultural dominante y a la cual se aplican estándares críticos independientes de las características del consumidor; cultura folklórica, que es la que existe tradicionalmente en las sociedades no industrializadas, y cultura de masas o cultura popular, que es aquella que está manufacturada específicamente para el mercado masivo industrializado. Esta última se ajusta a los requerimientos de los medios de comunicación de masas, lo cual produce una separación entre los que crean la cultura de las masas y los que la consumen. Por todo esto, y a causa de los grandes beneficios económicos que se asocian al mercado masivo, la cultura popular toma elementos de la cultura elevada y folklórica, y los explota deteriorándolos.

La cultura juega un papel importante en la transmisión y el aprendizaje de la música, pero la transmisión y el aprendizaje están socialmente constituidos como una “cultura específica” en la que el individuo trabaja dentro de estructuras de transmisión de sistemas guiados por esas estructuras toda vez que aprende también a adaptarlos a sus propios fines y necesidades (Szego, 2002:724).

La cultura masiva se ha considerado estéril, homogeneizada y carente de integridad artística. La hipótesis de la masificación ha sido muy contestada y hay autores que abogan más por la diversidad, por el *pluralismo cultural* o las *culturas del gusto* que se van conformando en función de las preferencias musicales de acuerdo al sexo, a la raza y a la clase social. El conflicto cultural entre los currículos escolares y los medios de comunicación de masas como representantes de la cultura popular, puede manifestarse de formas diferentes y se relaciona con el conocimiento que puedan tener los profesores sobre los programas de televisión y de la música popular que forman parte de la “dieta fija” de muchos de los intereses del tiempo libre de sus alumnos y de la actitud de los estudiantes hacia la escuela (Hargreaves, 1998:202-208). Una de las nuevas formas en las que se manifiesta el conflicto es el reto de educar en una “cultura del espectáculo”; una cultura en la que el mundo es un gran plató. Este punto de vista resulta crucial para comprender la cultura popular contemporánea y las herramientas que la han configurado y, a partir de ahí paliar, no sólo la incapacidad de la escuela de tender puentes con la cultura popular y con los intereses y capacidades de las nuevas generaciones, sino fundamentar, además, las bases epistemológicas para una educación “multimedial” que, utilizando las herramientas propias de esa cultura, pueda seducir educando (Ferrés, 2000).

En la dialéctica entre la cultura popular y el desarrollo del gusto musical, Hargreaves (1998:208-232), pone énfasis en la idea de que el gusto musical está fuertemente influenciado por las “presiones subculturales” del grupo de pares, aunque matizando que no deben ser consideradas como las únicas determinantes del gusto musical. Considera que las características de la propia música ejercen su influencia, junto con la naturaleza cambiante de la cultura adolescente, las influencias de clase social, los efectos del prestigio y la propaganda, o las modas musicales que afectan a cualquier estilo de música. Asimismo, según Mizener (1993:241), si el repertorio elegido para usar en clase de música no contempla la adecuación a la edad y el periodo educativo de los alumnos, puede contribuir a generar actitudes negativas hacia el canto, porque resulta “no familiar” y puede parecer diferente del estilo de música popular que los niños aparentemente prefieren.

La mayoría de los teóricos parecen coincidir en que la enseñanza de la música debería abarcar objetivos más amplios que el mero aprendizaje de destrezas musicales específicas incluyendo, entre otros, la comprensión de las cualidades artísticas de la música, la transmisión de la herencia cultural, la incenti-
vación a la creatividad, la educación social, la provisión de la recreación valiosa, la mejora de la salud física y mental o el desarrollo de las capacidades intelectuales. En definitiva, contribuir al desarrollo intelectual, emocional, sensomotriz y

social. Para ello, Hargreaves (1998:236-239), defiende una perspectiva conciliadora al reflexionar sobre la necesidad de ubicar en el currículo la música folklórica, de jazz y popular, que enfatizarían las destrezas auditivas y de improvisación, y que necesitarían la ubicación en un contexto histórico y social. El educador musical puede seleccionar todo tipo de material para cantar ya sea contemporáneo, clásico, de autor o folklórico, aunque “con cuidadosa consideración de su calidad musical” (Mizener, 1993:241).

Esta perspectiva conciliadora sitúa a los educadores musicales en la búsqueda de estrategias para lograr reconciliar *lo que se necesita* con *lo que hay*, habida cuenta de que no se pueden obviar ni los valores musicales ni los valores sociales y culturales.

El trabajo a realizar deberá integrar una inteligente y profesionalmente defendible teoría de participación en la música con las teorías de los valores estéticos. Reconciliar con nuestros valores musicales lo que pueden parecer excesos, en el lado de los valores sociales, requerirá de una habilidad considerable debido a nuestras orientaciones tradicionalmente artísticas (Gates, 1989:43).

Algunas de las escuelas pedagógicas del siglo XX, cada una en su especificidad, ponderan el canto y, especialmente, el potencial didáctico musical y extramusical del canto tradicional folklórico, por lo que han otorgado al repertorio tradicional un lugar relevante. Baste mencionar cómo el método Kodály se basa y se estructura a partir de la música tradicional de Hungría. En la configuración del método confluyeron intereses nacionales pedagógicos y estéticos.

Según Járdányi (1981), tanto para Kodály como para Bartók, su más directo colaborador, la música tradicional húngara juega un papel importante en el aprendizaje de la música por parte de los niños porque está más cercana al mundo de la niñez debido a su expresividad ingenua, simple y evidente; porque sus formas breves y claras están en concordancia con los sentimientos y la mentalidad del niño; porque su escala principal de cinco notas puede ser cantada y afinada fácilmente; porque es música de calidad, es genuina y no está contaminada, está viva, tiene alto nivel estético y es fuente inagotable de arte y de saber.

Cabe reflexionar sobre la vigencia de estos planteamientos en el contexto actual de la educación musical. ¿Tendría sentido en una sociedad desritualizada devolverle al canto su dimensión social? ¿Lo tiene en la cultura urbana contemporánea española actual? Según Hargreaves (1998), parece que la mayoría de los teóricos coinciden afirmativamente al respecto.

En la elección del repertorio pueden encontrarse las claves para conciliar las expectativas de los alumnos con las del profesor. La propuesta ha de conjugar un repertorio de calidad que no resulte ajeno e inaccesible para los alumnos, que sea adecuado al contexto en el que va a ser enseñado y al nivel de destrezas y de madurez de los alumnos, que incluya la mayor variedad posible de estilos, que consiga interesar a los alumnos aunque sin reproducir en el aula literalmente y hasta la extenuación los modelos de la llamada cultura del espectáculo, que sea adecuado para mejorar las habilidades vocales de los alumnos y que, en definitiva, no genere actitudes negativas hacia la música y hacia el canto, sino que las promueva.

Con la intención de elaborar un cuadro de referencia sobre cuáles son los criterios sobre los que apoyarse para seleccionar un repertorio de canciones para la educación musical en la escuela primaria, Vaillancourt (2010:106) establece cuatro grandes familias de criterios: criterios de orden estético- musical; criterios de orden psicopedagógico; criterios de orden pedagógico y criterios de orden cultural.

3.2.6. CANTO Y ESCUELAS PEDAGÓGICAS

A lo largo del siglo XX se desarrollaron diferentes corrientes pedagógicas que fueron abriendo nuevos cauces y sugiriendo nuevos planteamientos educativos. En torno a esos planteamientos educativos se han desarrollado diversas escuelas de pedagogía musical activa como Dalcroze, Orff, Martenot, Ward, Willems, Kodály, Suzuki, Murray Schafer y John Paynter. Frega (1997) desarrolló un modelo paramétrico al que posteriormente sometería todos los métodos educativos musicales. Con la aplicación de este modelo Frega (1997) pretendía comprender la esencia de cada método, describir sus metas e intentar integraciones basadas en la investigación sobre las características del aprendizaje musical. Dicho modelo, formulado definitivamente en 1980, está considerado por la propia autora como un modelo analítico que desentraña las diferencias que, por nacimiento y formación de los autores, pueda haber entre ellos en cuanto al lenguaje musical, los enfoques estéticos y las fuentes sonoras utilizadas. Estas escuelas pedagógicas han permitido al futuro profesor el acceso al mundo sonoro y al conocimiento de su valor psicopedagógico y didáctico a la vez que le proveen de una serie de estrategias para desarrollar determinadas capacidades a través de una síntesis de estímulo y propuesta de tareas desde el punto de vista neuropsicológico recomendadas para una educación integral.

Hargreaves (1998:241) las ha denominado “aproximaciones pedagógicas” porque se han originado a partir de la teoría psicológica como de la enseñanza musical práctica aunque, no obstante, cada una engloba una visión implícita del

desarrollo infantil y del rol que la música debe jugar en él. Se refiere específicamente a Orff, Kodály y Suzuki, cuando señala que cada uno de estos métodos destaca diferentes aspectos del proceso de aprendizaje, pero todos coinciden en que todos los niños y niñas sin distinción pueden y deben beneficiarse de la enseñanza musical.

Aunque con diferentes matices y enfoques, estas escuelas pedagógicas coinciden en colocar al canto en un lugar preponderante dentro de la formación musical fundamentalmente por tres aspectos: en primer lugar, porque el canto a través de la canción proporcionaría la posibilidad de introducir al alumnado en la educación musical de una manera eficaz y asequible; la canción sería una síntesis de los elementos fundamentales de la música (Peiteado, 2004). Esa vivencia globalizada debidamente encauzada puede traspasar el ámbito de lo melódico y dar acceso al conocimiento de la armonía, de la ejecución instrumental y de la experiencia del movimiento. En segundo lugar, el canto como experiencia individual y colectiva tiene también implicaciones y especificidades valoradas desde las diferentes ópticas pedagógicas como medio de conocimiento y desarrollo de uno mismo y sus interrelaciones con el otro (Cámara, 2003). En tercer lugar, porque la voz es el primer y más versátil instrumento musical y, como tal instrumento, necesita de unos conocimientos técnicos para su correcta utilización, y porque además, a través del canto se accede al desarrollo de determinadas capacidades relacionadas con la cognición melódica, puesto que a través del canto se reproducen alturas no mediadas por ningún otro instrumento. En definitiva, se trata de lo que Welch (2005) atribuye al canto conceptualizándolo como “intra-personal, interpersonal, social y cultural comunicación”.

Algunos de estos aspectos están presentes de una u otra forma en las diferentes escuelas pedagógicas, pero en el método Kodály lo hacen de una manera preponderante.

Se trata de un esquema de enseñanza riguroso y elaborado que pone un fuerte énfasis en la voz. El primer interés de Kodály se relacionó con el desarrollo de la imaginación auditiva o el oído interior, y él sentía profundamente que eso debía lograrse a través del canto, antes de que hubiera alguna introducción a la ejecución instrumental (Hargreaves, 1998:242).

La eclosión de los métodos de Kodály, Orff, Dalcroze, y otros, coincidió con la reestructuración de la educación en América que se inició a partir de 1963 en la que se incluía la música en los currículos, y un enorme interés por la alfabetización musical ya que, precisamente, dichos métodos se fundamentaban en el desarrollo de las habilidades de lectura musical. Estos métodos encontraron

una vía de acceso en la reestructuración de los nuevos currículos americanos en los que se incluía la música pero, no así, la formación vocal.

Había poco que encontrar en cualquiera de aquellos planes de estudios que pudiera desarrollar la confianza en la voz cantada a través de algún tipo de instrucción vocal. Kodály ponderaba la belleza del canto, pero el método presuponía la habilidad de cantar maravillosamente; no hay nada en el método original de Kodály relacionado con la técnica vocal. Tratar de enseñar a leer música antes de la habilidad de cantar, se parece al proverbio de la carreta por delante de los bueyes. Las habilidades de la técnica de canto y de la lectura musical deben desarrollarse juntas (Phillips, 1996:12).

El uso de cualquier propuesta didáctica que dejase de lado la adquisición de las habilidades de canto en base a los parámetros fisiológicos y psicológicos que le son propios, podría llevar a desnaturalizar al canto si éste se concibiese solamente como un pretexto para abordar aprendizajes musicales y extramusicales. La imagen que propone Phillips es muy elocuente al considerar que esos aprendizajes pueden verse perturbados si se olvida que cuando cantamos, precisamente, estamos *cantando*. Se puede cantar sin instrucción vocal formal, se puede cantar con asiduidad en el aula, se pueden extraer de las canciones todas las posibilidades que ofrecen para un mayor acercamiento, conocimiento y experiencia de la música, pero eso no significa, necesariamente, que el instrumento de la voz se esté manejando debidamente.

Si contemplamos la educación musical y al canto como parte esencial de dicha educación musical desde una amplia visión que va más allá de lo instructivo y que enfatiza en lo educativo, podríamos decir que el canto *educa* en el sentido de que provee de “valores para la vida tales como la salud, el autoconocimiento, el autocrecimiento, el compañerismo, la diversión o la autoestima” (Elliott, 1997:30), y si consideramos que las investigaciones han demostrado que las habilidades de canto de los estudiantes de música en la enseñanza general pueden ser mejoradas a través de una instrucción vocal, podemos decir que el canto puede ser *educable*.

4. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. LA METODOLOGÍA

El solo hecho de tener que enfrentarse a la metodología, especialmente cuando se es una investigadora novel, puede resultar intimidatorio. Tal era mi percepción en los prolegómenos de esta tesis doctoral. A medida que me adentraba en la investigación fui encontrando en la metodología un referente y un aliado. Aún hoy conservo vívida la impresión que produjo en mí un primer acercamiento a la obra de Elliot Eisner, Liora Bresler o Saville Kushner, entre otros autores. Las lecturas y relecturas de sus trabajos me iban revelando una metodología a mi alcance que servía para buscar respuestas a los interrogantes en torno al tema de estudio, y que preveía y contemplaba las contingencias de las interacciones con las personas que participaban en la investigación. Una metodología que, lejos de llevar hacia una *metodolatría* ciega, daba implícitamente la opción de poder pensar metodológicamente, pero también creativamente con y desde ella, y me daba la posibilidad de situarme así en el camino de poder encontrar mi propia voz como investigadora a medida que discurría el proceso de la investigación.

La metodología es la *herramienta* del investigador. La elección de la herramienta no es algo trivial ni anecdótico puesto que, en las características de la herramienta y en el uso que se haga de ella puede verse comprometida la respuesta a las demandas de la investigación en función de su naturaleza. El símil del cocinero en su cocina puede servir de ejemplo. Podemos contar con unos ingredientes de primera calidad y con unas cacerolas confeccionadas con unos materiales de última generación y en perfecto estado de conservación. Podemos, además, estar en posesión de una receta contrastada y mejorada durante generaciones, pero si variamos el tiempo de cocción o la temperatura, si incrementamos o disminuimos la sal, el aceite, o las hierbas aromáticas, podremos llevar, o no, el plato a la mesa en las mejores condiciones.

Para poder manejar adecuadamente la metodología será necesario, además, conocerla a fondo, lo que dará al investigador la posibilidad de ser fructíferamente creativo al respecto, tal como propone Kushner (2002), cuando aboga por la improvisación metodológica a partir de analogías con la música, comparando la metodología con la partitura en el sentido de que hay que conocerla muy bien para poder improvisar sobre ella. Pero no basta con conocer la receta, ni con poseer los mejores ingredientes y las cacerolas de última generación para preparar un plato exquisito como tampoco es suficiente contar con una partitura, un *Stradivarius* y un intérprete para poder escuchar la más sublime de las músicas.

La metodología responde a una cuestión esencial a la que ha de dar respuesta el investigador a la hora de abordar su trabajo y no ha de ser contemplada aisladamente, ya que toda investigación se enmarca dentro de un enfoque y de una manera de mirar que se establece en función de una estructura de pensamiento denominada “paradigma”. El paradigma no es una teoría, es más bien una manera concebir la realidad –la realidad social, en esta investigación– que cuando es aplicada puede conducir al desarrollo de la teoría. Un paradigma científico es un sistema de creencias básicas a las que se adhiere el investigador, según Guba y Lincoln (1994:108) reelaborando el concepto creado por Kuhn (1962/1971), acerca de cuestiones ontológicas (la forma y naturaleza de la realidad y qué puede saberse sobre la misma), epistemológicas (la relación entre el investigador y aquello que cree que puede ser sabido) y metodológicas (la manera en que se va a intentar averiguar aquello que se cree que puede saberse). La conceptualización de paradigma no se limita solamente a esas cuestiones metodológicas, sino que guía al investigador, además, en aspectos ontológicos y epistemológicos fundamentales (Guba & Lincoln, 1994:105). Esas tres cuestiones están relacionadas de manera que el supuesto ontológico que asume el investigador debería llevar implícitas posturas en concordancia tanto desde el punto de vista epistemológico como metodológico.

La clasificación más simple de la variedad de paradigmas según Valles (1997:52-53), es la versión de dos paradigmas contrapuestos: paradigma “prevaliente”, “clásico”, “racionalista” o “positivista”, por un lado, y paradigma “emergente”, “alternativo”, “naturalista” o “constructivista”, por otro. Según este autor, además de esta clasificación dicotómica se distinguen una mayor variedad de paradigmas tales como la opción de contemplar la existencia de tres paradigmas así como la propuesta de cuatro paradigmas o más. Valles (1997:56), sin embargo, considera que “a caballo entre las versiones dicotómicas y tricotómicas [...] y las posibles versiones de cinco o más paradigmas, la clasificación de cuatro tipos de paradigmas da un paso necesario hacia el reconocimiento de la variedad actual de paradigmas en la investigación cualitativa”.

La propuesta de cuatro paradigmas (el positivista, el postpositivista, el de la teoría crítica y el constructivista) viene de la mano de Guba y Lincoln (1994:109-111), quienes señalan que, excepto el positivismo, los demás paradigmas que presentan están todavía en etapas de formación, lo que, a lo largo del tiempo ha constituido un componente más de variabilidad en medio de la gran profusión de paradigmas que existen en la actualidad.

Un recorrido exhaustivo sobre la evolución y la variedad de los distintos paradigmas, perspectivas y estilos en investigación cualitativa sobrepasaría los planteamientos de este trabajo. No obstante, y sin ánimo de simplificar, me de-

tendré en algunas de las ideas más importantes que han configurado los ejes de pensamiento que han resultado claves en relación con la cuestión del paradigma desde el punto de vista ontológico, epistemológico y metodológico, con el objeto de ubicar la configuración de mi pensamiento y mis actuaciones como investigadora en función de la elección de la metodología cualitativa para este trabajo de investigación.

Una breve síntesis de algunos de los elementos más relevantes del paradigma positivista, cuya metodología asociada es la cuantitativa, puede servir de contraste y ayudar a una mejor comprensión la metodología cualitativa que he utilizado que, por su parte, se asocia con el paradigma interpretativo.

La corriente de pensamiento denominada paradigma positivista hunde sus raíces en la revolución científica que tiene lugar durante los siglos XVI y XVII, en los que se desarrolla la idea de un mundo objetivo, impersonal y mecánico en contraposición con la cosmología teológica y antropocéntrica de Aristóteles que había perdurado en los filósofos medievales. Desde finales del siglo XVIII se va configurando un pensamiento que cristalizará durante el siglo XX en una conceptualización positivista de la ciencia. El ideario positivista coloca en primer lugar el criterio de la *verificación*, según la cual el método científico demuestra, ante todo, la verdad de una proposición o teoría independientemente del contexto en el que surgió. En segundo lugar, hay que separar los hechos de los valores y las creencias para garantizar la objetividad de las teorías. En tercer lugar, la observación de los hechos es la base a partir de la cual se derivarán las leyes generales. En cuarto lugar, establece el concepto de causalidad basado en un modelo unidireccional de causa-efecto. La realidad está ahí y se puede contemplar como en un espejo. El positivismo científico intenta, básicamente, medir la realidad dividiéndola en factores, a fin de poder predecirla. Uno de sus objetivos es llegar a establecer leyes universales con interpretaciones inequívocas. La ciencia experimental genera un conocimiento deductivo que busca la objetividad, intentando predecir a través de generalizaciones libres del contexto. Para salvaguardar esa objetividad de la ciencia, entendida en términos de neutralidad, se pretende la separación entre objeto y sujeto de conocimiento. La objetividad se hallaría fuera del individuo, de lo subjetivo. El investigador se mantiene a distancia de la realidad que está investigando.

La metodología asociada al paradigma positivista es la metodología cuantitativa cuyos métodos experimental, cuasi-experimental y ex-post-facto son conocidos como métodos confirmativos, de verificación de hipótesis o predictivos. Las técnicas de recogida de datos empleadas tradicionalmente dentro de la metodología cuantitativa son los tests, los cuestionarios, las escalas de medida y la observación sistemática. Según Fenstermacher (1989) los métodos cuantitati-

vos han predominado en la psicología educativa durante buena parte del siglo XX, y son congruentes con las ideas de la psicología conductista que ha sido la tendencia dominante durante décadas en psicología de la educación. Para este autor, las críticas al conductismo consideraron el modelo de explicación hipotético-deductivo, el criterio de generalización, y otros elementos de la indagación predictiva como parte inseparable de la perspectiva del conductismo, y es por ese vínculo por el que desde las ciencias sociales se han tomado en serio las exigencias metodológicas de las ciencias físicas. En el intento por que sus investigaciones fueran *verdaderamente científicas*, los conductistas fueron adaptando los procedimientos que más les acercaban a un isomorfismo metodológico con las ciencias naturales. Los métodos de las ciencias físicas se basan en supuestos que pertenecen a hechos, actividades y fenómenos relacionados, por ejemplo, con átomos, moléculas o planetas. Cuando los psicólogos empezaron a adoptar estos métodos incorporaron también los supuestos que les acompañan tales como regularidades causales, generalizaciones semejantes a leyes, predictibilidad y confirmación, dejando a un lado las propiedades de intencionalidad del comportamiento humano. Según Fenstermacher (1989), mientras esta línea teórica y de investigación se mantuvo dentro de los límites de la ciencia, en los laboratorios y dentro de unas pocas publicaciones especializadas, las consecuencias para la vida cotidiana del profano fueron mínimas. Sin embargo, sí tuvo consecuencias importantes sobre la vida cotidiana de los educadores cuando todo esto se divulgó a través de cursos de psicología de la educación o mediante la toma de conciencia de los conocimientos producidos por la psicología: “De este modo, para muchos educadores, conductismo y psicología llegaron a ser sinónimos, y los métodos de investigación cuantitativos se convirtieron en métodos de investigación conductistas” (Fenstermacher, 1989:161).

Por otro lado, la corriente de pensamiento que da forma al *paradigma interpretativo* hunde sus raíces en el movimiento idealista que surge de la filosofía de Kant, cuyo pensamiento dirige la atención a la subjetividad humana, a sus posibilidades y limitaciones cognoscitivas e introduce la figura del *observador* o, lo que es lo mismo, la figura del sujeto humano como sujeto de conocimiento. Según Kant (1781/1998), nuestra representación de las cosas, tal como nos son dadas, no se establece como si fueran cosas en sí mismas, sino como fenómenos que se regulan por nuestra manera de representarlos. Desde este punto de vista, como escribe Bresler (2006a), toda experiencia estaría mediada por la mente, toda inteligencia estaría imbuida de ella y limitada a la interpretación y a la representación, y todo lo que podríamos llegar a conocer serían fenómenos.

A comienzos del siglo XX surge una corriente de pensamiento en el marco de la antropología que entiende la realidad como algo múltiple, cambiante, im-

predecible e interpretable (Fenstermacher, 1989). Así, el aula no sería un universo fijo, ni estable, ni unidimensional. Sería un universo lleno de paradojas y contradicciones, tanto en el espacio, de un aula a otra, como en el tiempo, de un momento a otro, de un día a otro. Según este nuevo concepto de realidad en las ciencias sociales, ésta habría de ser reconstruida desde la interpretación. Esta idea de realidad tiene que ver con un concepto de ciencia social más humilde, que no busca leyes invariables, eternas y universales. Para Eisner (1998) no sería una ciencia omnisciente, sino democrática y ecuménica, una ciencia que aborda la realidad de abajo hacia arriba, una ciencia interpretativa en busca de significado, de construcciones. Se trata de una ciencia que preconiza una interacción entre el investigador y lo investigado de manera que ya no se contempla el *objeto* y el *sujeto* como realidades absolutas, sino que aparecen como dos emergencias inseparables, no duales, con una relación compleja de la que emerge la idea del carácter incompleto de cada una.

Este nuevo concepto de ciencia daría respuesta, según Morin (1995), al desafío de la complejidad, no para retomar la idea del pensamiento simple de controlar y dominar lo real, sino para dialogar y negociar con ello sin resignarse a un saber parcelado ni a aislar el objeto de estudio de su contexto, de sus antecedentes y su devenir.

La complejidad no es una receta para conocer lo inesperado. Pero nos vuelve prudentes, atentos, no nos deja dormimos en la mecánica aparente y en la aparente trivialidad de los determinismos. Ella nos muestra que no debemos encerrarnos en la contemporaneidad, es decir, en la creencia de que lo que sucede ahora va a continuar indefinidamente. Debemos saber que todo lo importante que sucede en la historia mundial o en nuestra vida es totalmente inesperado porque continuamos actuando como si nada inesperado debiera suceder nunca. Sacudir esa pereza del espíritu es una lección que nos da el pensamiento complejo (Morin, 1995:177).

Esta revolución paradigmática, en definitiva, supone un cambio radical, no solamente porque se renueva la concepción del *objeto*, sino porque revierte en las perspectivas epistemológicas del *sujeto* observador científico dando lugar a una nueva epistemología que reclama el lugar tanto de la incertidumbre como de la dialógica y demanda y aporta los medios para la autocrítica y para la revisión permanente, a la vez que concibe, como ha quedado expuesto, un nuevo concepto de ciencia social.

Desde estos presupuestos, la figura del investigador participa del mismo concepto de humildad que se le atribuye a la ciencia. Como escribe Eisner (1998), el investigador es más cauto, ya que es consciente de que lo que se llega a saber

está influido por las herramientas que se poseen. El investigador preconiza, además, una interacción con lo investigado y sabe que él mismo es el instrumento principal de la investigación. No trata, en ningún modo, de examinar conductas, sino de percibir su presencia e interpretar su significado. A la vez, desarrolla la capacidad de compartir lo que ha experimentado con quienes no estaban allí por medio de un lenguaje expresivo en el que tienen cabida también los sentimientos y las emociones, que no son considerados como enemigos de la cognición, sino todo lo contrario. El investigador sabe que la necesidad de una pretendida objetividad puede conducir al camuflaje, por eso no evita lo personal, lo literario o lo poético, sino que los considera fuente de saber, y pone conscientemente su propia firma en el trabajo que realiza. El esfuerzo del investigador no va dirigido a buscar la uniformidad ni la estandarización, sino que se dirige a dotar de sentido a sus acciones dependiendo de la naturaleza del problema por el que está interesado, del talento que posea y del contexto en el que trabaje. Además, puesto que las acciones no son predecibles, ese esfuerzo se dirigirá a hacer suyos los conceptos de flexibilidad, ajuste e interacción que son, según Eisner (1998), las señas de identidad de la metodología cualitativa porque no hay reglas ni rutinas que él pueda seguir, sino que hay deseos, propósitos y la necesidad de conectar con lo que es importante.

Kushner (2002) coincide con estos planteamientos en relación con la idea de que es necesario que el investigador encuentre *su propia voz* en la investigación, para lo que sugiere no practicar únicamente metodología sino pensar independientemente de ella sin que esto vaya en detrimento de la necesidad del investigador de *ser metodológico*. También previene de la posibilidad de la pérdida de independencia por parte del investigador frente a poderosos grupos de interés tales como profesores, patrocinadores, directores o teóricos, independencia que, a menudo, se ve amenazada por una combinación de factores tales como el mecenazgo, un enfoque conservador de la metodología o la creciente comercialización de la investigación, factores a los que no escapa la universidad moderna. Estas situaciones que presenta Kushner (2002) en las que el investigador podría ver comprometida su independencia quizá no resulten extrapolables a otros contextos, al menos no en su totalidad, pero merecen ser motivo de reflexión y formar parte del código deontológico del investigador.

La metodología asociada al paradigma interpretativo es la metodología cualitativa, cuyos métodos son conocidos como exploratorios, descriptivos o interpretativos.

Esta metodología tiene un enfoque inductivo. No busca leyes naturales eternas, lo que no quiere decir que a la investigación cualitativa no le interesen factores universales, sino que toma otro camino para descubrirlos. No busca fac-

tores universales abstractos, sino factores “universales concretos” a los que se llega estudiando un caso específico en detalles, comparándolo con otros que han sido igualmente estudiados. No pretende generalizar, ya que la generalización implica relaciones causa-efecto y la metodología cualitativa no intenta establecer relaciones causales sino que se centra en lo teleológico, lo intencional. La investigación cualitativa no es unidireccional ni estática y deja siempre espacio para el debate y la diferencia. Tiene un ritmo no siempre predecible, aunque no por ello haga apología de planteamientos ilusionados o descuidados. Los sellos de la metodología cualitativa son, para Eisner (1998), la flexibilidad, el ajuste y la interacción, con una orientación fenomenológica.

La metodología cualitativa es emergente en cuanto que responde a la naturaleza del campo de la investigación. La combinación de diferentes métodos, perspectivas o materiales empíricos se entiende como una estrategia que añade rigor, amplitud y profundidad al trabajo del investigador, de ahí que se pueda concebir la investigación cualitativa como un *bricolaje* y al investigador como un *bricoleur*, metáfora propuesta por algunos investigadores como Denziny y Lincoln (1994). No existe, pues, “una” investigación cualitativa sino múltiples enfoques cuyas diferencias fundamentales vienen marcadas por las opciones que se tomen desde el punto de vista ontológico, epistemológico, metodológico y técnico (Rodríguez, Gil & García, 1996:38).

El proceso de aceptación de la metodología cualitativa no fue fácil y tanto las estrategias de indagación como las técnicas de recogida de datos asociados a ella, fueron denostadas en sus primeros momentos porque, supuestamente, no eran capaces de resolver problemas y no podían aportar generalizaciones válidas. Esta objeción se suavizó cuando se llegó a comprender que también los métodos cuantitativos tenían problemas para proporcionar generalizaciones válidas y fiables en las ciencias sociales en la forma en que se había supuesto previamente al respecto.

Pese a que en la actualidad la metodología cualitativa está ya arraigada, el debate *cuantitativo-versus-cualitativo* se ha prolongado en el tiempo y ha resultado ser objeto de controversia impresa y verbal. Sin querer entrar a fondo en ese debate, algunas de las ideas y posicionamientos de quienes se han pronunciado sobre ello pueden iluminar tal controversia y dar cuenta de en qué momento se halla en la actualidad. Ibarretxe (2006:27-28) plantea que, a veces, presentar los dos enfoques predominantes de investigación como dicotomías conceptuales, puede llevar a pensar que una represente la forma correcta y la otra no. Ahondando en este planteamiento, reflexiona sobre la “diversidad paradigmática” e “integración metodológica” en investigación educativa y sobre el hecho de que hoy en día el “discurso de la complementariedad supera al de la incompatibili-

dad". El autor reivindica esta actitud integradora con la ayuda de trabajos multimedios que incluyan gran variedad de métodos y de técnicas. Flyvbjerg (2004:432), en ese sentido, señala que la separación metodológica es un artefacto desafortunado de relaciones de poder y supone coacciones en la educación de las personas que se están formando. No siendo una consecuencia lógica de lo que los estudiantes necesitan conocer, los métodos han de elegirse en función de la problemática y para que dar respuesta a las preguntas de la investigación. Afortunadamente, según este autor, hay una relajación general con respecto a la "antigua e improductiva" separación entre métodos cualitativos y cuantitativos.

Hay autores que, incluso, van más allá cuando apuntan a la naturaleza de todo trabajo de investigación como origen de dicha dicotomía:

En la vida real, ningún estudio de investigación es puramente cualitativo o cuantitativo. En cada estudio cualitativo tienen lugar la enumeración y el reconocimiento de diferencias de cantidad. Y en cada estudio cuantitativo se espera que haya descripciones e interpretaciones del lenguaje natural (Bresler, 2006a:64).

El debate *cuantitativo-versus-cualitativo* resulta perturbado, en ocasiones, por el uso indiscriminado de la terminología que genera determinados tópicos que pueden llegar a inducir a confusión. El uso de los términos *paradigma* y *metodología* como sinónimos puede servir de ejemplo. Lejos de cualquier maniqueísmo obsoleto, la integración puede referirse a los métodos, pero no al paradigma. Se puede entender la integración metodológica en un mismo trabajo de investigación, pero nunca la diversidad paradigmática, lo que sería imposible por definición.

Desde finales de la década de 1970 y principios de la de 1980, la investigación cualitativa ha quedado establecida como un medio idóneo para abordar la investigación en educación de manera que ya durante la década de 1990 han tenido lugar una gran profusión de trabajos sobre educación musical que utilizaron dicha metodología. La investigación en educación musical en cuanto que está influenciada por valores socioculturales ha encontrado en la investigación cualitativa un método relevante de investigación. La adecuación de la investigación cualitativa para la investigación en educación musical se fundamenta, según Aróstegui (2004b:7-8), en tres principios: en primer lugar en el "relativismo" ya que el desarrollo de los problemas estéticos en educación musical no debería buscar "respuestas correctas" ni explicar los fenómenos, pero sí interpretarlos, ya que eso es lo que constituye uno de los sellos de identidad de la investigación cualitativa, y además, la educación musical y la investigación cualitativa supo-

nen objetividad y subjetividad al mismo tiempo, lo que no significa arbitrariedad, sino el reconocimiento de realidades múltiples; en segundo lugar se basa en el “enlace entre teoría y práctica” ya que la búsqueda para entender el contexto social establece una dirección “bidireccional” entre la práctica en educación musical y la investigación. La investigación cualitativa persigue tanto la descripción como la interpretación de la práctica con la esperanza de transformar dicha práctica para que la investigación y la práctica se acerquen; en tercer lugar se fundamenta en la “democracia”, ya que a la educación musical le conciernen valores relacionados con el hecho de considerar a los estudiantes como seres humanos miembros de una sociedad civil y como ciudadanos que deben ser entrenados para vivir en democracia, y la investigación cualitativa tiene concomitancias con los valores de la comunidad que estudia. Asumir la existencia de múltiples realidades promueve la democracia y se dirige, no sólo a las escuelas en una sociedad democrática, sino también a la música, a la educación y a la investigación.

4.1.1. EL ESTUDIO DE CASOS

El estudio de casos es una estrategia de indagación (Denzin & Lincoln, 1994) que utiliza fundamentalmente la metodología cualitativa. Según Stake (2005), se trata de una forma de hacer investigación que busca el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular. Se estudia un caso cuando tiene un interés en sí mismo y nos preocupa lo suficiente como para que lo convirtamos en objeto de estudio. Flyvbjerg (2004) defiende el estudio de casos como suficiente y necesario para realizar importantes investigaciones en ciencias sociales ya que, comparado con otros métodos, es sostenible y está muy por encima.

En educación los casos de interés suelen ser personas y programas. Un caso puede ser un niño, un grupo de alumnos, un profesor, una escuela o un programa innovador. El concepto de “caso” ha sido objeto de debate y el término “estudio” es ambiguo, ya que “un estudio de casos es el proceso de aprendizaje a propósito del caso y, a la vez, el producto de nuestro aprendizaje” (Stake, 2005:237). El caso es algo con un funcionamiento específico y complejo, que se define en base a las siguientes características (Stake, 1998:49-50):

- Es *holístico* en cuanto que es global, se orienta hacia el caso que tiene que ser definido dentro de un contexto. No tiene por qué ser unipersonal. No es muy analítico, ni elemental, ni muy comparativo. No busca comprender cómo se diferencia de los demás, sino cómo es en sí mismo. Sus contextos son descritos con detalle.

- Es *empírico*, pues se orienta hacia el campo, pone énfasis en lo observable, se esfuerza por ser natural y en no ser intervencionista. Prefiere la descripción con un lenguaje natural, exento de grandes invenciones conceptuales.
- Es *interpretativo*, ya que tiene en cuenta diferentes perspectivas y visiones de la realidad. Las cosas no son como parecen. Se buscan perspectivas complementarias. Se parte de que el conocimiento es una construcción humana ya que siempre interpretamos la realidad. Los investigadores deben permanecer alerta para reconocer los sucesos que puedan ser importantes. Reconocen que la investigación es una “interacción” entre el investigador y lo investigado, aunque deben preservar las realidades múltiples, las diferentes visiones e incluso las contradicciones.
- Es *empático*, pues no es intervencionista y atiende a la intencionalidad del actor buscando sus percepciones, sus estructuras de referencia, sus valores. A pesar de estar planificado, su diseño es emergente, está pendiente de confirmación, focalizado progresivamente. El informe provee al lector de una experiencia indirecta.

Stake (1998:16, 2005:237) establece intereses distintos a la hora de elegir un caso. Puede que en ese momento no tengamos elección y que el caso venga dado, no porque con su estudio aprendamos algo sobre otros casos o sobre un problema en general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso en particular. La elección se haría a partir del interés intrínseco por el caso. Así, nuestro trabajo sería un “estudio intrínseco de casos”. Otras veces, la necesidad del estudio vendrá porque frente a una cuestión, situación, o interés por comprender algo, consideramos que podemos hacerlo mediante el estudio de un caso particular. La investigación sería un “estudio instrumental de casos”. Puede que en esta misma situación nos parezca adecuado elegir varios casos para estudiar lo que queremos, y entonces se trataría de “un estudio colectivo de casos”. Esta distinción nos será útil con respecto a los métodos que vamos a emplear, que serán diferentes dependiendo de si nuestro interés es intrínseco o instrumental.

No es probable que la muestra de un caso, o de unos pocos, sea representativa de otros, porque la investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras en el sentido de representatividad numérica de la estadística inferencial. Su principal objetivo no es la comprensión de los otros, sino la del caso en sí. En el estudio intrínseco el caso nos viene dado y, en el instrumental, unos nos servirán mejor que otros para nuestros propósitos, pero esto nunca es algo cerrado. Según Stake (1998:17), puede que un caso menos habitual resulte esclarecedor en aspectos que puedan pasar inadvertidos en los casos más “típicos”. Este investigador sugiere que para seleccionar los casos se tengan presen-

tes determinados criterios. En primer lugar, sacarle la máxima rentabilidad a aquello que queremos aprender. En cuanto se establezcan los objetivos habrá que determinar cuáles serán los casos que nos lleven a la comprensión y a los asertos. Habrá que tener en cuenta que el tiempo y el acceso al campo son limitados, por lo que sería deseable escoger casos fáciles de abordar, y donde nuestro trabajo sea bien acogido, y la unicidad y los contextos. Pero un buen estudio instrumental de casos no depende de su tipicidad. Se trata de buscar el equilibrio y la variedad sin olvidar que la mejor selección posible no supondrá la representatividad ni una base estadística para poder generalizar. Por último, recomienda hacer alguna valoración al comienzo para ver el progreso del caso o, en su defecto, para contemplar la conveniencia de abandonarlo y de elegir otro.

El estudio de casos pone el énfasis en la interpretación, una interpretación fundamentada. Los investigadores sacan sus conclusiones a partir de las observaciones y de otros datos.

Para Stake (1998), un investigador que realice un buen estudio de casos no debe tener prisa por sacar conclusiones. Debe ser paciente y reflexivo: “la ética de la precaución no está reñida con la de la interpretación” (Stake, 1998:23), y debe ser empático y no intervencionista en la medida que intenta no interferir en la cotidianidad del caso. No examinaremos ni entrevistaremos si podemos conseguir la información a través de la observación discreta y la revisión de lo recogido. Tratamos de comprender cómo ven las cosas los protagonistas y de preservar a ultranza esas realidades múltiples, considerándolas de tal manera que no queden eclipsadas por las interpretaciones del investigador.

Eisner (1998:230) explica cómo el estudio de casos utiliza el principio de la “transferencia” entendida como un proceso que sirve para reconocer la similitud entre una situación y la siguiente, por medio del que el investigador no determina la generalizabilidad, sino que es el lector quien decide si las conclusiones o interpretaciones del caso son transferibles a su propio contexto. Hay situaciones que se parecen y no son idénticas, y al contrario. Hay que saber qué perspectiva adoptar y para qué propósito. Esto forma parte del proceso, y es una capacidad humana importante para entender las utilidades de los estudios de caso cualitativos. Esa capacidad es la que nos lleva a buscar ciertas cualidades en la vida del aula, bien sean rasgos de la enseñanza, o determinados aspectos de debate en lugar de otros. En la investigación cualitativa, una imagen vivida de una enseñanza excelente podría llegar a ser un prototipo utilizable en educación. La escritura cualitativa, como vívida y concreta, posee una capacidad enorme para generar imágenes.

La atención a lo concreto, al caso, es descriptiva, no sólo del caso sino también de otros similares. Aprendemos algo cuando se nos cuenta qué es lo que hace que un colegio sea bueno, pero no necesariamente todos tienen que serlo de la misma manera; algunos compartirán características y, a partir de uno, podremos aprender lo que estamos buscando. Para alcanzar los significados de los casos, según Stake (1998), los investigadores utilizan dos estrategias. Por un lado, la interpretación directa de los ejemplos individuales y, por otro, la suma de ejemplos hasta poder decir algo sobre ellos como conjunto o clase. En ocasiones podemos hallar un significado relevante en un solo ejemplo, pero normalmente los significados importantes surgirán de las situaciones que se repiten una y otra vez.

En los estudios de caso cualitativos el investigador aprende de lo que éstos tienen que enseñar, pero será el lector quien determine si los hallazgos de la investigación coinciden con la situación que se ha presentado. Según Eisner (1998), el investigador naturalista, etnográfico y fenomenológico muestra lo que ha hecho y explica lo que cree que significa lo que ha hecho, pregunta si tiene o no que ver con la situación que está describiendo, cómo se ha llegado a dicha situación y qué se puede hacer para mejorarla; para ello que necesita, como escribiera Stake (2005), concentrarse en describir y presentar el caso con suficientes detalles como para que el lector pueda elaborar comparaciones y encontrar sus propios significados.

4.1.2. LAS TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

La organización de la recogida de datos debe obedecer a un plan fundamentado en las preguntas de la investigación (Stake, 1998:53). Debe basarse sobre qué es lo que se necesita saber y por qué, y sobre cuál es la mejor forma de recoger la información. La investigación cualitativa se caracteriza por la utilización de técnicas que informan de la particularidad de las situaciones y que permiten una descripción exhaustiva y *densa* –utilizando la terminología de Geertz (2001)– de la realidad concreta objeto de estudio (Ceballos, 2009:417) que, a través del texto, proporciona al lector una “experiencia vicaria” de haber estado ahí (Bresler, 2002:46). Esto requiere, por parte del investigador cualitativo, desarrollar una pericia suficiente para llevar a cabo un empeño muy complejo, distinto de un simple listado de hechos o acontecimientos. A continuación detallaré las características de las técnicas con que se recogen datos en la investigación cualitativa.

4.1.2.1. La observación

Es una técnica de recogida de datos que se usa para obtener información sobre individuos o ambientes. La observación resulta muy útil en investigación educativa para analizar, por ejemplo, la interacción en el aula, las estrategias didácti-

cas o los comportamientos docentes. Según Eisner (1998:214), “el filón más rico de información se descubre mediante la observación directa de la vida en la escuela y en el aula”. La observación sirve para que el investigador pueda llegar a comprender el caso. Necesitamos observaciones adecuadas para nuestro caso y, para ello, miramos y registramos todos los hechos de interés, bien directamente, bien a través del vídeo o cualquier otro sistema de registro. El investigador cualitativo registra minuciosamente los acontecimientos para poder hacer una descripción exhaustiva que posibilite los futuros análisis y el informe final y se sirve para ello de determinados recursos tecnológicos. En el caso de la observación se utiliza habitualmente el registro anecdótico –que describe los acontecimientos relevantes para la investigación– y también las grabaciones de audio y vídeo.

Hay diferentes tipos de observación, relacionados con los distintos papeles que adopte el investigador. Puede ser directa o indirecta según se tome contacto personalmente con el objeto de la investigación o a través de observaciones previas realizadas por otros; participante o no participante según interactúe con los sujetos para obtener información desde dentro o se mantenga al margen. Puede ser estructurada o no estructurada según se atenga o no a un proyecto preciso y a una tipología de informaciones a recoger. Puede ser de campo o de laboratorio según se sitúe en el lugar donde ocurren los hechos o fenómenos investigados o en lugares preestablecidos.

A la hora de abordar la observación, Francis (2004:275-276) llama la atención sobre la necesidad de considerar las preferencias personales de estilo y recomienda a los investigadores cualitativos que identifiquen su propio “estilo auditivo de aprendizaje” anterior al trabajo de campo y que se preparen para atender mejor a aquellos aspectos de la observación que no son característicos de ese estilo, no sólo para tenerlos en cuenta, sino también para escribir sobre ello. Las preferencias de estilo y su influencia sobre las opciones de focalización que se asocian a las lagunas en las observaciones pueden ser identificadas y corregidas, si fuese necesario, antes de que el investigador se dirija al solitario trabajo de campo en un lugar lejano.

Hay autores como Eisner (1998) que privilegian la observación sobre la entrevista en tanto que técnicas de recogida de datos, pero otros hacen lo contrario, como es el caso de Dick (2005), quien sostiene que, siendo verdad que hay mucho que aprender mediante la observación, ésta deberá ser complementada con la entrevista pues aunque muestra algo que es evidente no lo muestra todo. Para Stake (1998), la entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples, para reflejar las múltiples visiones del caso.

4.1.2.2. La entrevista

La entrevista es una técnica de recogida de datos que se realiza con aquellas personas que colaboran en la investigación con el fin de recolectar datos que la observación no puede proporcionar para que sirvan como complemento mutuo. La entrevista como técnica de recogida de datos ha despertado un interés y una atención singulares por parte de la literatura especializada. Existen guías y manuales que contemplan las distintas tipologías de entrevista, las estrategias para realizar una buena entrevista o la manera de discernir qué entrevista es más adecuada para nuestras necesidades y propósitos en cada momento concreto de la investigación (véase Fontana & Frey, 1994; Taylor & Bogdan, 2000).

Eisner (1998:214), coloca a la entrevista en el segundo lugar en importancia después de la observación directa para acercarnos a la realidad que estamos investigando porque nos permite “escuchar lo que las personas tienen que decirnos acerca de sus actividades, sus sentimientos y sus vidas”. Recomienda no ser necesariamente formales, ni rígidos, ni mecánicos en el método, así como no usar una grabadora en la primera entrevista, sino escuchar atentamente y no hacer preguntas centradas en ejemplos y sentimientos concretos. Sugiere la conveniencia de realizar entrevistas en lugares cotidianos como puede ser el vestíbulo, camino hacia la sala de profesores o en un almuerzo y avala con su experiencia la posibilidad de obtener datos sustanciales entrevistando con métodos no tan formales.

En la preparación de la entrevista habrá que tener muy en cuenta el perfil de los entrevistados y las particularidades del contexto. Kushner (2002) recomienda que se busquen fórmulas para realizar la entrevista sin plantear la pregunta que está en el centro de la investigación para no imponerse por medio de las preguntas. Stake (1998), en cambio, sugiere que a una entrevista se debe llegar con una lista corta de preguntas orientadas a los temas. Hay autores como Dick (2005) que recomiendan tomar palabras clave mientras tiene lugar la entrevista y comparar después con la grabación.

Sea como fuere, se trata, sobre todo como escribiera Stake (1998), de evitar respuestas simples de “sí o no”, y de conseguir la descripción de un episodio, una relación, una explicación. Esto requiere de una gran maestría pues se han de recoger las ideas o eventos más importantes.

Antes que grabar o escribir desafortunadamente, es preferible escuchar, tomar unas cuantas notas, preguntar para aclarar. Quizá lo más importante sea insistir en disponer de espacio y tiempo suficientes inmediatamente después de la entrevista para preparar el registro facsímil y el comentario interpretativo (Stake, 1998:64).

No sólo se trata de formular las preguntas de manera que no conduzcan a respuestas simples, sino de cuidar la forma de hacer la pregunta. Para Bresler (2002:60) es crucial todo lo que subyace en la formulación de la pregunta, desde el tono hasta el estilo: tratar de evitar los “por qué” ya que pueden inducir a confrontación, dar relevancia a la mirada, al contacto con el otro, y ponerse uno mismo en segundo plano son algunas de las claves de la entrevista.

A la hora de entrevistar, Francis (2004:266-267), propone, más que una estructura rígida, una forma más abierta que permita identificar una serie de modelos en la transcripción que resulten claramente identificables y que puedan ser revisados a lo largo del proceso. Una primera entrevista sirve para examinar por dónde van las cosas para identificar los temas y, a partir de ahí, buscar sistemáticamente, con sentido crítico, las contradicciones de las evidencias para poder construir la teoría. Francis (2004) propicia que en el trabajo etnográfico los informantes se conviertan en agentes activos en la generación de conocimiento. Así se crea una verdadera y necesaria colaboración en la confluencia del modelo consciente de los métodos de investigación con la práctica colaborativa que sirve para poder identificar y analizar los puntos de tensión y las injusticias del poder.

Estos presupuestos, asumidos desde la *teoría crítica*¹, resultan inspiradores y estimulantes aunque dicha teoría no sea la perspectiva desde la que se ha llevado a cabo este trabajo de investigación. Esa “reflexión crítica” que durante mucho tiempo ha recibido especial atención en la literatura, es un componente básico para el desarrollo de lo que Francis (2004:267-268) considera una “situación ideal de la expresión”: cuando los participantes asumen su rol en el proceso de construcción del conocimiento se establece un proceso de reflexión para teorizar conjuntamente. Si inicialmente el colega es experto en las propias experiencias y el investigador lo es en el método de investigación, poco a poco la balanza se equilibra. Este proceso ha sido descrito por Bresler (2002:61) quien entiende que, mientras que en una primera etapa se crea una “zona interpretativa interactiva” entre participantes y coinvestigadores en la que resulta decisivo cómo nos presentamos y cómo llegamos, con el tiempo se acaba instaurando “un estilo propio de investigación” con un lenguaje corporal y verbal que va creando “zonas interpretativas”. Esta conceptualización, propuesta por Wasser y Bresler (1996), responde a la idea de un lugar de confluencia para compartir conocimiento, experiencia y creencias con el fin de adquirir nuevos significados.

Existe una variada tipología de entrevistas en función del enfoque y de la planificación. Una entrevista puede ser individual o grupal; estructurada, semi-estructurada o abierta; planificada o espontánea; formal o informal; y puede rea-

¹ Véase 4.1. La metodología.

lizarse más someramente o en profundidad. La instauración de la entrevista grupal se debió al hecho de que algunos científicos sociales hacían objeciones al uso de la entrevista individual con el argumento de que, dependiendo de cómo el investigador enfoque las preguntas, puede prestarse a que los datos obtenidos expresen las ideas preconcebidas del entrevistador y no la actitud del entrevistado. Francis (2004) defiende la entrevista grupal como forma para comprobar y ampliar los datos obtenidos en las entrevistas individuales. Estas entrevistas adquieren importancia a medida que el estudio avanza. Por medio de la entrevista grupal se puede conocer el argot de los grupos y pueden revelarse cuestiones determinadas y diferencias sutiles en la percepción de los eventos además de iniciar y explorar vías a las que, individualmente, no se había llegado. Se puede comprender el punto de vista del grupo y se establecen varios canales de reflexión en los que se propicia la interacción de diferentes patrones y múltiples voces. Aun reconociendo a las entrevistas grupales sus valiosas aportaciones, Francis (2004) no considera que puedan sustituir a las individuales en profundidad, debido a que cabe la posibilidad de que, para evitar enfrentamientos, se supriman puntos de vista que podrían ser clave para comprender algo. Desde su experiencia en la práctica en investigación, este autor destaca algunos aspectos sobre la entrevista en tanto que técnica de recogida de datos. Por un lado resalta la importancia de realizar bastantes entrevistas a lo largo del tiempo que combinen la entrevista individual con la colectiva, ya que la construcción inicial de algunos conceptos puede modificarse mediante la observación, la reflexión, la negociación y la interpretación cíclica en diferentes contextos y tiempos. Por otro lado propone una reflexión sobre las relaciones con los entrevistados, ya que éstas no son uniformes y se desarrollan de forma diferente, lo que puede afectar a la naturaleza de la entrevista en el sentido de que los temas no se exploran de la misma manera con unos individuos o con otros. Esas diferencias, según Francis (2004), no siempre son evidentes en el texto producido ya que un peligro es que se trabaja mejor con unos individuos que con otros, por lo que recomienda establecer un puente hacia otros colegas, desde la soledad del trabajo de campo, para buscar ese *feedback* con el propósito de que ayude a mantener la equidad en el muestreo² y a contemplar y analizar una ronda de entrevistas antes de seguir entrevistando. Esto ha de servir para dar respaldo al texto y comprobar cíclicamente cómo los datos son vistos por otros, hecho que resulta crucial para comprobar conjuntamente la “credibilidad descriptiva e interpretativa” (Francis, 2004:271). También es crucial desarrollar la necesidad de transcribir, comparar y analizar sistemáticamente entre entrevistas, ya se investigue individualmente o en equipo.

² Véase 4.1.3.1.2. El muestreo teórico.

En el caso de los niños parece más adecuado utilizar técnicas de entrevista informal cuyo éxito parece estar más garantizado cuando el niño no tiene conciencia de que es requerido para ser entrevistado. En el transcurso de entrevistas grupales con niños pueden surgir conflictos espontáneos, por lo que el investigador ha de observar cómo los resuelven y decidir si procede intervenir, y hasta dónde, cuándo y cómo. Asimismo, el investigador puede crear un contexto en el que los conflictos afloran y, en ese caso, ha de preparar estrategias para poder dirigirlos y administrarlos (Kesby, 2007).

Para la realización de las entrevistas se pueden utilizar magnetófonos y cámaras de vídeo. El uso de registros tecnológicos puede resultar muy adecuado en el ámbito de la investigación educativa ya que recogen acciones y situaciones difíciles de registrar por escrito. Además, a la hora de transcribir se necesita la escucha o la visualización repetida de determinados pasajes, lo que sólo puede hacerse gracias a un soporte de audio o de vídeo.

Otras técnicas de recogida de datos son las notas y los diarios de campo, que son la forma narrativo-descriptiva más común para registrar información diversa en diferentes contextos de investigación. Contienen información captada en vivo por el investigador y descripciones y reflexiones sobre lo percibido en el contexto natural. Pueden producirse bajo la forma de anotaciones variadas, no sistemáticas, recogidas a vuelapluma fuera del contexto natural donde se realizan las observaciones sistemáticas de determinados eventos de forma minuciosa y exhaustiva como puede ser el registro de una sesión en un aula o también pueden tomar la forma de diario de campo concebido como un registro continuo y sistemático de eventos, fechas o personas, una memoria para registrar ideas, un detallado retrato de eventos particulares, un registro de anécdotas, un relato autoevaluativo, un relato reflexivo, una herramienta analítica, un documento de progreso que incluye descripción, análisis y juicio. Ambas técnicas tienen ventajas al ser fuentes de información de primera mano y herramientas para la reflexión pero tienen también inconvenientes como son la gran inversión de tiempo y esfuerzo que requiere su elaboración, especialmente en el caso del diario.

Casi todos los estudios demandan, también, de una manera o de otra, el análisis de documentos de la más variada procedencia. Hay que tener la mente abierta a posibles pistas y rastrear, si procede, tanto en los documentos oficiales (artículos, informes, actas, horarios, programaciones, tableros de anuncios, exposiciones, murales) como en los documentos personales, donde se incluye cualquier tipo de registro escrito que pueda surgir por iniciativa personal o a sugerencia del investigador.

4.1.3. EL ANÁLISIS Y LA INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Una vez obtenidos los datos, el investigador habrá de proceder a la preparación de los mismos para que puedan ser analizados. Casi siempre, los datos recogidos serán muchos más de los que se puedan analizar. Hay que saber identificar, entre un gran número de buenas observaciones o entrevistas, a las mejores, prescindir de las demás, y dedicar “el mejor tiempo” al análisis de “los mejores datos” (Stake, 1998:69).

El investigador cuenta con la oportunidad de poder transferir los datos a un programa informático procesador de textos tanto si dichos datos se han obtenido en forma de manuscrito –como se produce en el caso de las observaciones, notas o diarios–, como si se han obtenido por medio de un audio o de un vídeo como es el caso de la entrevista, en cuyo caso necesitan, además, ser transcritos. A partir de su experiencia, Francis (2004) señala varios aspectos de la transcripción a tener en cuenta: ha descubierto lo peligroso que es trabajar sólo transcribiendo palabras, en cuyo caso la manera de hablar, la calma, el tono, es decir, el contenido no verbal no aparecería y alejaría a los datos del contexto aunque, afortunadamente, el uso del audio y del vídeo preserva todos estos elementos del discurso; insiste en la necesidad de la transcripción completa ya que, más adelante, pueden emerger temas que no podrían ser vistos si el texto estuviese incompleto y, por fin, sugiere la posibilidad de tomar algunas notas mientras se realiza la entrevista para después poder contrastarlas con la grabación.

Una vez que los datos han tomado forma de texto se produce un salto de calidad importante cuando al texto corriente se le puede considerar con la entidad suficiente como para ser interpretado. Descripción e interpretación no son sinónimos. Mientras la descripción trata de lo que es, la interpretación dice el porqué o el cómo. La interpretación sitúa en un contexto, expone, presenta, explica.

Existe una diferencia, a menudo muy sutil, entre la descripción de la conducta y su interpretación. A veces la descripción “directa” es lo que uno quiere; pero casi nunca es adecuada sin la interpretación, si lo que intenta es comprender la importancia que tienen los hechos o las situaciones para las personas (Eisner 1998:119).

Evidentemente, tal como señala Eisner (1998), describir e interpretar no es lo mismo, pero conviene tener presente que toda descripción es interpretativa en sí misma por el hecho de que cuando se registra y se describe ya se está interpretando. Para comprender aquello que se está estudiando, el investigador proporciona descripciones “densas” (Geertz, 2001:21), que van más allá de registrar o escribir y que se definen por un “cierto tipo de esfuerzo intelectual” que busca el

sentido, el significado y el valor que hay detrás de cada gesto o fenómeno al describirlo de manera inteligible.

La complejidad que supone interpretar lo que se ve puede tener relación con el contexto, con las condiciones antecedentes recientes o con mensajes enviados por otras partes del cuerpo. Un mismo gesto puede tener diferentes significados: no es lo mismo un guiño que un parpadeo pues el uno tiene mensaje y el otro no y de lo que se trata es de “saber si la descripción distingue los guiños de los tics y los guiños verdaderos de los guiños fingidos” (Geertz, 2001:29). La descripción etnográfica para Geertz (2001:32), es interpretativa en cuanto que interpreta el flujo del discurso social y lo hace rescatando de sus ocasiones percederas “lo dicho” en ese discurso para fijarlo en términos que permitan su consulta.

La complejidad es algo inherente al propio proceso de interpretación. Según Peshkin (2000), el análisis y la interpretación de los datos es un proceso cíclico y recurrente que resulta complejo y laborioso por su carácter emergente. Francis (2004:272), insta al investigador a que se tome un “tiempo de inmersión en los datos” que requiere lecturas, relecturas y reflexión sobre los patrones emergentes iniciales y la búsqueda de inconsistencias pues de ese tiempo dependerá el grado de comprensión y los niveles de significado esencial que se vayan obteniendo de los datos.

Esa complejidad se manifiesta, según Eisner (1998), en que la interpretación de lo que ocurre es rara vez el resultado de acontecimientos únicos –tal es el caso de las aulas y las escuelas– y, además, en que los significados que damos a la acción y los motivos que inferimos son interactivos, y es ahí donde aparece otro componente a considerar en relación con la complejidad que se le atribuye a la interpretación: la subjetividad, que responde a un presupuesto que subyace en el paradigma interpretativo en función de las “relaciones del investigador con lo investigado” (Bresler, 2006b:83). En ese sentido Bresler (2002:48-49) explica que la subjetividad tiene gran relevancia en la construcción de conocimiento, entendiendo subjetividad como un “término paraguas” que acoge a una amalgama de circunstancias y valores de uno mismo que interactúan durante todo el proceso de la interpretación; además del hecho de que, desde la perspectiva de una interpretación constructivista mundialmente aceptada, hay que tener presente la interacción del individuo con los datos y que dicha interacción ha de ser considerada esencial para la interpretación.

Según Peshkin (1988:20) es necesario asumir la propia subjetividad y dejar que aflore y tenga impacto en el trabajo ya que, en caso contrario, existe el riesgo de que el trabajo se convierta en algo “autobiográfico”, entendiendo este término en el sentido que se le ha otorgado en la literatura, es decir, que, aunque se escriba

algo razonablemente bien, si existiese alguna distorsión no identificada, se estaría hablando mucho de uno mismo. Para este autor no es necesario exorcizar la subjetividad para manejar el proceso una vez que se uno se ha analizado a sí mismo y, en medio de todo, decide seguir domesticando la propia subjetividad.

En ese intento por identificar y seguir a ultranza la trayectoria de su propia subjetividad a lo largo de todo el proceso de interpretación, Peshkin (1988:18-20), expone cómo, además de descubrir su propia subjetividad cuando estaba escribiendo y de llegar a la conclusión de que la subjetividad puede ser una virtud en cuanto que supone una contribución personal a la investigación, decidió tenerla presente en posteriores trabajos y usarla como un potencial mientras realizaba el análisis de datos y no posteriormente. Para averiguar si la subjetividad, en algún momento, podía comprometer la investigación buscó como surgían en él las emociones positivas y negativas. Identificó las experiencias que más le gustaban y las que rechazaba, para después analizar cuándo se sentía actuando en diferentes roles más allá de los necesarios para satisfacer las necesidades de la investigación. Hizo un seguimiento de su manera de sentir y tipificó los resultados en base a los siguientes parámetros: “pertenencia a una etnia” y la voluntad, o no, de pertenecer a ella; “pertenencia a una comunidad” donde uno siente que ése es su lugar; “la multietnicidad”, que produce una rutina de la mezcla y favorece cualquier tipo de interacción; “la visión de la justicia”, ya que, al investigar temas como la discriminación sus sentimientos afloraban cuando escribía sobre ello y le distraían porque no le facilitaban el análisis y la comprensión de la discriminación; la intención de “mejorar la pedagogía”, pues veía la manera de enseñar, tan simple que hacía que los estudiantes abandonasen sus estudios con lo que se perpetuaba la pobreza por falta de profesores inspirados; la aparición del “ser humano no investigador”, con el que hay que reducir las distancias evitando enjuiciar antes de conocer, no sólo a la persona, sino también el lugar y a la institución.

El investigador ha de contemplar, también, la relación entre la propia subjetividad y algunas de las decisiones que va incorporando en el proceso de interpretación. Esas decisiones, según Peshkin (2000), afectarán a los viejos datos, a la búsqueda de datos nuevos y a los debates entre diferentes razonamientos cuando trate de construir el texto emergente a partir del texto original. Lo que excluya o enfatice tendrá consecuencias en el proceso de interpretación. Así pues, según este autor, el proceso de interpretación nunca es trivial y siempre implica alternativas y, al describir los factores metanarrativos inherentes al texto interpretativo y asumir y juzgar el transcurso del proceso interpretativo desde la cercanía y la honestidad, el trabajo del investigador desarrolla una conciencia reflexiva que contribuye a mejorar los actos interpretativos.

La complejidad en el proceso de interpretación no excluye a la escritura del texto interpretativo, ya que, según Bresler (2002:60), la relación que existe entre observación, interpretación y escritura se enmarca en un proceso de creación que supone un gran desafío y una gran responsabilidad para el investigador a la hora de dotar al texto de un significado profundo más allá de lo visual. El análisis y la escritura forman parte de un proceso largo, lento y doloroso que va hacia dentro, que requiere de un gran esfuerzo para impulsar la curiosidad y las preguntas y que “hace transitar al investigador a través de lo desconocido”.

En la investigación cualitativa el investigador, en la búsqueda de precisión y de explicaciones alternativas, necesita disciplina y estrategias que no dependan de la simple intuición y de las “buenas intenciones” (Stake, 1998:94). Estas estrategias se llevan a cabo mediante un procedimiento conocido como *triangulación*, que sirve para obtener interpretaciones lo más acertadas posibles y garantizar su credibilidad. La triangulación es un proceso mediante el cual el investigador, desde la revisión sistemática, huye de cualquier interpretación superficial para ir a la búsqueda de múltiples y variados significados.

Denzin (1984), identificó diferentes opciones y estrategias de triangulación, como la que se realiza a partir de las diferentes fuentes de datos que consiste en ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias. Se puede recurrir también a otros investigadores para que observen lo mismo que nosotros hemos observado pero, como no siempre es posible que otros investigadores puedan acudir a realizar observaciones en el momento y en el lugar en que realizamos nuestro trabajo de campo, se les pueden presentar nuestras observaciones para que realicen interpretaciones alternativas. Al elegir coobservadores o revisores con puntos de vista teóricos alternativos, actuamos según lo que Denzin (1989) llamó *una triangulación de la teoría*. Otra forma de triangulación sería la de *técnicas de recogida de datos*, que resulta ser la estrategia más aceptada, e incluye fundamentalmente la observación, la entrevista y la revisión de documentos para poder ver aquello que no habíamos percibido o, al menos, no de la misma manera.

Cualquiera de las dos fórmulas desde las que se recurra a otros investigadores servirá para dar respaldo a nuestros textos y comprobar lo que Francis (2004:271) ha denominado la “credibilidad descriptiva e interpretativa” de los mismos.

Otra forma de otorgar credibilidad al estudio en su conjunto es la búsqueda sistemática de casos negativos.

4.1.3.1. La teoría fundamentada

La *Grounded Theory*, o teoría fundamentada, tiene su origen en la idea de que las teorías en ciencias sociales han de construirse mediante un procedimiento de análisis inductivo, fundamentándose en datos empíricos. La teoría fundamentada requiere de un acercamiento íntimo al área de estudio y asume el pensamiento postpositivista de que la teoría emerge en la interacción entre el investigador y los datos. Los creadores originales fueron Glaser y Strauss (1967) y, posteriormente, se ha ido ampliando y desarrollando en diferentes direcciones por los propios creadores, por separado, o con otros autores.

La teoría fundamentada no es un método ni una técnica específica. Es, más bien, un estilo de hacer análisis cualitativo que incluye una serie de herramientas metodológicas distintivas como son el “muestreo teórico” y la realización de “comparaciones constantes”. Es polivalente en cuanto a que puede servir para diferentes tipos de datos, líneas de investigación o planteamientos teóricos. Ha supuesto un intento, por parte de los sociólogos Glaser y Strauss (1967), de dotar a las metodologías cualitativas de *rigurosidad empírica* y de *diversidad significativa*. En ella confluyen dos corrientes de pensamiento y de trabajo; por un lado, la corriente filosófica denominada *pragmatismo clásico americano* que, durante las décadas de 1930, 1940 y 1950, concibe la filosofía como una actividad dirigida al perfeccionamiento de la vida social y pone énfasis en la acción y en la situación problemática así como la necesidad de concebir los métodos en el contexto de los problemas abordados y, por otro, la tradición sociológica de la Universidad de Chicago desde 1920 hasta 1950, que combina observaciones de campo con entrevistas como medio de obtención de datos. La sociología de la Escuela de Chicago preconiza la adopción de una perspectiva que enfatiza la necesidad de *aprehender* desde el punto de vista de los actores para entender la interacción, el proceso y el cambio social, por lo que es consubstancial a las metodologías cualitativas. Se basa en la idea de que la teoría es indispensable para el conocimiento profundo de un fenómeno social y que, para que el investigador llegue a desarrollar ideas teóricas, no le basta con codificar y analizar los datos, sino que debe estar continuamente rediseñando y reintegrando sus nociones teóricas de manera que “la teoría se desarrolle en íntima relación con los datos” (Jones, Manzelli & Pecheny, 2004:48-49).

Las ideas teóricas básicas que consideraron Glaser y Strauss en el texto de 1967 fueron las siguientes: *las categorías*, que permiten codificar los incidentes, hechos o acontecimientos significativos que aparecen en los materiales recolectados por el investigador; *las propiedades*, que se refieren a características o cualidades concretas de las categorías; *la relación entre categorías y propiedades*, ya que el investigador define las categorías según determinadas propiedades en un

proceso en el que va plasmando dimensiones y subdimensiones. Las categorías y las propiedades tienen un carácter analítico-conceptual, no meramente clasificatorio, de ahí su importancia en la generación de teoría. A lo largo del proceso emergen unas categorías centrales que integran y densifican la teoría; *las hipótesis* son las respuestas provisionales sobre las relaciones conceptuales entre las categorías y sus propiedades.

Desde mediados de la década de 1980 y, fundamentalmente, en la década de 1990, diversos autores, entre ellos el propio Strauss, junto con aquellos investigadores que continuaron la línea de desarrollo de la teoría fundamentada iniciada por él y por Juliet Corbin, reformularon parcialmente algunos términos básicos e introdujeron algunos nuevos: *los conceptos*, que se comportan como unidades básicas de análisis y surgen desde la conceptualización del dato mediante un proceso similar al de las *categorías* aunque dichas *categorías* son más abstractas que los conceptos que representan. A medida que el análisis continúa, cada concepto llega a ser más numeroso y más abstracto (Corbin & Strauss, 1990); *las proposiciones*, que sustituyen a las hipótesis, aunque son muy similares conceptualmente ya que indican relaciones entre una categoría y sus conceptos y entre categorías. El cambio terminológico se produjo porque algunos autores consideraban más adecuado hablar de proposiciones que de hipótesis a propósito de relaciones conceptuales para el tipo de aproximación que realiza la teoría fundamentada (Jones, Manzelli & Pecheny, 2004).

Glaser y Strauss (1967) propusieron dos estrategias básicas para desarrollar la teoría fundamentada: el método comparativo constante y el muestreo teórico.

4.1.3.1.1 El método comparativo constante

El método comparativo constante es una aproximación mediante la que el investigador codifica y analiza, simultáneamente, los datos que le permitirán desarrollar ideas teóricas. Se propone generar teoría de manera sistemática mediante la codificación y los procedimientos analíticos. Este método fue diseñado para ayudar al investigador a generar teoría de manera que esta sea integrada, consistente, plausible y cercana a los datos. Glaser y Strauss (1967:105-113) definieron cuatro etapas en las actividades del método de comparación constante: comparar incidentes aplicables a cada categoría, integrar categorías y sus propiedades, delimitar la teoría y escribir la teoría.

Para comparar incidentes aplicables a cada categoría, el investigador comienza por codificar cada incidente dentro de tantas categorías como sea posible, y lo compara con incidentes previos en el grupo estudiado y en diferentes grupos en la misma categoría. Esa comparación constante dentro de una categoría comienza a generar propiedades teóricas. Glaser y Strauss

(1967) recomiendan que, después de haber codificado varias veces, se escriba un memorándum o “memo” de ideas que recoja las nociones teóricas que van surgiendo y que ayude a clarificar los posibles conflictos en torno a dichas ideas. Los memos teóricos no son simplemente un registro de ideas, sino que están involucrados en la formulación y revisión de la teoría a lo largo de todo el proceso de investigación aportando una base teórica sólida de detalles conceptuales que se van desarrollando y con la que el investigador no contaría si fuese directamente de los códigos a la escritura (Corbin & Strauss, 1990:10). Una vez realizado el memo, el investigador vuelve a los datos para seguir codificando y comparando. Según Glaser y Strauss (1967), el carácter recurrente de esta forma de investigación implica un replanteamiento constante que no permite seguir una rutina precisa en la tarea conjunta de codificación y de análisis.

En la teoría fundamentada se utilizan tres tipos básicos de codificación según Corbin y Strauss (1990:12-14): la codificación abierta, que es un proceso interpretativo que consiste en dar una denominación común a un número determinado de fragmentos de datos en base a determinados patrones; la codificación axial, por medio de la cual se contemplan y se analizan las relaciones entre categorías y subcategorías para, a medida que avanza el proceso, llegar a la integración entre categorías y propiedades; y la codificación selectiva, que tiene lugar cuando todas las categorías se unifican en torno a la categoría central que representa el fenómeno vertebral del estudio. Este tipo de codificación está más focalizada en la integración de la teoría y en que ésta logre la parsimonia, o, lo que es lo mismo, la utilización del menor número de categorías y conceptos para comprender y explicar, del mejor modo posible, un fenómeno. La codificación abierta –y con ella uno de sus aspectos, la codificación axial– predomina en el comienzo de la investigación mientras que la codificación selectiva tiende a prevalecer en las etapas finales (Jones, Manzelli & Pecheny, 2004:52).

La integración de categorías y sus propiedades consiste en la organización y articulación, siempre creciente, de los componentes de la teoría emergente que, basándose en las relaciones entre esas categorías y sus propiedades, pasa por diferentes etapas, fases o niveles y se dirige hacia una “densificación creciente” que se hace patente por la multiplicidad de categorías, propiedades e hipótesis que van surgiendo (Glaser & Strauss, 1967:39-40).

Delimitar la teoría consiste en impedir que el investigador siga comparando hasta el infinito; la delimitación se emplea, tanto para la teoría propiamente dicha como para las categorías cuando, en el proceso, se dan determinadas condiciones. Por un lado, la teoría se solidifica, lo que significa

que, en la medida en que el investigador compara cada categoría con sus propiedades, las modificaciones son cada vez menores y puede pasar a depurar eliminando propiedades no relevantes y reduciendo terminología y texto. Esto le permite al investigador conseguir la máxima comprensión y explicación de un fenómeno con un mínimo de conceptos y formulaciones y comprobar el alcance de la aplicabilidad de la teoría en gran cantidad de situaciones mientras se mantiene una fuerte correspondencia entre teoría y datos. Por otro lado, con la delimitación se reduce la lista de categorías, lo que permite codificar y analizar de una manera más selectiva y focalizada dirigida a la búsqueda de categorías centrales, que son aquellas que han ido emergiendo con mayor frecuencia a lo largo del proceso al relacionar unas categorías con otras. Descubrir las relaciones entre una categoría central con otras categorías y con sus propiedades hace que la teoría se densifique y se sature.

La teoría se escribe a partir del momento en que el investigador posee datos codificados, una serie de anotaciones o memos que consisten en ideas, interpretaciones, preguntas para posteriores recolecciones de datos y toda una serie de esbozos teóricos. Las reflexiones que están en los memos proporcionan el contenido que se esconde tras las categorías. Y dicho contenido está en el origen de los temas principales de la teoría posteriormente presentada en artículos o libros (Glaser & Strauss, 1967:113).

4.1.3.1.2. El muestreo teórico

El investigador selecciona, codifica y analiza sus datos y, en función de la teoría emergente, decide qué información elegir a continuación y dónde encontrarla para poder seguir desarrollando esa teoría tal como surge de los datos. En los primeros momentos, los criterios de selección y de recolección vienen desde la perspectiva de un tema, de manera que el investigador selecciona los distintos casos o grupos de comparación en función de su propio criterio teórico, mientras que en el resto del proceso lo hace a partir de la teoría emergente. Glaser y Strauss (1967) proponen como criterios de muestreo el propósito teórico, que se refiere al propósito de la investigación, y el criterio de relevancia, que tiene que ver con la capacidad, tanto para el desarrollo de las categorías emergentes como para que se amplíe la heterogeneidad con el fin de que emerjan nuevas categorías y nuevos casos. Estos dos criterios favorecen la capacidad de crear teoría a la vez que establecen un control sistemático sobre la recolección de datos que hace que dicha teoría sea abundante y esté dotada de sentido. El criterio para decidir cuántos casos y cuántos grupos deben incluirse viene determinado por la saturación teórica, es decir, por el momento en que, al recoger e interpretar datos en torno a una cate-

ría particular, se llega a un punto en el que, en ese proceso de ida y vuelta, ya no se encuentra ninguna información que aporte algo a las propiedades y a las relaciones de dicha categoría. El investigador deberá entonces buscar nuevos datos sobre otras categorías para, también, llegar a saturarlas. Así pues, la muestra es emergente como lo son la teoría y el método.

El continuo análisis comparativo da al investigador confianza en los datos sobre los que está elaborando la teoría a la vez que le impele a generar las propiedades de sus categorías. En la investigación destinada a recolectar teoría se requiere que la recolección teórica, la codificación y el análisis de datos se realicen simultáneamente. Eso no significa que no haya pausas en la recolección de datos. Es necesario tomar pausas para no almacenar datos de relevancia dudosa. Glaser y Strauss (1967), recomiendan flexibilidad en el ritmo temporal del trabajo, ya que es muy difícil prever los tiempos en una propuesta diseñada para descubrir teoría, y consideran que el muestreo teórico proporciona al investigador confianza en su tarea al dotarle de una dirección constante en su investigación. Así, las categorías que han surgido y se han reformulado constantemente por los datos, se ajustan a dichos datos y harán que la teoría resulte útil tanto para el avance teórico como para la aplicación práctica.

4.1.3.1.3. La codificación

Aunque es cierto que cuando se registra y describe además de interpretar estamos de alguna manera categorizando la realidad, cuando trabajamos con textos, la primera fase del análisis consiste en identificar segmentos significativos para la investigación a los que se les asigna un código en base a unos criterios temáticos (Saldaña, 2009).

El código en la investigación cualitativa es, frecuentemente, una palabra o una frase corta que asigna simbólicamente un atributo sumativo, relevante, sugerente y capturador de la esencia de una porción determinada del lenguaje (Saldaña, 2009:3)³.

Fraccionar el texto y asignarle un determinado código es lo que se conoce como “codificación” y puede hacerse mediante números, palabras o abreviaturas.

Saldaña (2009:4) sostiene que la codificación no es una técnica precisa sino un primer acto interpretativo. La forma de encontrar un método propio

³ N. de la A.: Traducido del original en inglés por la autora del presente trabajo.

de codificación dependerá de la disciplina sobre la que se investiga, de las orientaciones ontológicas y epistemológicas, y de la fundamentación teórica, es decir: “el código emerge desde una determinada perspectiva”. Según Saldaña (2009:6-8), codificamos por medio de “patrones” tales como similitud, diferencia, frecuencia, secuencia, correspondencia o causalidad; se codifica con “filtros”, ya que el acto de codificar necesita utilizar unas “lentes analíticas” en función de cómo se interprete lo que está ocurriendo en los datos, lo que dependerá del tipo de “filtro” que cubra esas lentes, y se codifica heurísticamente, lo que trasciende la mera táctica analítica, ya que codificar y analizar no son sinónimos por mucho que la codificación sea un aspecto crucial del análisis. Así pues, según este autor, codificar es una técnica heurística y exploratoria, no es etiquetar; es un proceso de ida y vuelta de los datos a la idea y viceversa; es un acto cíclico y sofisticado que va evolucionando en ciclos sucesivos hacia la complejidad que le es propia.

Coffey y Atkinson (2005:49), abundan en la idea de que codificar no es sólo asignar códigos, es un proceso que busca “ir más allá” de los datos pensando con ellos de forma creativa, formulándoles preguntas y generando teorías y marcos conceptuales para convertir a los datos codificados en datos significativos. La codificación, pues, no es una actividad mecánica ni sencilla. Los códigos para Coffey y Atkinson (2005:52), son principios organizadores que no “están grabados en piedra”: son herramientas para pensar y se pueden expandir, cambiar o aunar a medida que nuestras ideas se desarrollan a lo largo de las interacciones repetidas con los datos.

Cuando los códigos se producen en concordancia, con similitud y regularidad, actuando como patrones, también se facilita activamente el desarrollo de categorías y sus análisis y conexiones. Saldaña (2009:8-9) señala que, aunque se utilizan los términos “código” y “categoría” como sinónimos, se trata dos elementos del análisis diferentes y que, una vez que se han aplicado y reaplicado los códigos sobre los datos cualitativos, se pueden agrupar códigos similares en “categorías o familias” y desvelar las posibles relaciones entre ellas. A partir de unas categorías iniciales, explican Coffey y Atkinson (2005:59), se pueden generar un gran número de “subcategorías” que se incluyen unas en otras y que se diferencian por los distintos niveles de especificidad y detalle, lo que constituye una de las características de una codificación “detallada y densa”.

Cuando se trabaja con gran cantidad de datos o en equipo, muchos autores recomiendan la elaboración de un libro o lista de códigos que sirva como marco de referencia y estrategia de reflexión. El libro de códigos proporciona, a la vez, una estructura estandarizada y un proceso dinámico de cons-

trucción. La disposición que recomiendan MacQueen y sus colaboradores (1998) consiste en realizar una lista de códigos y hacer de cada uno una definición breve, una definición completa, dar unas pautas para cuándo se usa el código y unas pautas para cuándo no se usa, e ilustrarlo con ejemplos. Los códigos se pueden organizar alfabéticamente, jerárquicamente, cronológicamente o en función de las familias a las que pertenecen y hacerlo por medio de distintos formatos de software que puedan realizar con el corpus de datos diversas funciones de diferente nivel de complejidad.

La codificación, como quiera que se conceptualice y se realice, no tiene la última palabra en el análisis de los datos cualitativos. La segmentación y la codificación pueden ser importantes, y hasta indispensables, y son actos interpretativos, pero no significan todo para el proceso de investigación.

El paso de la codificación a la interpretación para Coffey y Atkinson (2005) tiene tres niveles: en primer lugar, los códigos, las categorías y los datos necesitan estar dispuestos de tal forma que sean accesibles, tanto para su lectura como para su exploración; en segundo lugar explorar y jugar con los códigos y categorías para poder así cambiar, reclasificar, volver a denominar, o abandonar; seguidamente, buscar en los datos y en las categorías patrones, temas y regularidades, pero también contrastes, paradojas e irregularidades, para poder pasar entonces a la teorización por medio de diferentes tácticas descriptivas y explicativas y hallar coherencia teórica y conceptual en los datos. Cuando la mayor categoría es comparada con otra y se consolida en varias direcciones, la realidad de los datos se trasciende y se toma la dirección hacia lo temático, conceptual y teórico.

Hablar de teoría o de construcción de teoría puede intimidar, de alguna manera, a algunos investigadores e, incluso, puede llegar a frenar el proceso de investigación, por lo que Coffey y Atkinson (2005:184) proponen pensar en la teoría en términos de “tener ideas y usarlas”, lo que resulta mucho menos intimidatorio: todo el mundo puede usar, desarrollar y generar ideas y averiguar cómo éstas se relacionan entre sí. A lo largo del proceso, el investigador necesita realizar un registro sistemático de la génesis y del desarrollo de esas ideas, y lo hace por medio de los memos, esos comentarios reflexivos de carácter analítico, metodológico, teórico o de cualquier otra naturaleza a los que la literatura, ya desde los escritos de los creadores de la teoría fundamentada⁴, otorga una gran relevancia.

Cuando se trabaja con textos existen, además, formas de análisis relacionadas con la naturaleza del texto puesto que sus fragmentos forman parte

⁴ Véase 4.1.3.1. La teoría fundamentada.

de una historia narrada y tienen propiedades formales concretas en relación con la estructura de su discurso. Según Coffey y Atkinson (2005), los entrevistados suelen tomar la palabra durante un tiempo y organizar sus respuestas en forma de relato mientras se les está entrevistando. Estos relatos pueden ser estudiados como estructuras formales con propiedades identificables y en relación con las funciones narrativas que realizan, lo que permite desarrollar aspectos de nuestros datos en formas particularmente útiles tales como la tipología de las narraciones, el desempeño oral del narrador y lo que revela sobre el ambiente cultural y social, las habilidades comunicativas verbales y no verbales, las habilidades expresivas o la manera en la que los narradores construyen las representaciones sobre sí mismos. Estos relatos pueden servir, además, para dar voz a grupos o individuos de otro modo silenciados.

4.1.3.1.4. El análisis de datos apoyado por programas informáticos

Existe en la actualidad una amplia oferta de programas informáticos conocidos con el nombre genérico de CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software), que ofrecen suficientes herramientas y estrategias analíticas para facilitar la labor del analista. Según Muñoz-Justicia y Sahagún-Padilla (2011), la elección entre toda esa oferta puede depender no tanto de la potencia o funcionalidad del programa, sino de preferencias personales. Aunque la mayoría de los autores reconocen el papel de la tecnología informática en el análisis de los datos cualitativos contemporáneos, recomiendan que, antes de acudir al software, se identifiquen y practiquen estrategias analíticas pertinentes que, más adelante, se verán implementadas en su ejecución y desarrollo por dichas herramientas tecnológicas.

El software guarda eficientemente, organiza, dirige y reconfirma los datos para que puedan ser analizados reflexivamente, facilita varios niveles de codificación, permite recodificar y recategorizar, suministra la relación entre los memos, los datos y los códigos, posibilita transitar por un complejo sistema de jerarquías y networks, y permite hacer conexiones e identificar patrones y relaciones (Saldaña, 2009).

Hay una gran variedad de programas para uso del investigador pero vale la pena recordar que estos programas realizan estrategias analíticas complementarias y que no hay ningún programa de ordenador que haga el análisis en sí. Estos programas nunca pueden ser sustitutos de la tarea intelectual del análisis y su uso no significa mejora alguna en la investigación cualitativa (Coffey & Atkinson, 2005).

Sea como fuere, el proceso completo y los productos de creación de datos (ya sean datos en forma de códigos, memos analíticos o sumarios gráficos)

son actividades que “van más allá de los datos” con el objeto de trascenderlos (Saldaña, 2009:16).

4.1.4. ACCESO Y PERMISOS

Una vez delimitado el contexto de la investigación, nos encontramos con el delicado tema del acceso. Conseguir acceso al lugar donde se va a desarrollar el trabajo de campo puede estar acompañado de tensión. No hay recetas para conseguir el acceso y ningún investigador puede exigir que éste le sea facilitado per se. No podemos dar por supuesto que las personas o las instituciones tienen la obligación de concedérselo. Cualquiera que se preste a ello nos hace un favor. Tenemos que exponerles claramente qué les vamos a pedir, cuánto tiempo va a llevar y qué vamos a hacer con la información que nos proporcionen. Naturalmente, uno de los preliminares es obtener permiso para acceder al lugar donde se va a desarrollar el trabajo de campo así como llegar a una serie de acuerdos con las personas o las instituciones que van a participar en la investigación, pero siempre se deberá actuar con cautela ya que no se puede prometer algo sin la certeza de que pueda cumplirse. Es preciso definir, calcular el tiempo y el esfuerzo y ver si lo que pretendemos es factible. Tampoco puede presuponerse que todo va a ir bien ni basta con una declaración de intenciones ni con ganarse la confianza en un primer momento; la confianza hay que mantenerla.

Eisner (1998) aporta detalles sutiles desde su visión de crítico educativo. Ningún investigador cualitativo puede explicar a un profesor lo que se va a encontrar, puesto que los resultados no pueden conocerse por adelantado, pero sí puede explicarle cómo se facilitará la retroalimentación que haya de tener lugar, y qué uso se dará a la investigación.

Dada la naturaleza de un estudio cualitativo y el grado de flexibilidad que requiere, hay detalles que no se pueden prever, pero lo que sí se puede es, según Eisner (1998:201), “ayudar a quienes facilitan el acceso a que comprendan los propósitos de la empresa así como los métodos, tiempos y obligaciones que ambas partes poseen”. Este autor insiste en la importancia de ser extremadamente cuidadosos y sensibles con respecto a los sentimientos de quienes son observados, y previene contra la retroalimentación inmediata hacia el profesor, que podría ser desastrosa para el estudio en caso de que fuese negativa, a la vez que recuerda que “la manera en que se logran el entendimiento mutuo y los acuerdos entre el investigador y el profesor es muy importante” (Eisner, 1998:204).

Este tipo de acuerdos deben ser, según Eisner (1998:204), “moderadamente claros, adecuadamente generales y personalmente solidarios en lugar

de rígidos, formales y altamente específicos". La comodidad interpersonal y la confianza mutua son elementos decisivos y han de estar presentes a lo largo de todo el proceso de investigación; por eso, subraya Eisner (1998:203), "conservar el acceso es tan delicado como obtenerlo", pero va más va más allá aún, cuando se refiere a la necesidad de "dejar el sitio limpio" para que no afecte a las oportunidades de otros en el caso de que consideren la posibilidad de trabajar en el mismo lugar (Eisner,1998:205).

Desde la perspectiva del evaluador, Kushner (2002:158-190) dedica a las cuestiones éticas un profundo capítulo ilustrado con la voz de los protagonistas implicados en el programa que evalúa, centrado en la actividad de estudiantes de un conservatorio en un centro de cuidados paliativos. Las cuestiones que se plantean rozan los límites en cada una de las negociaciones del informe hasta tal punto que peligra la continuidad de la evaluación en varias ocasiones. Señala una serie de principios básicos tales como el respeto a la intimidad de los individuos y de los grupos, la confidencialidad, el uso de los datos o la necesidad de que quede constancia de que estamos invadiendo espacios, vidas y requiriendo tiempo y energía; aconseja comunicar los procedimientos y propósitos y negociar y consensuar por escrito. La experiencia de los investigadores en este terreno tan resbaladizo pone de manifiesto que, tanto en el acceso como en el transcurso del propio trabajo de campo, deberíamos tener absolutamente presente la necesidad de obrar con cautela, prudencia, honestidad, sinceridad, reciprocidad, minuciosidad, respeto, humildad, sentido común y buenas formas, como mínimo. Con este decálogo en la mochila trabajaremos en un clima que permita el desarrollo adecuado de nuestro trabajo, a la vez que sentaremos las bases que garanticen la ausencia de cualquier perjuicio para las personas e instituciones que colaboran con nosotros en la investigación.

Cuando se trata de niños, las cuestiones éticas son aún más sutiles y complejas. El consentimiento requiere que no haya ninguna fisura entre investigadores y padres, y entre padres y niños. Las consideraciones éticas no comienzan ni terminan con el consentimiento propiamente dicho y puede que, incluso, haya dilemas que no se contemplen del todo antes de comenzar la investigación o que se hayan contemplado parcialmente, por lo que habrán de resolverse a lo largo del proceso de investigación. Se utilicen o no registros audiovisuales, las innovaciones metodológicas y las nuevas tecnologías plantean, a su vez, nuevos dilemas en relación con los niños (Kesby, 2007) tales como las interacciones propias de la investigación que pudieran entrañar ciertos riesgos –ya que no se trata simplemente de que los niños respondan a una pregunta–, tales como el uso de determinadas técnicas de feedback o el

derecho a la confidencialidad. El investigador no sólo va a manejar información muy sensible, sino que ha de desarrollar una sensibilidad hacia las necesidades y los derechos de los niños.

4.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño es la elaboración de un plan detallado que realiza el investigador previamente al acceso al lugar donde se realizará el trabajo de campo en función de la naturaleza del tema que quiere investigar, el enfoque metodológico que considera más adecuado para ello, el contexto en el que se realizará la investigación, las preguntas que van a guiar la investigación⁵, las técnicas de recogida de datos y los procedimientos de análisis de los mismos. El diseño, en la investigación cualitativa, es de naturaleza emergente.

Sirviéndome de la de la metodología cualitativa, utilicé como estrategia de indagación, el estudio de casos⁶, enfoque que, dada la naturaleza de la investigación, entendía apropiado en función de sus señas de identidad como aproximación holística, empírica, interpretativa y empática. Realicé lo que Stake (1998:16-17, 2005:237-238) denomina un “estudio instrumental de casos” cuando establece los distintos intereses a la hora de elegir uno u otro, ya que la elección de los posibles casos surgía frente a una cuestión específica como era el acercamiento a la naturaleza de la práctica vocal que realizaban los maestros en las aulas de educación primaria y que respondía al interés por comprenderla. Para este propósito consideré conveniente elegir varios casos, por lo que este trabajo puede considerarse “un estudio colectivo de casos”.

4.2.1. LAS PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez acotado el tema en función de la necesidad pedagógica derivada de la formación de maestros en materia vocal⁷, y en función de su necesidad teórica, fueron surgiendo las preguntas que guiaron el proceso que ha conformado esta investigación, que finalmente se articularon de la manera siguiente:

¿Cómo es el modelo vocal que ofrecen los maestros especialistas en educación musical en el aula?

Mediante la primera de las preguntas que guían la investigación se pretende conocer el modelo vocal que ofrecen los maestros en el aula cuando hablan y

⁵ Véase 4.2.1. Las preguntas de la investigación.

⁶ Véase 4.1.1. El estudio de casos.

⁷ Véase 1.2. Necesidad pedagógica del estudio.

cuando cantan, cuestión que está directamente relacionada con el perfil del docente en materia vocal y, por lo tanto, con el proceso de construcción de su identidad vocal y con la formación que tiene al respecto. En relación con esta pregunta se pretende averiguar también cuál es la percepción de los maestros respecto a la propia emisión así como la noción que tienen los maestros sobre las implicaciones didácticas del modelado vocal en el aula de primaria, entendido como el aprendizaje del canto por imitación en función del modelo vocal que se percibe.

¿Cómo es la didáctica del canto que se practica en las aulas de primaria?

Para averiguar la manera en que los maestros enseñan el canto en educación primaria se contempla una serie de aspectos relacionados con el tema como son el lugar que ocupa el canto en el aula de primaria, la entidad que se le adjudica, el trabajo vocal que se realiza, la manera en que se contemplan y abordan los problemas vocales de los alumnos, la evaluación sobre los progresos vocales de los alumnos, la continuidad y la secuenciación en la didáctica vocal durante la etapa y en los diferentes ciclos, los procedimientos que se utilizan para enseñar una canción o el tipo de repertorio que se canta y los criterios para su selección. Además, se pretende descubrir la relación –si la hubiese– entre la formación vocal, el modelo vocal y la práctica de aula.

¿Cuáles son las ideas de los maestros especialistas sobre el rol del canto en la educación musical y en qué medida se corresponden con sus acciones?

Se pretende comprender el pensamiento que los docentes tienen sobre el canto en educación primaria, analizar la coherencia y solidez de ese pensamiento así como la correspondencia entre el pensamiento y la práctica docente y sus posibles contradicciones. Además, se intenta comprender la incidencia que tienen los diferentes contextos institucionales y culturales en los que trabajan los maestros en la enseñanza de la música y del canto y también analizar los posicionamientos de los docentes respecto a dichos contextos institucionales y culturales en función de la configuración del pensamiento musical y pedagógico de cada uno con el fin de poder ver cómo se traducía todo ello en sus intervenciones docentes.

4.2.2. CRITERIOS PARA LA ELECCIÓN DE LOS CASOS

El trabajo de campo tuvo lugar en centros de educación primaria de la Comunidad de Madrid donde se desarrollaba la actividad docente de maestros especialistas en educación musical. Previo a la elección de los participantes establecí determinados criterios sobre cuáles iban a ser los posibles casos que pudieran servir para la comprensión de aquello que pretendía estudiar siguiendo el principio de *máxima variación* descrito por Lincoln y Guba (1985)

que atiende a la diversidad de los participantes y de los centros donde va a tener lugar la investigación, y tal como preconiza Stake (1998) cuando sugiere la elección de un conjunto de casos equilibrado y variado. De este modo, tuve en cuenta tanto la edad, el género, la formación y el perfil vocal de los participantes, como la tipología y la ubicación de los centros. Para obrar en consecuencia con el mencionado principio, solicité la participación en la investigación de dos maestras especialistas en educación musical que concedían gran relevancia al canto dentro de su práctica, y que poseían perfiles y formación contrastantes.

Como punto de arranque comencé con sendos estudios de caso a los que denominaré casos *piloto* no sólo porque fueron mi primera incursión en el campo y en el objeto de estudio, sino también porque, a posteriori, resultaron referenciales dentro del conjunto de casos analizados. Esta primera etapa de investigación fue presentada en un informe para el Examen de Suficiencia Investigadora conducente a la obtención del Diploma de Estudios Avanzados de Doctorado (DEA). Sus conclusiones me permitieron contemplar, en los inicios de la segunda etapa de la investigación, una serie de parámetros tanto para la elección de los posibles casos como para el seguimiento de cada uno de ellos. Estos parámetros para la ampliación de la muestra siguieron el principio de *máxima variación* (Lincoln & Guba, 1985), y se basaron en la formación y el perfil vocal, la edad y el género de los participantes, así como en las características y la ubicación de los centros.

Así, consideré la oportunidad de buscar perfiles contrastantes desde el punto de vista de la formación académica en general y de la formación vocal en particular, así como prácticas vocales no tan modélicas, si las hubiere, o casos en los que la práctica vocal fuese poco frecuente o inexistente. Así mismo contemplé ampliar las franjas de edad de la muestra ya que, si contaba con la colaboración de maestros más jóvenes tendría más posibilidades de vincular su práctica actual con la formación recibida en su momento y observar con atención a aquellos que se formaron ya como maestros *especialistas*⁸. También tuve en cuenta el contraste de género a la hora de solicitar la colaboración de maestros varones para poder comprender y establecer cómo se articulaba su *especificidad* vocal, en tanto que varones, con la práctica vocal en las aulas de educación primaria.

⁸ Esta tesis doctoral se realizó en el periodo en el que estaba vigente la *Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) del 3 de octubre de 1990*, publicada en el Boletín Oficial del Estado (BOE) el 4 de octubre del mismo año. Esta ley contemplaba en su artículo 16 que “la enseñanza de la música [...] sería impartida por maestros con la especialización correspondiente”.

En cuanto a las características de los centros, consideré también la conveniencia de buscar el contraste y contemplé la oportunidad de realizar algún estudio en centros privados o concertados, e ir en busca de proyectos educativos singulares y acercarme así a su manera de entender el canto. Dado que estos proyectos pueden surgir de planteamientos fundamentados, rigurosos y avalados por su permanencia en el tiempo, tuve en consideración la conveniencia de adentrarme en esos islotes de *práctica pedagógica diferente* que, supuestamente, podrían aportar modelos de práctica vocal diferentes en relación con los centros públicos. Respecto a la ubicación de los centros, tuve presente abarcar un espectro lo más amplio posible, incluyendo tanto la ciudad de Madrid como otras ciudades de la Comunidad Autónoma. Esta decisión metodológica respondía a una disposición consciente en tanto que investigadora con el fin de evitar *criterios estratégicos* tales como la cercanía, la casualidad o cualquier otra circunstancia coyuntural a la hora de elegir los centros que colaborarían en la investigación.

Desde el acercamiento a las prácticas vocales de los dos casos en la primera etapa de la investigación, emergieron cuestiones relevantes tanto desde el punto de vista teórico como desde el punto de vista metodológico que resultaron ser cruciales tanto para la elección de los siguientes casos como para su seguimiento. En adelante, la elección de los posibles nuevos casos estuvo vinculada a la necesidad de recoger nuevos datos en función de la teoría emergente, combinando los criterios de *propósito teórico*, y de *relevancia*, propuestos por Glaser y Strauss (1967) así como el principio de *saturación teórica* a la hora de decidir cuántos casos incluir⁹.

La muestra se fue configurando a lo largo de todo el proceso de investigación en base a los mencionados criterios y principios, y se constituyó, finalmente, en un conjunto de seis casos en los que colaboraron sendos maestros especialistas en educación musical, cuya panorámica se presenta en la siguiente tabla:

⁹ Véase 4.1.3.1.2. El muestreo teórico.

TABLA PANORÁMICA DE LOS CASOS

	Caso1 Cecilia	Caso 2 Pilar	Caso 3 Aitor	Caso 4 Javier	Caso 5 Fidel	Caso 6 Ma- ría
Edad	41	58	50 y pocos	30 y pocos	58	31
Género	mujer	mujer	varón	varón	varón	mujer
Forma- ción musical	grado elemental	grado superior piano, lic. en pedagogía	grado elemental	grado elemental	después de aprobar las oposiciones	grado medio incompleto
Activi- dad musical	ocasional, en coros	cantante de coros amateur de calidad	cantautor, compositor, poeta	canto en coro desde los 17 años	ninguna	ninguna
Forma- ción vocal	academia privada	gran experiencia coral, formación vocal permanente	tres años de canto lírico, actor de do- blaje	3 años en academia, cursos de dirección coral	asistencia a cursos de formación del profesorado	ninguna, problemas vocales
Modelo vocal	adecuado	adecuado, aligera y aclara la voz.	inadecuado, voz rota, registro amplio	muy adecua- do, timbrado	inadecuado, emisión dura y atrás	pernicioso
Expe- riencia docente	20 años, con oposición	cerca de 30 años, con oposición	15 años, con oposición	<10 años, sin oposición	bastante expe- riencia, con oposición	2 años, con oposición
Pensa- miento docente	necesidad de formarse musical y vocalmente	reflexiones a propósito del contexto	rol de educa- dor, profesio- nal de la voz- docente.	asume el contexto, dualidad coro-clase	prioridad a formación permanente, proyectos de innovación.	ausencia de formación continua, acomodado
Libro de texto	no	1 ^{er} ciclo: no, 3 ^{er} ciclo: sí	sí	sí	no	sí
Tipo de centro	público, línea 2, clase media, muchos inmigrantes	público, línea 4, clase media con inmigrantes	público, lí- nea3, clase media	privado reli- gioso, línea 3, sin inmigran- tes	público, línea 2. bilin- güe. clase media-baja, aulas abiertas	público, línea 2, muy conflicti- vo
Tipo de aula	con banquitos pegados a la pared en L.	con pupitres y espacio diáfano. muy agradable.	convencional. con pupitres. sin espacio diáfano.	no hay aula de música. tiene que ir de aula en aula.	dos espacios comunicados: práctica instrumental; diáfano en el centro	con pupitres en forma de U. acústica nefanda.
Instru- mental dispo- nible	Orff, pequeña percusión, teclado,	Orff, teclado,guitarra pequeña percu- sión, instrumen- tos tradicionales	equipo de grabación profesional, guitarra, te- clado, flauta	flauta	gran profu- sión instru- mental: esco- lares y convenciona- les	Orff, flauta

En el acercamiento inicial a los maestros me serví de una serie de estrategias fundamentadas en dos cuestiones metodológicas que están relacionadas: garantizar el acceso a una muestra amplia y variada y crear las condiciones que facilitasen la inmersión en el campo de una manera no casual. Para ello consideré oportuno contactar con los maestros personalmente o, si esto no resultaba posible, a través del teléfono, en un intento por evitar utilizar otras modalidades que, entendía, podían resultar más frías e impersonales como, por ejemplo, una carta circular o un correo electrónico. En la búsqueda de estrategias que facilitasen un acercamiento inicial lo más personalizado posible logré, en todos los casos, presentarme siempre de parte de alguien que los maestros conociesen, lo que garantizaba una referencia previa mutua, o propicié el contacto directo anterior al trabajo de campo asistiendo a diferentes cursos concebidos para maestros especialistas en educación musical con los que iba a tener, además, la oportunidad de interactuar en contextos didácticos estimulantes. Esto resultó ser una tarea laboriosa, pero de gran utilidad, a la hora de desempeñar los planteamientos metodológicos respecto a la muestra y al acceso al contexto. Por medio de las estrategias descritas, no sólo obtuve una amplia y variada muestra, sino que, además, esas conversaciones previas, en sus dos modalidades, allanaron el camino y fueron el prelude de la creación de esa *zona interpretativa interactiva* por la que aspiraba a transitar con los maestros que formarían parte de la investigación, para cuyo acceso, según Bresler (2002:61), en una primera etapa, resulta decisivo cómo te presentas y cómo llegas”.

Los maestros, no sólo ofrecieron su disponibilidad y brindaron todo tipo de facilidades, sino que, incluso, acogieron con agrado la propuesta de participar en la investigación. El acceso al contexto resultó libre de obstáculos y, en el proceso de negociación de dicho acceso, sólo se me requirió expresamente por parte de la dirección de uno de los centros que no utilizase grabaciones de vídeo en las sesiones de observación, algo que, en cualquier caso, no estaba previsto en mi diseño. Por mi parte, asumí por escrito una serie de compromisos previos que salvaguardaban el anonimato, tanto de los colegios como de los maestros, de ahí que evite las referencias a cualquier dato concreto en el desarrollo de los informes, y que use seudónimos para referirme a los maestros. Estos compromisos garantizaban tanto mi intención de no interferir en el funcionamiento del centro como la ausencia de cualquier acción unilateral por mi parte sin el consentimiento de los involucrados. Tuve especial cuidado en que los términos del escrito se ajustasen a los criterios de claridad, concisión, compromiso y realismo propuestos por Eisner (1998:204)¹⁰. Cuando el escrito llegaba a la dirección del centro lo hacía de la mano del maestro con el que previamente había establecido

¹⁰ Véase 4.1.4. Acceso y permisos.

contacto una vez había transcurrido con éxito esa primera fase de acercamiento anterior al trabajo de campo.

Durante todo el proceso de la investigación tuve presente por encima de cualquier otra consideración, incluso de las que se relacionaban con la propia investigación, cuidar la comodidad interpersonal y la confianza mutua que se establecieron con tanto esmero antes del acceso al campo propiamente dicho con el propósito metodológico de conservar dicho acceso, lo que en palabras de Eisner (1998:203-5) resulta tan “delicado” como obtenerlo, pero también por cuestiones éticas frente a los maestros y a los centros que colaboraron en atención a ellos y con la intención, también, de “dejar el sitio limpio” no sólo para mí –uno sabe cuándo realiza la primera observación o entrevista pero desconoce cuándo se realizará la última– sino para evitar que, en un futuro, mi falta de habilidad en la gestión pudiese afectar a las oportunidades de acceso de otros investigadores.

El fin del acceso al campo tuvo lugar en todos y cada uno de los casos en el momento preciso en el que el proceso de la propia investigación lo requería. El hecho de no poder de anticipar y concretar cuándo iba a producirse la última observación o entrevista dado el carácter emergente del proceso de investigación no generó ningún problema y tuve la oportunidad de seguir acudiendo al campo cuantas veces necesité. Actualmente mantengo contacto profesional con los maestros que colaboraron en la investigación e intercambiamos información sobre temas de interés mutuo.

4.2.3. LAS TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

La organización de la recogida de datos obedeció a un plan que se fundamentaba en las preguntas de la investigación sobre la base de qué era lo que necesitaba saber y por qué, y cuál era la mejor forma de recoger la información. Las técnicas de recogida de datos fueron las asociadas con la metodología cualitativa: la observación, la entrevista, las notas y diarios de campo, y el análisis de documentos y materiales.

Para el presente trabajo utilicé la observación como primera técnica de recogida de datos, a fin de obtener descripciones de cada situación. Realicé una observación directa, no participante y no estructurada aunque, en este sentido, suscribo el pensamiento de Kushner (2002) cuando, al referirse sus observaciones, indica que todas ellas están “estructuradas” por el interés que el propio investigador tiene por la interacción humana, por sus propios valores y por todo lo que eso lleva consigo. Las observaciones se efectuaron en las aulas de música durante las sesiones impartidas por los maestros especialistas en Educación Musical en todos y cada uno de los seis cursos que constituyen la etapa de Educación Primaria. También realicé observaciones en las sesiones de trabajo de los

coros en dos casos en los que el colegio contaba con un coro escolar, así como cuando en el centro se estaba realizando un proyecto determinado o, cuando, por ejemplo, debido a la existencia en el centro de otro maestro especialista, el desarrollo de la investigación lo requería.

Recogí los datos de forma sistemática, minuciosa y exhaustiva mediante el registro anecdótico, según las sugerencias de Francis (2004:276), para evitar la focalización de las observaciones que pudieran haber producido posibles “lagunas” en el texto.

Los intervalos entre las observaciones dejaron espacio para realizar las transcripciones adecuadamente, tan pronto como era posible, para no distanciarlas de la sesión en la que había observado y para retomar fuerzas para la próxima recogida de datos.

Utilicé la entrevista como segunda técnica de recogida de datos, en sus variantes abierta y semiestructurada, planificada y espontánea, y formal e informal. Como recurso tecnológico me serví, básicamente, de una grabadora digital cuyo contenido podía ser transferido al ordenador, facilitando de esta forma la transcripción de las grabaciones como datos textuales. En las ocasiones en las que se trataba de una entrevista espontánea o informal recurrí al registro escrito inmediato. Realicé las transcripciones tan pronto como me fue posible para no distanciarlas de la sesión en la que había tenido lugar la entrevista, estableciendo como criterio principal que entre las sucesivas sesiones hubiese un intervalo de tiempo suficiente que me permitiese analizarlas adecuadamente. Realicé la transcripción completa de las entrevistas para dar opción, en un futuro, a que pudieran emerger ideas con posterioridad a las primeras “inmersiones” en los datos (Francis, 2004:272).

Para evitar toda formalidad o rigidez, realicé muchas entrevistas y charlas informales en lugares más “cotidianos” (Eisner, 1998:214), como un vestíbulo, de camino hacia cualquier dependencia del centro, en el comedor o en el patio de recreo. Evité plantear directamente la pregunta central de la investigación como sugiere Kushner (2002), eludí los “por qué” e intenté colocarme en un segundo plano como propone Bresler (2002:60). Todos los cuidados a la hora de entrevistar¹¹ tuvieron su recompensa pues, en la mayoría de los casos, los escenarios de entrevista sirvieron para crear esa “situación ideal de la expresión” de la que habla Francis (2004:267-268) y que, según Bresler (2002:61), con el tiempo propicia “un estilo propio de investigación” con un lenguaje corporal y verbal que va creando “zonas interpretativas”.

¹¹ Véase 4.1.2.2. La entrevista.

Con la utilización de distintas formas de plantear la entrevista –que no llevaban a respuestas simples ni a responder a una pregunta después de otra– experimenté, como investigadora, el valor de los relatos contruidos por los maestros. Estos relatos aportaron información abundante que resultó ser variada, relevante y sutil para los propósitos de la investigación y sirvieron, también para dar voz a los maestros. En los registros de las notas y diarios de campo he encontrado recurrentes anotaciones respecto a la manera espontánea y prolífica en que los maestros vertían esos relatos. Muchas veces me sorprendían con su discurso sin ser requeridos y respondían incluso a las preguntas centrales de la investigación sin que yo las formulase, sin darme el tiempo siquiera de poner en funcionamiento el resorte mágico del “cuéntame sobre” o “qué es eso de” y tal como relata Dick (2005) a propósito de su propia experiencia investigadora: “ahí estaba la persona hablando cerca de cuarenta y cinco minutos sin que yo le hubiese preguntado nada específico”.

Todo esto me ha llevado a reflexionar sobre la necesidad que tienen los maestros de ser escuchados, sobre los cauces que poseen para manifestarse como individuos y como grupo y sobre el hecho de si, de no ser por la circunstancia de la investigación, estarían, de otro modo, “silenciados” (Coffey & Atkinson, 2005:112).

En tercer lugar, las notas y diarios de campo¹² resultaron de gran utilidad para mi trabajo aportando detalles de gran sutileza, sirviéndome como herramientas para la reflexión y para la triangulación. Por último, analicé documentos tales como artículos, informes, actas, textos oficiales, horarios, vídeos, grabaciones, programaciones, tableros de anuncios, exposiciones y murales.

4.2.4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

El trabajo de campo tuvo lugar durante los años académicos 2006-2007, 2007-2008, y 2008-2009. Una vez realizada la transcripción de los datos, el corpus documental quedó constituido por una media de 11 documentos por cada caso que sumaron un total de 68 documentos primarios. El proceso de análisis e interpretación de los datos¹³ se realizó de forma cíclica y recurrente y resultó complejo y laborioso dada su naturaleza y su carácter emergente (Peshkin, 2000).

En el proceso de análisis e interpretación de los datos me serví de algunos elementos del estilo de análisis de la teoría fundamentada propuesta por Glaser y Strauss (1967), utilizándolos desde la perspectiva de la investigación cualitativa y del paradigma interpretativo. Recurrí a las dos estrategias básicas de análi-

¹² Véase 4.1.2. Las técnicas de recogida de datos.

¹³ Véase 4.1.3. El análisis y la interpretación de los datos.

sis de la teoría fundamentada como son la realización de comparaciones constantes¹⁴ y el muestreo teórico¹⁵.

Durante la primera etapa de la investigación los criterios de recolección de los datos vinieron desde la perspectiva del tema en función de mi propio criterio teórico al respecto mientras que el resto del proceso discurrió a partir de la teoría emergente combinando, conjuntamente, los criterios de *propósito teórico*, y de *relevancia* formulados por Glaser y Strauss (1967). Estos dos criterios favorecieron, en efecto, la capacidad de crear *una* teoría –en el sentido que utilizan Coffey y Atkinson (2005:184) cuando proponen pensar en la teoría en términos de “tener ideas y usarlas”– a la vez que establecen el *control sistemático* sobre la recolección de datos dotándola de *sentido*.

En ambas etapas procuré contar con una lectura previa lo más amplia posible que me ayudase a poder encontrar modelos que me sirviesen para hacer que los datos tuviesen sentido pero evité, en un primer momento, que el marco teórico estuviese *demasiado* cerca del tema que estaba investigando para que no condicionase la codificación o los memos. Durante el proceso de ida y vuelta del marco teórico a los datos y de éstos al marco teórico, accedemos a la “bibliografía relevante porque ésta se vuelve relevante” (Dick, 2005).

En el proceso de análisis e interpretación de los datos recurrí al programa informático Atlas.ti, que está especialmente diseñado teniendo en cuenta el procedimiento de análisis datos en la teoría fundamentada. Este programa informático resultó ser de gran utilidad a la hora de realizar la codificación ya que codificar, como acto interpretativo, es un acto recurrente. Por eso es preciso volver una y otra vez sobre el código pues la primera vez que identificamos un segmento significativo de un texto casi nunca le asignamos el código adecuado. El programa me facilitaba esa *recodificación* sistemática y periódica que permitía que, a medida que codificaba y recodificaba, los códigos y las categorías se volviesen “más refinados” (Saldaña, 2009:10). Me serví de los planteamientos de este autor cuando asignaba los códigos en función de criterios temáticos¹⁶ y también en la utilización que hice de las categorías pues las concebí como una manera de agrupar códigos similares por *familias*, ya que utilicé los códigos y las categorías como dos elementos diferentes del análisis, tarea que me facilitaba el programa en estos mismos términos.

El programa Atlas.ti me resultó de gran utilidad no sólo para la codificación, sino también para el resto del proceso del análisis de los datos, ya que su

¹⁴ Véase 4.1.3.1.1. El método comparativo constante.

¹⁵ Véase 4.1.3.1.2. El muestreo teórico.

¹⁶ Véase 4.1.3.1.3. La codificación.

diseño estimula al investigador a ir más allá del trabajo de fragmentación y codificación de los datos y anima al analista a construir relaciones sistemáticas entre las categorías de códigos, y entre estos códigos y otros elementos tales como los fragmentos de datos originales o los memos. El programa informático me proporcionó una gran ventaja a la hora de realizar tareas de manejo, recuperación y análisis de los datos y, también, en tanto que “mecanismo heurístico” para explorar las relaciones entre *familias* y conceptos y entre conceptos emergentes entre sí, ya que dichas *familias* podían visualizarse y modificarse¹⁷ (Coffey & Atkinson, 2005:30-31). Así, las *familias* que habían ido surgiendo y que se habían reformulado constantemente desde los datos se ajustaban a dichos datos y hacían que la teoría emergente resultase útil tanto para el avance teórico como para la aplicación práctica (Dick, 2007).

No consideré el análisis de los textos de los relatos vertidos por los maestros con relación a las estructuras formales, sus propiedades narrativas o la tipología de los relatos porque rebasaba los propósitos de la investigación pero sí tuve en cuenta, aunque no de manera sistemática, una serie de aspectos tales como el desempeño oral de los narradores y lo que sobre el ambiente cultural y social en el que se desenvolvían revelaba, las habilidades comunicativas verbales y no verbales que tenían, las habilidades expresivas o la manera en la que los narradores construían las representaciones sobre sí mismos, y todo ello se imbricó en el contexto de mis interpretaciones.

4.2.5. ESTRATEGIAS DE TRIANGULACIÓN

De entre las diferentes opciones que existen utilicé fundamentalmente la triangulación de técnicas de recogida de datos, estrategia que incluye básicamente la observación, la entrevista y la revisión de documentos. No obstante, utilicé otras modalidades de triangulación¹⁸ cuando lo consideré conveniente para el desarrollo del proceso de la investigación. En el caso dos utilicé la triangulación de informantes cuando realicé una sesión de observación no participante y una entrevista semiestructurada con otra maestra especialista en educación musical que enseñaba en el centro, y, también, mediante una observación no participante durante una conversación entre la maestra que colaboraba en la investigación y otro maestro especialista en Lengua Extranjera. En el caso cinco utilicé la triangulación del investigador cuando recurrí a una profesora visitante, procedente de Noruega, como coobservadora. Esta profesora se ofreció a acudir a algunas sesiones, aceptó que analizásemos juntas nuestras respectivas observaciones, y no tuvo inconveniente en permitirme que la entrevistase. Realizamos, además,

¹⁷ Véase 4.1.3.1.4. El análisis de datos apoyado por programas informáticos.

¹⁸ Véase 4.1.3. El análisis y la interpretación de los datos.

una triangulación de la teoría pues pudimos contrastar las observaciones efectuadas por ambas en el mismo escenario, tiempo y hora desde puntos de vista teóricos alternativos. En el caso seis asistí a diversas charlas informales entre la maestra y otras compañeras con las que compartía alumnos en tanto que profesora de música o inquietudes en su función de tutora de uno de los grupos, por lo que además de una *triangulación de informantes* realicé una *triangulación de las fuentes de datos* cuando acudí a observar en un curso de educación infantil en el que enseñaba la maestra. Asimismo, a lo largo de los cursos 2008-2009 y 2009-2010 y dentro del “Seminario permanente de análisis cualitativo” (SPAC) impulsado por el director de esta tesis y de las investigaciones que en ese momento estábamos realizando un grupo de estudiantes de doctorado, tuve la oportunidad de presentar al grupo algunas de mis observaciones y entrevistas, lo que me resultó de gran utilidad al darme cuenta de cómo los datos eran vistos por otros y por el hecho de poder contrastarlos desde el punto de vista descriptivo e interpretativo.

4.2.6. ORGANIZACIÓN TEMPORAL

Dado que la naturaleza del diseño de la investigación es emergente, su devenir temporal no es algo estático ni predecible. Esa cualidad del diseño es consustancial a la muestra, al método de análisis, a la teoría que surge y a la literatura en la que se sustenta desde un punto de vista epistemológico, metodológico y teórico. Durante el proceso de una investigación de estas características, la conceptualización de diseño implica un sentido de lo cíclico y de lo recurrente, de ahí la dificultad de concretar en el tiempo. Sabemos cuándo iniciamos el trabajo de campo, pero no sabemos cuándo realizaremos nuestra última visita. No obstante se puede reconstruir, a posteriori, la secuenciación de las diferentes tareas y desempeños y su imbricación aun cuando esto represente algunas dificultades ya que, aunque en algunos momentos el trabajo se focaliza más en una u otra dirección, muy frecuentemente se realizan tareas simultáneas, tareas sobre las que siempre hay que volver.

Estas son las etapas fundamentales que han configurado el desarrollo secuenciado de este trabajo de investigación:

Periodo de *preparación* durante el año académico 2005-2006 mediante la asistencia a los cursos del programa de doctorado: “Investigación del aprendizaje y la enseñanza de la música”. La asistencia a esos cursos me proporcionó el acceso a la literatura relevante en investigación en educación musical, así como la oportunidad de asistir a seminarios, participar en grupos de trabajo y de discusión y realizar distintos trabajos bajo la supervisión de los profesores del programa. Una vez familiarizada con las bases epistemológicas y metodológicas, y

una vez realizados los trabajos iniciales, el tema objeto de estudio de mi investigación para el futuro se mostró ante mí con una claridad meridiana: quería investigar sobre la práctica vocal en educación primaria. Una vez clarificado este extremo tuvieron lugar los primeros movimientos para contactar con algunos maestros especialistas en educación musical.

La primera etapa de la investigación, o etapa de *iniciación*, tuvo lugar durante el año académico 2006-2007 en el que realicé dos estudios de caso para superar el Examen de Suficiencia Investigadora conducente a la obtención del Diploma de Estudios Avanzados de Doctorado (DEA) que constituyeron el embrión de esta tesis doctoral. Después de un primer periodo de lectura intensiva y sistemática para construir un marco teórico apropiado, hice el recorrido por todas las fases constitutivas de un trabajo de investigación que culminó con su defensa.

La segunda etapa de la investigación se inició con los planteamientos teóricos, metodológicos y tácticos para la ampliación de la muestra¹⁹. Durante los cursos 2007-2008 y 2008-2009 tuvo lugar el proceso en el que se concretaba la posibilidad de la elección y el acceso a distintos contextos de investigación a la vez que surgía la necesidad de búsqueda de más datos y más casos según los requerimientos de la investigación. Dicho proceso comenzaba y culminaba en cada nuevo trabajo de campo con la consecuente transcripción, análisis e interpretación de los datos. Durante esta etapa de *inmersión* en los datos realicé distintos cursos de metodología y de utilización del programa Atlas.ti, especialmente diseñado para el análisis de datos cualitativos²⁰, y participé en el “Seminario permanente de análisis cualitativo” (SPAC) durante los años académicos 2008-2009 y 2009-2010. Durante el curso 2009-2010 realicé los informes de los cuatro nuevos casos y revisité los dos previos.

La tercera etapa, o etapa de *consolidación*, consistió en la reelaboración y ampliación del marco teórico específico y del marco epistemológico y metodológico en función de las cuestiones emergentes que, desde el punto de vista teórico, epistemológico y metodológico, habían surgido del análisis y la interpretación de los datos de todos y cada uno de los casos para volver sobre ellos y realizar el fundido final a la luz del nuevo marco teórico. Esto se realizó durante los cursos 2010-2011 y 2011-2012. Durante el primer trimestre de 2012 se dio forma a los capítulos, se realizó la imbricación final de los distintos apartados entre sí, se reestructuró todo el trabajo, se ajustaron las cuestiones formales y se escribieron las conclusiones generales.

¹⁹ Véase 4.2.2. Criterios para la elección de los casos.

²⁰ Véase 4.1.3.1.4. El análisis de datos apoyado por programas informáticos.

**5. CASO 1: LA EDUCACIÓN VOCAL
COMO EJE DE UNA FORMACIÓN CONTINUA**

En este primer caso nos encontraremos con una práctica vocal modélica en educación primaria. El análisis y la interpretación de los datos muestran que el canto ocupaba un lugar preponderante en el aula puesto que era utilizado como recurso generador y secuenciador de actividades para distintos aprendizajes musicales o extramusicales pero sin olvidar la instrucción vocal de los alumnos en función de los parámetros fisiológicos y psicológicos inherentes al aprendizaje del canto. El contexto educativo favorecía la enseñanza de la música y del canto. La maestra había sabido sobreponerse a una experiencia vocal negativa y a la falta de formación vocal en el momento de iniciar su carrera docente y, por necesidad y responsabilidad, como docente había otorgado a la formación vocal un papel predominante en su formación continua. El modelo vocal que ofrecía en el aula era adecuado y estaba adaptado a las características y a las necesidades de sus alumnos. Este caso muestra cómo el canto en educación primaria puede ser factible cuando concurren la coherencia, la determinación, la preparación y la constancia.

5.1. INTRODUCCIÓN

Antes de iniciar los primeros contactos apenas tenía alguna referencia sobre la maestra y ninguna sobre centro donde ella enseñaba. La maestra, a la que llamaré Cecilia para salvaguardar el anonimato, formaba parte de la muestra que había ido confeccionando poco a poco a partir de una indagación sistemática en diferentes entornos educativos. Estos contactos los realicé a través de personas que pudiesen proporcionarme, no sólo un nombre, sino alguna referencia que me adelantase información sobre detalles del perfil del maestro que pudiesen parecer, en principio, relevantes o singulares en relación con el tema de mi investigación¹.

En la primera ronda de contactos que realicé por teléfono Cecilia me aportó información, sobre sí misma y sobre el centro, suficiente como para que su perfil me resultase de interés y ofreciese contraste con respecto a los del resto de la parrilla de maestros de que disponía en ese momento como posibles candidatos para participar en la investigación. La maestra me brindó todo tipo de facilidades para acceder al centro y manifestó desde el comienzo una predisposición a colaborar con la investigación pues la oportunidad que le brindaba dicha colaboración de reflexionar sobre su propia práctica docente le resultaba muy atractiva.

Me costó encontrar el colegio en mi primera visita al comienzo del trabajo de campo pues estaba integrado en el resto de los edificios que se situaban a lo largo de la calle, de manera que apenas se distinguía, salvo por los niños que en la acera se despedían de sus padres en medio de la consiguiente algarabía. Des-

¹ Véase 4.2.2. Criterios para la elección de los casos.

de la acera pude contemplar la escalinata de acceso al edificio y, mientras subía los pocos peldaños que la componían, intentaba hacerme una idea de las características del mismo. Una vez que llegué a la cabina del conserje me encontré con Cecilia, que estaba esperando para recibirme. Nos presentamos, ya que no nos conocíamos personalmente, y me invitó a subir al aula por un entrelazado de pasillos y escaleras que me parecían laberínticos. En mi siguiente visita, el conserje me invitó a sentarme en unos banquitos situados en un pequeño vestíbulo que daba acceso a la sala de profesores y a los despachos de dirección y de jefatura de estudios para esperar a Cecilia. Parecía que hubiesen hecho reforma recientemente. Casi olía a pintura. Habían puesto colores cálidos. Resultaba agradable. Mientras esperaba podía contemplar una vitrina con libros antiguos de la más variada procedencia, desde el *Ramayana* a *Heidi* pasando por el *Anecdotario Educativo*, *La guirnalda de Flores* o *Piratas y Filibusteros*. El jefe de estudios me saludó y se interesó por saber si Cecilia estaba informada de que yo había llegado.

A medida que pasaban los días fui tomando conciencia de los espacios, que no resultaban tan laberínticos como me había parecido percibir el primer día. Fueron necesarias varias visitas para que el conserje me invitase a subir sola al aula, y, en todo el tiempo que duró el trabajo de campo, siempre estuvo informado del día y de la hora de mi llegada al centro.

5.2. LOS ESPACIOS

5.2.1. EL COLEGIO

El colegio se encuentra situado en el noroeste de Madrid capital, en una zona bastante céntrica y muy bien comunicada. Por no tener industria, por ser una zona de expansión relativamente reciente con un crecimiento urbanístico que había sido planificado para favorecer los espacios abiertos y por su orientación reunía condiciones óptimas de habitabilidad. El colegio se encuentra situado en un entorno agradable y tranquilo cuyas edificaciones permitían ver el cielo y dejaban pasar el aire limpio del norte.

Es un edificio moderno y no muy grande a primera vista. Ya en el interior, todo resultaba muy confortable y a escala humana. No había largos pasillos ni techos altos. En general, no había gran profusión de murales ni paneles por pasillos y vestíbulos y, los que había, daban una sensación de vida y de calidez.

5.2.2. EL AULA

El aula era un espacio rectangular no muy grande, con dos ventanales que ocupaban sendas paredes de extremo a extremo. Era un espacio diáfano donde el mobiliario estaba reducido a la mínima expresión; apenas una mesa pequeña con su sillita para la maestra, colocadas ambas en un rincón muy pegadas a la pared y unos banquitos de una pieza, bajos y sin respaldo, para los niños colocados junto a las paredes para dejar libre el mayor espacio posible.

Los materiales e instrumentos estaban colocados en estanterías y cajoneras muy livianas y estrechas ubicadas lo más cerca posible de las paredes.

El aula disponía de una nutrida representación de instrumentos escolares donde no faltaba ninguna de las familias que constituyen la plantilla básica del instrumental escolar. Había también un teclado eléctrico con su taburete, un equipo de sonido, dos pizarras pautadas y una pizarra negra que recordaba a las antiguas, aquellas que, efectivamente, se construían con pizarra.

El aula era un espacio agradable en el que no sobraba ni faltaba nada. Un espacio ante cuya visión la maestra, según abría la puerta y me cedía el paso, comentaba: “Por la tarde entra el sol. A veces me quedo mirando antes de irme. Se está bien”.

5.3. LA MAESTRA

5.3.1. PERFIL

La infancia de Cecilia había transcurrido alejada de la música y de la danza, actividades que, en su colegio, se contemplaban como extraescolares, pero sí que había tenido contacto con el mundo del teatro, del mimo y del movimiento a través de una asignatura llamada *expresión dinámica*. Esta asignatura estaba impartida por una profesora que resultó muy especial para ella, le dejó una huella importante y le puso en contacto con un “determinado lenguaje”. Con el canto, en cambio, no tuvo tanta fortuna. Una experiencia negativa le mantuvo alejada del canto hasta bien pasada la adolescencia.

—Cuando yo estaba en quinto, una de las monjas, con la que estábamos montando una canción para una celebración, en un momento dado en el que yo todavía no sabía la canción me dijo: ¡Tú, cállate! Y ese ¡Tú, cállate!, me hizo estar callada hasta los veinte años. Por eso, ahora, yo soy muy respetuosa. A determinadas personas, si son tímidas o muy respetuosas con la autoridad, una frase así puede hacerles una faena. Al final una lo acaba superando, pero en mi caso ha habido muchos años en los que yo he dicho:

yo aquí no canto porque no sé cantar. Eso lo rompí cuando me presenté a un coro. Hice la prueba para el coro *Gaudeamus* y ningún problema, pero fíjate la cantidad de años que han tenido que pasar para que yo pudiese romper ese trauma.

El cambio de colegio en octavo curso le puso en contacto con una profesora con la que cantaba y recitaba textos en latín, lo cual, indirectamente, le proporcionó la oportunidad de contactar con la música.

Realizó los estudios de magisterio en una escuela universitaria y, aunque en ese momento aún no existía la especialidad de educación musical, la asignatura dejó en ella una huella importante:

–Después, el magisterio lo hice en Pablo Montesinos que fue como una continuación del colegio porque entonces no estaba en el campus universitario. Era todo un poco monjil, no tuve en ningún momento la sensación del mundo universitario. Aunque en ese momento no había la especialidad de Música, la asignatura de Música para mí fue muy importante. Justo al acabar la carrera había cogido seguridad y me lancé y dije: ¡esto es lo mío!

Al acabar los estudios de magisterio, comenzó a estudiar piano y solfeo en el conservatorio y, a la vez, inició su carrera como docente en el mismo colegio en el que había estudiado. Fue muy duro para ella compaginar ambas cosas no sólo por el esfuerzo que debía realizar, sino también porque el ambiente del conservatorio y el sistema pedagógico le resultaban hostiles salvo excepciones, y, al acabar el grado elemental del plan de 1966, decidió buscar por otro lado. Asistió a clases de música en un centro cultural donde le recomendaron que probase en la Escuela de Música Creativa y, desde entonces, había asistido a ese centro como alumna matriculada en canto, piano moderno y armonía, entre otras asignaturas.

–Y ahí sigo, pero bueno, con mucho esfuerzo, porque yo no tengo base, lo justo para poder acompañar a los chavales, pero disfruto mucho, y el mundo del jazz me abrió la mente y el espíritu. El ver a un profesor que llega y enseguida está tocando, y no como lo que yo había vivido, que llegabas y decían: “¡toca!”, “esto está bien”, “esto está mal”, sin saber por qué.

Aunque se sentía muy cómoda en el colegio donde trabajaba, cuando fueron convocadas las primeras oposiciones para maestros especialistas en educación musical se presentó, superó la prueba de acceso y pudo elegir colegio. Desde entonces, su formación como docente había continuado en el tiempo y se desarrollaba incesantemente. Cecilia había asistido a numerosos cursos de especialización

con los más prestigiosos pedagogos, dentro y fuera de España. Había participado en gran cantidad de seminarios, cursos y talleres para estudiar percusión, improvisación, jazz, teatro, danza y música tradicional española, entre otros.

Existía una voluntad consciente por parte de Cecilia de seguir formándose. La maestra tenía una idea precisa sobre el perfil que ha de tener el maestro en educación primaria que coincide con Imbernón (1994:21) cuando escribe: “Maestro de todo, sabio de nada”, y expresaba con claridad cómo veía su propio perfil docente en aquel momento.

–A partir de ahí, ha sido apuntarme a ochocientos mil [sic] cursos e intentar paliar la falta de una formación académica más profunda y sistemática. A mí ahora ya no me compensa un aprendizaje que me lleve muchas horas, y me resulta más interesante una formación más de iniciación, saber un poco de percusión, de canto, un poco de danza, y sobre todo buscando música que me ayude a relacionarme; música grupal, música que socialice. Las horas de estar ahí sola machacando el instrumento ya tuvieron su momento. Pienso que somos expertos en iniciar. A lo mejor no somos especialistas en nada. Tengo la sensación sobre mí misma de tener en este momento un perfil armónico y bastante equilibrado. Flojito, aunque suene un poco exagerado, pero sí armónico y creo que esto es muy importante para los niños. [...] Sobre todo soy alguien que disfruta muchísimo haciendo, aprendiendo y enseñando música.

Como cantante, Cecilia pertenecía a un coro universitario y también había intervenido en una producción del *Mesías* de Haendel como integrante de un coro de aficionados en el Auditorio Nacional de Madrid. La formación vocal de la maestra se había producido fuera del ámbito académico una vez que había empezado a ejercer como docente. Ello respondía, tanto a un planteamiento consciente de formarse en los más diversos campos, como a la necesidad de resolver un problema vocal importante puesto que, en el momento en que se iniciaba en su profesión, la supervivencia de su *herramienta* de trabajo estaba seriamente amenazada. La maestra poseía un instrumento frágil, carecía de formación vocal y, como profesional de la voz, no tenía recursos para manejarla adecuadamente. Conocía también la importancia de ser un referente vocal de facto para sus alumnos, tanto en la voz hablada como en la voz cantada.

–Mi primer contacto con el canto fue en mi primer año de trabajo, pues me quedé sin voz. Tengo bien las cuerdas vocales, pero muy sensibles, y sólo el estrés que es estar con cincuenta monstruos, me hizo quedarme afónica. Aparte de hacer una rehabilitación en la que aprendí que lo fundamental es respirar bien y hablar poco, pues con los enanos a la segunda palabra han desconectado de ti, hay que mandar mensajes muy claros. Una profesora de magisterio me puso en contacto con una profesora de

canto porque me dijo que si aprendía a cantar me iba a venir muy bien para el aula. Luego ya me metí en el coro. También estuve con un profesor argentino dando clases particulares; era todo muy clásico, pero iba contenta, y luego ya pasé a la Escuela de Música Creativa, donde he tenido dos profesores. El último conjuga la formación clásica con la moderna. Me gusta mucho la técnica que tiene. Con él aprendo. Sales mucho mejor de clase que cuando entras. Con mucha energía. Es muy interesante, y sobre todo te viene muy bien para dar un buen ejemplo a los niños.

La reflexión era el rasgo más característico del perfil de la maestra, lo que le había llevado a participar como ponente en varios cursos de formación del profesorado en educación musical tanto para educación infantil como para educación primaria. Había publicado también artículos en distintas revistas de educación.

–Esto es muy importante porque te obliga a reflexionar sobre tu propio trabajo; es como el metalenguaje de la música, tienes que explicar cómo hay que hacer las cosas y por qué. Esto me gusta porque me obliga a sistematizar lo que hago, y dar razones.

5.3.2. PENSAMIENTO DOCENTE

El pensamiento docente de Cecilia se había configurado en torno a experiencias vitales para su formación. Dichas experiencias incluían una infancia alejada de la música y de la danza aunque no del teatro; una adolescencia marcada por la ausencia del canto por haber recibido una práctica docente muy negativa, el descubrimiento de la música mientras estudiaba magisterio, la necesidad de formarse musicalmente, el encuentro con determinadas personalidades de la pedagogía musical y con algunas de las más importantes escuelas pedagógicas del siglo XX y la reflexión continua sobre su práctica docente. Por todo ello Cecilia se mostraba como una profesional vital, dinámica, en continuo proceso de aprendizaje y de reflexión.

Para ella era muy importante el sentido del “tempo” y del “ritmo” como elementos de cohesión en las sesiones sin necesidad de tener que recurrir a órdenes verbales. Era importante que los niños estuviesen ocupados mentalmente, que supieran qué tenían que hacer y cómo habían de hacerlo. Ella consideraba que todo lo que se realiza en clase ha de servir para facilitar a los niños una estructura puesto que entendía que si hay orden en el espacio, hay orden en la mente. La maestra se otorgaba una autoridad fundamentada en principios tales como el de no levantar jamás el volumen de la voz o realizar un trabajo donde los juegos y las rutinas fomentasen, a través de unos códigos, una manera de abordar el aprendizaje y una manera de hacer que favoreciesen la existencia de

espacios para el diálogo por medio de los cuales los niños se sintiesen escuchados y aprendiesen a escuchar y a valorar el silencio.

Cecilia se sentía en deuda con aquellas personalidades de la pedagogía musical que le habían hecho descubrir determinados contextos pedagógicos con los que se había identificado y en los que se había formado. Estos profesionales habían dejado en ella una huella indeleble, aunque no por ello dejaba de reconocer que, con el tiempo, había visto que también “eran humanos”.

Su reconocimiento y su adhesión a la metodología Orff en primer lugar, lejos de responder a una conducta gregaria que podía haber desembocado en una *metodolatría*, no le habían impedido detectar las posibles contradicciones que en su práctica docente se producían de forma puntual y resolverlas de la manera que consideraba más adecuada.

Durante el tiempo que duró el trabajo de campo pude constatar que le interesaba todo lo que yo le comentaba. Cecilia captó perfectamente lo que yo estaba buscando y cómo lo buscaba y me facilitó el camino para que lo hiciese. Además, me agradecía continuamente la oportunidad que le brindaba mi investigación de reflexionar sobre su propia práctica docente, cuestión a la que a ella le hubiera gustado dedicar más tiempo.

Su experiencia docente le había proporcionado un bagaje que había ido acumulando a lo largo del tiempo y del que mostraré algunos aspectos heterogéneos, no por ello menos ilustrativos, en relación con su pensamiento educativo.

Era partidaria de la *recurrencia* frente a la insistencia a ultranza y de la variación frente a la monotonía.

–Lo que sí he comprobado es que no salen mejor las cosas por repetir las muchas veces, justamente lo contrario. Es mejor interrumpir después de un par de veces, y después continuar, para repetirlo variando en algunos matices, porque si no los chicos desconectan. Es mejor dejarlo y volver otro día sobre ello.

Desarrollaba estrategias para que sus alumnos pudiesen acceder a un aprendizaje significativo.

–Procuro, de alguna manera, acercarlos a lo que se va a escuchar, por ejemplo, en un concierto. No se trata de escuchar la música, pero se puede haber cantado el tema principal. Eso les hace mucha ilusión y me dicen: “Cecilia, pero si eso lo hemos escuchado o lo hemos cantado”. Esto facilita mucho una audición.

Su formación, basada fundamentalmente en la metodología Orff le había proporcionado una manera de concebir cada sesión como un todo cohesionado y no como una serie de actividades sueltas y sin ninguna relación entre sí.

–Para mí la clase es como un gran teatro que tiene que tener secuenciación y ritmo. No se puede saltar, sin más, de una cosa a otra porque, ahí, los niños se te van.

Había un hilo conductor, un círculo que se cerraba al concluir la sesión. *La puesta en escena* jugaba un papel importante y participaba de los elementos básicos en torno a los cuales cualquier presentación ha de organizarse.

5.4. EL CONTEXTO

El colegio en el que trabajaba Cecilia era pequeño y tranquilo. Era un contexto que favorecía las relaciones humanas y la comunicación entre los profesionales. Cecilia se sentía respetada y valorada tanto por el equipo directivo como por el resto de sus compañeros del claustro. En todo momento había gozado de reconocimiento y de libertad de acción.

Ella era la única especialista en educación musical con la que contaba el colegio. En el pasado había realizado muchos más festivales con los niños en torno a festividades o a ciclos temáticos por propia iniciativa. Con el paso de los años había ido negociando y había conseguido un equilibrio entre los eventos musicales que venían determinados por la festividad, los que decidía ella y los que se decidían en el claustro. Pero lo había hecho siempre desde la perspectiva de quien considera relevante para la formación de los alumnos el hecho de presentarse en público.

El contexto se caracterizaba, en general, por la ausencia de conflictos. Durante el tiempo en el que desarrollé el trabajo de campo pude disfrutar de la cordialidad de la directiva y del resto de los profesionales así como de la tranquilidad de la que habían sabido rodearse en su lugar de trabajo.

La extracción social del alumnado se relacionaba con el fenómeno de la inmigración y había ido evolucionando paralelamente a dicho fenómeno. Durante años, en el pasado, el alumnado del colegio provenía de clase media-alta. Los padres de los niños eran españoles con un gran nivel cultural que defendían los valores de la enseñanza pública. Los primeros niños de origen inmigrante que llegaron al colegio eran hijos de intelectuales, y hubo unos años en los que la inmigración se produjo por goteo. Después, el colegio acogió a los hijos de la

inmigración masiva y, en aquel momento, contaba con un porcentaje de inmigración de alrededor del 70%. El centro se había ido adaptando progresivamente a éste fenómeno, había derivado progresivamente hacia un alumnado que provenía de clase media-baja y que era el que lo configura en el momento en el que tuvo lugar el trabajo de campo y los niños estaban perfectamente ubicados e integrados.

El alumnado se caracterizaba por su movilidad derivada de la falta de estabilidad de los trabajos de los padres y por un intento por parte éstos de residir lo más cerca posible del colegio al que iban sus hijos. También tenía que ver con el hecho de que, en cuanto los padres adquirían más nivel económico, procuraban que sus hijos abandonasen la enseñanza pública y se educasen en la enseñanza privada.

Era un colegio pequeño, de línea dos, lo que implicaba que había dos grupos por cada curso y solamente una profesora de música para toda la etapa de educación primaria. Cecilia había confeccionado un horario que permitía que hubiese para cada grupo, excepto para los dos cursos de primero y los dos de tercero, dos sesiones de música por semana. La duración de las sesiones de la mañana era de sesenta minutos mientras que las de la tarde duraban solamente cuarenta y cinco minutos. Se había combinado de tal manera que los alumnos de cada grupo recibían una de las clases en horario de mañana y la otra en horario de tarde, lo que uniformizaba los tiempos y las franjas horarias en las que tenían lugar las sesiones, salvo para los dos cursos de primero, que tenían sólo una sesión de cuarenta y cinco minutos, y los dos de tercero, que tenían una sesión de sesenta minutos.

5.5. LA PRÁCTICA DOCENTE

La enseñanza de la música y del canto se realizaba en un entorno de aprendizaje determinado. Una mirada a ese entorno concreto permitirá analizar sus características desde el punto de vista didáctico, a la vez que proporcionará información sobre la forma en la que la práctica vocal se imbricaba en ese contexto de aprendizaje.

El entorno de aprendizaje se circunscribía, en este caso, al aula donde físicamente se realizaban las sesiones y donde tenía lugar la interacción entre la maestra y los niños. De este entorno analizaré dos aspectos emergentes: la dinámica, que generaba determinados hábitos a través de unas pautas, y la integración, como hecho asumido en el acontecer del aula, de un alumnado de la más variada procedencia.

5.5.1. DINÁMICA, HÁBITOS Y PAUTAS

Desde los momentos iniciales cuando tuvo lugar mi primera observación, pude comprobar cómo la maestra no sólo era consciente de las consecuencias secundarias de las técnicas que utilizaba en la dinámica de aula, sino que potenciaba a ultranza el valor educativo de las mismas. El análisis de los datos me ha permitido proponer dos categorías emergentes que tienen que ver con el procedimiento y con la actitud.

En cuanto al procedimiento, Cecilia no dejaba nada al azar. Los comportamientos y acciones de los niños estaban pautados desde antes de entrar en el aula, dentro del aula y al salir del aula. Había un lugar para cada cosa y una manera de hacer establecida de antemano para cada actividad. Asimismo había fijado una serie de códigos de gran plasticidad que consistían en una palabra o una frase que resumía lo que solicitaba de los niños en cada momento. De tal manera que si les decía “burbuja” o “pompas de jabón”, los niños sabían que habían de colocarse de pie, ocupar todo el espacio disponible y realizar la actividad de tal forma que se mantuviese suficiente distancia entre cada uno. “Cuidado, esa pompa está a punto de romperse”, se le escuchaba decir a Cecilia mientras los niños realizaban la actividad e interiorizaban la vivencia del movimiento en el espacio propio y la relación con el espacio de los demás.

En cuanto a la actitud, comenzaré analizando lo que se relacionaba con el lenguaje. La manera que tenía Cecilia de dirigirse a los niños era siempre directa, natural y tranquila. No elevaba nunca la intensidad de la voz para dirigirse a los niños, muy al contrario, la disminuía más si cabe en momentos puntuales, y lo utilizaba como recurso para captar la atención. Se dirigía a los niños en primera persona y les hablaba siempre en singular aunque estuviesen realizando actividades grupales. Todo lo que hacía y decía Cecilia se percibía como si se dirigiese a cada niño en particular. Antes del comienzo de cada sesión hacía mi presentación a los alumnos. Les indicaba mi nombre, quién era yo, y qué era lo que estaba haciendo allí y, a su vez, me presentaba a cada uno de los niños por sus nombres respectivos. Utilizaba con mucha frecuencia la comunicación no verbal. Un gesto suyo, una mirada o un leve movimiento de manos eran suficientes para que los niños se levantasen, se colocasen en círculo, se colocasen por parejas o se sentasen. Asimismo, potenciaba la vivencia del silencio como fuente de autococonocimiento y vía de aprendizaje.

En segundo término, he de destacar que los refuerzos positivos eran una constante en el aula, independientemente de los logros puntuales, que unas veces se ponían de manifiesto y otras no. Cecilia corregía siempre en “positivo”, ya que si algún niño se distraía y permanecía fuera de la actividad, no se dirigía

directamente a él, sino que enfatizaba la actitud del compañero o compañeros que estaban concentrados y atentos: “Mira que bien está María”. “Qué guapos los que lo hacen en silencio”. “Estáis tan guapos que puedo poner la canción”. “Le sale muy bien al que no habla porque está escuchando”.

En tercer lugar destacaba la actitud dialogante de la maestra que promovía que los niños aportasen ideas y sugerencias y las integraba dentro de las actividades, a la vez que les daba pautas para posibles mejoras. Esta actitud hacía que las relaciones en el aula no fuesen de arriba abajo sino al contrario. Cecilia cambiaba la perspectiva sobre el lugar donde supuestamente se encontraba el *saber* haciéndoles caer en cuenta a los niños de que ellos también *sabían* y que de ellos también se podía *aprender*.

Son las once y media cuando entran en el aula los alumnos de 4º B. Faltan algunos niños. Cecilia comienza con el ritual acostumbrado. Después de presentarme, un niño reacciona espontáneamente ante mi presencia preguntando sobre algo que le resulta cuando menos una quimera.

– ¿Cómo va a aprender de nosotros, si ya sabe?–comenta uno de los niños.

– Y vosotros también sabéis, –le contesta Cecilia.

Respecto a la dinámica de aula, había continuidad en toda la etapa, ya que Cecilia utilizaba los mismos códigos y pautas. No obstante, se observaba una progresión decreciente en este sentido, tanto por ciclos como por cursos, de manera que en el primer curso invertía mucho más tiempo y energía para este propósito que en el segundo curso, y así sucesivamente. Después de una de las sesiones con alumnos de primero me hacía el siguiente comentario sobre la necesidad de dar prioridad en los primeros cursos de la etapa a las pautas que favorecían la dinámica de las clases y la autorregulación de los niños.

–¿Has visto qué duro? Y eso que hoy han [los niños] estado bastante mejor. Hay niños con problemas. Y como grupo son muy inmaduros, dispersos. Se me ha ido todo el tiempo en “marcar”, pero creo que debo hacerlo así. No escuchan, no se concentran. El cambio de etapa siempre se nota, pero a algunos más. Son dependientes, pero a la vez quieren reafirmarse.

A medida que subíamos de curso o de ciclo incidía menos en estos aspectos, ya que los chicos iban interiorizando progresivamente una forma de enfrentarse a las contingencias del día a día que habían hecho suya y en la que se movían con naturalidad. El clima de trabajo no era el del control férreo, sino que era el resultado de la búsqueda consciente de otro modelo de autoridad que propicia-

ba la implicación del alumnado y la autorregulación. La madurez del alumnado no discurría pareja en todos los casos y había individualidades que aún no se habían adaptado, bien por personalidad o porque eran recién llegados.

Las técnicas que utilizaba Cecilia eran el resultado de la reflexión continua sobre su práctica docente porque era consciente de que ahí estaba educando. La maestra otorgaba un valor intrínseco a la implementación de esas técnicas y a las implicaciones didácticas que se derivaban. Entendía que eran una vía para el desarrollo del individuo y para sus interacciones con los otros y que, además, posibilitaban el acceso a un trabajo más profundo y más sutil en cualquier ámbito. Por ello no dudaba en invertir tiempo y esfuerzo en tal empeño, porque sabía que si preparaba y abonaba el terreno, lo más probable es que llegasen los frutos.

5.5.2. INTERCULTURALIDAD E INTEGRACIÓN

En las clases de Cecilia se respiraba flexibilidad dentro del orden, naturalidad, respeto hacia el otro, integración del individuo y de las ideas del individuo, lo que creaba un marco propicio para la convivencia y para el trabajo y un clima de afecto y confianza mutua.

Dentro de ese marco en el que enseñaba Cecilia convivían alumnos de la más variada procedencia; los había de origen marroquí, chino, ecuatoriano, peruano o venezolano, entre otros. Era un festival de rostros con rasgos contrastantes, diferentes tonos de piel, acentos distintos y nombres con fonéticas exóticas.

La maestra realizaba una serie de actuaciones explícitas para favorecer que las especificidades de cada alumno pudiesen enriquecer al resto. Si había alguien que sabía de primera mano cómo se manejaban los palillos chinos, la maestra sugería que se lo mostrase a los demás y aprovechaba, a la vez, para exhortar sobre el silencio.

- Yo seré la cigüeña, y vosotros los cigoñinos.
- Pasamos los palillos y hacemos el juego de pasarlos en silencio –les dice.
- ¡Ah!, tú nos puedes enseñar –dice llamando por su nombre a un niño oriental que enseguida muestra a sus compañeros cómo se manejan.
- Parece fácil, –dice Cecilia mientras los niños replican a coro que es muy difícil. –Ahora no vamos a comer, sólo los pasamos en silencio –les dice.
- ¡Qué guapos los que lo hacen en silencio! ¡Con cuidado! –les va diciendo.

Cualquier excusa era buena para relacionar a algún niño de la clase o del colegio con el lugar de procedencia de algunas de las músicas que, previa ubicación, cantaban en la clase o utilizaban para la danza y para el movimiento. Así,

se podían escuchar en el aula canciones, danzas y música instrumental de Brasil, Turquía, Perú o Venezuela.

La maestra era muy cuidadosa con el contenido de los textos y procuraba que en los villancicos que cantaban en Navidad, por ejemplo, no estuviese demasiado explícito el misterio para que no hiriese las sensibilidades de algunos niños y para que todos ellos pudiesen asumirlo como algo suyo.

Durante el tiempo que duró el trabajo de campo en este centro pude observar el día a día de estos niños de origen tan diverso aprendiendo juntos con toda naturalidad. La integración, gracias a la gran sensibilidad de la maestra al respecto, era un hecho y era algo asumido en la vida de estos niños. Tuve el privilegio de asistir a una de las sesiones de 4º B en la que, precisamente, habían estado trabajando con música de diferentes culturas. El logro visible de integración que presencié me resulta remarcable.

Los niños abandonan la clase. Una de las últimas niñas al salir se despide de la maestra colocando los dedos en una posición que me recuerda los movimientos de las bailarinas de India y una inclinación suave de cabeza, mientras su cara criolla enmarcada por dos graciosas coletas se ilumina con una sonrisa y en el aula aún se escucha la música turca. El gesto es espontáneo y sintético; me conmueve hasta las lágrimas. Cecilia se acerca y comienza a comentarme sobre el grupo y sobre la sesión. Estamos las dos solas. ¡Cuánta profundidad en un leve gesto, una mirada y una sonrisa!

Esta escena tan sencilla puede mostrar cómo la integración en tanto que vivencia de la propia identidad que se ofrece al otro, y que acoge e incorpora lo que el otro ofrece haciéndolo suyo, es posible cuando existe la voluntad de facilitar las condiciones para que ocurra.

El acercamiento al entorno educativo del aula y su análisis y comprensión ponía de manifiesto no sólo que las consecuencias secundarias de las técnicas que empleaba la maestra eran, sin duda, de alto valor pedagógico en sí mismas, sino también que, de otra forma, el aprendizaje del canto no habría sido probablemente tal como lo hallé. La dinámica del aula en función de unas pautas y unos hábitos generaba un clima de respeto, de participación e implicación que favorecían el aprendizaje del canto y creaban el clima apropiado que lo hacía posible.

5.6. LA DIDÁCTICA DEL CANTO

5.6.1. EL CANTO COMO RECURSO

Cecilia utilizaba el canto como recurso para dirigirse a los niños. Cantaba para saludarlos, para despedirlos o para darles pautas. Usaba la voz, a veces, como un recurso para acceder al silencio: “Nos quitamos la voz y la guardamos en el bolsillo”. La voz era un material más de los que se disponía en el aula.

Cecilia utilizaba la canción y, a través de ésta, el canto como principio generador, articulador y secuenciador de actividades para el aprendizaje. Utilizaba la canción como recurso para determinados aprendizajes musicales y extramusicales. Estos aprendizajes, a veces, se relacionaban con los parámetros del sonido como el timbre, la intensidad y la altura o con el desarrollo de determinadas habilidades tales como la discriminación de pulso y frase. Además de abordar aprendizajes a partir de las características musicales implícitas o explícitas de la canción, el contenido del texto le servía a la maestra, en ocasiones, para que los niños se familiarizaran con elementos o nociones del lenguaje musical. Cecilia tenía presente que, en esta etapa, especialmente primer curso de educación primaria, los niños aún pueden moverse dentro de un universo imaginario donde los personajes de ficción adquieren para ellos entidad real y pueden relacionarse con ellos. Este era el caso de Corcheo, marioneta que ocupaba un lugar preeminente en el aula y que servía de vehículo para introducir a los niños en determinadas actividades.

Cecilia se acerca a Corcheo, simulando escuchar lo que dice y se convierte en su intérprete ante la expectación de los niños.

–¿Qué me dices, Corcheo?

–Que dibuje a una amiga suya con estos lápices mágicos –dice volviéndose hacia la pizarra comenzando a dibujar mientras canta la canción.

–¿Cómo se llama esta amiga? –les pregunta señalando hacia la pizarra donde está dibujada la clave de sol que sale de su casa en patinete y se dirige hacia el colegio.

El texto de la canción sugería conceptos de lenguaje musical y la canción servía para la fijación absoluta de las frecuencias Sol-Mi. Cecilia aprovechaba las posibilidades de dramatización del texto en el que Corcheo y la clave de sol hablaban de “amigos musicales” comunes y se los presentaban a los niños.

“Mis amigos musicales son el *Sol* y el *Mi*. *Sol, Mi*, dice la clave de *Sol*. Corren por el pentagrama siempre en su lugar. En segunda línea el *Sol, Sol, Sol*, y en primera línea el *Mi, Mi, Mi*”.

Cecilia se acerca a Corcheo, le saluda y, cogiéndolo entre sus manos crea ese momento mágico en el que los niños están expectantes para escuchar lo que Corcheo tiene que decirles:

“Los amigos de la clave como el *Sol* y *Mi*, son mis amigos también, nos juntamos en la escuela todos a cantar. Si le doy la mano al *Sol, Sol, Sol*, ella se la da al *Mi, Mi, Mi*.”

Otras veces, Cecilia aprovechaba las sugerencias del texto para la coreografía recreando los movimientos de la cigüeña con sus largas y elegantes zancadas a la vez que trabajaba la introspección cuando les pedía que se moviesen con los ojos cerrados o trabajaba la postura cuando les pedía que caminasen estirados, “como colgados del techo”.

A partir de una sola canción, Cecilia articulaba y secuenciaba una sesión. Una canción servía como punto de arranque y como elemento de cohesión. Estructuraba las sesiones de manera que todas las actividades estaban interconectadas. En el tiempo en que realicé el trabajo de campo en sus clases no escuché muletillas del tipo “vamos a cantar” o “después bailaremos”. Había un hilo conductor, un círculo que se cerraba cuando concluía la sesión. El proceso era participativo y variado. No cantaban todo el tiempo, pero el canto estaba presente incluso en las sesiones en las que preparaban las danzas para el carnaval. Otras veces era una audición la que conducía al canto y éste hacía de llave para la ejecución instrumental. Cada sesión era como un bordado de filigrana, bello en sí mismo y más bello aún, si cabe, cuando se contemplaba como parte de un todo.

5.6.2. EL CANTO COMO FIN

Además de utilizar el canto como recurso para distintos aprendizajes musicales y extramusicales, Cecilia se ocupaba de la instrucción vocal de sus alumnos. Para ello contemplaba todos los parámetros en los que se basa el desarrollo de la habilidad del canto desde el punto de vista tanto fisiológico como psicológico. El canto es una habilidad muy compleja que conlleva múltiples coordinaciones psicomotoras (Phillips, 1992, 1996) y (Phillips & Aitchison, 1997). Sin embargo, estos autores encuentran que las habilidades para el canto de los estudiantes en la enseñanza general pueden ser mejoradas a través de una instrucción vocal que va más allá del mero hecho de cantar canciones. No ha de presuponerse que la coordinación necesaria para cantar ocurre automáticamente. Esto sólo se produce en algunos niños, mientras que en la mayoría se dan circunstancias que dificultan el proceso de coordinación vocal. El canto en educación primaria,

pues, requiere un trabajo específico que contemple todos y cada uno de los parámetros que le son propios desde el punto de vista fisiológico y psicológico².

La maestra realizaba la instrucción vocal de sus alumnos en función de una secuenciación progresiva y continuada de ejercicios específicos para propiciar el acceso a la relajación, a una postura adecuada, al uso correcto de la respiración, a una emisión sin fatiga y a una correcta articulación y dicción³.

5.6.2.1. Conciencia corporal, relajación y postura

Uno de los ejes fundamentales en los que se basa la educación vocal es el desarrollo de una postura que busque el equilibrio y la verticalidad a través del desarrollo de la conciencia propioceptiva. “La sensación propioceptiva es la percepción consciente que un individuo tiene de su propio cuerpo, del movimiento y de su posición en el espacio” (Centeno, 2001:10). Cecilia trabajaba con sus alumnos sistemáticamente ejercicios que facilitaban el desarrollo de la conciencia propioceptiva y la búsqueda de una postura correcta.

–Vamos a recordar nuestro centro. Ojos cerrados. Movemos los dedos dentro de la zapatilla. Nos inclinamos hacia adelante, hacia atrás, volvemos al centro. Estamos a gusto. Ponemos el peso en una pierna, volvemos al centro, ahora en la otra pierna. Flexionamos. Espalda recta. Ahora voy a crecer un centímetro.

La maestra usaba generalmente este tipo de secuencia cuando preparaba a los niños para cantar o para tocar la flauta. La sensibilidad y la formación de Cecilia hacían que, aun cuando los niños estaban realizando cualquier otra actividad que no estaba relacionada con el canto ni con la ejecución instrumental, se preocupase de que sus posturas fuesen adecuadas y de que, en cualquier circunstancia, tomaran conciencia de ello y adquiriesen hábitos posturales saludables. Así ocurría cuando jugaban con las líneas y los espacios sobre el pentagrama gigante que habían confeccionado con cintas adhesivas de colores sobre el suelo.

–Por favor, numerad las líneas –comenzaba diciendo.
–¿Cuántas líneas hay? –les decía.
–Ahora decidme el número de donde estoy situada.
–¡Espaldas estiradas! como hacíamos con el pianista para el concierto –les indicaba.

² Véase 3.2.2. La enseñanza del canto en los niños.

³ Véase 3.1. Fundamentos de la pedagogía vocal.

Cecilia era rigurosa con respecto a la postura. Cuando los niños comenzaban a cantar, a veces les interrumpía para pedirles que estirasen el cuerpo y para realizar a continuación un recorrido del todo a las partes y de las partes al todo. Dado que la voz hablada y cantada requieren de la participación de numerosas estructuras como son los labios, la lengua, las mandíbulas, el cuello, el diafragma o musculatura diversa, la correcta utilización de todas ellas implica un aprendizaje consciente. Cecilia propiciaba ese aprendizaje yendo desde lo general a lo particular y viceversa. Así, partiendo desde la postura general se dirigía a la apertura de la boca, a la relajación de la lengua y de la mandíbula, a la relajación de los labios y a la sensibilización de la zona de las costillas flotantes y del diafragma, por ejemplo. Ese aprendizaje consciente ayuda a detectar errores posturales y zonas donde se acumula tensión y, de esta forma, la relajación forma parte del propio proceso de educación vocal⁴.

5.6.2.2. La respiración

Los grandes ejes que configuran las bases de la educación vocal no funcionan como compartimentos estancos. La práctica consciente de la respiración se aborda desde la conciencia corporal, la postura y la relajación⁵.

Cecilia preparaba a los niños antes de iniciar los ejercicios específicos de respiración y, para ello, tenía presente la relación que existe entre la respiración y la postura.

–Vamos a estirarnos. Vale bostezar. Intentamos llegar al techo. Arqueamos la espalda. Movemos los hombros. Soltamos los brazos. Movemos los hombros, primero un hombro, después el otro y ahora los dos juntos. Girando, girando. Respiramos. Tomo aire y me lanzo y me quedo colgando hasta que se paran los brazos. Lo suelto cuando caigo. Llenamos, ¡ya!, piernas flexionadas. Subimos despacito.

Los ejercicios de respiración buscaban la toma de conciencia del lugar donde se sitúan las costillas flotantes y el diafragma y del rol de ambos durante la inspiración a la vez que propiciaban un aumento progresivo de la mecanización de la inspiración por la nariz, que sirve de filtro para el aire a la vez que lo calienta.

Una vez que los niños están de nuevo de pie les pide que recuerden dónde están las costillas y señalando el diafragma con sus manos, Cecilia les recuerda que ahí hay un “globito” que hay que llenar, a la vez que les guía para que recorran con las manos la circunferencia del diafragma por

⁴ Véase 3.1.1. Conciencia corporal, relajación y postura.

⁵ Véase 3.1.2. La respiración.

delante, por detrás y en los costados. Les pide que respiren por la nariz y que sientan cómo las costillas se abren. Para salir del ejercicio les pide que suelten brazos y hombros. Después deja que cada uno respire a su ritmo, profundizando individualmente en la observación del trabajo del diafragma y buscando que esa acción se produzca sin tensión.

Cecilia dejaba espacio entre una serie de ejercicios de respiración y la siguiente ya que este tipo de trabajo requiere mucha concentración. Insistía sobre el papel que tienen el diafragma y las costillas flotantes planteándolo no sólo como un trabajo individual, sino también como un ejercicio en equipo. Así los niños seguían profundizando en ello a la vez que cambian de actividad.

–Colocamos las manos a la altura de las costillas del compañero. Notamos las costillas. Tenemos que notarlo. Intentad apretarle un poquito. Intentamos apretar las manos. Los hombros no suben. ¡Así no! Hacia lo ancho. Respiramos, soltamos. Nos damos la vuelta. Cuanto más coloquéis la palma de la mano mejor. Respiramos, soltamos. Notamos la presión. Tenemos que empujar esas manos.

Una vez que los alumnos habían tomado conciencia del diafragma Cecilia iba proponiendo ejercicios para una correcta inspiración y para el control del aire a través de un aumento progresivo del tiempo que duraba la espiración. Utilizaba imágenes recurrentes empleadas en la pedagogía del canto tales como pensar en un globo para indicar que los pulmones tienen que llenarse físicamente de aire y que eso provocase que el diafragma descendiese y se tensase. Recurría a una aguja de diferentes tamaños por cuyos orificios había de pasar hipotéticamente el aire para ejercitar la capacidad de regular el soplo fonatorio. Utilizaba la imagen de una manguera para sugerir la idea de que, como soporte y apoyo del sonido, la salida del aire debe producirse sin interrupción y con una determinada presión⁶.

Se abre el círculo y se sientan.

–¡Un globo! ¡Yo primero! ¡Inspiramos! –dice, señalando el diafragma.

Después comienza a soltar el aire sin dejar de señalar el diafragma. Los niños siguen sus sugerencias. Se escucha una S muy suave: ssssssssss.

–¡Preparaos!

–¡Globito!, llenamos y Ssssssss. Ponemos una media sonrisa. No vale hacer trampas. Cuando acabo, acabo. Ahora soltamos el aire para que pase por una aguja normal de coser botones. Ahora el agujero es más grande. Dura menos.

–¡Respiramos! y ssssssss. Ahora hacemos pasar el aire por una aguja de hacer jerséis. Ahora todo el aire de golpe: ks, ks. ¡Empujamos! ¡Sh!, seco, cortado.

⁶ Véase 3.1.2. La respiración.

- ¡La manga riega! Y kssssssssssssssssssssss –se escucha mientras acompañan el sonido con un gesto que pretende parecerse al recorrido del chorro de agua que sale de una manguera, describiendo una elipse.
- ¡Brazos sueltos! Llenamos, y otra vez.

5.6.2.3. La emisión

Considerando que la práctica consciente de la respiración se fundamenta en la conciencia corporal, la postura y la relajación, en la consecución de una técnica de emisión sin fatiga se sustentaría en la conciencia corporal, en la relajación del todo y de las partes, en el uso adecuado del aire y, además, en la utilización correcta del aparato fonador en su doble vertiente como órgano productor y transformador del sonido y como órgano para la articulación y la dicción⁷.

Cuando Cecilia trabajaba la producción del sonido con los niños les preparaba con ejercicios para relajar el movimiento y la apertura de la articulación de la mandíbula. Proponía ejercicios para la relajación de la boca en su conjunto, y de los labios y la lengua en particular, y para la proyección de los labios hacia adelante como vías para optimizar el papel amplificador del tracto vocal⁸ en la producción del sonido modificando sus dimensiones y su configuración. Según Phillips (1996:264), normalmente los niños y adolescentes cantan con demasiado poca apertura de boca y se les debe animar a relajar más la mandíbula para la emisión de todas y cada una de las vocales. Animar a los estudiantes a proyectar los labios para producir las vocales ayuda a conseguir un sonido más cálido y bello.

- Tocamos la mandíbula suavemente, nos damos unos masajes suavitos. Tiramos besitos. Masticamos chicle. Hacemos pedorretas. Colocamos los dedos a ambos lados de la boca. Somos abejorros que suben y bajan, suben y bajan. Brrr, Brrr.... Gatito lamiendo leche.

Tanto los ejercicios como su secuenciación y las imágenes que utilizaba Cecilia para el trabajo de la técnica vocal con los niños respondían a una actitud consciente en cuanto al procedimiento y al contenido. Por un lado, se producía un importante esfuerzo de adaptación por parte de la maestra para que los ejercicios de técnica vocal tuviesen un carácter lúdico que permitiese a los niños mantener la concentración con facilidad y a la vez divertirse y, para ello, la maestra utilizaba imágenes que formaban parte del universo de los niños. Por ejemplo, cuando los niños imitaban a los abejorros emitiendo sonidos colocando los labios en posición de “Brrr” y subían y bajaban haciendo recorridos desde

⁷ Véase 3.1.3. Fonación, resonancia y articulación.

⁸ Véase 2.1. Anatomía y fisiología de la voz (párrafo tercero).

unas frecuencias más graves a otras más agudas y viceversa, estaban experimentando la conexión ininterrumpida del aire con la producción del sonido. Además experimentaban el efecto relajante de la vibración de los labios sobre los propios labios y sobre la zona de la mandíbula inferior así como la posición de la laringe en el acto de producción del sonido y la posibilidad de aumentar el ámbito del ejercicio en graves y en agudos siempre que no perdiesen el apoyo del aire y siempre que la emisión fuera blanda y que la laringe permaneciese baja. Por otro lado, la realización de esos ejercicios de técnica vocal proporcionaba a los niños una experiencia vívida para el desarrollo de un proceso psicomotor complejo como es el canto. Estaban subiendo un peldaño más en la adquisición de una memoria kinestésica que había de redundar en el confort vocal que debería ser consustancial al acto de cantar tanto en niños como en adultos.

No hubo constancia de que Cecilia trabajase con los niños ejercicios específicos de vocalización en sentido estricto. El trabajo de articulación y de dicción lo realizaba a partir de la prosodia del texto en algunas ocasiones, y, la mayoría de las veces, a partir del texto cantado de las canciones que utilizaba.

Había continuidad en toda la etapa de educación primaria en relación con la instrucción vocal, si bien es cierto que se producía una progresión creciente tanto por cursos como por ciclos. Mientras que en el primer y segundo ciclo Cecilia realizaba este trabajo de forma puntual y más flexible en cuanto a exigencia, en el tercer ciclo lo lleva a cabo de forma más recurrente.

–Dependiendo del momento, la canción suena mejor o peor. Yo tengo flexibilidad en cuanto a la calidad de la ejecución; un día comenzamos con la postura, con todos los prolegómenos, pero otro, simplemente repasamos, para que no asocien el cantar con tanta exigencia. [...] Con el primer y segundo ciclo no lo trabajo sistemáticamente, pero sí que es verdad que puntualmente aparecen cosas. Cuando ya tenemos una canción montada y la vamos a presentar por ejemplo en Navidad o en el Día de la Paz, sí que trabajamos la colocación, pensamos en público imaginario y en ese momento aprovecho para decirles cosas como se han de colocar en semicírculo, o que estén bien estirados; hacemos ejercicios de sonrisa, de exteriorizar como por ejemplo: “vais a decir una A que me empuje”. Cosas para que se vayan fijando, pequeñas pinceladas de técnica, que no quiere decir que aflore exactamente el día de la actuación porque hay otros componentes de nervios y otras cosas, pero sí que se vaya a fijando. Con lo cual cuando llegan al tercer ciclo hay cosas que ya no necesito trabajar. Es que rápidamente se colocan en arco. [...] Lo que siempre hago es lo de enraizarse en el suelo. Cuando hacemos lo del contrapeso, lo del balanceo, para notar el equilibrio, el eje que recorre todo el cuerpo. A mí eso me parece fundamental para luego ya poder emitir bien el sonido y para estar concentrado.

Cecilia era consciente de que el aprendizaje del canto, entendido como una destreza más del desarrollo evolutivo que ha de ser enseñada⁹, requiere continuidad y secuenciación, pero también era consciente de que la insistencia a ultranza o demasiada exigencia pueden provocar ansiedad en los alumnos que podría derivar en prevención o rechazo ante el canto si la maestra no lo secuenciaba de forma adecuada.

–Sí que veo que es importante. En cuanto tengo oportunidad insisto, pero he observado que tampoco puedo machacar. Cada niño lo entiende de una manera y hay algunos que se tensan muchísimo al intentar hacerlo, y es casi perjudicial. No por insistir se va a lograr más. Hay que ir dosificándolo.

Cecilia establecía con los alumnos del tercer ciclo una relación en cuanto a la preparación técnica entre el canto y la flauta. Enseñaba a sus alumnos que el canto y la flauta, como instrumentos de viento que son, se pueden abordar desde la misma perspectiva en algunos aspectos. Utilizaba los mismos ejercicios de preparación postural, de relajación y de respiración, tanto para el canto como para la flauta salvo aquellos que se relacionaban con el propio acto de la producción del sonido y sus derivaciones específicas como son la articulación y la dicción en el caso del canto, y la articulación y la digitación en el caso de la flauta. La perspectiva con respecto a ambos instrumentos era complementaria no sólo en relación con la técnica, sino también con respecto al repertorio.

–Sobre todo con los mayores, antes de tocar la flauta, hacemos algún ejercicio de respiración que no vale sólo para la flauta, sino también para el canto. [...] Salvo para trabajar lo que es el sonido con la flauta, en cuyo caso uso una o dos canciones estándar, procuro que la mayoría del repertorio que tocan sean canciones populares que puedan cantar, porque como tengo poco tiempo tengo que ir a lo práctico, y ellos no tocan la flauta leyendo, eso supone una destreza que no tienen, y yo creo que eso paraliza. La dinámica que yo sigo es aprender la melodía primero, cantarla y una vez aprendida por imitación pasar a la flauta, aunque a veces tengo que adaptar algunas canciones para adecuarlas al ámbito de la flauta. [...] Yo lo entiendo como una gimnasia. Y lo hago sistemáticamente con el tercer ciclo. [...] Es que veo además que, independientemente de que ayude a mejorar la técnica, ayuda a concentrarse un montón. Si vienen cansados o con mil cosas en la cabeza, no puedo inmediatamente ponerme a tocar la flauta. Les ayuda para cantar y para tocar la flauta pero también les da una concentración, una relajación, un poso a partir del cual ya puedo empezar a trabajar.

⁹ Véase 3.2. Enseñanza y aprendizaje del canto.

Los alumnos de Cecilia no sólo cantaban y tocaban la flauta, sino que realizaban con toda naturalidad, en la misma sesión, un recorrido que iba desde la técnica al canto, desde el canto a la flauta y desde la flauta al canto pasando otra vez por la técnica. Cecilia realizaba una síntesis de objetivos, de economía de medios y de recursos, incluyendo el tiempo como tal, que proporcionaba a sus alumnos una experiencia significativa, sintética, global e integradora del canto y de la flauta así como de la preparación técnica necesaria para abordar ambos instrumentos. El trabajo sistemático realizado facilitaba otros aprendizajes de amplio espectro susceptibles de aportar herramientas y recursos, no sólo para la formación vocal e instrumental, sino también para la vida.

5.6.3. LOS NIÑOS QUE NO ENTONAN

Durante el tiempo en que realicé el trabajo de campo pude observar que en toda la etapa y en todos los ciclos, en todos los grupos, en todos los cursos y en todas las sesiones había niños que desentonaban. La desafinación entre los niños es un problema crucial que persiste en la educación musical, aunque no el único, y se ve afectado por la madurez fisiológica y psicológica¹⁰, como señala Phillips (1992: 32). A veces era un alumno el que cantaba desajustado dentro del grupo, en ocasiones dos, e incluso tres. Cuando cantaban en grupo se escuchaba una especie de rezo o *parlato* más o menos alejado de la melodía que a veces producía *extrañas heterofonías* que, no obstante, parecían no perturbar al resto de los cantores ni a la maestra.

Solamente en una ocasión, cuando un niño de 4º B estaba desafinando, la maestra interrumpió las actividades para poder escucharlo individualmente.

–¡A ver si cantan! –dice Cecilia cerrando los ojos y concentrándose en la escucha.

–¡Yo no he cantado! –responde un niño.

–¡Pues ahora un trocito tú solo! –invitándole a cantar.

El niño tararea la melodía con dificultad y aunque su voz suena áfona no le corrige. Enseguida involucra al resto de los alumnos para ayudarle a memorizar el texto y la melodía.

–¡Le ayudaremos! –dice Cecilia, porque aún no se la sabe.

–Doy el tono.

–Quiero oírte, en vez de estar preocupado por el otro –dice dirigiéndose a ese niño.

Cecilia no siempre interrumpía la sesión para escuchar y corregir individualmente a un niño que desafinaba, pero eso no significaba que no detectase

¹⁰ Véase 3.2.2.5. El canto desafinado.

cuándo los niños desafinaban o cuándo cantaban muy alejados de la melodía. La maestra tenía una percepción nítida en cuanto a la afinación y el tipo de emisión de cada uno de los grupos como colectivo y en cuanto a las individualidades que lo integraban, lo que le permitía establecer una categorización estándar por grupos.

–Todos los años me replanteo de qué manera puedo, además de llevar la clase, observar y apuntar. Es una locura y no lo consigo, pero me conformo con poder decir de cada grupo que hay unos chavales que destacan por voz clara y afinada, hay unos chavales que destacan por voz átona o afónica, o que no afinan, y luego hay una masa intermedia que depende; y normalmente es la que se escapa, porque como no estás con el suficiente tiempo es más difícil. Y dices: “bueno, estos ya los tengo controlados”. Vas por eliminación. Y así, en esta franja intermedia, con más actividades y ejercicios puedo ir detectando. Ahí hay muchos factores, si yo evaluara continuamente tendría muchos datos, pero si le preguntas un día una canción, la siguiente vez es otra completamente diferente que puede tener otras dificultades o que no le mola esa canción y por eso no la canta. Es que influye la motivación, el día que tengan, el horario de la clase, no cantan igual por la tarde que por la mañana porque están más distraídos o cansados. Yo veo que influyen muchos factores. Salvando los casos muy llamativos, depende mucho.

Podía establecer también una categorización de modelos de prácticas vocales no adecuadas con respecto a algunos de sus alumnos a nivel individual.

–Acabamos de hacer las dos sesiones de 4º y te comentaba que el segundo grupo afina mejor en conjunto, además solamente hay un niño que no entona, mientras que en el otro hay más de uno. Tienen una voz más clara y repiten mejor lo que yo les propongo. Quizá en este grupo hay menos niños con problemas, tanto de afinación como de calidad de la voz. Y en el otro grupo la sensación que tengo es que hay dos o tres niños que [...] Hay un chaval que se expresa siempre con un vozarrón, no puede mantener la atención, ni reproducir matices. Hay otro chaval que tiene la voz muy nasal, muy aguda, muy estridente. También muy despistado, aunque engaña un poco, porque si estás con él afina bien, pero en cuanto se despista un poco pone la voz con más intensidad y le suena desagradable. Y luego hay otro chaval que se lo toma muy a pecho, y de por sí tiene la voz como rasposa y un poco gutural. Cuando canta, hasta la expresión se le afea. Tiene que hacer tal esfuerzo que parece que se le va a salir el hígado por la boca. Suena muy feo.

La maestra era consciente de las dificultades que comporta realizar un seguimiento individualizado. Además manifestaba dudas con respecto a las actuaciones que debía emprender para solucionar los problemas vocales de algunos de sus alumnos, pero sabía con absoluta certeza qué es lo que no debe hacerse en cuanto a la actitud que ha de tener el maestro que enseña canto. Había

desarrollado estrategias procedimentales y actitudinales dirigidas sutilmente a esos alumnos con dificultades a la hora de cantar para que pudiesen ir corrigiendo sin tener que señalarles.

–Son chavales que hay que cuidar. Yo a veces lo que hago es que hacemos como que bajamos el volumen de la radio. Lo haces con todos, y si en algún momento quieres mejorar el sonido de conjunto, te acercas a él y le haces el gesto que baje el volumen. Es complicado. Yo lo que noto es que, como tengo tantos chavales, a veces, si el chaval es un poco tímido, es que no le oyes, salvo que hagas un trabajo individual. A veces no te enteras ni de cuál es el timbre de su voz. Tampoco tengo muy claro qué se puede hacer con determinadas voces. Lo que sí tengo claro, por mi experiencia cuando niña, es que no puedes tener una actitud agresiva o cortante. No puedes decir: “¡tú, cállate!” Haciendo eso a la persona la puedes dejar fosfatinada, y no corriges nada. No lo tengo claro. Pero si insistes en que canten flojito, suave, se afina mejor, se logra empastar mucho más, y se notan mucho menos los desequilibrios que pueda haber de voz.

Había desarrollado también estrategias que posibilitaban un seguimiento individualizado que, aunque con limitaciones, le permitía acercarse al comportamiento vocal de cada uno de sus alumnos.

–Me he dado cuenta que normalmente enseño la canción, la cantamos en grupo y no hago un seguimiento individual, porque pensaba que se iban a cortar, o que si es una canción muy larga en seguida se distraen, y he descubierto que no, que hay chavales a los que realmente les apetece cantar solos cuando la canción está dominada. Lo que funciona muy bien cuando hay gente tímida es la canción en cadena. Cuando ya está la canción aprendida, cada uno canta una frase. El que es tímido con una sola frase sobrevive y no le da el pasmo y no se queda bloqueado. Eso ha funcionado y lo voy haciendo cada vez más porque me permite, aunque sea un minisegundo, escuchar a algunos chavales que si no, no me enteraría de cómo es su timbre de voz.

Además había delimitado los objetivos en función de las características de sus alumnos y del contexto en el que enseñaba a cantar.

–También tengo claro que no es un coro, que es un grupo de gente cada uno de su padre y de su madre. Al no haber selección, es normal que el grupo no suene maravillosamente. Por mucho que eduques y que intentes que adquieran unos hábitos de cantar bien, hay grupos en los que dices ¡caramba, qué bien suena! y es porque de manera natural esos grupos funcionan así. Para mí no es un problema, es un dato de realidad; yo no estoy trabajando con coros. Estoy trabajando con grupos de personas que cantan. Si ellos consiguen asimilar que cantar no es gritar, que tengo que

tener el cuerpo preparado para ello porque eso va a facilitar mi forma de cantar, que tengo que expresar algo con mi voz y con lo que estoy cantando, que estoy diciendo una letra, que estoy contando una historia, eso sería suficiente. Incluso me conformaría con que asimilen el cantar suave y cantar bonito. Con eso se puede ganar mucho. El objetivo es que todos canten, que canten correcto y que disfruten. Ya está.

El seguimiento de los alumnos que hacía Cecilia consistía en detectar y categorizar sus dificultades vocales como grupo y como individuos. Sus actuaciones en materia vocal estaban dirigidas a solventar esas dificultades y lo hacía desde su experiencia como “la niña que, en su momento, no había podido aprender a cantar”, desde su formación pedagógico-vocal y lo hacía, sobre todo, en función de las características del alumnado y del contexto en el que enseñaba. A partir de esta información había delimitado objetivos y desarrollado una serie de estrategias que posibilitan la consecución de dichos objetivos.

5.6.4. EL REPERTORIO

En términos generales, lo que Cecilia buscaba en las canciones, por principio, es que sirviesen “para cantar, para jugar, para tocar y para bailar”. La frase de Cecilia, propia del lenguaje espontáneo y coloquial de una entrevista, revela, sin embargo, una concepción determinada del significado que atribuía al aprendizaje de las canciones y, a través de éstas, al canto. La primera palabra que utilizaba Cecilia era “cantar”. La maestra utilizaba el canto como recurso para la dinámica del aula y para realizar aprendizajes musicales y extramusicales, pero no lo despojaba de su *vocalidad*. Cecilia incluía también entre sus objetivos el hecho de que, aparte de la utilidad que podía extraer de las canciones dentro del aula, dichas canciones pudiesen servir a los alumnos fuera del aula; que pudiesen usarlas para jugar o que les sirviesen para motivar en ellos “algún centro de interés” como puede ser el conocimiento de determinadas culturas, o que pudiesen ser motivo de reflexión sobre temas de actualidad tales como el cambio climático.

El repertorio que utilizaba Cecilia incluía músicas del mundo, canciones didácticas y, sobre todo, repertorio tradicional español. El uso del repertorio tradicional español por parte de Cecilia respondía a un principio de coherencia pedagógica y a los valores educativos que le atribuía. Ese principio de coherencia en el que se basaba Cecilia para la utilización del repertorio tradicional español era producto de la reflexión sobre su práctica docente y de la búsqueda consciente de sus posibles contradicciones.

–Mi formación fundamental viene del Orff y he tenido la suerte de que me han facilitado gran cantidad de material de otros países, y estoy encantada. En un primer momento yo no acudía al repertorio tradicional porque soy de ciudad y no tengo ese bagaje cultural, pero posteriormente sí que ha habido un momento de reflexión y he sentido que había un punto de incoherencia en mi trabajo. No puede ser que esté enseñando canciones de todo el mundo y el porcentaje de canciones de mi país sea mínimo, cuando hay tanta riqueza. A mí me queda un poco forzado porque soy urbanita, pero tengo mucho interés, de hecho he asistido a cursos con Eliseo Parra. Lo cual no deja para que también haya siempre una puerta abierta para canciones de otros países porque vivimos en un mundo global y cada vez está todo más relacionado. También creo que hay una evolución entre la gente que lidera la pedagogía Orff en España. Hay un interés hacia el repertorio tradicional español para difundirlo.

Para Cecilia los valores del repertorio tradicional estaban relacionados con la configuración de la propia identidad, con la interacción e integración de identidades y con la utilidad para el aula que de ello se desprende.

–Puede que me atraiga este repertorio; yo no he vivido eso. Yo soy urbanita total, y sobre todo porque hay canciones asociadas a juegos infantiles que tienen un gran atractivo, que se te quedan, que apelan también a nuestras raíces. Además, como hay niños de la más diversa procedencia, creo que debemos aportar lo que es la cultura del país en el que viven, y como en el colegio hay muchos niños de Hispanoamérica, algunas de las canciones que tú dabas por hecho que debían conocer no las conocen, como “El patio de mi casa” o “Tengo una muñeca vestida de azul”, pero curiosamente algunas las conocen. Esto es muy interesante, porque las cantan en sus países de origen. Por ejemplo “El arroz con leche” la conocen y dicen que en su país se canta, aunque esto o aquello está cambiado. Es riquísimo, porque con el fenómeno de las canciones de ida y vuelta ya estás enseñando lo que son versiones.

Consideraba el repertorio tradicional como un valor en sí mismo, patrimonio de la cultura de un país y, como tal, susceptible de ser enseñado y transmitido aunque entendía que a algunos maestros que lo habían conocido dentro del clima pedagógico de la dictadura franquista les resultase difícil despojarlo de aquel envoltorio, cercenando toda posibilidad de que tuviese carta de naturaleza en sus vidas y en su práctica docente.

–Yo, como no lo he vivido... aunque también puedo entender que haya alguna generación de maestros que hayan acabado apestados de todo aquello de la Sección Femenina, del folklore metido a saco. Hicieron una labor importante porque recogieron todo, pero también puedo entender que esté asociado para algunos a una experiencia vital muy negativa. Como yo eso

no lo he vivido, me parece que, por coherencia, tiene que haber una base cultural del propio país, y no se pueden perder esas canciones.

Consideraba también que el uso de ese repertorio planteaba puntualmente algunos inconvenientes tales como la dificultad para el canto o la danza o el hecho mismo de la utilización de un lenguaje arcaico, aunque aún le preocupaba más el contenido del texto que, en ocasiones, no está exento de un sesgo sexista, machista o de violencia de género. Para paliar esos inconvenientes, la maestra había elaborado unos criterios de selección con relación a la utilización de dicho repertorio en el aula.

–También es verdad que, a nivel de canto y de danza, hay algunas muy complicadas. Algunas de ellas están desfasadas, y bueno, habrá que dejarlas para los folkloristas, pero en el aula no las veo, está totalmente ajeno a los intereses de los niños. Tienen un lenguaje muy arcaico. Cuando trabajamos el repertorio tradicional hago una criba, porque responden a unos modelos que les son ajenos o que no son correctos, con componentes de machismo o de violencia, y yo procuro que el mensaje implícito sea lo más positivo posible. Hay tal cantidad de repertorio que puedes elegir aquello que intuyes que les pueda parecer más apetecible. Claro, las canciones populares son la muestra de la época y responden a unos patrones culturales y de comportamiento. Yo no voy a entrar a discutirlos y algunas son preciosas, pero si tengo ochocientos mil canciones por qué voy a tener que elegir esas. Si introducen algún elemento de violencia, para qué las voy a elegir si tengo veinte igual de bonitas que me puede servir. Ahí hay una labor de selección para que dentro de ese repertorio tradicional, elegir aquellas que coincidan más con la sensibilidad actual, o con lo que yo quiero transmitir como educadora.

Además de elegir cuidadosamente el repertorio, a veces Cecilia adaptaba algunos pequeños detalles de gran sutileza que respondían a ese deseo consciente de conectar con la sensibilidad actual y de educar en ella.

–Siempre respeto la versión original. Por ejemplo “La reina de los mares” la aprendemos tal cual y además se lo explico, y en un momento dado les pido que hagamos otra versión. Claro, resulta un poco raro ver a un chicarrón cantando “soy la reina de los mares”. Es por sintonizar con ellos, para que no sientan una sensación extraña. Siempre siendo muy conscientes de cómo es la versión original, aunque por otro lado una de las características de la canción tradicional es que ha ido variando. De una misma canción hay siempre matices y sutilezas y ésa es su riqueza.

Esos detalles eran muy sencillos y, a la vez, muy elocuentes. Los chicos y chicas de sexto curso de educación primaria jugaban juntos a la “comba” en el aula mientras cantaban “soy la reina de los mares” o “soy el rey de los mares”, según lo que correspondiese.

Cecilia, además de preocuparse por adaptar esos pequeños detalles a la sensibilidad actual, de alguna manera constataba el índice de impacto que el repertorio que utilizaba producía sobre los niños.

–Tengo una manera de enterarme si les gustan o no las canciones, y es a través de los hermanos. A veces, cuando voy a enseñarles una canción veo que ya la conocen porque se la ha enseñado su hermano que está a unos cursos más arriba. También les escuchas en el patio que están entre ellos cantando. Normalmente no es que canten en el patio, pero sí les he escuchado tararear alguna canción. Yo me entero porque me lo dicen, y es una manera de transmisión, la manera en que se enseñan unos a otros, que cantan porque les apetece.

El uso del repertorio tradicional español ocupaba un lugar preeminente en la práctica docente de Cecilia y era fruto de la reflexión sobre su práctica docente y de la búsqueda consciente de las posibles contradicciones entre pensamiento docente y práctica. Para superar esas contradicciones había emprendido una serie de actuaciones incorporando ese repertorio, al que atribuía valores educativos remarcables, pero estableciendo unos criterios de selección y de adaptación cuando, por sus características o por los mensajes implícitos o explícitos del texto, dicho repertorio se encontraba muy alejado de las posibilidades de ejecución de los niños, de la sensibilidad actual o de aquellos valores en los que se pretende educar.

5.7. EL MODELO VOCAL

El modelo vocal es contemplado como un parámetro psicológico que afecta a la percepción tonal y, por tanto, a la afinación y a la calidad vocal debido a la relación que existe entre percepción y producción de los sonidos (Phillips, 1996)¹¹.

Cecilia tenía una voz de soprano pequeña, ligera y clara y una autoconciencia nítida de sus necesidades vocales y de las de sus alumnos. El modelo de voz hablada y cantada que ofrecía en el aula era adecuado y estaba adaptado a las características y las necesidades de los niños. La maestra hacía un esfuerzo consciente para adecuar su emisión a la de los niños y no había de preocuparse

¹¹ Véase 3.2.2.2. El modelo vocal.

por aligerar ni aclarar tanto la voz puesto que era soprano con una voz pequeña, ligera y clara y esas cualidades vocales resultaban muy cercanas a las cualidades de las voces infantiles¹². Como mujer, tampoco tenía por qué preocuparse ante la posibilidad de perturbar a los más pequeños o inexpertos puesto que emitía en la misma frecuencia que los niños.

Cecilia tenía conciencia de las implicaciones didácticas del modelo vocal que transmitía cuando hablaba y cuando cantaba en el aula en relación con la educación vocal de los niños puesto que en el aprendizaje del canto por imitación se produce un modelado vocal en función del modelo vocal que se percibe. Esa conciencia le llevaba a hacer de ello un motivo de reflexión constante de manera que la formación vocal había llegado a constituir para ella uno de los ejes centrales de su formación continua como docente, y que los logros y los recursos que de ello se derivaban cobraban aún más sentido para ella cuando podía aplicarlos en el aula.

–Para mí es muy importante dar un buen ejemplo, un buen ejemplo vocal y postural. Por eso, el hecho de yo ir a clases revierte en los chicos, y los ejercicios que encuentro asequibles, los practico con ellos. Yo tengo muchas dudas sobre mi propia voz, por mi historia personal, y entonces muchas veces depende de la canción; hay algunas que, para enseñarlas, necesito hacerlo con la voz colocada, con la voz muy finita, así como del lírico. Pero sí que noto que eso viene muy bien porque yo estoy cómoda, para que afinen, para que cojan el tono. Hay chavales, sobre todo cuando ya son más mayores, que ese modelo les resulta difícil de imitar, aparte de que les sorprende el oír una voz colocada, y a veces para las canciones tradicionales no es adecuado. Si veo que es una tesitura en la que con la voz de garganta voy a forzar, la coloco. Depende de la tonalidad. Sí procuro cantar siempre lo más agudo posible porque, para bajar, ya bajarán, y desafinarán. Así que para arriba, para arriba, sobre todo cuando son pequeños.

La maestra conocía cuáles eran las características de su instrumento. Sabía que cuanto más comodidad alcanzaba en su emisión, más posibilidades tenían sus alumnos de mejorar la percepción tonal y, por lo tanto, la afinación y la calidad de la emisión. El lenguaje de Cecilia ponía de manifiesto la dificultad que entraña buscar una terminología adecuada que responda a las sensaciones del que canta, de ahí que el lenguaje pedagógico del canto pueda resultar, cuando menos, ambiguo o confuso, como señalan Welch y sus colaboradores (2006). No obstante, ese lenguaje heredado posiblemente de sus profesores de canto, Cecilia sólo lo utiliza cuando hablaba sobre su emisión o su voz fuera del entorno del

¹² Véase 3.2.3. La enseñanza del canto y las características de las voces infantiles.

aula. Dejando a un lado los términos, Cecilia ponía el dedo en la llaga al constatar intuitivamente que la emisión “como de lírico” tal vez tampoco resultase adecuada para el aula.

Cuando Cecilia recurría a otros modelos vocales buscaba la calidad y no dudaba en manipular una grabación si era necesario para adaptarla lo más posible a la tesitura de los niños.

–A veces, si estoy cansada vocalmente, utilizo el recurso de las cintas grabadas con ejemplos de voces infantiles; con voces infantiles que canten bien, porque hay algunos CDs que son un absoluto horror. Intento ofrecer también otros modelos, pero de calidad. A veces he trabajado con unas nanas grabadas por mamás pues notaba que les gustaban mucho, pero resultaban un poco graves, y con el “Nero” he podido ir subiéndolas. A veces no se puede subir demasiado porque distorsiona y parece la voz de un pitufo, pero he logrado lo suficiente como para que se asemeje a la voz de los niños y ellos lo cantan mucho más a gusto.

Los datos ponen de manifiesto que Cecilia conocía la voz de los niños y estaba familiarizada con su producción vocal; era consciente de las implicaciones pedagógicas del ejemplo vocal que ofrecía en el aula y contaba con la preparación y los recursos necesarios para adecuar dicho ejemplo a las características y a las necesidades vocales de los niños.

5.8. CONCLUSIONES DEL CASO 1

Este caso muestra una práctica vocal en un aula de educación primaria en la que el canto ocupaba un lugar preponderante e impregnaba todas las actividades en clase de música. La maestra utilizaba el canto en la dinámica de aula para dirigirse a los niños, cantaba para saludarlos, para despedirlos o para darles pautas. También utilizaba la canción y, a través de la canción, el canto como recurso generador y articulador de actividades para el aprendizaje. No obstante, la enseñanza del canto iba más allá del hecho de cantar canciones y de utilizarlas como recurso para aprendizajes musicales y extramusicales. La maestra ponía en práctica una secuenciación continuada de ejercicios específicos que propiciaban el acceso a la relajación, a una postura adecuada, al uso correcto de la respiración y a una emisión sin fatiga. Estos ejercicios servían para desarrollar procesos psicomotores complejos y, ante las dificultades de ejecución, la maestra había realizado un esfuerzo consciente de adaptación para que estos ejercicios tuviesen, a la vez, un carácter lúdico.

La instrucción vocal de los alumnos tenía continuidad durante toda la etapa de educación primaria aunque no era homogénea en todos los cursos al producirse una progresión creciente tanto por cursos como por ciclos de primero a sexto. Mientras que en el primer y segundo ciclo Cecilia realizaba el trabajo técnico-vocal de forma puntual y más flexible en cuanto a exigencia, en el tercer ciclo lo efectuaba de forma más recurrente y sistemática. La maestra extraía de la canción numerosas posibilidades didácticas y, sin menoscabo del resto de aprendizajes, enfatizaba la instrucción vocal de sus alumnos. Había elaborado una síntesis de objetivos y de recursos para el trabajo técnico en sí y para la relación que proponía entre el canto y la flauta en términos didácticos.

La maestra detectaba y categorizaba, tanto por grupos como individualmente, las características vocales de sus alumnos a la vez que desarrollaba estrategias dirigidas al seguimiento individualizado de dichos alumnos. Reflexionaba sobre las dificultades que tal seguimiento planteaba y sobre las posibilidades de llevarlo a cabo en un aula de educación primaria.

Ante la problemática vocal de sus alumnos, Cecilia no tenía claro qué era lo que había que hacer con determinadas voces. No obstante, los objetivos mínimos que ella había fijado se cumplían suficientemente, pues todos los alumnos cantaban en todos los cursos de la etapa independientemente de cuál fuese el grado de desafinación o cuáles los problemas vocales que algunos de ellos mostraban al cantar.

El proceso de aprendizaje de las canciones era siempre variado y nunca predecible, se basaba en la imitación, predominaba el canto *a capella* tanto en el proceso de montaje de las canciones como en su interpretación posterior. El repertorio era diverso, de calidad y prevalecía el tradicional español.

Su estilo didáctico-vocal era producto de la necesidad y de la reflexión sistemática: siendo adolescente nunca había cantado debido a una experiencia negativa de canto durante la infancia, circunstancia que, según Welch (2005), puede llevar a una representación de uno mismo como no cantante y a que uno se inhiba del canto salvo que un entorno le nutra de manera apropiada. Tal era la situación de Cecilia, que ya no consideraba tener una *discapacidad para el canto* y que se veía como la *profesional* que, conociendo la fragilidad de su instrumento y las implicaciones didácticas de su emisión, había sabido propiciar un entorno favorable para no eludir el canto, de manera que su formación vocal había llegado a constituir uno de los ejes centrales de su formación continua como docente.

El contexto educativo donde enseñaba Cecilia se caracterizaba por la ausencia de conflictos. La maestra estaba muy valorada entre sus compañeros y gozaba de libertad como para impulsar, y que se aceptase, el incremento del ho-

rario semanal para la enseñanza de la música. Gracias a eso, el factor tiempo favorecía la enseñanza de la música en general y del canto en particular, puesto que había dos sesiones semanales de música, salvo para los dos cursos de primero y los dos de tercero que sólo disponían de una sesión a la semana.

Por otro lado, la maestra favorecía en el aula la creación de un *clima pedagógico* particular propiciado por un estilo didáctico interactivo que llegara a cada niño y que fomentaba la cercanía. La maestra había desarrollado un modelo de autoridad basado en una actitud dialogante que buscaba la implicación de los alumnos y su autorregulación y que se fundamentaba en la conciencia de las consecuencias secundarias de las técnicas didácticas que utilizaba y en su valor educativo y que hacía de la multiculturalidad una experiencia vital y de aprendizaje de primer orden. Ese *clima pedagógico* hacía que los alumnos se familiarizaran con una serie de hábitos a través de unas pautas que éstos incorporaban con naturalidad, lo que posibilitaba y facilitaba el aprendizaje musical en general y el aprendizaje vocal en particular. Todo ello contribuía a que los alumnos estuviesen motivados y desarrollasen una actitud positiva al respecto. En relación con los hábitos y las pautas dentro de la dinámica del aula, había continuidad en toda la etapa, aunque existía una progresión decreciente tanto por cursos como por ciclos de primero a sexto pues a medida que los alumnos iban avanzando en su autorregulación se hacía menos necesaria por parte de la maestra la incidencia en este aspecto. El trabajo sistemático realizado redundaba, además, en beneficio de otros tipos de aprendizaje, susceptibles de aportar herramientas y recursos, no sólo para la formación musical sino para la vida.

El pensamiento docente de Cecilia se había configurado en torno a experiencias vitales para su formación que incluían una infancia alejada de la música y de la danza, aunque no del teatro, y una adolescencia marcada por su alejamiento de la práctica de canto consecuencia de haber recibido una práctica docente muy negativa. La maestra había descubierto la música mientras estudiaba magisterio, y con ello, la necesidad de formarse musicalmente. En su formación había tenido mucha importancia el encuentro con determinadas personalidades de la pedagogía musical y con algunas de las más importantes escuelas pedagógicas del siglo pasado. Todo ello había confluído en Cecilia, quien se mostraba como una profesional reflexiva que sometía su práctica docente a continua revisión.

La cuestión vocal era un tema recurrente tanto en su conversación como en sus planteamientos didácticos. Cecilia era consciente de las carencias en su formación vocal y había tratado de mitigarlas porque, por un lado, estaba al corriente de la importancia que ello tenía para su salud vocal puesto que conocía las características de su instrumento y, por lo tanto, su fragilidad. Además, tenía conciencia de las implicaciones didácticas del modelo vocal que transmitía

cuando hablaba y cuando cantaba en el aula respecto a la educación vocal de los niños. Esa conciencia le llevaba a hacer de ello un motivo de reflexión y de actuación constante y los logros y los recursos que obtenía por haber hecho de la formación vocal el corazón de su formación continua como docente le ayudaban a preservar su salud vocal y adquirirían para ella todo su valor cuando los aplicaba en el aula. La maestra hacía un esfuerzo para adecuar su emisión a la de los niños aunque, como mujer y soprano con una voz pequeña, ligera y clara, las características de su emisión se situaban bastante cerca con respecto a las características de las voces infantiles. Con todo, la maestra se debatía en un intento por identificar un modelo vocal específico que se adaptase a las características vocales de los niños, lo que resolvía por exclusión al decidir qué era lo que no debía ofrecer en el aula.

La maestra pensaba que los niños de hoy día no cantan o cantan muy poco, que el canto no forma parte de su ocio ni de su tiempo libre y que este hecho redundaba en perjuicio de la docencia. El aula era el espacio que ella tenía que aprovechar para formarlos vocalmente y para que se familiarizasen con el canto; todo esto lo hacía y, además, se ocupaba de contrarrestar el efecto pernicioso de determinados modelos vocales de la música que los niños escuchan en la calle.

El pensamiento de Cecilia se caracterizaba por su solidez y su coherencia, y sus actuaciones docentes se producían en concordancia con ese pensamiento. Su práctica docente revelaba no sólo la ausencia de contradicciones, sino también la búsqueda consciente de esas posibles contradicciones para poder solventarlas.

Por coherencia, y para no caer en contradicción, había decidido incorporar repertorio tradicional español puesto que estaba enseñando a sus alumnos repertorio tradicional de otros países. Por coherencia había incluido ese repertorio al que atribuía valores educativos remarcables pero no lo hacía de forma irreflexiva sino que había establecido unos criterios de selección y adaptación cuando, por sus características o por los mensajes implícitos o explícitos del texto, este repertorio se encontraba muy alejado de las posibilidades de ejecución de los niños o de la sensibilidad actual y evitaba aquellos textos que contenían ideas sexistas, machistas o de violencia de género.

Cecilia conocía por experiencia propia las repercusiones de una práctica pedagógica poco adecuada cuando se trata del canto. No en vano había vivido una infancia y una adolescencia sin cantar y había tenido que autoafirmarse al respecto. Como docente era muy respetuosa ya que era consciente de los componentes psicológicos inherentes al aprendizaje del canto. Sabía la importancia que puede tener una frase poco afortunada cuyas consecuencias pueden llevar a la inhibición a la hora de cantar. Por ello, había desarrollado estrategias para detectar y para

corregir a un alumno en particular sin que éste se sintiese aludido. Entendía que era más adecuado dejar el ejercicio y retomarlo otro día porque la insistencia puede llevar al bloqueo. Aunque la formación vocal de sus alumnos le parecía importante y necesaria, en un momento dado rebajaba la exigencia porque no consideraba adecuado que para los niños el canto fuese sinónimo de un esfuerzo desmesurado o de una dificultad extrema que no podían resolver.

La maestra tenía siempre la mente abierta y receptiva para incorporar y adaptar nuevos ejercicios a la práctica del aula. Ella se sentía como un “radar” y extraía ideas y estrategias estimulantes, que aplicaba con entusiasmo, de cualquier actividad musical que realizaba fuera del aula. Bien podía ser un ejercicio que había aprendido durante la rehabilitación en foniatría durante su primer año de trabajo como docente o alguna secuencia de la preparación vocal que realizaba con un determinado director.

Para ella lo importante era que sus alumnos cantasen, y sus alumnos cantaban en todos los cursos y en todos los ciclos de la etapa con independencia del género o del desarrollo de sus capacidades vocales, lo que ponía de manifiesto que el canto en educación primaria puede ser posible de esta manera cuando concurren la determinación, la coherencia, la preparación y la constancia.

**6. CASO 2: UNA PRÁCTICA DOCENTE CONDICIONADA
POR LA FALTA DE CONTINUIDAD EN EL TRABAJO VOCAL**

El caso que estudiaremos a continuación muestra cómo una práctica vocal modélica puede verse desmerecida por la confluencia de diversos factores. Veremos que la maestra otorgaba al canto un lugar tan relevante en educación primaria que trascendía el ámbito del aula y se había concretado en la creación e impulso de un coro escolar por iniciativa propia. El canto en el aula se utilizaba como recurso generador y secuenciador de actividades para distintos aprendizajes musicales o extramusicales y también se contemplaba la instrucción vocal de los alumnos en función de la mayoría de los parámetros fisiológicos y psicológicos inherentes al aprendizaje del canto. El modelo vocal que ofrecía la maestra en el aula era adecuado y especialmente adaptado a las características y a las necesidades de sus alumnos. Los conflictos identificados en el contexto educativo repercutían en la práctica docente y, muy especialmente, en la práctica vocal puesto que incidían en la falta de continuidad entre los diferentes ciclos a la vez que limitaban algunos planteamientos didácticos e imponían otros. Este hecho había provocado una fractura con implicaciones didácticas de primer orden y habían llevado a la maestra a una situación que contravenía su pensamiento docente respecto a la enseñanza de la música y del canto en el tercer ciclo de educación primaria, circunstancia que resultaba favorecida, de alguna manera, por la existencia de ciertos presupuestos implícitos en el pensamiento docente respecto a la enseñanza del canto en el tercer ciclo.

6.1. INTRODUCCIÓN

Un frío 16 de enero de 2007 me acerqué por primera vez a un colegio público ubicado en un barrio popular de la capital, en el Madrid *castizo*. Me sorprendió gratamente el hecho de que estuviese ubicado en un edificio antiguo. Una vez dentro, mientras esperaba a la maestra en el vestíbulo principal, observé los techos altos y el gran ventanal que miraba hacia el patio con el alfeizar lleno de plantas. En el lado opuesto había grandes paneles de corcho con mil y un folletos. El exterior estaba pintado de color rosa y el interior de amarillo. Era un día gris, pero dentro, mientras esperaba, sentía que había vida y calor. Había subido deprisa sin reparar apenas en la gran escalinata de acceso al vestíbulo en cuyos huecos laterales se exhibían extraños artefactos que no pude reconocer. Deduje que el edificio había tenido anteriormente otros usos. Después de unos minutos de espera me sentí más tranquila. Llegó Pilar, me saludó muy cariñosa, y comenzó a darme algunos datos sobre el edificio: “Es histórico, de cuando la República, y ha sido de todo, hasta imprenta, entre otras cosas”. Así comprendí la procedencia de la pesada maquinaria que se situaba por doquier como ornamento.

El acceso al contexto educativo había resultado fácil debido, en parte, a la existencia de una relación previa, aunque indirecta, con la maestra, lo que me

resultó cómodo y agradable a pesar de alguna reticencia inicial por mi parte. Habíamos mantenido varias conversaciones por teléfono en las que le había explicado con todo detalle cuál era el propósito de la investigación y qué tipo de técnicas iba a emplear a la vez que le ofrecía garantías en cuanto al anonimato de su persona, de los alumnos y del propio centro. Quise ser muy explícita con ella en ese sentido y le manifesté, además, la voluntad de no interferir en el desarrollo de la dinámica habitual y de adaptarme a ella sin reservas, por principio y en cualquier circunstancia. Pilar se encargó de hacer llegar a la dirección del centro una carta de mi parte en la que explicaba en qué consistía la investigación y cómo se iba a llevar a cabo, y no pusieron ninguna objeción.

En el aspecto metodológico me preocupaba que un exceso de empatía pudiese perturbar mi visión. Una vez que tomé conciencia, ese pensamiento me acompañó durante todo el proceso de la investigación y traté de tomar distancia, aun desde esa empatía necesaria y consustancial a la estrategia de indagación que había elegido¹. Me perturbaba, de alguna manera, lo que la maestra conocía de mí a nivel profesional y lo poco que yo conocía sobre ella en ese sentido, aunque sabía de su experiencia vocal y que estaba al cargo del coro del colegio.

Sólo tuve que negociar con Pilar una cuestión relacionada con una de las técnicas de recogida de datos² que iba a utilizar. Se trataba de la observación no participante que, en un principio, le parecía que podría interferir en el desarrollo de las clases. Ella hubiese preferido que yo participase activamente en las sesiones. Le propuse iniciar las observaciones tal como yo las había concebido y me comprometí a modificar el sistema de observación, llegado el caso, si ella no se sentía cómoda, pero no fue necesario. Aunque permanecí en mi lugar tomando notas durante el desarrollo de las sesiones, Pilar tuvo la habilidad y la deferencia de integrarme en sus clases y hacerme partícipe de cualquier acontecimiento dentro o fuera del aula por medio de gestos, miradas cómplices, pequeños comentarios o la palabra, que surgía a borbotones después de cada sesión por parte de ambas.

Una vez finalizado el trabajo de campo e iniciado el proceso de análisis e interpretación de los datos, consideré la oportunidad de contar con la colaboración de la otra maestra especialista en educación musical que trabajaba en el centro³. Esta maestra, a la que llamaré Elena, se puso a mi disposición y pude realizar con ella una sesión de observación no participante y una entrevista semiestructurada el día 31 de Mayo de 2007.

¹ 4.1.1. El estudio de casos.

² Véase 4.1.2. Las técnicas de recogida de datos.

³ Véase 4.1.3. El análisis y la interpretación de los datos.

Dentro del periodo en el que tuvo lugar el trabajo de campo pude también asistir a las reuniones que Pilar mantuvo con compañeros especialistas en Lengua Extranjera, hecho que me permitió realizar una sesión de observación no participante.

6.2. LOS ESPACIOS

6.2.1. EL COLEGIO

El edificio tenía techos altos y grandes ventanales. El mobiliario era antiguo, restaurado y en uso. Había también mobiliario más moderno que se había ido construyendo con una estética similar, la mayoría de las veces a propósito, para que no desentonase con el mobiliario antiguo.

–Van cambiando cosas poco a poco. ¡Mira! Ese radiador no se quitó, es de los antiguos, estas escaleras están horribles [...] De repente se hacen las reformas en cualquier época del año.

Era un colegio grande, de línea cuatro, es decir que por cada curso había cuatro grupos. En aquel momento el colegio contaba con dos maestras especialistas en educación musical.

Una buena parte del alumnado procedía de familias inmigrantes. La extracción social del alumnado no era uniforme. Los alumnos hijos de españoles provenían de clase media, mientras que los descendientes de los inmigrantes se situaban en una clase media-baja.

6.2.2. LAS AULAS

Para acceder a las aulas de música había que subir tres pisos. El aula donde se realizaban las sesiones era muy coqueta y rezumaba vida. No era muy grande, pero Pilar había creado en ella una zona diáfana. Tenía techos altos y dos grandes ventanales desde los que se divisaba el cielo. La luz entraba a raudales. En el alféizar de las ventanas, además de plantas verdes había algunos búcaros con flores secas. Había también varias pizarras, algunos instrumentos fabricados por los niños y bastantes discos en una estantería. Los instrumentos escolares estaban colocados, en su mayor parte, junto a la pared más grande y en el propio alféizar del ventanal que estaba frente a la puerta de entrada. El espacio estaba aprovechado al máximo.

En la primera fila de los cristales del ventanal había láminas pegadas con dibujos de motivos musicales en colores muy vivos que tapaban el muro o el edificio de enfrente. En la segunda línea, a través de los cristales diáfanos, se vía el cielo. En la parte izquierda del ventanal había, además, unos recortables de papel muy fino que mitigaban la luz permitiendo su paso. Entre las figuras recortadas simétricamente a partir de un eje central había corazones, flores y diferentes figuras geométricas. Resultaba muy agradable y cálido. La tercera fila de cristales permitía que se pudiese contemplar el cielo.

El aula donde ensayaba el coro estaba situada enfrente de la anterior. Era más pequeña, tenía forma rectangular y estaba ubicada al norte. La primera vez que hicimos el cambio de aula para el ensayo del coro Pilar me aconsejó que me abrigase pues el contraste térmico era bastante acusado. Con este detalle puso de manifiesto su gran sensibilidad hacia lo vocal al ser consciente de que toda precaución en ese sentido es poca y de que un cambio brusco de temperatura puede resultar ser un factor más de riesgo para la voz⁴ entre aquellos factores que se asocian con las condiciones ambientales en las que trabajan los docentes.

Además del equipo de música, los instrumentos, el teclado, las pizarras o las estanterías con discos, llamaban la atención los banquitos de madera que no tenían respaldo y que se habían colocado expresamente en filas paralelas para los ensayos del coro que ocupaban prácticamente todo el espacio. Había también gran profusión de material didáctico y de instrumentos.

El aula donde enseñaba Elena, la otra maestra especialista en educación musical, se encontraba situada en el segundo piso. Era un espacio enorme, rectangular, que ocupaba más del doble que el aula del tercer piso. Tenía cinco grandes ventanales y su techo era muy alto. Los pupitres estaban colocados de cuatro en cuatro formando una mesa cuadrada alrededor de la cual se habían colocado cuatro sillas para los niños. Esta disposición se repetía cinco veces ocupando en ángulo dos de los lados del rectángulo. Los materiales, las dos pizarras –una de ellas pautada–, los instrumentos escolares y los instrumentos que habían fabricado los niños, estaban puestos holgadamente en estanterías y armarios que ocupaban el otro lado más largo del rectángulo, mientras que la mesa de la maestra, el teclado eléctrico y el equipo de sonido se situaban en el otro lado más corto. Las mesas cuadradas alrededor de las que se sentaban los niños ocupaban bastante, pero debido a la cantidad de espacio del que se disponía, una gran parte del aula permanecía diáfana.

⁴ Véase 2.4. Los docentes y la salud vocal.

6.3. LA MAESTRA

6.3.1. PERFIL

Pilar tenía una formación sólida tanto desde el punto de vista musical como desde el pedagógico. Era titulada superior en piano y licenciada en pedagogía en la especialidad de educación especial. Había accedido a la especialidad en educación musical por habilitación mediante los cursos destinados a tal fin del CEP (Centro de Formación del Profesorado) que, en el momento en que se realizaba el trabajo de campo se denominaba CAP (Centro de Apoyo al Profesorado). La denominación de estos centros cambia periódicamente y es distinta en las diferentes comunidades autónomas.

La experiencia vocal de Pilar era dilatada en el tiempo y tenía gran entidad. Pilar se recordaba a sí misma cantando desde la infancia, bien en el colegio –donde no había asignaturas de música pero cantaban–, o en el entorno familiar y social. Había cantado durante su infancia y juventud tanto en la ciudad, Madrid, como en el campo, ya que la familia solía pasar largas temporadas en un pueblo de Extremadura situado en una comarca donde se cantaba mucho y donde había gente que, según ella, cantaba muy bien. Ya de adulta, sin tener estudios de canto reglados cantaba como contralto en coros amateurs de calidad. Con estos coros universitarios y no universitarios había realizado multitud de conciertos en el ámbito nacional e internacional. En el momento en que se realizó el trabajo de campo seguía vinculada a través del canto a varias agrupaciones corales.

Pilar se ocupaba del coro del colegio, actividad que había surgido a iniciativa suya y que tenía gran proyección fuera del centro. Con el coro asistían asiduamente a encuentros o certámenes de coros escolares y habían sido galardonados con diferentes premios.

La maestra había seguido formándose ampliamente y de forma continuada. Asistía a cursos de musicoterapia, de dirección coral así como a cursos impartidos por especialistas en las diversas escuelas pedagógicas del siglo XX tanto en España como en Europa. De entre todos esos cursos ella destacaba los cursos de larga duración adscritos a la Cátedra de Pedagogía Musical del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid dirigidos por Elisa Roche. También valoraba mucho la oportunidad que había tenido, por medio de aquellos cursos, de contactar con personas de gran calidad humana como Salomé Díaz, Elizalde, Rosa Font o Polo Vallejo, entre otros.

En tanto que docente, la maestra vivía una etapa de madurez profesional avalada por una dilatada experiencia de más de tres décadas de docencia y por un perfil de solvencia y equilibrio.

6.3.2. PENSAMIENTO DOCENTE

El pensamiento docente de Pilar se había configurado a partir de su formación, de su perfil y sobre todo en función de las reflexiones a propósito del contexto en el que desarrollaba su práctica docente. Muchas de sus ideas sobre la educación, sobre la enseñanza de la música en general y del canto en particular eran el resultado de un proceso de aculturación producido por los imperativos del contexto. Había algunos temas que eran objeto de reflexión y de preocupación constantes para la maestra.

La falta de tiempo era el pensamiento que más le ocupaba, el más recurrente y, de alguna manera, para ella, era el factor que en primer lugar incidía negativamente en su práctica docente. Una sesión de tres cuartos de hora a la semana le resultaba insuficiente habida cuenta de que, en la mayoría de las sesiones, por circunstancias diversas casi siempre relacionadas con la logística, los espacios o la dinámica – los niños tenían que subir tres pisos para acceder al aula de música–, ni siquiera se cumplía el tiempo previsto. Hablaba de esa gran dificultad que suponía la escasa duración de las sesiones en las entrevistas, en las charlas informales de pasillo, mientras le acompañaba al metro o durante las sesiones que se realizaban en mi presencia, cuando se dirigía a mí con complicidad y me hacía comentarios. Buscaba, no solamente mi empatía sino también la empatía de los alumnos. Necesitaba del apoyo de cualquier interlocutor que pudiese entender.

–Vamos a ver, que se nos va la hora –les dice.

–Es que tenía que haber dos horas –dice un niño.

–¡Menos mal que me apoyas, por favor, pedidlo! –le contesta Pilar.

–Alguien se acuerda... ¡es que no da tiempo! –les dice mirando el reloj.

En relación con el tiempo también le preocupaba la franja horaria en la que tenían lugar las sesiones. Si, además de recibir una sesión de tres cuartos de hora escasos a la semana, a un grupo le coincidía su clase en una franja horaria problemática como pueden ser las horas de la tarde o después del recreo, se añadía otra dificultad más. También le preocupaba que si había una semana en la que coincidía una festividad o una salida para realizar cualquier actividad, algunos grupos tardaban quince días en recibir su clase de música. Pilar percibía como un agravio comparativo el tiempo destinado a la música con respecto al que se

dedicaba a otras materias, incluidas la Religión y la Educación Física. Pensaba que uno de los factores que influían en este sentido era que por ser un colegio bilingüe, sus compañeros de Lengua Extranjera hacían muchos desdobles de grupos y acaparaban gran parte del horario.

Según sus expectativas, el lugar que ocupaba la música para el claustro o para los padres, estaba muy lejos de lo que sería deseable. Los padres, salvo excepciones, no visitaban a la maestra especialista más que cuando los niños no aprobaban en junio. Pilar era muy sensible al escasísimo papel que jugaba la música en la enseñanza general y al futuro incierto de esta disciplina. Comentaba, no sin ironía, que para adaptarse a la realidad intentaba tener presente que el objetivo de la enseñanza de la música era, cada vez más, la “educación para el ocio”. No obstante, Pilar no había perdido el entusiasmo a pesar de las circunstancias y de los muchos años de ejercicio de la docencia. Se entusiasmaba cuando me mostraba los nuevos uniformes del coro, cuando me regalaba el disco compacto que habían grabado, cuando pormenorizaba los premios que habían recibido o los concursos a los que iban a presentarse.

El tema del canto era otro de los temas recurrentes. Pilar hablaba desde la posición de quien está convencido de la importancia que el canto tiene en la formación musical dentro y fuera del aula. Pensaba que, en general, los maestros no cantan, los padres tampoco –si acaso canta alguien en casa suele ser la madre– y que, por eso, los niños cantan cada vez menos tanto en casa como en el colegio.

El canto estaba muy presente en el discurso y en el pensamiento de Pilar incluso cuando trataba temas supuestamente no tan cercanos como algunos aspectos fundamentales para ella en la dinámica de aula.

–Yo me doy cuenta que una de las bases en la enseñanza de cualquier tipo es el hablar poco. Cuanto más hablas tú, peor. Si les digo, vamos a aprender esta canción que tal y que tal, todos hablan como cotorros. Si empiezas ya entonando, mucho mejor. Ayer les enseñe las “Tres morillas en Jaén”, a los del coro, les expliqué un poco de García Lorca [...], y enseñada empecé a cantar. Les gustó muchísimo, y luego el “Anda jaleo”, que la canté un poquito por encima, también les gustó. Lo mismo en primero que en segundo o en sexto, si tú te pones a cantar o a tocar, enseñada se callan, mientras que si les dices, ¡callaos!, es mucho peor. Esto yo me lo planteo siempre, y a veces no doy los mensajes positivos, pero me doy cuenta de que al hacerlo, funcionan mucho mejor.

Su pensamiento docente con respecto al canto en educación primaria no era el mismo en relación con los diferentes ciclos. Pensaba que, mientras que con los alumnos de primero y segundo curso se podía realizar adecuadamente el

trabajo de instrucción vocal, con los de quinto y sexto resultaba prácticamente imposible. La maestra atribuía esto, en primer término, a la resistencia de los preadolescentes, que reaccionaban con prevención ante el canto, en general, fundamentalmente los varones.

La adolescencia se caracteriza por ser un periodo de inseguridad debido a los cambios fisiológicos y psicológicos que tienen lugar⁵ y esa inseguridad puede afectar en mayor o menor grado a los preadolescentes, quienes pueden comportarse con la vergüenza y la turbación propias de chicos y chicas en esta edad. Independientemente de que se encuentren o no en la preadolescencia, hay estudiantes varones a los que no les gusta cantar y parecen considerar el canto como una actividad poco masculina (Castelli, 1986)⁶. Por eso, sería conveniente que los profesores trabajasen sobre la manera de reconducir esta actitud, según Phillips (1992), quien sugiere que la actitud ante el canto es un área importante para la investigación, puesto que la percepción tonal puede resultar afectada, entre otros factores, por la motivación.

La maestra atribuía también las dificultades para poder formar vocalmente a los alumnos del tercer ciclo a la falta de práctica vocal de los alumnos tanto en educación infantil como en el segundo ciclo de educación primaria, lo que hacía que los alumnos perdiesen el hábito de cantar y el gusto por el canto y, además, al hecho de que había mucho desfase entre los niños que se incorporaban al centro en el tercer ciclo y los que ya estaban, mientras que en el primer ciclo no había ningún problema para que cantasen aunque estuviesen recién llegados al centro.

–En el tercer ciclo, cuando dicen “no me gusta cantar”, lo que quieren decir es que les da vergüenza. Les da vergüenza a todos, pero algunos chicos piensan que cantar es cosa de niñas, además les falta práctica, no cantan nada en infantil. Las chicas en general sí que cantan.

Con respecto a la flauta, que se estudiaba en el tercer ciclo, Pilar había llegado a un consenso con su compañera, puesto que compartían docencia en los mismos cursos. No estaba de acuerdo con cierto pensamiento generalizado que atribuía a la enseñanza de la flauta un papel exclusivo y excluyente en relación con la enseñanza de la música en educación primaria: “es que parece que si no se toca la flauta en el colegio, no se hace música”. No es que menospreciase la utilidad de este instrumento en el aula sino que, dadas las circunstancias, le parecía ineficaz. El trabajo con la flauta le habría parecido conveniente si no se hubiera estado llevando todo el tiempo del que disponían. Pensaba que los chicos

⁵ Véase 3.2.3.5. El cambio de la voz durante la adolescencia.

⁶ Véase 3.2.2.1. La percepción auditiva (párrafo séptimo).

no tenían recursos para trabajar en casa y que, de hecho, no trabajaban. Les faltaba técnica y estudio, no afinaban y utilizaban flautas de mala calidad. Pensaba que todo el esfuerzo que había de dedicar a intentar que mejorasen en este instrumento iba en detrimento del resto de bloques de contenido y, muy especialmente, del canto. No obstante, reconocía que algún alumno había mejorado algo con respecto a la flauta pero, en conjunto, no le compensaba. Este tema le preocupaba bastante, pero no había encontrado aún la forma de resolverlo.

Era muy explícita en cuanto a la opinión que le merecían los libros de texto. Pensaba que, en general, presentaban la materia de forma aleatoria, sin mucha coherencia, con dificultades inabordables y sin secuenciación. Era muy crítica en cuanto al repertorio o los arreglos que proponía el libro de texto que estaban utilizando ambas maestras para el tercer ciclo que, desde su punto de vista, no contribuía a la consecución de objetivos específicos tales como el desarrollo del gusto musical, sino todo lo contrario.

–¿Has visto el Tumbai que hacían en canon? ¡Qué feo! ¿Has visto qué arreglo tan horrible? Eso no educa. Echa un vistazo a lo que viene en el libro sobre los juglares, ¡qué texto! [...] y les gusta. ¡Es que es horroroso! ¡Mira, mira! ¡Y se quedan tan contentos! ¡Mira qué mal gusto!

La visión que tenía Elena, sobre el libro de texto que estaban utilizando era diametralmente opuesta a la de Pilar. Para Elena, el libro tenía muchas ventajas, era práctico y aportaba materiales didácticos adecuados.

–Este método que usamos ahora está muy bien, pues viene con un CD para estudiar en casa. Con el CD el niño puede tocar la flauta como si interviniese en la grabación. Tiene cinco unidades y aun así no llegamos por la falta de tiempo. Me parece muy completito, pues tiene teoría y práctica, una parte sólo de flauta y mucho material adicional como tarjetas y fichas sobre compositores o los instrumentos. Hay cosas que no me convencen como las canciones, que son muy largas, y los niños sólo pueden aprender el estribillo [...] no son “pegadizas”.

No obstante, Elena encontraba que el libro de texto tenía algunos inconvenientes, aunque muy diferentes de los que argumentaba su compañera.

–El alumnado demanda que se acabe el libro. Me siento como en la obligación de terminarlo. Para mí la música no es tanto tecnicismo, es más de sentir. La riqueza de la música es despertar un gusto hacia algo. Cuando hago las cosas del “gusto”, tengo que saltarme el libro.

Elena fundamentaba la conveniencia de usar un libro de texto en la clase en la necesidad de colocar la música, frente a los padres y frente al claustro, al mismo nivel que el resto de materias. Junto a este argumento esgrimía otro de orden práctico que se refería al trabajo que podía suponer elaborar el material didáctico y que se relacionaba con una manera de entender y de enfocar la enseñanza de la música. Ella parecía estar necesitada de materiales tangibles y profusos para apoyarse en ellos a la hora de plantear las sesiones.

–Me parece que el tener un libro de texto le da identidad a la materia. ¡Ha costado tanto trabajo! [...] Ya sabes que Pilar no tiene libro en el primer ciclo. Yo cuando lo he pensado, aparte de la identidad... No sé, ¿qué tendría que hacer?, ¿fotocopias para todos? Eso es mucho trabajo.

Esta visión contrastaba con las propuestas de Pilar, quien prefería construir un material didáctico personal, no muy profuso, seleccionado y adecuado a las características del grupo.

6.4. EL CONTEXTO

En el colegio en el que enseñaba Pilar el tiempo dedicado a cada sesión de música se ceñía estrictamente a lo estipulado por la administración, que preveía una sesión por semana de cuarenta y cinco minutos de duración. Esto, unido a las características de los espacios cuya disposición requería que los alumnos tuviesen que subir varios pisos para acceder a las aulas de música, hacía que el tiempo previsto se redujese, resultase insuficiente, limitase la práctica de aula y la situase muy alejada de las expectativas docentes.

A esa situación contribuía también una legislación cambiante que cada vez otorgaba menos presencia a la música y fomentaba el bilingüismo apoyado por la demanda social. Esto perturbaba el funcionamiento del centro de alguna manera, pues faltaban infraestructuras y espacios. Los profesores de Lengua Extranjera necesitaban espacios y lo primero que se planteaban era que se utilizase de forma definitiva para éste propósito una de las dos aulas de música situadas en el tercer piso. Esta propuesta no le había llegado a Pilar desde la dirección del centro directamente, sino a través de un compañero. Si se llevaba a efecto en la manera en que el compañero proponía, afectaría seriamente tanto a las clases de música como al coro, puesto que ninguna de las dos aulas que utilizaba Pilar reunía condiciones para poder ser utilizada al mismo tiempo para las dos actividades. Era cuestión de dimensiones y de logística. Si se acumulasen todos los materiales e instrumentos de música en una de las dos aulas no se po-

dría siquiera acceder físicamente a ella. Además, las necesidades del coro eran muy específicas y diferían de las del resto de las materias. Si hubiera habido que cambiar para cada sesión bancos por sillas, y al contrario, no habría habido tiempo material para las clases. Las propuestas del compañero especialista en Lengua Extranjera, que pude escuchar de viva voz, hacían caso omiso de las necesidades específicas de las clases de música y del coro como también hacía caso omiso la propia dirección del centro que le había enviado. La manera que tenía la dirección del centro de gestionar dicho conflicto ponía de manifiesto ciertas actitudes subyacentes respecto a la enseñanza de la música que se manifestaban a través de sus actuaciones u omisiones.

El hecho de que hubiese dos maestras especialistas en educación musical generaba una problemática específica con repercusiones en el ejercicio de la docencia de la música en general y del canto en particular. El *conflicto entre especialistas* tenía su origen en que ambas maestras tenían diferentes concepciones con relación a la enseñanza de la música.

La existencia de dos profesoras de música en el centro favorecía la docencia, por un lado, pues podían hacer desdobles con los grupos en el tercer ciclo, y así, con los chicos de quinto y sexto cursos, las maestras podían trabajar en cada sesión con la mitad de los alumnos de cada grupo. Pero, por otro lado, al compartir la docencia en estos cursos habían de consensuar contenidos, objetivos y materiales. Habían de llegar a un acuerdo en cuestiones tales como la conveniencia de usar o no libro de texto, como qué libro en concreto se elegía o el lugar que ocupaba el estudio de la flauta dentro de la formación musical. Ante la falta de sintonía, las maestras habían llegado a un consenso, pero a muy alto precio para Pilar pues, a partir de ese consenso, su práctica docente había entrado en contradicción con sus propias convicciones pedagógicas y con su pensamiento docente en aspectos cruciales que repercutían en la enseñanza de la música y del canto como son, por ejemplo, el uso de un libro de texto para el tercer ciclo y la manera de abordar la enseñanza de la flauta. Además, el hecho de que en el primer y segundo ciclo cada una de las dos maestras enseñase por separado, provocaba una falta de continuidad y una fractura importante.

La maestra vivía una situación de conflicto entre la manera en que entendía la enseñanza de la música y las posibilidades reales que tenía de ponerla en práctica. En todos estos conflictos Pilar sentía cierta indefensión con respecto a la dinámica de los acontecimientos.

6.5. LA PRÁCTICA DOCENTE

El estilo didáctico de Pilar en el aula era interactivo y se caracterizaba por hacer, más que por hablar, y también por proporcionar a los alumnos refuerzos positivos. La maestra había sabido crear unas condiciones de aprendizaje que hacían que, en sus sesiones, todo resultase natural y no hubiese nada forzado. Su seguridad, naturalidad y soltura le permitían, por ejemplo, hacer comentarios a los niños sobre cuestiones aparentemente triviales como el color de su pelo o las gafas que llevaba que servían para crear un clima de empatía y cordialidad con los alumnos. Sus sesiones tenían ritmo pero no por ello estaban exentas de las pausas necesarias. Durante las sesiones no cantaba ni habla todo el tiempo. Usaba el equipo de música para atraer la atención de los alumnos y para descansar vocalmente. Había secuenciación y conexión entre las sesiones y entre las actividades.

La maestra había elegido la opción de elaborar un material didáctico personal, no muy profuso, que había seleccionado según su propio criterio y en función de las características del grupo. Trabajaba conjuntamente con los alumnos en la elaboración de los materiales de una manera creativa y personalizada.

En la elaboración del material didáctico la maestra subrayaba la confección de un cancionero que los niños elaboraban de forma individual con el repertorio que cantaban en clase debidamente situado en su contexto histórico y social. Durante las sesiones, las referencias al pasado reciente, tanto rural como urbano, o al pasado remoto, histórico o tradicional, eran continuas. El repertorio tradicional ocupaba un lugar preponderante en la práctica vocal de aula, de ahí que la maestra otorgase tanta importancia a ese cancionero que habían ido elaborando los niños y que mostraba con gran satisfacción. Entendía que ese repertorio debía formar parte del repertorio que se canta en las escuelas. Reconocía la importancia del trabajo realizado por la Sección Femenina durante el franquismo en cuanto a la recopilación, difusión y conservación del repertorio tradicional que, en aquel momento, con perspectiva histórica y dejando a un lado el contexto en el que ocurrió y sus implicaciones, podía ponerse en valor en su justa medida.

–Ya viste el material que te he enseñado, mira, ¡parezco de la Sección Femenina! Esta gente hizo un gran trabajo. ¡Que eran contemporáneos de Kodály! A mí me parece muy importante.

Pese a que prefería el sistema de elaboración del material didáctico y que lo utilizaba con los alumnos del primer ciclo, había tenido que llegar a determinados acuerdos con su compañera Elena, también especialista en educación mu-

sical. Estos acuerdos se relacionaban con la enseñanza de la música en el tercer ciclo –quinto y sexto cursos de educación primaria–, puesto que compartían docencia en esos cursos. Dichos acuerdos afectaban al uso de un libro de texto y también a la manera de entender el uso de la flauta dulce dentro del aula de primaria⁷.

A la maestra no le parecía adecuado el libro de texto que utilizaban por consenso. Habían probado con varios libros de diferentes editoriales pero a ella no le convencía ninguno. Pensaba que presentaba la materia de forma aleatoria, sin mucha coherencia, con dificultades inabordables y sin secuenciación. Para ella el uso del libro de texto suponía una rémora.

–Yo lo quitaría del medio. No quiero poner más libro. Parece que es la moda ponerlo todo mezclado y sin sentido. Primero Beethoven, luego una cantiga, ¡es la moda! De repente te hablan de Vivaldi, y de repente te hablan de los Beatles, de repente una canción de Israel, y luego la escala pentatónica [...] ¿Tú te crees esto? Para que vean el A y el B les colocan música atonal. Mira qué melodía, los niños no lo pueden tocar. Yo tenía que haber dicho no, y ya está. El problema es que al final ni cantan, ni saben flauta, ni conocen las figuras, ni los compases ni nada. Total, que no sé qué hacer. Estoy perdida. Mira, en cambio, este cuaderno. Es un método de flauta francés. Esta secuenciado y tiene un bonito acompañamiento [...] Mira este rondó. Es muy sencillo. Lo pueden hacer los niños aunque lleguen al colegio sin saber nada.

Respecto a la utilización de la flauta, la maestra no menospreciaba el trabajo que se podía hacer con ese instrumento pero, dadas las circunstancias, le parecía improductivo. Pensaba que el trabajo con la flauta se llevaba todo el tiempo del que disponían. Todo el esfuerzo que tenía que dedicar a intentar que los chicos mejorasen con este instrumento iba en detrimento del resto de bloques de contenido y, muy especialmente, del canto.

Cuando enseñaba en el tercer ciclo, Pilar se debatía entre lo que había acordado hacer por consenso con su compañera y lo que creía que debía hacer. A pesar de las dificultades se le escuchaban frases como ésta mientras esbozaba una amplia sonrisa: “Los niños son lo mejor, en las clases y en el coro”.

6.6. LA DIDÁCTICA DEL CANTO

Por todo lo expuesto anteriormente y, puesto que del segundo ciclo se encargaba Elena, la otra maestra especialista en educación musical que enseñaba en el cen-

⁷ Véase 6.3.2. Pensamiento docente.

tro, consideraré la enseñanza del canto en el primer ciclo y en el tercer ciclo por separado.

6.6.1. EN EL PRIMER CICLO

Pilar otorgaba al canto un lugar relevante dentro de la enseñanza de la música. La maestra utilizaba el canto como recurso en la dinámica de aula y para diferentes aprendizajes musicales y extramusicales.

El canto era el elemento que articulaba las sesiones de música en el primer ciclo. En las clases los niños cantaban individual o colectivamente. Pilar integraba en el canto el movimiento y la dramatización. Utilizaba el texto como un elemento más de integración. El contenido del texto en las canciones que no eran tradicionales incluía temáticas relacionadas con otras áreas de conocimiento o contenidos transversales.

Se gira y señala hacia la pizarra donde ha escrito previamente un texto.

–Como ya sabéis leer –dice señalando la primera frase.

–Cuento, cuento las cuentas del collar –leen los niños.

–Contaremos corderitos, florecillas y juguetes, mediremos otras cosas que no se pueden contar –siguen recitando.

De manera espontánea entran en el ejercicio. Nadie se equivoca en el procedimiento. Escuchan y responden por imitación.

La música vocal *a capella* tenía mucha presencia en la clase y servía para articular actividades diversas dirigidas a trabajar, por un lado, capacidades o destrezas tales como el movimiento, la ubicación espacial, la coordinación rítmica, la lateralidad, la dramatización, la discriminación de tempo, la intensidad, el pulso y la frase, la apreciación estética, la comprensión de un texto histórico y, por otro, actitudes como la desinhibición.

Además de cantar canciones y de utilizar el canto como recurso en la dinámica de aula y para diferentes aprendizajes musicales y extramusicales, la maestra cuidaba determinados parámetros inherentes a la actividad del canto tales como la respiración, la emisión, la afinación, la articulación y la dicción. Durante el tiempo en el que realicé el trabajo de campo no tuve evidencia de que Pilar realizase ejercicios específicos dirigidos a trabajar sobre alguno de esos parámetros en concreto, sino que los trabajaba de forma global. El trabajo técnico lo planteaba a partir de las canciones y de las secuencias vocales que proponía para que los niños la imitasen individualmente.

Y en cuanto los niños se calman hace la escala ascendente entera, de Do a Do, para continuar con varios ejemplos en un ámbito de quinta. Unas veces les pide *legato*, y les ayuda con un gesto. Para el *stacatto* les ayuda con una imagen.

–Es como si os estuviérais quemando –les dice.

–Lo hacéis muy bien, menos un moscón que hay por ahí –les dice.

–¡Suave!, ¡muy bien! –dice mientras va señalando a cada niño de uno en uno para que canten individualmente.

El seguimiento individualizado le daba la oportunidad de ver cuáles eran los progresos vocales de los alumnos así como la opción de detectar posibles problemas vocales. La maestra hacía este seguimiento con regularidad y así proporcionaba a los alumnos una serie de pautas personalizadas para ayudarles a conseguir una emisión correcta. Corregía a cada niño la emisión y la afinación, salvo a algunos niños que, por sus circunstancias particulares, tal exigencia podría resultar contraproducente para ellos.

–Es que tenéis que cantar de vez en cuando de uno en uno para ver si habéis mejorado –les dice cuando le imitan todos a la vez.

–¡Muy bien! –le dice a la primera niña que canta sola.

Continúa con un segundo niño, después con un tercero y un cuarto muy tímido al que apenas se le escucha.

–¡Veis qué bien! –les anima.

Y sigue de uno en uno. Algunos, hacen otra cosa, pero no les corrige.

–Tú te tienes que cuidar –le dice a uno de los niños.

–¡A que chillas mucho en el recreo! –le dice.

– Entonas muy bien, pero tienes la voz un poquito fastidiada.

–Albina, mira que bien canta Ana –me dice mientras la niña le imita.

–¡Está bien, pero muy gritado! –le dice a otro chico que corrige entre las risas de los de atrás.

–¡Yo no me río! –les dice.

– A ver, ¡ay, ay, ay! ¡Estás afónico! –le dice a otro niño mientras se escuchan más risas.

Trabajaba la prosodia del texto, no sólo para que los niños lo memorizaran sino también para que adquirieran una dicción, una articulación y un fraseo correctos. Para ello corregía individual y colectivamente. Trabajaba el canto *a capella* o con acompañamiento instrumental. Unas veces acompañaba ella con el teclado o con la guitarra y otras veces usaba un acompañamiento grabado.

Cuando comenzaba a trabajar con los niños en el primer curso de educación primaria les hacía una prueba individual para comprobar cómo entonaban y para ver la tesitura en la que cantaban⁸ así como la posible relación de la tesitura con la afinación. El resultado de la evaluación de la maestra coincidía básicamente

⁸ Véase 3.2.3.3. Rango y tesitura.

camente con la taxonomía que presenta Phillips (1996:59-60) respecto a las tesituras en las que cantan los niños en el primer curso de educación primaria.

–Los niños la mayoría cantan bastante bien. Les hago una pequeña prueba para ver cómo entonan y para el ámbito. Algunos entonan hasta el Sol, de Do a Sol, y otros ya empiezan a bajarse a partir de ahí.

Los niños disfrutaban del canto y con el canto. Estaban acostumbrados a cantar. Realizaban todas las actividades en torno al canto con naturalidad siguiendo diligentemente cualquier gesto que la maestra propusiese, incluso, a veces, adelantándose a la propuesta. Estaban muy motivados y mostraban sus apreciaciones y sus gustos, a veces con cierta vehemencia y entusiasmo.

Ya están en la clase los de segundo B. No paran quietos.

–A estos niños les gusta mucho cantar –me comenta.

Pilar comienza a rasguear la guitarra.

–Repasamos –les dice.

Algunos no entran a tiempo.

–Cuento, cuento las cuentas del collar –comienzan a cantar.

–A mí no me gusta esta canción –dice uno de los niños.

–¡A mí me encanta! –le responde otro.

En este primer ciclo no había diferencias de género notables en relación con el canto; no obstante Pilar corregía más veces a los chicos varones. Aunque los alumnos de primer ciclo no participaban en el coro, Pilar aprovechaba cualquier oportunidad para motivarlos con el objeto de que pudieran sentirse atraídos, en un futuro, por la actividad coral.

6.6.2. EN EL TERCER CICLO

El análisis de las observaciones realizadas en el tercer ciclo resultaba enormemente contrastante en materia vocal respecto al de las observaciones en el primer ciclo. Los chicos no estaban motivados, no entonaban, hacían otra melodía, no afinaban y no podían reproducir los adornos de determinadas melodías por muy sencillos que fuesen; era como si estuviesen rezando. Cuando cantaban se producían *extrañas heterofonías* que provenían, no de que hubiese un niño o dos con problemas de afinación, sino de que la desafinación estaba generalizada.

Los conflictos identificados en el contexto educativo⁹ repercutían en la práctica docente y, muy especialmente, en la práctica vocal puesto que no había

⁹ Véase 6.4. El contexto.

continuidad entre los diferentes ciclos, puesto que limitaban algunos planteamientos didácticos y puesto que imponían otros.

Estos conflictos habían provocado una fractura con implicaciones en la docencia puesto que incidían en la falta de continuidad en materia vocal entre los distintos niveles educativos. El desarrollo vocal en los niños es un proceso continuo que se caracteriza por diferentes estadios que van evolucionando progresivamente hasta alcanzar la habilidad de cantar correctamente¹⁰ tal como han demostrado Welch (1986) y Rutkowski (1990). Para adquirir la habilidad del canto se necesita práctica, continuidad y el uso de estrategias adecuadas por parte de los maestros para cada uno de esos estadios de desarrollo de los niños hasta que lleguen a adquirir su *voz cantante*. La mayoría de los alumnos del tercer ciclo se encontraban bastante lejos de haber desarrollado su *voz cantante* y, salvo los que participaban en el coro, no estaban acostumbrados a cantar.

Por otro lado, el *consenso* al que habían llegado las dos maestras respecto a la enseñanza de la música en el tercer ciclo –puesto que compartían docencia en esos cursos– actuaba en detrimento de la enseñanza del canto. El seguimiento del libro de texto que habían acordado junto con la enseñanza de la flauta demandaban la totalidad del escaso tiempo del que disponían para las sesiones de música. Aunque Pilar vivía el uso del libro como algo impuesto que no le convenía, pues pensaba que ese libro no educaba musicalmente, y aunque tenía otra opinión sobre la enseñanza de la flauta¹¹, no podía romper el consenso unilateralmente puesto que las dos maestras se repartían cada grupo en dos mitades y, también, porque como los niños habían comprado un libro de texto, de cara a los padres resultaba muy difícil justificar por qué no se usaba. Pilar se planteaba continuamente la necesidad de olvidarse del libro y de la flauta y hubiera querido poder aprovechar el poco tiempo del que disponía de otra forma, tal como hacía en el primer ciclo.

La maestra utilizaba las posibilidades que ofrecían los materiales didácticos que complementaban al libro de texto para cantar con los alumnos del tercer ciclo. Entendía el canto como elemento vertebrador del aprendizaje musical en tanto que facilitador de la discriminación de frase y en tanto que bagaje previo y necesario para la creatividad, aspectos ambos que, por no haberse trabajado con anterioridad, dificultaban el desarrollo de la actividad propuesta.

–A mí me parece muy importante. Si no cantan en música, ¿cuándo van a cantar? –me dice.

–Aquí tienen para que lo inventen los niños, haciendo A, B, A, pero hay que haber cantado –dice mostrándome unos materiales didácticos.

¹⁰ Véase 3.2.3.4. El desarrollo vocal como proceso.

¹¹ Véase 6.3.2. Pensamiento docente.

La ruptura que se había producido en el segundo ciclo podía explicar también la falta de motivación y la falta de práctica de los niños. Algunos alumnos de sexto curso comentaban abiertamente en clase que no les gustaba cantar. Pilar sólo conseguía que cantasen algo cuando rebajaba la exigencia.

Comienzan a trabajar el canon y Pilar corrige la entonación:

–¡Madre mía, madre mía! –me dice.

Se escuchan todo el rato moscones y ronroneos.

–¿Qué hago?, ¿qué hacemos?, ¿qué pasa por ahí atrás? –me susurra mientras se acerca sigilosamente mirándome con impotencia y preocupación.

–Que no me gusta cantar –comenta uno de los niños.

–Es el primer niño que me dice que no le gusta cantar –dice Pilar.

–A mí tampoco –dice otro niño.

–¿Por qué? –dice Pilar dirigiéndose al primero.

–No me gusta –le contesta.

–Va a ser difícil el canon, porque no os lo sabéis –dice Pilar.

–Vamos a hacer otro más sencillo –proponiéndoles cantar en canon “Debajo un botón”.

–Hacemos dos grupos y lo hacemos dos veces. ¡Vosotros cantáis conmigo! ¡Atentos a la entrada! –les dice.

A pesar de que los alumnos del tercer ciclo habían perdido el hábito de cantar y el gusto por el canto, cuando Pilar cantaba con ellos descubría que a algunos de esos chicos les agradaba y que se sentían atraídos por determinado repertorio.

–Y fíjate, en quinto y sexto, al final les gusta cantar. Les encanta lo de los romances, todos los que cuentan historias. Luego canciones más modernas de autores de ahora. Pero el problema de quinto y sexto es que, como aquí [en el colegio] en cuarto empiezan a tocar ya la flauta, llegan a quinto y saben muy poco porque en casa, además, no estudian. El intentar arreglar eso me lleva mucho tiempo.

El propósito de una investigación no es especular con lo que habría podido pasar si hubiesen variado las circunstancias, sino comprender la incidencia de esas situaciones en un momento y en un contexto determinados. No sabemos lo que habría ocurrido si hubiese habido continuidad en la práctica vocal y si se hubiesen utilizado los mismos criterios didácticos para todos los ciclos.

Para Elena, la otra maestra especialista en educación musical que se enseñaba en el segundo ciclo, tenía preeminencia la enseñanza de la flauta y no manifestó ninguna referencia ni planteamiento específico en relación con el can-

to ni en la observación no participante que realicé en una de sus sesiones ni en la entrevista que tuvo lugar con posterioridad.

–¿Os parece bien que retomemos la canción del fuego? –les dice.
–Vamos a hacer esta interpretación con la flauta y luego haremos algo de Mozart con pequeña percusión –sigue comentando.
Los niños tocan sobre el acompañamiento grabado y Elena les acompaña con un triángulo o unas sonajas. A los niños les gusta y quieren repetir. Después de varias lecturas, los niños recogen las flautas, mientras Elena, con un chicle en la boca, reparte instrumentos de pequeña percusión.

En el origen de la problemática vocal de los alumnos del tercer ciclo podían encontrarse factores relacionados con la resistencia de los preadolescentes ante el canto pero, fundamentalmente, se encontraban aquellos factores que tenían relación con los conflictos identificados en el contexto educativo puesto que repercutían en la práctica vocal privándola de continuidad entre los diferentes ciclos a la vez que limitaban algunos planteamientos didácticos en materia vocal e imponían otros.

6.6.3. EL REPERTORIO

Pilar cuidaba la elección del repertorio y lo situaba en su contexto histórico, geográfico y cultural. El repertorio tradicional español ocupaba un lugar destacado en el conjunto del repertorio que utilizaba. El texto de esas canciones conectaba con el pasado remoto o reciente, culto o popular, tanto rural como urbano.

–¿Cómo se llama cuando vamos anunciando lo que vendemos? –pregunta Pilar.
–¡El micro! –responde un niño.
–Cuando se escucha en los pueblos, ¡melones!, ¡tomates! –les ayuda pero no obtiene respuestas.
–Los pre-go-nes. ¿Qué es un pregón? –pregunta.
–En mi pueblo lo hacen todos los días –responde otro niño.
–Antes había un pregonero que iba con una trompetilla, que no es ésta –les dice haciendo sonar una trompetilla que tienen en la clase.
–La gente salía a las calles a ver que decía el pregonero que anunciaba que iban a venir los payasos de la tele, o alguien a vender sandías. Ahora se hace, pero con un altavoz –les explica.

Había una actitud consciente por parte de la maestra de no querer pasar por alto el contenido de unos textos que esbozaban situaciones de una sociedad no tan lejana en el tiempo, pero tan distinta que los niños no la reconocían, a excepción de unos pocos. Existía una intención clara de que no se perdiese la

relación del presente con el pasado reciente, de lo que somos con de dónde venimos. La maestra no se ceñía al repertorio tradicional español y abordaba con igual naturalidad una canción de los Andes que otra cuyo texto se refería al *sereno* que vigilaba las calles de las ciudades españolas durante las noches de no hacía tanto tiempo.

Aparte del repertorio tradicional cantaba repertorio infantil de creación más o menos reciente. En cualquier caso se trataba de repertorio de calidad. En el proceso de montaje de las canciones Pilar solía utilizar habitualmente un mismo esquema.

–Bueno, primero canto sin ningún instrumento y luego suelo acompañar, sobre todo con la guitarra. A veces también con el piano. Sobre todo si hay alguna melodía un poco difícil, suelo tocarla con el piano. A ellos les gusta mucho que coja la guitarra y les acompañe, con acordes, simplemente con acordes.

Abundando en la idea de conectar pasado con presente, Pilar hacía referencia frecuentemente a la organología tradicional e histórica, bien porque quedaba explícita en los textos de las canciones o porque le parecía adecuado en cualquier otro contexto.

6.7. EL MODELO VOCAL

El modelo vocal se contempla como un parámetro psicológico que afecta a la percepción tonal y, por tanto, a la afinación y a la calidad vocal debido a la relación que existe entre percepción y producción de los sonidos (Phillips, 1996). Existe un consenso generalizado sobre la enorme influencia que ejerce el ejemplo de la emisión de la voz de los padres y de los maestros cuando hablan y cuando cantan sobre la manera de emitir de los niños. De ahí que el modelo de voz hablada y cantada que ofrecen los maestros en el aula de primaria adquiera importancia en función de sus implicaciones didácticas, puesto que ambos aprendizajes se realizan por imitación del modelo vocal que se percibe¹².

Cuando Pilar proponía ejemplos vocales a los niños aligeraba y aclaraba la voz. En realidad ella, como mujer, no tenía que preocuparse de que su emisión pudiese perturbar y confundir a los más pequeños e inexpertos pues emitía en la misma frecuencia que los niños, pero su sensibilidad y su formación vocal le habían llevado a buscar esa ligereza y claridad, más cercanas de las característi-

¹² Véase 3.2.2.2. El modelo vocal.

cas vocales de los niños¹³. Además, la maestra tenía muy presente en sus clases que los niños tenían que cantar en la tesitura les correspondía y trabajaba para que la pudiesen ampliar de manera adecuada¹⁴.

Pilar cantaba en la cuerda de contralto en los coros con los que trabajaba. La pertenencia a esta cuerda lleva implícita la búsqueda de determinados patrones estéticos que tienen que ver con el *color*, el *grosor* o la *profundidad* de la voz. Una maestra que canta de contralto ha de ser dúctil y adaptar su emisión en pro de la ligereza y la claridad. Ella lo hacía de forma espontánea. El modelo vocal que ofrecía Pilar se correspondía con su biografía, marcada por una experiencia vocal de entidad y prolongada en el tiempo¹⁵.

6.8. EL CORO

El coro era un proyecto personal de Pilar que en aquel momento llevaba a cabo dentro del horario escolar. Era una actividad voluntaria en la cual participaban niños de segundo y tercer ciclo. Era un coro mixto. Tenían dos sesiones por la semana de tres cuartos de hora a las doce y media, lo que correspondía a la quinta hora de la mañana. Esta actividad se realizaba en una franja horaria de dos horas en la que se alternaban el comedor, el patio, y otras actividades.

El trabajo de instrucción vocal estaba presente en toda la sesión, precedía al montaje de las obras, se hacía durante el propio montaje y en todo el trabajo posterior. La afinación se cuidaba y se corregía. La respiración se trabajaba directamente sobre las obras, sobre cada frase en concreto, procurando que los niños no respirasen en mitad de frase, ni mucho menos en mitad de una palabra. La maestra cuidaba y corregía la afinación y daba indicaciones precisas en cuanto a la emisión para ayudar a los niños a producir un sonido blando y sin tensión. No tuve constancia de alusión alguna por parte de la maestra a la relajación ni a la postura. Algunos niños, durante el ensayo, cantaban doblados sobre sus carpetas o levantando en exceso la barbilla. Pilar trabajaba la diferencia entre sonido ligado y sonido picado cuando las exigencias de la partitura así lo requerían. También corregía algunas variaciones mal comprendidas por los niños respecto a la dinámica cuando, por ejemplo, les pedía que cantasen más fuerte y los alumnos respondían acelerando el tempo, o viceversa. Pilar ponía sumo cuidado en lo que se refería a los *tempi*, tan difíciles de mantener en un coro. Cuidaba el texto en todos sus parámetros: dicción, articulación, fraseo, así como la fonética

¹³ Véase 3.2.3. La enseñanza del canto y las características de las voces infantiles.

¹⁴ Véase 3.2.3.3. Rango y tesitura.

¹⁵ Véase 6.3.1. Perfil.

específica de cada idioma, ya cantasen en hebreo, en italiano o en cualquier otro el idioma.

Las sesiones del coro se articulaban en torno a tres bloques. Pilar comenzaba con la vocalización que ella misma acompaña al teclado. Seguía con el montaje de obras nuevas y finalizaba con el repaso del repertorio montado con anterioridad y con la profundización en dicho repertorio. Para lograr que la dinámica de los ensayos permitiese trabajar con fluidez la maestra tenía que invertir bastante energía.

Una vez que se han colocado los chicos en sendos bancos paralelos, me presenta.

–¿Sabes que tengo que colocarlos por comportamiento? –me dice, utilizando una intensidad suficiente como para que los alumnos puedan escuchar.

–Vocalizar es muy importante, lo digo por los nuevos. No hay que forzar la garganta. Procurad que pase el aire sin rozar –les indica, mientras se acerca a un teclado electrónico que está encima de la mesa y empiezan a sonar los primeros acordes para la vocalización.

Normalmente trabajaba el repertorio *a capella*, aunque en ocasiones se apoyaba en un acompañamiento grabado o acompañando ella misma al piano o al teclado. A veces, en los conciertos, eran los propios niños del coro que estudiaban música fuera del colegio quienes acompañaban a sus compañeros.

Los niños estaban muy motivados pues las actividades del coro tenían proyección fuera del colegio. Habían conseguido diferentes premios y habían grabado un disco. Algunos niños acudían a esta actividad por motivos extramusicales tales como compartir actividad con un amigo o por pertenecer a un grupo. Esto provocaba, en algunos casos, una falta de compromiso que incidía negativamente en la continuidad necesaria para el trabajo coral. Los conciertos y los certámenes ejercían ciertamente como incentivos para los jóvenes integrantes del coro.

A veces algunos niños actuaban como solistas. En el ensayo, el chico cantaba seguro, desinhibido y afinado, mientras que la chica era quien estaba nerviosa, no respiraba y oscilaba en la afinación. No obstante, Pilar no cesaba de enviar mensajes positivos para ambos. El grupo permanecía expectante y concentrado mientras cantaban los solistas.

Comienza a sonar el acompañamiento. ¡Se masca la expectación!
–¡Ponte de pie! –dice Pilar dirigiéndose al chico, que comienza a cantar seguro, afinado y tranquilo. Se inicia la alternancia del solista, que canta las estrofas, con el coro, que canta el estribillo.
–¡Muy bien! –le dice Pilar mientras sus compañeros aplauden.
Hacen otra ronda con una chica como solista. Se la ve nerviosa, respira donde quiere; cala un poco en los agudos, y no se sabe bien el texto.
–¡Muy bien! – le dice Pilar, mientras se escuchan otra vez los aplausos.

Pilar insistía en la importancia de la afinación y de la memoria cuando se trabaja en coro; a veces, el no tener memorizada una obra impide el trabajo en profundidad. Insistía también en la continuidad y en el compromiso, condiciones indispensables para el progreso en la práctica coral.

Pilar se ocupaba de elegir un repertorio variado y muy cuidado. Para ello tenía en cuenta, además de los propios criterios, los gustos y las preferencias de los niños. A veces era el contenido del texto lo que despertaba el interés de los niños porque hablaba de ecología, por ejemplo, o porque en la zarzuela que cantaban podían identificar el barrio donde vivían o, simplemente, porque les gustaba.

La maestra hacía una prueba de acceso a los niños que querían incorporarse a la actividad. Algunos acudían en medio del curso para realizar la prueba. Asistí a la incorporación de tres niños nuevos, dos de los cuales tenían dificultades con la entonación. No eran capaces de reproducir una melodía al unísono cuando cantaban en grupo. Sin embargo, la maestra les permitió que continuasen cantando durante todo el ensayo a pesar de que su manera de cantar perturbaba profundamente el desarrollo del mismo. Al finalizar el ensayo concertó una cita para poder escucharles individualmente ese mismo día fuera del horario escolar a pesar de que ya les había escuchado durante el ensayo de la mañana. Eran dos niñas y un niño. En el desarrollo de la prueba, la maestra les propuso varios ejercicios de entonación a cada uno de forma individual. Salvo una de las niñas, los otros dos aspirantes no podían reproducir los ejemplos que escuchaban, y cantaban otra melodía. Pilar dedicó bastante tiempo a cada uno de ellos y explicó con sumo cuidado a los aspirantes, a excepción de la niña que había superado la prueba, las razones por las que no podía admitirles.

–Algunos se me han colado y no pueden entonar. Hago prueba de voz, pero en algunos casos pienso que van a poder superarlo. A veces he mandado a alguien un tiempo a casa para que “canten allí”. Es complicado pedirle a alguno que deje la actividad. No lo hago, pero perturban mucho. ¡No puedo dejarme llevar por la compasión! Si dejo que se queden, estropean el trabajo de los demás.

Había una relación entre el coro y el aula, con dos vías de direcciones opuestas que se retroalimentaban; una vía que partía de la maestra, pasaba por el aula y se dirigía hacia el coro, y otra vía que surgía del propio coro y se dirigía hacia el aula.

La primera vía había surgido porque Pilar aprovechaba cualquier oportunidad para crear incentivos para que los niños conociesen la existencia del coro y la valorasen, favoreciendo, a su vez, condiciones que despertaban su interés y hacían posible su integración. A éste propósito ayudaba también el hecho de que la realidad vocal en el aula no fuera ajena a la del coro en cuanto que los planteamientos didácticos para la enseñanza del canto eran substancialmente similares.

La segunda vía surgía del propio coro y se dirigía hacia el aula ya que, en las clases, los niños que formaban parte del coro se manifestaban expresando su satisfacción por la experiencia y por lo que en ella habían aprendido y se autoafirman en su pertenencia, por ejemplo, cuando se trabajaba una *cantiga* y ellos ya la conocían o cuando se aludía a las familias instrumentales lo que relacionaban con la clasificación de las voces.

Estas vías de interacción resultaban parcialmente inactivas debido a la ruptura que se había producido en el segundo ciclo, donde enseñaba la otra maestra especialista en educación musical y, cuando Pilar retomaba a los niños en el tercer ciclo, éstos habían perdido el hábito de cantar así como la motivación y el gusto por el canto. En el aula el acercamiento al canto resultaba, de alguna manera, extemporáneo. En el coro, en cambio, ya fuesen chicos o chicas, ya cantasen con el grupo o como solistas, los alumnos del tercer ciclo tenían una actitud distinta con respecto al canto. Cantaban, afinaban, y disfrutaban.

La práctica coral mostraba el trabajo vocal que se puede realizar con niños del tercer ciclo de educación primaria, lo que entraba en contradicción con la opinión generalizada en el pensamiento del profesorado respecto a la resistencia que los preadolescentes oponen ante el canto, principalmente los varones. La práctica vocal que realizaba Pilar en el coro mostraba que los chicos y chicas que participaban en la actividad coral eran preadolescentes, estudiantes de tercer ciclo de enseñanza primaria y que gracias al trabajo que realizaba con ellos estaban motivados, les gustaba cantar y progresaban en el ejercicio del canto.

Pilar llevaba a cabo sola esta actividad y la vivía en soledad. Sentía cierta falta de reconocimiento y apoyo por parte de la dirección del centro y de los compañeros en general, muchos de los cuales no informaban a los niños de que existía la posibilidad de trabajar en el coro del colegio o no acudían a los conciertos. Echaba en falta la proyección del coro dentro del colegio. El reconocimiento que el coro recibía fuera del centro ni siquiera era objeto de comentario de puer-

tas para adentro. En alguna ocasión había intentado involucrar a la otra maestra especialista en educación musical para llevar juntas el coro, pero su propuesta no había sido aceptada. Sí que había conseguido alguna colaboración puntual para montar el repertorio de Navidad, pero tarde y con poco entusiasmo. Aparte de la soledad, había un cansancio de fondo. Este tipo de actividades tienen implicaciones y exigencias extramusicales y extraescolares. La maestra tenía que ocuparse de la logística para las salidas fuera del colegio, del espacio físico donde se realizaban los ensayos, del diseño, mantenimiento y cuidado de los uniformes. Cuestiones todas imprescindibles, que requerían tiempo y dedicación. Su implicación personal era enorme pero actuaba con el convencimiento del valor del coro dentro del colegio y ahí permanecía.

La creación y el mantenimiento de un coro escolar daban la medida respecto a la idea que tenía la maestra del canto en educación primaria. Las actuaciones de la maestra tenían implicaciones que trascendían el ámbito del aula y colocaban al canto en un lugar preponderante dentro de un concepto más amplio de educación que pretende la *educación integral* del individuo.

6.9. CONCLUSIONES DEL CASO 2

El análisis y la interpretación de los datos ponen de manifiesto que el canto ocupaba un lugar predominante en la práctica de aula. La maestra utilizaba la canción y, a través de la canción, el canto como recurso generador y articulador de actividades para aprendizajes musicales y extramusicales. Además de cantar canciones y de utilizarlas como recurso para distintos aprendizajes incluía también la instrucción vocal de sus alumnos y para ello se apoyaba en su dilatada experiencia como cantante y en su sólida formación musical y didáctica.

Pilar cuidaba la respiración, la emisión, la afinación, la articulación y la dicción aunque no realizaba ejercicios específicos previos relacionados con cada uno de esos aspectos, salvo en el coro, donde comenzaba siempre por una vocalización. En el periodo que duró el trabajo de campo no pude tener constancia de referencias a la postura o a la ubicación en el espacio. El trabajo técnico lo planteaba a partir de la prosodia del texto, de las propias canciones y de las secuencias vocales que proponía para que los niños la imitasen individualmente. La maestra realizaba un seguimiento individualizado de los alumnos en materia vocal que le daba la oportunidad de hacer una valoración de progresos de éstos y de detectar posibles problemas vocales. Pilar llevaba a cabo este seguimiento con regularidad y proporcionaba a los alumnos pautas para ayudarles a corregir su emisión. Otorgaba mucha importancia a la afinación y corregía a cada niño

salvo a algunos a los que, según su criterio, podría resultarles contraproducente ese tipo de exigencia en un momento dado.

La maestra concedía gran importancia al canto a *capella* por imitación. Esta manera de enseñar predominaba tanto en el proceso de montaje de las canciones como en su posterior interpretación. El repertorio era variado y de calidad, y el uso del repertorio tradicional español destacaba sobre las canciones didácticas y las músicas del mundo. En el proceso de montaje de las canciones Pilar solía utilizar una secuencia predeterminada en la que en primer lugar cantaba ella a *capella* y los alumnos respondían por imitación. Una vez que los niños se habían familiarizado con la canción, solía acompañar el canto con la guitarra y, a veces, con el piano.

El modelo vocal que proponía Pilar resultaba adecuado para los requerimientos del canto en educación primaria en función de las características y las necesidades de las voces de los niños. El modelo vocal que ofrecía en el aula se correspondía con su biografía vocal, que se caracterizaba por una experiencia vocal de gran solidez y dilatada en el tiempo. Como era mujer, no tenía que preocuparse de que su emisión pudiese perturbar y confundir a los más pequeños o inexpertos, pues emitía en la misma frecuencia que los niños, pero como contralto efectuaba ciertos ajustes a la hora de emitir fruto de su sensibilidad y de su formación vocal. Pilar cantaba en la cuerda de contralto en los coros a los que estaba vinculada. La pertenencia a esta cuerda lleva casi siempre implícita la búsqueda de determinados patrones estéticos que tienen que ver con el *color*, el *grosor* o la *profundidad* de la voz. La maestra aligeraba y aclaraba la voz espontáneamente cada vez que proponía ejemplos vocales para que los niños le respondiesen por imitación y, al hacerlo, adaptaba su emisión a las características vocales de los niños¹⁶. Además, tenía muy en cuenta en sus clases la tesitura más adecuada para los niños.

El pensamiento docente de Pilar se había configurado desde de su formación, su perfil y, principalmente, desde la reflexión a propósito del contexto en el que desarrollaba su práctica docente.

La falta de tiempo era el pensamiento que más le ocupaba, el más recurrente y, de alguna manera, era para ella el primer factor que incidía negativamente sobre su práctica docente. Una sesión de tres cuartos de hora a la semana le resultaba insuficiente habida cuenta de que, en la mayoría de las sesiones, por circunstancias diversas casi siempre relacionadas con la logística, los espacios o la dinámica, ni siquiera se cumplía el tiempo y el horario previsto. Pilar percibía

¹⁶ Véase 3.2.3. La enseñanza del canto y las necesidades de las voces infantiles.

como un agravio comparativo el tiempo destinado a la música con respecto al que se dedicaba a otras materias.

El lugar que ocupaba la enseñanza de la música para el resto de sus compañeros de claustro o para los padres era también objeto de su preocupación. Pilar era muy sensible al escasísimo papel que jugaba la música en la enseñanza general y razonaba sobre el futuro incierto de esta disciplina. Se le veía resignada pues había asumido el *status quo* en relación con la enseñanza de la música. A pesar de las decepciones, de las circunstancias y de los muchos años de ejercicio de la docencia, Pilar no había perdido el entusiasmo dentro y fuera del aula, como pude observar en las sesiones, en las entrevistas y en las conversaciones informales. Su expresión era muy elocuente cuando me enseñaba los nuevos uniformes del coro, me regalaba el disco que habían grabado o me comentaba los premios que habían recibido y los concursos a los que iban a presentarse.

El tema del canto era otro de los temas recurrentes en su discurso. Pilar otorgaba gran importancia al canto en la formación musical, dentro y fuera del aula de primaria. Pensaba que los padres y los maestros cantan muy poco y, por tanto, que los niños están cada vez menos familiarizados con el canto, tanto en casa como en el colegio. Su percepción docente con respecto al canto en el aula de primaria era bastante diferente según el ciclo. Pensaba que, mientras que con los alumnos de primero y segundo se realizaba adecuadamente el trabajo de instrucción vocal, con los de quinto y sexto resultaba prácticamente imposible, fundamentalmente por tres razones: en primer lugar porque los preadolescentes reaccionaban con prevención ante el canto, principalmente los varones; en segundo lugar por la falta de práctica tanto en educación infantil como en el segundo ciclo; en tercer lugar porque había mucho desfase entre los niños que se incorporaban de fuera y porque mientras que en el primer ciclo no había ningún problema para que cantasen aunque fuesen recién llegados, con los de tercer ciclo resultaba difícil lograr que se incorporasen al canto.

La enseñanza de la flauta, que se estudiaba en el tercer ciclo, también le preocupaba. Era muy crítica con la idea enraizada en el pensamiento del profesorado con respecto al hecho de que si en el colegio no se toca la flauta no se está haciendo música. No desdeñaba el trabajo que se puede hacer con ese instrumento pero, dadas las circunstancias, le parecía infructuoso. Pensaba que el trabajo con la flauta se llevaba todo el tiempo del que disponían. Todo el esfuerzo que tenía que dedicar a intentar que los chicos mejorasen con este instrumento iba en detrimento del resto de bloques de contenido y, muy especialmente, del canto.

Pilar prefería el sistema de elaboración de apuntes personalizados a utilizar un libro de texto. Era muy explícita en cuanto a la opinión que le merecían los libros de texto. Le parecía que presentaban la materia de forma aleatoria, sin mucha coherencia, con dificultades inabordables y sin secuenciación. Para ella el uso del libro de texto en el tercer ciclo suponía una rémora. Con los alumnos del primer ciclo utilizaba un material didáctico personal, no muy profuso, pero seleccionado según su propio criterio y en función de las necesidades y las características de los niños.

La maestra ponía en práctica en el aula un estilo didáctico interactivo que se caracterizaba por una dinámica que favorecía el hacer sobre el hablar, que se encaminaba a trabajar conjuntamente con los alumnos en la elaboración de sus materiales de una manera creativa y personalizada, y que proporcionaba a los alumnos refuerzos positivos. En su estilo didáctico todo resultaba natural. Sus sesiones tenían ritmo pero no por ello carecían de las pausas adecuadas y necesarias. Había secuenciación y conexión entre las actividades dentro de una sesión así como entre las propias sesiones.

En el contexto educativo en el que enseñaba Pilar, la manera en que incidían las previsiones de la administración en cuanto al tiempo que había de dedicarse a cada sesión resultaba especialmente problemática habida cuenta de la dinámica del centro cuya logística tenía que adaptarse en función de las características de los espacios. Esto redundaba en perjuicio de la docencia ya que ni siquiera podía cumplirse el escaso tiempo –una sesión a la semana de cuarenta y cinco minutos de duración– previsto por la administración a la vez que resultaba insuficiente, limitaba la práctica de aula y la situaba lejos de las expectativas de la maestra.

Del análisis del contexto surgieron dos temas emergentes. Por un lado el *conflicto del bilingüismo* debido a la demanda de espacios por parte de los profesores de inglés, hecho que en aquel momento aún no había tenido repercusiones prácticas en el ejercicio de la docencia aunque sí algunas repercusiones de carácter psicológico debido a los presupuestos implícitos subyacentes en las demandas que se le hacían a la maestra. Por otro lado el *conflicto entre especialistas* con incidencias en la práctica docente relacionadas con la falta de continuidad entre los diferentes ciclos y las consecuencias derivadas del *consenso entre especialistas*, puesto que compartían grupos y docencia en el tercer ciclo.

El conflicto por los espacios ponía de relieve un pensamiento subyacente respecto a la enseñanza de la música y al papel del coro escolar que se manifestaba tanto en las demandas por parte de los profesores de Lengua Extranjera como en las actuaciones u omisiones de la propia dirección del centro al respecto.

El hecho de que hubiese dos profesoras especialistas en educación musical en el centro favorecía la docencia pues podían hacer desdobles con los grupos en el tercer ciclo y, así, las maestras podían trabajar con los alumnos de quinto y sexto cursos en cada sesión con la mitad de los alumnos de cada grupo. Pero por otro lado, al compartir la docencia de estos cursos habían de consensuar contenidos, objetivos y materiales.

Pilar se debatía entre lo que había acordado hacer por *consenso* con su compañera y lo que pensaba que debía hacer en base a sus convicciones docentes en relación con la elección y el uso del libro de texto o con el lugar que ocupaba el estudio de la flauta dentro de la formación musical en el tercer ciclo de educación primaria. Hasta aquel momento la maestra no había podido desmarcarse de ese consenso o no ha sabido encontrar la fórmula para hacerlo. La maestra vivía las contradicciones entre algunas de sus convicciones pedagógicas y algunas de sus percepciones docentes con respecto a sus acciones en la enseñanza de la música en tercer ciclo; además era consciente de dichas contradicciones. En cambio, respecto al canto en el tercer ciclo no tenía conciencia de ciertos presupuestos implícitos en su pensamiento que condicionaban la práctica vocal de alguna manera. En lo que se refería al primer ciclo y al coro había total correspondencia entre el pensamiento y las acciones docentes.

**7. CASO 3: LA IDENTIDAD DUAL DE UN MAESTRO
COMO PROFESIONAL DE LA VOZ Y COMO DOCENTE**

Este estudio de caso muestra que el perfil del maestro resultaba determinante y tenía gran incidencia en la práctica vocal de aula al poner de manifiesto las relaciones entre la formación vocal del maestro, el modelo vocal que ofrecía y la didáctica del canto. De la génesis y posterior gestión de las vivencias duales que tuvieron lugar durante el proceso de construcción de la identidad del docente emergía un conflicto aún no resuelto que teñía su discurso de cierta frustración e indudable escepticismo y pesadumbre, donde la dicotomía entre el profesional de la música y el docente adquiría profundos y variados significados. Esa dicotomía se relacionaba, fundamentalmente, con la complejidad en que se manifestaba su identidad vocal. La influencia que habían ejercido sobre él determinados modelos vocales y la mimetización de los patrones estéticos que representaban le habían configurado vocalmente, de ahí que el maestro otorgase el rango de categoría estética a determinados indicios de falta de salud vocal que identificaba con claridad en su emisión. La cuestión de género como docente de educación primaria y como varón planteaba también una problemática vocal específica con implicaciones didácticas relevantes.

7.1. INTRODUCCIÓN

Mientras viajo en el tren de cercanías hacia una localidad limítrofe a Madrid capital por el sureste, voy contemplando y descubriendo otras siluetas de Madrid que me resultan desconocidas. El paso por la estación de Atocha me produce cierto desasosiego y se suceden ante mí imágenes y sensaciones dolorosas bastante cercanas en el tiempo. Me siento tranquila. Atrás quedaron las preocupaciones del momento en el que comenzaba el trabajo de campo en mi primer caso. Ahora, después de la experiencia, tengo la tranquilidad de saber que *puedo ver*. Atrás quedó, también, la intranquilidad en el proceso de acceso al contexto, en el que tuve que desdeñar momentáneamente algunas colaboraciones para ir en busca del contraste. Me he comunicado con los posibles colaboradores para agradecerles su disposición y hacerles saber que pospongo, de momento, su participación en la investigación. Esta sensación de tranquilidad, no ausente de expectación, se incrementa por la disponibilidad, las facilidades, e incluso el agrado con el que Aitor acogió la propuesta de participar en la investigación. Casi me conmueve que todo esto me lo ofrezca un maestro con el que sólo he compartido hasta ahora un puñado de conversaciones telefónicas.

Llego puntual al inicio de la clase tal como habíamos acordado, a pesar de que he tenido que utilizar varios medios de transporte con sus consiguientes conexiones. Todo me resulta agradable al entrar en el colegio. Aitor me presenta en la dirección del centro, donde se me pide expresamente, como única condición, que no utilice grabaciones de video en las sesiones de observación, lo cual acepto de buen grado.

A lo largo de la mañana siento que hay empatía. Aitor y yo somos aproximadamente de la misma edad y compartimos vivencias generacionales significativas. Observo gran generosidad por su parte en cada detalle. Me hace comentarios espontáneos sobre la política en el momento actual, las próximas elecciones, la idea que tiene de la educación o el papel de los padres en el proceso educativo. En esta primera toma de contacto he sentido que es un artista, que se entrega al máximo en clase y que los niños disfrutaban. Salgo contenta del colegio, mientras el bolso de mis materiales ha incrementado su peso en unos gramos: Aitor me ha regalado un disco suyo.

De regreso en el tren, mientras el paisaje se rebobina sobre sí mismo envuelto en otra luz, me asalta una especie de *intranquilidad metodológica* que me genera dudas y cierta confusión. Tengo la sensación de que *hay caso* y, dada la empatía inicial, me preocupa cómo voy a gestionarlo emocionalmente. Me perturba la idea de dejar que las cosas ocurran, de no dejarme ver del todo. Es como si no fuese del todo sincera.

7.2. LOS ESPACIOS

El edificio respondía al patrón convencional de cualquier colegio público de la Comunidad de Madrid en cuanto a dotaciones, estilo arquitectónico, materiales y organización de los espacios.

La disposición del aula de música era convencional, con pupitres. Había un pequeño espacio diáfano en torno a la mesa del maestro. La clase contaba con un teclado, un ordenador, un equipo de sonido, un micrófono, un atril, una guitarra y una mesa de mezclas. El equipo de grabación profesional estaba permanentemente montado. El pequeño instrumental de aula se adivinaba en armarios y estanterías, no parecía muy profuso, más bien escaso. En la pared frente a la puerta de entrada, un gran ventanal a medio muro iluminaba el espacio.

7.3. EL MAESTRO

7.3.1. PERFIL

Aitor era un profesor en un momento de madurez en torno a la cincuentena. Cantautor, compositor y poeta, enseñaba como maestro especialista en educación musical aunque no se había preparado específicamente para ello porque durante su formación en magisterio no existía aún la especialidad de música y había accedido a dicha especialidad por oposición. Se había educado en un colegio militar en el

que había recibido una educación muy severa y exigua. Esta experiencia le había marcado profundamente y, en su momento, como un acto de rebeldía, le había llevado a estudiar magisterio con la idea de tomar parte activa en los cambios que, según él, necesitaba el sistema educativo.

-Desde la infancia a bien pasada la adolescencia, lo que más echaba de menos era una buena enseñanza, porque me tocó vivir una enseñanza bastante dura en un colegio militar. Es una historia muy personal, de esto que mi padre es funcionario de aquello que era la marina mercante, patatín, patatán. Lo que hoy es el Ministerio de Agricultura y Pesca, y claro, pues él, el pobre nos metía donde podía. Y como estoy en la familia en una zona intermedia, pues me tocó mamarlo todo y aprendí muy poquito, la verdad. Pero sí aprendí una cosa: que quería cambiar el sistema educativo. No me conformaba. No quería que las nuevas generaciones tuvieran un sistema de enseñanza como el que yo tuve. Ese acto de rebeldía fue el que me llevó a estudiar Magisterio.

Se recordaba a sí mismo cantando desde la infancia y disfrutando ante cualquier posibilidad de hacer música, aunque fuese con un sencillo juguete que había pedido como regalo de Reyes. Había desarrollado con la guitarra la habilidad necesaria como para poder acompañarse y componer.

Su experiencia en el conservatorio se había visto interrumpida en determinados momentos, resultando dilatada en el tiempo. Allí obtuvo el grado elemental de canto. Nunca estuvo cómodo, hecho que se debía, en parte, a que había accedido al conservatorio siendo ya mayor, pero también porque se sentía diferente a la mayoría de sus compañeros. Era consciente del contraste social. No le gustaba ese ambiente y sufrió bastante el tiempo que estuvo allí. Pertenecía a una familia numerosa, tenía que ayudar en casa y no podía dedicar todo su tiempo a estudiar.

-En el conservatorio estudié grado elemental y quise hacer canto lírico. De hecho tengo tres años, pero me aburría tanto el ambiente... ¡Lo pasé tan mal allí! Porque, claro, vienes de una familia de once personas, y las condiciones, a pesar de que era una familia con bastante sentido común... Pero claro, teníamos que comer. Yo me encontraba en el conservatorio con gente que no tenía ningún problema económico. Tenía que estudiar cuando podía...

Por otro lado la enseñanza que recibía en el conservatorio le resultaba en cierto modo tediosa y a todas luces escasa.

–En el conservatorio la cosa ya flojeaba un poquito, esa exigencia clásica de repetir y repetir y leer una partitura... Teníamos un pianista, un repertorista para estudiar repertorio de canto clásico a 40, un solo día a la semana, y, claro, ya me aburrí.

Su interés por formarse como cantante le llevó a intentar ingresar en la Escuela Superior de Canto. La experiencia de no superar la prueba de acceso y no haber podido acceder a esa formación le supuso frustración. Para Aitor este episodio y sus consecuencias seguían constituyendo objeto de reflexión y de pesadumbre. Echaba en falta alguna figura que, ejerciendo en él como mentor, le hubiera podido asesorar con el repertorio que debía presentar para la prueba y que, de alguna manera, hubiese representado aliento y apoyo en su carrera. Su discurso latente dejaba entrever la ausencia de un entorno favorecedor de su crecimiento y de sus inquietudes como cantante y como músico.

–Por eso no seguí, aunque mi intención hubiera sido... De hecho lo intenté en la Escuela de Canto y no aprobé. No supe qué había que presentar en ese tipo de escuela... Si me hubieran contado en el camino, o si me hubiera encontrado con alguna persona coherente, seguramente habría luchado por terminar la carrera de canto clásico, porque era una cosa que me atraía. Aunque ahora seguramente estaría donde estoy, pero eso que me habría llevado en la mochila.

Su paso por la Escuela de Magisterio le resultó formativo e interesante aunque el hecho de que no recordase los nombres de sus profesores pueda revelar cierto grado de despersonalización estudiante-profesor o que, en realidad, aun si los consideraba interesantes, ninguno de ellos había ejercido sobre él una influencia significativa.

–Yo estudié en la Autónoma en la [Escuela de Magisterio] Santa María, antes de que desapareciera, y tuve un par de profesores de música muy interesantes. No me acuerdo de sus nombres. Eran gente preparada y que transmitían bien. Había uno de instrumentos de viento y había otro que nos hacía cantar y hacer arreglos de cositas y entonces ahí sí que estuvo bien.

Cuando rememoraba esa etapa hablaba del canto como su máximo anhelo, como la experiencia más relevante en su vida, pero no lo relacionaba con la formación que recibió. El canto era algo que vivía fuera de la escuela de magisterio. De alguna manera consideró su paso por la escuela como un trámite. Sin embargo allí, en su contacto con la música, se reafirmó en la idea de hacer de ella su profesión.

–Recuerdo que en esa época yo lo único que quería era cantar. Estaba muy metido en el mundo del folklore y fue cuando empezó la movida en Madrid. Mezclaba la orquesta con el grupo de mis hermanos, con otras formaciones. Estábamos todo el día haciendo música y entonces eso, pues, era un trámite. Aparte que a ellos les faltaba tiempo para enseñar más música. Lo recuerdo bien, pero tampoco fue muy exhaustivo [...] Lo único que hizo fue reafirmar lo que ya sabía, que quería ser músico. Es una pena que en esa época no existiese ya la especialidad.

El rasgo más relevante durante su etapa de formación fue el dilema en que se encontraba a la hora de compaginar sus estudios musicales con el bachillerato en un primer momento, y con los estudios de magisterio más adelante. Las múltiples idas y venidas al conservatorio dieron lugar a una *alternancia* no siempre equilibrada, que provocó una vivencia dual ante la inquietud por formarse musicalmente y, a la vez, no descuidar *la otra* formación, lo que le llevó, en ocasiones, a priorizar una en detrimento de la otra.

Esta inquietud, así como el hecho de no haber encontrado un lugar en el sistema educativo musical convencional, le llevaron a buscar vías alternativas –escuelas de música con enseñanza reglada, profesores particulares o la práctica musical con colegas de música ligera experimentados–, que resultaron relevantes para su formación musical. En estos contextos de aprendizaje más o menos informales se sentía cómodo, incentivado y, aún con el paso del tiempo, seguía considerando que habían resultado cruciales tanto para su evolución musical como para afianzarse en la decisión, en un momento dado, de ser un profesional de la música como intérprete.

El dilema que vivía el joven que se estaba formando no desapareció al comenzar la vida profesional. Muy al contrario, se acrecentó, haciéndose más profundo. La necesidad de expresarse, de hacer música y el querer hacer de ello su profesión, no siempre le proporcionaron estabilidad económica, por lo que volvió a vivir esa *alternancia* periódica, aunque ahora ya como docente o profesional de la música.

–Compaginaba con la música lo que podía. Al final dejé una temporada la música y me dediqué a terminar. Cuando terminé, volví al conservatorio. Al conservatorio me fui y me vine como tres veces, hasta que por fin acabé todo el grado elemental. Y desde que tuve esa visión del mundo educativo alterné la música en directo en el mundo profesional con la enseñanza, y pasé temporadas. Nada más terminar estuve sólo en la enseñanza, pero a los tres o cuatro años tomé la decisión de retomar los estudios en el conservatorio y los de música alternativa, con armonía y demás. Ahí fue quizá donde más aprendí. Yo era una persona con veinte y

muchos que sabía muy bien lo que quería. Ahí tomé la decisión importante de convertirme en un profesional de la música, o por lo menos de intentarlo. Otra cosa es que las cosas luego no vengan como uno quiere. Abandoné un poquito todo lo que es el magisterio durante una temporada larga de siete u ocho años en los que la actividad educativa la mantenía a nivel particular. Daba clases en pequeños grupos de infantil en mi casa con lo que surgía de la nueva creación. Lo que ahora tienen con los críos, pues que te juntabas con ellos en una alfombra, instrumentos y tal, y experimenté ahí. Tuve mucha suerte, porque la escuela infantil donde yo venía de trabajar, pues los padres [de los niños a los que enseñaba en ese centro] me trajeron a los críos [a su propio domicilio para que pudiesen seguir trabajando con él] y creo que hay chavales que ahora son músicos, lo cual para mí es un orgullo.

Pasado un tiempo, abandonó el proyecto vital por el que tanto había luchado y apostado. Volvió a la enseñanza por necesidad y dio prioridad a la docencia frente al ejercicio de su profesión como intérprete. Muchos de los compañeros de su entorno musical ya enseñaban bien en escuelas de música o en educación secundaria. En el año 1994, después de dos intentos, superó la prueba de acceso al cuerpo de profesores de educación primaria en la especialidad de educación musical. Ya como profesor funcionario, no se desvinculó del todo de su profesión como intérprete, buscando nuevos cauces y reinventándose continuamente. En su discurso subyacente se adivinan no sólo las dificultades para poder sacar adelante proyectos musicales dentro del contexto pop-rock, sino también la heroicidad que suponía pretender hacer de ello una profesión.

–Volví a la enseñanza por necesidad cuando el tema como cantante, como compositor, no daba más de sí. Cuando uno ataca varios proyectos a nivel de pop-rock y de orquestas particulares como la [...], a la que pertenecía, con un cantante muy conocido, [...], y con más gente de esa época que ahora son profesionales de escuelas privadas. Gente muy interesante. Al ver que aquello no surgía, pues decidí volver a la enseñanza. También es cierto que alguna persona de la orquesta, que ya era maestrillo de instituto, me insistía y acabó convenciéndome. Y ya otra vez en la enseñanza, dentro de la música. Porque como te dije antes, como yo no estaba preparado para nada más, y muy poquito, pues en cuanto surgió la posibilidad de presentarme a las oposiciones de música, en un primer intento, estudié muy poco, pero en un segundo, como me iba muy mal económicamente me metí a tope y tomé decisiones muy drásticas para centrarme sólo en eso. Y... bueno, ahora me encuentro aquí desde el '94, no hace tanto tiempo, y he compaginado perfectamente el mundo educativo con el mundo profesional, todo lo que es... He editado dos discos y medio, como solista dentro del mundo del pop-rock. He acompañado a varios artistas más o menos conocidos como cantante, como corista, e incluso haciendo percusiones menores.

Sus actitudes vitales revelaban gran inquietud, sensibilidad, búsqueda incesante y, sobre todo, una ineludible necesidad de expresarse haciendo música, fundamentalmente cantando. Era consecuente con una *impronta generacional* que impregnaba su manera de enfrentarse al mundo y que tenía relación con el hecho haber nacido en España en la década de 1950 en un régimen no democrático donde los derechos individuales y colectivos eran una aspiración a conseguir.

Vivió la “movida madrileña” en primer plano. Ese movimiento *contracultural* surgido durante los primeros años de la transición de la España posfranquista con la connivencia y el apoyo de determinados dirigentes políticos en un afán de mostrar un punto de inflexión entre la sociedad franquista y la nueva sociedad de la democracia, se prolongó hasta finales la década de 1980 e hizo de la música una de sus manifestaciones más genuinas. En ese ambiente, Aitor participó de una estética, una mentalidad y, sobre todo, de una práctica musical en la que confluían y se acrisolaban diferentes estilos: rock, pop, jazz y músicas étnicas, entre otros. Paralelamente, se sintió interesado en el teatro, cuya experiencia se había vuelto imprescindible para él.

Entre los rasgos que configuraban su perfil destacaba el hecho de que era un maestro entusiasta, entregado, con carisma y que, además, gozaba de gran ascendente sobre sus alumnos.

7.3.2. PENSAMIENTO DOCENTE

El pensamiento docente de Aitor se articulaba a partir de su formación, de su perfil y de las reflexiones a propósito del contexto en el que desarrollaba su práctica docente, fundamentalmente sobre los imperativos que provenían del ámbito de la educación general. Era muy crítico con la educación que había recibido en su infancia y también tenía muchas dudas con respecto a la educación actual. Cuestionaba los valores culturales y sociales dominantes y el papel de la familia actual en términos educativos. Defendía el papel del maestro como educador y no como mero transmisor de conocimientos. Tenía una visión democrática de la educación, y estaba convencido del valor de la educación en tanto que agente y motor de cambio social.

–Ha bajado mucho el nivel y yo lo achaco a tres cosas: Primero, la familia: Bueno, los padres, no la familia como un ente..., no. Los padres. El compromiso que deberían tener para que su hijo sea una persona educada, sea una persona curiosa, sea una persona ¡atendida! La sociedad, que llevamos una temporada con mogollón de avances tecnológicos, y los que manejan el dinero lo único que quieren es productividad, y no se han parado a pensar que esa productividad se puede romper si no se cuida que los trabajadores tengan un tiempo libre para dedicarle a su vida y a su

gente, entre los que están los hijos. Con lo cual si un padre tiene que dejar a un niño de 7 de la mañana a 7 de la tarde, ahí ya, ya está fallando el sistema. Y luego estamos los maestros, que hacemos lo que podemos, que hay de todo, que hay una variedad infinita de gente muy clásica y gente muy vanguardista, que contamos con un tiempo que está bastante bien, pero que a veces no tenemos todo en nuestra mano para poder canalizar bien lo que es la enseñanza. Es decir, ahora se están permitiendo cosas que en nuestra época, de pequeño, o entrabas por el aro o entrabas por el aro. Ahora se están permitiendo cosas como que yo no pueda sacar a un niño de la clase cuando ese niño está impidiendo que los demás aprendan, pues no lo sé, tengo mis dudas ahora mismo. Eso tiene que venir de casa. La educación real, de los valores, tiene que venir de casa. Hay algunos padres que piensan que la sociedad nos está pagando para que nosotros eduquemos a sus hijos, y nosotros sólo transmitimos conocimientos de algunas cosas de la vida. La familia está fallando bastante. Y algunos maestros también: "Bueno, esto que lo haga la familia". Tendría que haber un compromiso social, algo que uniera todo en una sola cosa y que todo el mundo supiera que el eslabón de esa cadena es importante. Tiene que haber un compromiso social de que la educación es importante. Existe la envidia, el egoísmo, la casa, el coche y poco más... Lo que no me va a mí, que le den, y los seres humanos no somos así. Estamos en un momento muy revuelto. No hay conciencia de que la educación infantil y la primaria son los pilares de lo que va ser la sociedad en el futuro y en ese sentido sí soy un poco negativo últimamente... Se está viendo en los institutos. Estamos fallando todos: padres, enseñantes, gobierno, Estado, las empresas –que buscan dinero. Y no hay que olvidar al ser humano, que se está olvidando...

Aitor era un maestro que tenía gran conciencia social. Su compromiso se manifestaba dentro y fuera del aula y quedaba patente en los pequeños detalles tales como recibir a los alumnos y trabajar con ellos entre clase y clase o durante los recreos, prodigándose con gestos de gran humanidad, o creando estrategias para intentar rescatar y reconducir a aquellos que tenían dificultades en los estudios o dejaban de estudiar.

Hemos estado juntos en el patio durante el recreo. Aitor ha aprovechado este rato para hacer evaluaciones individuales de flauta. Mientras escucha a los flautistas, sigue con la mirada atenta todas las contingencias que ocurren en el patio y, de vez en cuando, me hace comentarios cómplices sobre esto o aquello, sin desviar la mirada un momento ni dejar de escuchar.

Mientras llegan los alumnos al aula, dos del grupo C repasan una obra de flauta. "¡Ahora sí! Habéis hecho el esfuerzo. ¡Podéis dejar de venir en el recreo"! En cuanto salen los niños, dice mirándome: "No sé qué pasa. Son chavales muy buenos y están como abandonados."

–¡He dicho página 37! A partir de este momento, el que no siga la clase, ya sabe lo que viene detrás.

Se dirige a uno de los niños: "¿Qué te pasa muchacho?, ¿Has tomado coca-cola? ¡Ven aquí! ¡Pero si estás sudando!" –exclama mientras le da un masaje en el pecho y en la espalda.

El canto era un tema omnipresente en su discurso, pero no desde el punto de vista del didacta, sino a propósito de sí mismo, como el cantante que era, el cantante que le hubiese gustado llegar a ser, las influencias que había recibido o la ductilidad vocal que se atribuía. La necesidad de imágenes referenciales por parte del maestro se dirigía a la búsqueda de un estilo vocal propio, lo que hacía extensivo a cualquiera que pudiera encontrarse en ese proceso. Se enorgullecía cuando terceras personas identificaban las influencias estilísticas que había recibido y se sentía de alguna manera heredero de esas figuras a las que admiraba y que, además, le habían servido como referente vocal.

–He pasado diferentes etapas. Cuando yo estaba en el conservatorio tenía una obsesión, un cuidado. Cuidaba todo el cuerpo. Estaba pendiente. “No tengo que entrar en sitios que no sé qué”, “no...”. O sea, un rollo [...]. Pero bueno, era una etapa en la que yo quería ser cantante lírico y estaba ahí en esa lucha. Y entonces me mantuve ahí un tiempo. Luego ya cuando pasé al jazz, mi obsesión era encontrar un timbre de voz, un estilo personal. Ya componía. Era buscar, eso me ha costado un tiempo. Siempre he tenido muchas comparativas: que si en algunas cosas me parecía a Hilario Camacho, que en otras al Gurruchaga, que si a Miguel Ríos... Siempre la gente busca una referencia, ¿no? Yo tengo todas las influencias y además me encanta tenerlas [...]. Creo que he nacido con una voz o con un físico para poder desarrollar muchos campos con la voz. Diferentes campos. Y además me divierte el poder tocar varios palos, varios estilos. Eso lo utilizo en mi música personal, lo utilizo con ellos. Yo creo que es riqueza, en general.

Reflexionaba sobre lo que significaba el hecho de cantar para él y manifestaba con claridad y realismo su propio perfil canoro. Se refería metafóricamente a la ópera, tanto para poner de manifiesto qué tipo de cantante *no era*, como para ubicar el canto en sus distintos ciclos vitales. Así como en su juventud había perdido la oportunidad de adquirir una formación como cantante clásico, y eso era algo que, en su madurez, escapaba a sus posibilidades, cuando pensaba en la etapa que vendría después de su vida activa como docente, lo contemplaba como un ideal, aunque inalcanzable, inexorablemente objeto de sus aspiraciones.

–Para mí, la voz es mi alma, lo que más domino –dentro de mi gremio, lógicamente. No me pongas a cantar ópera ahora porque, aunque me hubiera gustado en su momento, ahora ya no tengo el fuelle ni la fuerza. No sé si me diera cuando me jubile, no lo sé.

Entendía que su salud vocal, aunque un poco mermada, y salvo episodios puntuales, se mantenía aceptablemente a lo largo del tiempo. En tanto que docente, era consciente de pertenecer a un colectivo de riesgo debido a la sobreutilización de la voz como usuario de la voz profesional. En la percepción que tenía de su voz, detectaba determinados síntomas que se concretaban en fatiga vocal, pérdida de agudos, o cierta rasposidad en la voz. Sus síntomas coinciden con los que refiere Escalona (2006b), cuando analiza las alteraciones más frecuentes de la voz en los docentes de primaria. El índice GRABS, propuesto por Hirano (1981), sirve para analizar una serie de características tales como la rugosidad o rasposidad, así como la presencia de aire en la voz y la tensión al hablar o al cantar, y permite convertir en cuantitativo un parámetro cualitativo para poder compararlo. El profesor de canto, el otorrinolaringólogo o cualquier oído entrenado –incluido el propio interesado, como es el caso– son capaces de detectar auditivamente estas cualidades acústicas al escuchar una voz. La existencia de una alteración en una o más de las características acústicas de la voz –timbre, altura e intensidad– es lo que en la bibliografía especializada se conoce como “disfonía” (Casado y Pérez, 2009). El maestro detectaba esas alteraciones, pero no había procurado apoyo profesional para solucionarlas. Russell, Oates y Greenwook (1998) explican este fenómeno subrayando el hecho de que los maestros entienden los problemas vocales como “gajes del oficio” o “daños colaterales” y pueden no tener conciencia de la necesidad de solicitar ayuda para resolverlos. Aitor era consciente de la existencia de determinados factores de riesgo y tomaba en cuenta algunas pautas de conducta relacionadas con la higiene vocal como la hidratación –cuya ausencia puede incrementar el esfuerzo vocal y va en detrimento de la fisiología de las cuerdas vocales (Sivasankar y Leydon, 2010).

Aitor consideraba el incremento de la intensidad al hablar como un importante factor de riesgo e identificaba en su práctica docente algunos comportamientos *fonotraumáticos* como el grito, procedimiento que encontraba prácticamente ineludible en la enseñanza primaria. La disminución de comportamientos *fonotraumáticos* tales como el carraspeo, el uso de la voz fuerte, el grito o el chillido, el hablar por encima del entorno ruidoso o una producción de la voz no convencional, según Behlau y Oliveira (2009), son recomendaciones incluidas en la mayoría de los programas de higiene vocal. Además, el hablar muy fuerte durante largos periodos, según Chen y sus colaboradores (2010), puede aumentar el cierre de la glotis y producir tensión e impacto sobre las cuerdas vocales, causando problemas funcionales en la voz y nódulos en las cuerdas vocales. La probabilidad de desarrollar un desorden vocal aumenta cuando se habla con una gran intensidad. Esto puede deberse a la reverberación en las aulas, que provoca un alto nivel ambiental de ruido e incita a los maestros a aumentar la

intensidad al hablar para poder ser escuchados. Los especialistas están de acuerdo en la necesidad de reducir no sólo la intensidad, sino también la cantidad de tiempo en el empleo de la voz para paliar los efectos de una excesiva demanda vocal (Behlau y Oliveira, 2009). Aitor apreciaba los beneficios que representaba para su voz la disminución de la actividad vocal en los periodos vacacionales sin docencia.

La influencia de determinados patrones estéticos que provenían del contexto de la música ligera y del jazz le había llevado a hacer gala de esa *rasposidad* que alteraba el timbre de su emisión, de modo que reivindicaba y convertía en categoría estética síntomas de posible falta de salud vocal, e incluso, patologías severas diagnosticadas.

–En el primer disco que saqué en el 2000 tuve una... –claro, estaba trabajando y un mes antes me dio una afonía. Yo creo que fue absolutamente nervioso, pero tuve que tomar corticoides para poder recuperar. Yo no sé si estaba bloqueado. Entre que la autoestima siempre ha sido baja y era un reto personal, que quería que saliera bien [...]. Ponía todo mi empeño [...]. Pero yo estoy contento. Dentro del trabajo que supone estar dando clase a más de 470 alumnos, mi voz se conserva estupendamente. Sí es cierto que cada vez que llegan las vacaciones, a los diez o doce días, mi voz vuelve a tener la tímbrica un poquito más aguda. Al principio, cuando volví a la enseñanza lo pasé muy mal porque sabía que iba a sufrir con la voz, pero luego vas cogiendo un ritmo, que paras, que si bebes agua. Consigues una serie de hábitos que te permiten matizar, no hacerte tanto daño, para poder llegar por la tarde a tu casa y cantar lo que te apetece. Lógicamente, se pierde. Además, aquí estás hablando y de repente tienes que pegar un grito. Eso quiere decir que las cuerdas vocales están sufriendo un choque gordo. Pero, bueno, también le he pillado el punto. A veces salen composiciones gracias a esa tímbrica que ha bajado sin querer y que tiene ahí ese puntito con un poquito de migaja en las cuerdas vocales. Es un placer, ¿no? El señor Camarón de la Isla tenía siete pólipos en las cuerdas vocales y creo que Montserrat Caballé tiene o ha tenido dos en su vida. ¡Ésos son timbres! ¡No pasa nada!

El maestro conocía el significado de la higiene vocal pero lo relacionaba exclusivamente con las exigencias y medidas restrictivas del estudiante de canto lírico que fue, sin haber podido encontrar en esas medidas un significado adecuado en su vida como cantante y como docente salvo por un escaso puñado de normas de cierta utilidad.

–Cuando yo estaba en el conservatorio superior de música tenía una obsesión, un cuidado. Cuidaba todo el cuerpo. Estaba pendiente. No tengo que entrar en sitios que no sé qué, no... o sea, un rollo. [...] Pero bueno, era una etapa en la que yo quería ser cantante lírico y estaba ahí en esa lucha.

La educación musical era también un tema recurrente en su discurso. Sus experiencias como educando estaban muy presentes en él y habían configurado su pensamiento. Aitor era muy crítico con la educación musical que había recibido y con la enseñanza musical en España en líneas generales, en cuyo sistema no había encontrado los cauces para desarrollarse.

–Yo [...] seguramente sería una persona que generaría que en los conservatorios hubiera más mixtura, hubiera más mezcla. Lo clásico con el mundo del jazz o con las músicas étnicas, o con el folklore. Mezclar todo bien. No todo el mundo tiene que saber tocar a Chopin. No es necesario, lo cual no significa que uno sea más virtuoso que otro. La música no significa virtuosismo. La música es un lenguaje. Es algo que nos permite desarrollar el estado de ánimo del alma. Tú puedes llorar a lo mejor con una sola nota, o te puedes reír. Claro, si eres un gran virtuoso y además eres capaz de hacer sentir alma, evidentemente eres un ser privilegiado. Probablemente no llegue en algunos aspectos de la música, que son muy amplios, no llegue nunca, pero sí me gustaría que en los conservatorios hubiera más mixtura. No sé por qué me he ido hasta ahí.

El eje central de su pensamiento se articulaba en la forma en que había vivido la dualidad en tanto docente y profesional de la música. Sus circunstancias personales y vitales no le habían permitido contemplar esta dualidad como una opción con facetas complementarias, aunque lo fuesen de facto, sino como opciones excluyentes que había ido alternando por imperativos de supervivencia. De la génesis y posterior gestión de estas *alternancias* emergía un conflicto aún no resuelto que teñía su discurso de cierta frustración.

–Creo que como nos ha pasado a cualquier creativo dentro del mundo de la música. Triunfan un tres por ciento, de todos los que nos dedicamos a la enseñanza, que valemos lo mismo que ellos. Y que no hemos podido desarrollar... A lo mejor si hubiéramos tenido la posibilidad económica – porque realmente todo se resume en eso– de desarrollar determinadas cosas, determinados retos, habríamos evolucionado de otra manera [...]. Yo si hubiera estudiado el grado medio y el grado superior –que me hubiera encantado, la verdad, me hubiera encantado [...]. Es evidente que la persona que tiene la posibilidad de estar sólo a sí mismo, cuidándose la voz, y desarrollando lo que ha querido desarrollar, es una persona más privilegiada que yo, es evidente. A mí me gusta la enseñanza, pero si yo tuviera en algún momento de mi vida la posibilidad de tirarme unos años en años que me fuera bien económicamente y poder seguir creando canciones y tocando en directo, y desarrollando, investigando... pues sería una gozada. Es otra faceta de mi vida que me hubiera encantado desarrollar. No estoy mal, pero la saturación o la monotonía es algo que es bonita cuando tú la eliges. ¡Es lo que hay! Y es mejor levantarse con una sonrisa

que estar ahí todo el día... Aunque hay momentos que se hacen duros, la verdad.

7.4. EL CONTEXTO

El contexto educativo en el que enseñaba Aitor se caracterizaba por la fluidez en las relaciones y por la ausencia de conflictos. Era un colegio de línea tres, es decir que tenía tres grupos por cada uno de los seis cursos de educación primaria. El alumnado provenía de familias de clase media. El maestro se sentía cómodo y estaba muy valorado por sus compañeros. Las reflexiones a propósito de los imperativos que provenían de las instituciones no sólo configuraban el pensamiento del maestro, sino que encauzaban líneas prioritarias de actuación docente.

7.4.1. LA PRÁCTICA DOCENTE

La práctica docente venía determinada por el uso de un libro de texto. Aitor comenzó a enseñar sin seguir texto alguno, pero con el tiempo ese trabajo le resultó fatigoso. Probó con algunos libros de los que tomaba ideas, sin utilizarlos de forma sistemática, hasta que unos músicos compañeros suyos editaron uno que le convenció, y que era el que utilizaba en aquel momento. Su didáctica se dejaba llevar por un libro de texto que propiciaba determinadas dinámicas y estrategias con menoscabo de otras. Ese libro de texto proponía unos materiales que, por su condición y por la utilización que de ellos se hacía, no favorecían el desarrollo del conocimiento procedimental, que en música implica poder cantar o tocar, discriminar auditivamente y crear música más que hablar sobre ella (Rusinek, 2004).

—Cuando volví a la enseñanza no tenía libros. Tú siempre empiezas con un ímpetu, y tú preparas, y vas y... claro, eso es agotador. Cuando cumples una edad, es muy interesante, pero es agotador, sobre todo con la música en un país donde sigue siendo un poco apartada. Para colmo de males no va como tal, sino que pertenece a Educación Artística, en fin que en una hora tienes que enseñar demasiadas cosas. Entonces, yo elegí el libro un poco por eso, por agotamiento. Sigo este libro porque me parece que está muy bien secuenciado en el tiempo, a lo largo de un año, es decir, los objetivos, los contenidos y tal. Siempre dentro de lo que proponen hago una aportación personal. Hay veces que estás más creativo que otras, pero siempre añades algo. Siempre pones algo de tu cosecha. Yo creo que eso no hay que abandonarlo nunca, porque en el momento en que te conviertes en un mero transmisor de lo que estás leyendo... Lo que pasa es que ellos cada vez afinan mejor [refiriéndose a los autores]. Son gente que te llaman y tienen reuniones contigo y con otros compañeros, y recogen todas las aportaciones y van mejorando cada cuatro años. Sé que Anaya tiene ahí gente muy interesante, pero es que no me da tiempo a todo, tienes que elegir.

La disposición del aula de música con pupitres colocados en filas tampoco favorecía el desarrollo del conocimiento procedimental. Solamente había un pequeño espacio diáfano en torno a la mesa del maestro y del equipo de grabación. Esta disposición del espacio impedía su utilización para el movimiento, imposibilitaba el trabajo con instrumentos escolares exceptuando la flauta dulce, y dificultaba el ejercicio del canto, que se realizaba en su mayor parte en posición sedente. Sin embargo, independientemente de los materiales y de la organización del aula, la labor del maestro decididamente favorecía en los alumnos una actitud proclive hacia la música y la cultura. Los niños cantaban, tocaban la flauta o grababan en clase y, por encima de todo, disfrutaban. En quinto y sexto, dentro de un proyecto de innovación pedagógica, los alumnos creaban y diseñaban el guión para un cuento en pequeños grupos durante meses. Durante el proceso, confeccionaban diferentes fichas técnicas según las necesidades del guión, como, por ejemplo, la música o los efectos especiales que querían incluir. Trabajaban sobre los personajes y, finalmente, grababan.

–¡Silencio, se graba! –dice dirigiéndose al pequeño grupo de alumnos que permanecen de pie, expectantes, muy cerca del equipo de grabación. Léelo como un narrador! –exclama dirigiéndose al niño que acaba de leer el primer fragmento. Tienes que darle emoción desde el principio.

–Ese “por qué” está con mayúscula –vuelve a interrumpir para indicar que debe enfatizarlo aún más.

–Esto no lo habéis corregido –dice dirigiéndose al grupo mientras señala físicamente el guión. ¡Esto es con hache! –les indica.

–Tienes que decirlo de otra forma –corrige al niño que interpreta uno de los personajes. ¡Que estás castigado! ¡Que estás mosqueado! ¿No eras un macarrilla? –dándole pautas sobre el carácter del personaje. ¡No te rías, porque si no, no grabas! –dice amonestándole al ver que ante las correcciones, el niño reacciona con hilaridad. ¡Tienes que hacerlo más grave!

Aitor empleaba un lenguaje muy campechano con los niños y les instaba al esfuerzo y a la reflexión. Era extremadamente meticuloso cuando corregía determinados aspectos de la voz hablada como son la dicción, la articulación, el fraseo, la intensidad o la ductilidad para recrear un personaje, pero no corregía la emisión ni utilizaba estrategias para mejorarla. No obstante, cuando realizaba estas correcciones conseguía resultados inmediatos y ostensibles.

7.4.2. LA DIDÁCTICA DEL CANTO

Phillips (1992) incide en que el canto es un comportamiento aprendido que va más allá de cantar canciones y que puede mejorarse con instrucción vocal. La práctica vocal en el aula distaba mucho de esta idea. De hecho, el maestro no

contemplaba ese tipo de instrucción como requisito indispensable para el adecuado progreso de los alumnos en el ejercicio del canto y se limitaba a cantar las canciones del libro de texto. No había referencia práctica alguna para mejorar el proceso de coordinación en la producción vocal, y no tenía en cuenta que este proceso psicomotor complejísimo no ocurre espontáneamente en la mayoría de los niños –como señala Phillips (1996)– y que éstos habrían necesitado un trabajo específico que lo articulase en relación a todos y cada uno de los parámetros psicológicos y fisiológicos que le son inherentes.

Había, en cambio, alguna referencia teórica puntual que reflejaba la ausencia de una experiencia vicaria en canto por parte del maestro, cuando se limitaba a exhortar, por ejemplo, a que “sacasen la voz”, sin proporcionar las estrategias adecuadas para conseguirlo. Este tipo de exhortaciones o explicaciones adlátere, podían perturbar y confundir a los niños porque no eran imágenes adecuadas a su nivel de madurez y porque, a menudo, les llegaban a través de una terminología canora equívoca y, a veces, substancialmente errónea. La cultura oral que domina la enseñanza del canto a veces no concuerda con la ciencia del canto. Como señalan Welch y sus colaboradores (2006), la naturaleza del vocabulario pedagógico del profesor de canto puede resultar, cuando menos, confusa. Aitor se había impregnado de ese vocabulario. Debido a que la mecánica del canto es interna, intangible y difícil de mostrar, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del mismo se recurre, más aún que en otros instrumentos, a la figuratividad, utilizando imágenes como formas icónicas de representación de lo abstracto y sirviendo como lugar de conexión entre el significado y la experiencia sensible Mauduit (2005).

El canto de los niños ponía de manifiesto una problemática vocal relevante y diversa. Había niños que desafinaban. Algunos cantaban la melodía, pero fluctuando tonalmente hasta encontrar una zona más adecuada a su tesitura, o directamente cantaban más grave cuando les resulta muy agudo el repertorio. Los había que cantaban en otra tonalidad o cantaban otra melodía. Otros recitaban cuando querían cantar o *ronroneaban* en una especie de rezo o *parlato*. Muchos, niños y niñas, cantaban en octava grave directamente y, en algunos casos, oscilaban en la melodía buscando su octava, ante la dificultad que suponía para ellos emitir en esa zona, mientras que alguno se mantenía todo el tiempo en octava grave, sin oscilar. Había niños que no cantaban. Cuando cantaban en grupo, se producían *extrañas heterofonías*. Muy pocas veces cantaban en su octava. Muy pocas veces cantaban afinados.

–En esta canción voy a poner nota en canto fundamentalmente. ¡Poned alma! Alguno va a salvarse con esta canción –les dice. Comienzan a can-

tar todos juntos. La mayoría canta en octava grave. Algunas niñas lo hacen en su lugar. Se escuchan algunos ronroneos.

–Mantened el aire hasta el final. ¡Atención, os dejo solos! –les dice. ¡Si os equivocáis, echadle gracia! ¡Subir el volumen en A! –les va indicando. ¡Vais muy bien! ¡Es fácil! ¿No?

A continuación se alternan chicos y chicas para las estrofas, y cantan todos juntos el estribillo. Abandonan sus pupitres y se colocan de pie: los chicos a su izquierda y las chicas a su derecha.

–¡Estáis cantando para mí! –les dice. Comienzan a cantar de manera que se van alternando los solistas. Intervienen de dos en dos en las diferentes estrofas. El niño 1 y la niña 1 cantan en su octava, pero el niño 2 y la niña 2 ronronean. En la siguiente estrofa el niño 1 pierde el tono y acaba *rezando* la letra. En la tercera estrofa el niño 1 canta otra melodía, y en la cuarta también el niño 2 canta otra melodía. Las niñas 1 y 2 terminan recitando.

–¡Sacad la voz fuera! ¡Hay que subir, eh! –les dice, pero continúan cantando igual. ¡Os habéis dejado influir! ¡Tenéis que subir! ¡Ahora vosotras! –les va indicando, pero tampoco corrigen.

–¡Hay que cantar para afuera, no para adentro! –les exhorta finalmente.

Cuando Aitor les acompañaba al teclado, de manera natural, había más niños que cantaban en su octava. Una vez finalizado el proceso de montaje de la canción, en la ronda para escuchar individualmente a cada niño, algunos de ellos corregían espontáneamente y cantaban en su octava cuando el maestro les acompaña al teclado, pero volvían a cambiar a la octava grave en la respuesta por imitación a *capella* ante el modelo del maestro.

El canto en el aula se caracterizaba por la ausencia de instrucción vocal. Se ceñía a cantar canciones y sólo se usaba como recurso para algunos aprendizajes musicales, fundamentalmente la lectura, o como ayuda para solucionar los problemas en la ejecución instrumental de la flauta, especialmente en el caso de los alumnos del tercer ciclo –quinto y sexto cursos. Para solucionar estos problemas de ejecución instrumental, Aitor pedía a los alumnos que cantasen con el nombre de las notas. A veces, cuando leían, cantaban otras notas. Habitualmente no corregía las respuestas de los niños pero, en un momento dado, corregía puntualmente la afinación aunque no corregía la persistencia de los niños en cantar en octava grave. Aitor proporcionaba frecuentemente a sus alumnos refuerzos positivos.

Cantan todos juntos. Después lo hacen individualmente. Cada niño toca y canta con el nombre de las notas. La niña 1 canta en octava grave. El niño 1 vacila en la afinación y busca una tesitura más grave para cantar la melodía. El niño 2 adapta también la tesitura para buscar comodidad y canta con gracia.

–¡Está muy bien cantado, muy afinado! –le dice Aitor.

La niña 2 y el niño 3 cantan en octava grave. La niña 3 oscila en la afinación. Aitor la corrige. El niño 4 también oscila en la afinación.

–Estoy calificando el lenguaje musical –dice dirigiéndose a mí.

El niño 5 y la niña 4 tampoco afinan.

–¡Cuidado!, le dice a ella.

La niña 5 canta en octava grave. El niño 6 canta octava grave, oscila en la línea melódica e intenta subir un poco para no cantar tan grave. El niño 7 canta en octava grave, con exactitud, sin oscilar. La niña 6 titubea antes de comenzar a cantar, no tiene muy claro donde debe hacerlo.

–¡Muy bien! –les dice a todos como grupo.

No se encontraban diferencias significativas en cuanto al género. Las chicas cantaban a veces con más entusiasmo, pero en otras ocasiones con timidez. Puntualmente cantaban más afinadas y en su octava pero, en líneas generales, participaban de la misma problemática vocal que sus compañeros varones.

El maestro seguía un libro de texto que proponía un repertorio complicado, de ámbito amplio, interválica difícil, textos muy extensos y arreglos de dudosa idoneidad para la etapa. Con respecto a este repertorio, no hacía ningún tipo de filtro. La mayoría de las canciones, o los fragmentos que entonaban del repertorio para flauta, se movían en el ámbito de octava, e incluso novena, independientemente del curso o ciclo, lo cual generaba una problemática insoluble con respecto a los agudos, pues la mayoría de los niños, independientemente del nivel y salvo que estén entrenados, empiezan a tener dificultades para entonar a partir del La⁴. En esta circunstancia podría estar el origen de algunas de las desafinaciones, oscilaciones, fluctuaciones tonales o el cambio de octava. Una interválica complicada, de terceras o cuartas ascendentes o descendentes, puede incrementar, también, las dificultades en la entonación en niños pequeños, o no entrenados. Además, canciones muy extensas con melodías y textos versionados del repertorio que formaba parte del corpus de canciones colectivo que seguía vigente en la memoria de los niños, o propuestas a dos voces en primer curso, incrementaban las dificultades a la hora de cantar.

En el proceso de enseñanza de las canciones el maestro utilizaba diferentes esquemas. La secuencia más habitual solía incluir: presentación, enseñanza, repaso, evaluación individual, grabación y evaluación colectiva conjunta. Para mostrar la canción partía a veces de ejemplos grabados y otras lo hacía con su propia voz acompañándose a la guitarra. Presentaba una canción y, para comenzar con el proceso de enseñanza, solía utilizarla como pretexto para la lectura, ya fuese la recitación de las notas sin entonación o la lectura rítmica. Para repasar la canción solía proponer que cantasen todos juntos, por ejemplo en estribillos, y que se alternasen chicos y chicas para cantar las estrofas y, les pedía, en momentos puntuales, que cantasen todos juntos la obra completa. El maestro cantaba a *capella* con los alumnos muy raras veces durante todo el proceso, utilizaba con bastante asiduidad un acompañamiento grabado como *playback*. Otras

veces, acompañaba él mismo con la guitarra o con el teclado. Una vez montada la canción solía escuchar y evaluar individualmente o por parejas mixtas a los alumnos. Finalmente, acostumbraba a grabar las canciones cuando consideraba que estaban lo suficientemente trabajadas como para escucharlas en clase, comentarlas y realizar una evaluación conjunta del producto final con los alumnos.

7.5. EL MODELO VOCAL

El modelo vocal se contempla como un parámetro que afecta a la percepción tonal y, por lo tanto, a la afinación y a la calidad vocal debido a la relación que existe entre percepción y producción de los sonidos. Los niños tienen más facilidad para percibir el tono afinadamente si el modelo que escuchan es presentado adecuadamente afinado y se produce en su propio ámbito. El modelo masculino, en cuanto que suena una octava por debajo, resultaría especialmente problemático para niños que no tienen experiencia como cantantes, mientras que el modelo femenino, siempre que sea correcto, sería más favorable para ello, como lo es también la voz de los propios niños. Los niños pueden acceder mejor al tono y afinar mejor si el profesor varón les propone el modelo en *falsete*, lo que sugiere que los varones que trabajan cantando con niños necesitan desarrollar la habilidad de cantar una octava por encima para no confundir en la percepción del tono¹.

El maestro se movía en un ámbito amplio, pero su emisión no era libre y su timbre no estaba limpio, por lo que ofrecía una voz rota al hablar y al cantar. Su sonido tenía esa *rasposidad* particular que le situaba dentro de un *estilo* de emisión característico de algunos cantantes de música ligera o de jazz. En el proceso de búsqueda de un estilo personal de canto, la atracción hacia determinados modelos vocales por afinidad estética jugó un papel relevante que le había llevado a adoptar por mimesis y a hacer suyas y reivindicar determinadas formas de emisión, sin cuestionarse en modo alguno la conveniencia de ello, ni las posibles consecuencias sobre su salud vocal².

En ocasiones, el maestro mostraba a los alumnos modelos vocales grabados de dudosa conveniencia e incluso, puntualmente, se dirigía a los niños y les hacía preguntas por encima de una grabación que sonaba muy fuerte, ofreciendo un modelo de voz hablada gritado y estridente, lo que, por otro lado, añadía un factor de riesgo más sobre su propia salud vocal.

¹ Véase 3.2.2.2. El modelo vocal.

² Véase 7.3.2. Pensamiento docente.

7.6. CONCLUSIONES DEL CASO 3

El análisis y la interpretación de los datos han mostrado que el rasgo más relevante que definía las características de la didáctica del canto en el aula, era que el canto resultaba desnaturalizado porque se ceñía al hecho de cantar canciones y servía como recurso únicamente para algunos aprendizajes musicales, fundamentalmente la lectura de la notación musical. El maestro no contemplaba la instrucción vocal como un requisito indispensable para el adecuado progreso en el ejercicio del canto y no llevaba a cabo práctica alguna para mejorar el proceso de coordinación en la producción vocal, olvidando que este proceso psicomotor tan complejo no sucede en la mayoría de los niños de forma espontánea, y que éstos necesitan, tal como sugiere Phillips (1996), un trabajo específico que lo articule en relación con todos y cada uno de los parámetros que le son propios. De ahí que no ponía en práctica estrategias para enseñar una postura adecuada y una respiración, emisión, articulación y dicción correctas, como recomiendan Phillips y Aitchison (1997). Hacía, en cambio, algún requerimiento puntual a los alumnos por medio de determinadas imágenes, pero sin proporcionar las estrategias adecuadas para conseguir el objetivo que pretendía, lo que reflejaba, además, la ausencia de una experiencia vicaria en canto por parte del maestro. Este tipo de requerimientos podían perturbar y confundir a los alumnos porque, con frecuencia, les llegaban a través de una terminología canora equívoca, confusa y, a veces, substancialmente errónea, además de que el uso de imágenes inadecuadas para el nivel de madurez de los alumnos, en tanto que niños, tampoco ayudaba.

El rasgo más característico del modelo vocal que ofrecía el maestro era la falta de libertad en la emisión debido a la tensión y a la falta de utilización de los resonadores. Todo ello afectaba a su emisión y se manifestaba en la dureza del sonido y en la falta de limpieza de su timbre, lo que generaba una voz rota al hablar y al cantar.

El maestro identificaba algunas de las cualidades acústicas de su propio timbre tales como esa *rasposidad* en la emisión que le caracterizaba, pero no le surgían dudas respecto de su propia emisión, muy al contrario, lo consideraba un valor. Tampoco tomaba en cuenta que, como varón, su emisión podía perturbar y confundir a los más pequeños o inexpertos por el hecho de no emitir en la misma frecuencia que los niños sino una octava más grave. La falta de conciencia en cuanto a las implicaciones didácticas del modelo vocal era la causa de que el maestro no tomase medidas tales como cultivar la *ligereza en la emisión* o utilizar la voz de *falsete* con el fin de ofrecer un modelo vocal en la octava de los niños. Tampoco ponía en marcha estrategias para evitar que los

niños, sin distinción de curso, nivel o género, cantasen sistemáticamente en octava grave, cuando esto ocurría lo constataba pero no le daba importancia con tal de que los niños cantasen. El maestro no interpretaba adecuadamente el significado de hechos tales como que un niño cantase en su octava un fragmento cuando el maestro le pedía que lo repitiese acompañándole al teclado mientras que, a continuación, el mismo niño cambiaba a la octava grave cuando cantaba ese mismo fragmento en la respuesta que daba por imitación al ejemplo que le proponía el maestro cantando a *capella*. El maestro no era consciente de que tanto las asociaciones kinestésicas erróneas provocadas por una emisión incorrecta como cantar en un registro demasiado grave pueden ir estableciendo una conciencia propioceptiva inapropiada en los niños, lo que resulta inconveniente para el aprendizaje del canto y perjudicial para su salud vocal.

La problemática vocal emergente a propósito del canto de los niños era diversa y ponía de manifiesto las interacciones entre la formación vocal del maestro, el modelo vocal que ofrecía y la didáctica del canto en el aula. Esta problemática abarcaba toda una variedad de respuestas en los alumnos; algunos alumnos no cantaban, otros desafinaban, otros iban cambiando de tonalidad, otros persistían en cantar en octava grave, y, en conjunto se escuchaban *ronroneos*, *extrañas heterofonías*. Phillips (1996) explica que cantar sólo en el registro grave produce una calidad áspera que puede dañar las cuerdas vocales. Muy rara vez los niños cantaban afinados y en su octava. El maestro no tenía conciencia de la problemática vocal de sus alumnos, detectaba y categorizaba sólo una mínima parte de dicha problemática y, cuando lo hacía, no ofrecía estrategia alguna que pudiera remediarlo o no le daba importancia. No se encontraban diferencias significativas en cuanto al género. Las chicas, en líneas generales, participaban de la misma problemática vocal que sus compañeros varones.

Independientemente del curso, del nivel, o del género, el uso exclusivo y sin ningún tipo de filtro del repertorio que proponía el libro de texto incrementaba las dificultades a la hora de cantar. La mayor parte de este repertorio resultaba complicado y se caracterizaba por un ámbito y una interválica amplios y poco adecuados para nivel de desarrollo y entrenamiento de los alumnos. Las propuestas de canciones muy extensas, con melodías y textos versionados, añadían más dificultades aún al canto de los niños.

Los materiales y los recursos didácticos que complementaban el libro de texto no siempre resultaban adecuados en cuanto a las versiones, los arreglos, los acompañamientos instrumentales o los propios modelos vocales que ofrecían grabados en discos compactos.

Las relaciones entre todos los estamentos educativos del centro en el que enseñaba Aitor se caracterizaban por su fluidez y por la ausencia de conflictos. El maestro se sentía cómodo en el colegio y estaba muy valorado por el equipo directivo, por sus compañeros y por sus alumnos. Las reflexiones a propósito de los imperativos que provenían de las instituciones no sólo configuraban el pensamiento del maestro en gran medida, sino que encauzaban líneas de actuaciones docentes que para él resultaban prioritarias.

El estilo didáctico de Aitor estaba lejos de ser innovador y se había dejado llevar, sin posicionamientos críticos, por un libro de texto que propiciaba determinadas dinámicas y estrategias en detrimento de otras, que caía en la rutina de las fichas o en el conocimiento declarativo. No obstante, el maestro promovía proyectos educativos que daban cauce a la creatividad y al trabajo cooperativo generando gran entusiasmo en los niños. Utilizaba la grabación como recurso didáctico, no sólo en los proyectos de creación de un guión para un cuento, sino también en la dinámica habitual de la clase.

Entre el pensamiento y las acciones del maestro existían correspondencias, pero también contradicciones significativas. Había correspondencia entre el pensamiento del docente y sus actuaciones educativas en cuanto que se adjudicaba el rol de maestro en tanto que educador y no como mero transmisor de conocimientos. Obraba en consecuencia con su pensamiento social y establecía, en términos generales, líneas prioritarias de actuación docente en cuanto a compromiso, entusiasmo, entrega y dedicación desarrollando un estilo y una impronta muy personales. La práctica docente, en cambio, mostraba la contradicción entre el profesor dinámico e innovador que aspiraba a cambiar la educación, que llevaba a cabo, de hecho, proyectos que encandilaban a los niños y promovían la creatividad o el trabajo cooperativo y el que se dejaba llevar por la rutina de las fichas o los controles que proponía el libro de texto. Había contradicción entre el maestro que era consciente de algunas de las carencias de su formación en general y de su formación musical en particular pero que, aún así, no había iniciado ninguna línea de actuación para que la formación continua formase parte de su vida como docente. Había contradicción en el discurso del maestro ya que el canto era un tema que estaba muy presente pero no desde el punto de vista del didacta sino a propósito de sí mismo, mientras que el canto de sus alumnos quedaba excluido de su discurso. Existían contradicciones entre el profesional de la voz y el maestro que consideraba su modelo vocal como un valor cuyas características eran cualidades tímbricas sin implicaciones didácticas, entre el maestro que era minucioso y detallista cuando corregía la voz hablada en la dicción, la articulación, el fraseo, la intensidad o en la ductilidad para recrear un personaje pero que no facilitaba ninguna instrucción vocal a sus alumnos.

En el origen de algunas de estas contradicciones podían encontrarse vestigios del proceso de construcción de la identidad vocal del docente. En este proceso confluían diversos parámetros tales como la naturaleza del instrumento, que no mostraba ningún signo de debilidad, más bien al contrario dadas las condiciones y las circunstancias de su uso como cantante y como docente puesto que no había ninguna evidencia contrastada de falta de salud vocal. Su formación vocal había sido exigua y puntual, aunque reglada, debido a ciertos incidentes a propósito de prácticas vocales docentes recibidas en la juventud que le llevaron a no continuar formándose en esa línea. Su práctica vocal había sido continuada y había discurrido, principalmente, como solista dentro de la música ligera sin participar en otras experiencias vocales, ya fuesen profesionales o amateurs. Sus experiencias vocales más significativas y gratificantes provenían de contextos didácticos alternativos y de la música ligera e incluían gran variedad de estilos. De todo ello se deriva una autoconciencia vocal no sólo sesgada, sino deformada o subvertida, ya que siendo un profesional de la voz no tenía conciencia de sus problemas y necesidades vocales ni había hecho de la formación vocal el eje de su formación continua como docente. Además, la atracción que había experimentado frente a determinados modelos vocales y la mimetización de los patrones estéticos que dichos modelos representaban le habían configurado vocalmente hasta el punto de que a determinados indicios de falta de salud vocal que identificaba con claridad en su emisión les otorgaba el rango de categoría estética.

El proceso de construcción de la identidad vocal del docente no era ajeno al hecho de que durante su formación coexistieron dos vías que discurrían en paralelo y se alternaban sucesivamente; por un lado la vía de la formación convencional y, por otro, la de la formación musical. De esta alternancia se derivaba un dilema, ya que en algunos momentos, Aitor se veía obligado a dar prioridad a una de dichas vías en detrimento de la otra. El dilema que hubo de vivir el joven que se estaba formando, lejos de desaparecer al acceder a la vida profesional, se acrecentó y se hizo más profundo. Esas alternancias y vivencias duales se mantuvieron también como una constante en la vida de Aitor en cuanto que docente y profesional de la música. El maestro no contemplaba esta dualidad como una opción con facetas complementarias, aunque de facto lo fuesen, sino como opciones excluyentes que había tenido que alternar por cuestiones de supervivencia económica. Por todo ello el maestro estaba inmerso en una dicotomía como profesional de la música y como docente tal y como apunta Froehlich (2011); por otro lado, la prevalencia de su identidad como intérprete tenía repercusiones en la docencia, fundamentalmente en materia vocal.

Sus circunstancias personales y vitales –ausencia de un entorno cultural y económico propicios– teñidas de cierto determinismo y mediatizadas por una imagen lábil de sí mismo, junto con la génesis y posterior gestión de estas *alternancias* y *vivencias duales*, hacían que el maestro se viese sumido en un conflicto aún no resuelto que teñía su discurso de cierta frustración e innegable escepticismo y pesadumbre.

A pesar de las inconsistencias y contradicciones, gracias a su impronta, a su entrega y a su carisma, la labor del maestro favorecía decididamente en los alumnos una actitud proclive hacia la música y hacia la cultura. Los niños cantaban, tocaban la flauta o grababan en clase y, por encima de todo, disfrutaban.

Desde lo más profundo de este caso emerge con fuerza la problemática de la educación musical en España en cuyo sistema Aitor no encontró lo que buscaba, fue así como recaló en opciones alternativas para dar cauce a su necesidad de crecer como músico y, por encima de todo, para hacer música.

**8. CASO 4: LAS CONTRADICCIONES DE UN MAESTRO
EN LA DIDÁCTICA DEL CANTO**

En este capítulo se analiza la falta de conciencia en cuanto a los presupuestos implícitos en las percepciones y acciones docentes y las inconsistencias y contradicciones subyacentes y cómo todo ello puede provocar una falta de coherencia que condiciona la práctica pedagógico-musical. Esto se concreta en cierta falta de solidez en el pensamiento docente respecto a la didáctica del canto en educación primaria y también en la forma en que el maestro asumía el rol relevante, pero sesgado, que al canto se le atribuía en el contexto educativo en el que enseñaba. Tenía la preparación para formar vocalmente a sus alumnos pero en el aula no lo hacía puesto que se limitaba a cantar canciones y a usar el canto como recurso para distintos aprendizajes. En el coro escolar, en cambio, realizaba un trabajo vocal de gran sutileza en el que contemplaba los parámetros fisiológicos y psicológicos inherentes al aprendizaje del canto. Se producía una dicotomía coro versus aula con dos realidades de práctica vocal bien diferenciadas. Una de las características del contexto educativo era su idiosincrasia específica como centro privado confesional cuyas particularidades dificultaban, limitaban e impedían determinados planteamientos didácticos en relación con la enseñanza de la música a la vez que encauzaban, en parte, la práctica docente. Las relaciones intercontextuales se caracterizaban por la ausencia de conflictos y por una falta de posicionamiento del docente a propósito de los imperativos que provenían del contexto.

8.1. INTRODUCCIÓN

Habida cuenta del perfil del maestro y del del centro, este caso suscitó desde el comienzo grandes expectativas dentro del conjunto de casos susceptibles de ser estudiados en esta tesis. El maestro era uno de los candidatos más sólidos para formar parte del listado de los posibles colaboradores en la investigación. Nos conocíamos personalmente, aunque no en profundidad, por lo que el acceso al contexto no originó la menor dificultad, más bien al contrario, y pude contar con todo tipo de facilidades, tanto por parte del maestro como del centro. No por ello dejé de cumplir el protocolo que me había impuesto en cuanto a la información que quería ofrecer sobre el trabajo que iba a realizar y a la asunción formal por mi parte de los compromisos previos.

En las dos primeras visitas llegué al colegio en mi propio vehículo y accedí por una entrada secundaria. Al tercer día, llegué en transporte público por primera vez, lo que me proporcionó la oportunidad de recrearme sin restricciones en el paisaje que se iba sucediendo ante mi vista. Afortunadamente el ómnibus se desplazaba sin demasiada celeridad, sobre todo desde que dejamos la autovía y entramos en una urbanización que parecía bastante extensa a primera vista.

Después de serpentear por calles y rotondas desde la posición privilegiada del autobús interurbano disfrutando de un entorno hermoso y sin apenas vian-

dantes, acerté a llegar, ahora ya caminando, a la entrada principal del colegio. Una vez dentro del recinto atravesé los jardines dejando a un lado la propia casa conventual. El recorrido desde la entrada principal resultó muy agradable. Hacía un día espléndido y me recreé en el trayecto. Me llamó la atención el jardín de la entrada, cuidado con sumo esmero. Las variadísimas especies vegetales que me iba encontrando a lo largo del trayecto estaban todas perfectamente identificadas con su cartelito que incluía el nombre común y el científico, el latino. Una vez atravesado el jardín fui dejando al lado los distintos pabellones, los diferentes espacios para el recreo y algunas de las instalaciones deportivas. En el exterior había alusiones a la idiosincrasia del colegio. La confesionalidad religiosa estaba presente en los lugares de recreo. Diferentes imágenes, con sus respectivas leyendas lo atestiguaban.

Había llegado antes de lo previsto. Era un trayecto bastante largo y no había sabido calcular. Javier no se encontraba en ese momento en el centro. En recepción me esperaban y me acomodaron en un recibidor. Al entrar agradecí el frescor de la estancia. Era mayo, hacía bastante calor y con el juego de persianas y visillos se había conseguido una temperatura muy agradable. Me acostumbé a la penumbra enseguida. Disfruté de este ratito inesperado de silencio desde el que, sin embargo, percibía tamizados los sonidos más o menos lejanos del crepitar del día a día del colegio en este momento preciso. Estaba en calma, pero con todos mis sentidos alerta. El oído atento a lo que ocurría fuera, y la vista escudriñando lo inmediato. Desde los dos grandes ventanales frente a la puerta, se divisaban los árboles a través de los visillos.

En el mobiliario de la estancia destacaba un conjunto antiguo de madera oscura y estilo severo compuesto por un gran armario, con vitrinas en los dos cuerpos centrales que permitían contemplar el interior, un escritorio, dos sillas y cuatro sillones. Completando el mobiliario había un sofá de tres plazas en el que me encontraba sentada, flanqueado por dos sillones a juego y complementado por una mesita baja de vidrio. El sofá y los sillones habían sido tapizados en granate con decoraciones de pequeños rombos beige claro. Sobre el sofá había tres cojines beige con el mismo dibujo en granate. Justo al contrario. La conjunción entre los dos ambientes resultaba contrastante, aunque muy armónica. Sobre el escritorio, junto a diversos trofeos y fotografías, destacaba una foto de la fundadora de la orden dedicada y firmada.

Había dejado la puerta del recibidor abierta y hasta allí llegaba la algarabía de fuera. Mientras esperaba veía pasar a los chicos que, uniformados, iban charlando en grupos mientras se dirigían hacia las aulas. No tenía conciencia del tiempo que había transcurrido, quizá sólo unos minutos, cuando llegó Javier a *rescatarme*.

8.2. LOS ESPACIOS

A simple vista, el colegio era muy distinto de los que había visitado hasta aquel momento. Estaba situado en un lugar abierto y aireado, con espacios verdes y ajardinados en los que convivían especies del paisaje que existía antes de ser urbanizado junto a otras más nuevas tales como árboles más jóvenes, arbustos, setos y flores. Una vez en el recinto, un cuidadísimo jardín separaba la zona conventual de la de la docencia, a la vez que la unía. El conjunto arquitectónico era espacioso y daba la sensación de que se hubiese derramado sobre varias colinas. Constaba de varios pabellones con sus respectivas áreas de recreo, todas ellas interconectadas salvo las reservadas para educación infantil. Gozaba de abundante dotación para las instalaciones deportivas. Ya en el exterior había algunos detalles que atestiguan la confesionalidad del centro y en el interior había gran profusión de imágenes, leyendas o escudos colocados por doquier.

El centro no contaba con un aula específica destinada a impartir música. Por ese motivo el profesor se vía impelido a recorrer todas las aulas del centro, curso por curso, llevando su radiocasete de la mano, y a tener que pintar, por ejemplo, las pautas del pentagrama en cada pizarra de cada aula, y en cada sesión.

El salón de actos se utilizaba como espacio multiusos. Javier solía hacer allí los ensayos con el coro del colegio. La organización del espacio en las aulas era convencional y contaba con gran profusión de pupitres individuales colocados en filas que llegaban a ocupar, incluso, las zonas aledañas a la mesa del profesor y a la pizarra descartando así cualquier opción de espacio diáfano. No había rastro del instrumental escolar de aula, ni alusión alguna a la música en murales o paneles.

Mientras recogen, dibujo un plano del aula en el que sitúo los detalles más relevantes. Desde un pupitre del final de la clase, donde me encuentro sentada, observo la pizarra, que ocupa casi todo el frente. Encima de un luminoso, y en el centro, preside un crucifijo. Ocupando el centro de la pizarra están las pautas con la clave de Fa que pintó Javier al comienzo de la sesión. A la derecha está la fecha con el nombre del santo del día y las tareas para Matemáticas. Flanqueando la pizarra por la izquierda hay un mapamundi, y un mapa de España a la derecha. En el lateral izquierdo del aula hay seis ventanas con plantas en cada alféizar. En la pared del fondo se sitúa un gran perchero. El lateral derecho es un extenso mural en el que conviven el horario, el menú, el ahijado –deduzco que será el niño que ha apadrinado el grupo–, escenarios de la vida de Jesús, un listado de los libros que componen la Biblia, etc. Todo ello colocado bajo la frase en letras grandes y mayúsculas: “PÁRATE, ESCUCHA, MIRA Y BUSCA A JESÚS”. El aula está repleta de pupitres.

8.3. EL MAESTRO

8.3.1. PERFIL

Javier se recordaba a sí mismo cantando desde la infancia. Desde muy joven había cantando en coro. La ausencia de un entorno apropiado que favoreciese y encauzase el desarrollo de sus capacidades musicales, hizo que su formación musical y vocal fuese discontinua y exigua y que estuviese relegada a un segundo plano con respecto a la formación convencional. Cuando se lamentaba de este hecho mostraba en su discurso cierta frustración.

–Desde siempre, desde muy joven, siempre me ha gustado cantar y he cantado en la parroquia, en campamentos, en convivencias, en misas... ¡Siempre me ha gustado cantar! Desde los 17 años empecé a cantar en cuarteto. Teníamos un coro en la parroquia, y ahí sigo. A los diecinueve, unas personas de la parroquia me enseñaron a tocar la guitarra y también hice algún curso de interpretación vocal, pero de coros [...]. En octavo de EGB hice primero de solfeo. Empecé el segundo, pero lo tuve que dejar porque mi padre me quitó el solfeo, pues me había quedado una asignatura pendiente. Era algo que me gustaba, y por eso me lo quitó. Luego, más adelante, me arrepentí mucho, porque si yo hubiera seguido, a lo mejor, a los diecinueve habría terminado el solfeo, y en fin, y más cosas... Pero, bueno, ¡lo que es la vida!

Su llegada a la Universidad para estudiar magisterio en la especialidad de educación musical resultó ser para Javier un revulsivo que le hizo tomar conciencia de sus carencias musicales lo que, por coherencia y necesidad, le llevó a adoptar medidas para formarse musicalmente en paralelo y así poder abordar con éxito la especialidad.

–Entré en la universidad, me decidí a hacer magisterio [...]. Al principio iba a hacer educación especial, pero una amiga me animó a elegir la especialidad porque me gustaba la música y cantar, y dije: “¡Pues tienes razón, pues, por musical!” Yo soy de la segunda promoción de la especialidad, lo único que todavía no estaba en la universidad, sino en las escuelas de magisterio. Yo estudié en la Escuela María Díaz Jiménez que es donde estaba la música entonces [...]. Al ver que no estaba al nivel, me apunté a una academia para estudiar solfeo y guitarra, e hice tercero y cuarto de solfeo y segundo de guitarra, pero el profesor de la academia me dijo que tenía buena voz y posibilidades de estudiar canto y me cambié de academia. Una que sabía que daban canto con la idea de presentarme a las pruebas para el conservatorio, y así fue. [...]. Vi que la gente tenía tanto nivel, que habían terminado el solfeo o estaban ahí, en sexto de piano, que estaba tan flipado que dije: “¡Yo tengo que ponerme un poco las pilas!” [...]. No me suena que nadie me dijese nada. Surgió de mí, porque de hecho, a alumnos que sabían muy poco se les ofreció

la posibilidad de hacer unos cursos ahí en Ferraz, [Conservatorio de Música "Adolfo Salazar"], pero yo no los hice porque ya estaba en la academia estudiando.

A la ausencia de un entorno apropiado en su niñez y primera juventud se sumaron las dificultades que traía inexorablemente el paso del tiempo, tales como el hecho de estudiar en un conservatorio ya de adulto o la necesidad de trabajar, lo que le llevó a abandonar los estudios musicales en un determinado momento.

–Me cogieron en Arturo Soria [Conservatorio Profesional de Música "Arturo Soria"], en canto. Allí terminé el solfeo y lo dejé porque estaba trabajando en una mensajería y, además, había piano complementario, armonía... ¡Encima yo era el abuelote! Estaba ahí con todos los críos, y veía que no me daba tiempo... ¡Que también ahora me arrepiento! Pero, bueno, son cosas que..., en fin. Decidí eso en ese momento.

Javier dirigía el coro del colegio donde enseñaba. Desde que había asumido esta responsabilidad se había formado sistemáticamente en diferentes cursos de dirección coral. Además de la docencia y de la dirección del coro enseñaba informática en uno de los cursos. Era el coordinador de las actividades extraescolares, dirigía el taller de teatro y se encargaba de la revista del colegio, que se publicaba una vez al año. Estaba vinculado a los grupos de "Fuego Nuevo", desde donde se seguía formando a los alumnos en la fe cristiana en el periodo que iba desde la postcomunión a la confirmación. Además, cada quince días se encargaba de la clase de "Cantos", con segundo y cuarto cursos, que consistía en preparar con los niños un repertorio de cantos religiosos para acompañar en las eucaristías.

8.3.2. PENSAMIENTO DOCENTE

El pensamiento docente de Javier se había configurado a partir de su formación, su perfil y, sobre todo, desde la falta de revisión y reflexión a propósito del contexto en el que desarrollaba su práctica docente. Este asunto no constituía el eje principal de su discurso ni siquiera esporádicamente. Era consciente de ello pero expresaba su opinión de soslayo y sólo si se le requería explícitamente.

–Deduzco, por lo que me has contado que la música tiene gran importancia en el colegio –le pregunto.

–Se le da bastante, aunque se le podía dar más. Está lo del coro, el festival de villancicos, el concierto didáctico, el concierto de fin de curso... pero se podría dar un paso más –responde Javier.

–¿En qué sentido piensas que se podría dar un paso más?

–Lo más importante sería un aula específica de música que estuviese bien dotada. Hay una, pero como si no existiera y no sé..., quizá con el coro, ayudarle un poco más, contratar a un pianista. Bueno, lo ideal, ideal, sería que hubiese otro profesor de música para primaria, que pudiese ayudarme con todo, y con el coro –me explica.

–Y con respecto al espacio que tu deseas, ¿has podido alguna vez sugerir o preguntar? –insisto.

–Sí, lo he sugerido alguna vez, pero no muy en serio. Es que tampoco hay espacio físico, o los hay, pero habría que cambiar un poco la mentalidad que hay y la forma de trabajar. Tal como están las aulas, hay determinados trabajos que... Igual que en la ESO, que tampoco hay un aula. Parecemos un poco... Ayer lo comentaba con el compañero de la ESO: “Vamos allí, damos la lección y falta práctica, porque no tenemos los medios”. Nos dedicamos a tocar la flauta y punto. Y en la ESO no hacen nada de práctica instrumental. El libro, lo que tengan, alguna audición y poco más.

El canto constituía el tema central del discurso de Javier. Tenía una gran sensibilidad con respecto a la emisión vocal de sus alumnos y le preocupaba que éstos no emitiesen correctamente al hablar y al cantar. Hablaba con los padres sobre ello y recomendaba, a veces, la visita al profesional pertinente. Poseía conocimientos suficientes como para detectar cualquier eventualidad respecto a la salud vocal de sus alumnos.

–Nadie le presta atención [a la emisión de los alumnos]. Cuando veo algo hablo con los padres. He mandado a varios al especialista y, efectivamente, había algo. Los niños suelen tener ronqueras, cantan muy grave y tienen aire al cantar y al hablar.

Mantén relación con directores y agrupaciones corales de niños y de adolescentes. La asistencia a cursos de dirección coral se había convertido en el eje central de su formación continua como docente. El maestro era consciente de las dificultades que conlleva mantener a los alumnos del tercer ciclo ilusionados por seguir perteneciendo a un coro, pero apostaba por ello.

–A medida que crecen, ya no se apuntan al coro. Hay que hacer el sacrificio del recreo de la comida. A algunos les gusta, pero prefieren no perder el recreo y estar con sus amigos. Algunos pueden verlo como una cosa de pequeños. Va a costar hasta que lo conozcan y sepan que puede ser para todos. Con el teatro ya lo han visto, y hay que ir haciéndolo.

8.4. EL CONTEXTO

El centro educativo donde enseñaba Javier era un colegio de línea tres, es decir que tenía tres grupos para cada curso. Este colegio abarcaba todas las etapas de la educación obligatoria: educación infantil, educación primaria y educación secundaria. Era un centro privado, de confesión católica, situado en una zona privilegiada al norte de Madrid capital. Su alumnado provenía, fundamentalmente, de familias de clase media-alta y se nutría de los municipios cercanos a la localidad. No había alumnado que procediese de familias inmigrantes. Los poquitos rostros *exóticos* que se encontraban en las aulas o en los lugares de esparcimiento eran los de niños que, procedentes de China, India o Perú, habían sido adoptados. Solamente unos pocos alumnos estaban becados.

El contexto educativo se caracterizaba por la ausencia de conflictos, y las relaciones estaban marcadas por la falta de posicionamiento del docente a propósito de los imperativos que provenían de dicho contexto. Dado que era un centro privado el acceso al ejercicio de la docencia no se realizaba por oposición, sino por un proceso de selección en función de las características y de las necesidades del centro. Las especificidades del centro se manifestaban también en normativas determinadas como, por ejemplo, que el profesorado tuviese que atestiguar el ejercicio de la docencia firmando en cada sesión en un cuaderno situado para ese propósito en la mesa del profesor. El maestro llevaba siete años de docencia en el colegio y se sentía muy cómodo.

El centro disponía de suficientes dotaciones e instalaciones para diferentes actividades, incluyendo las que se necesitaban para la práctica coral, pero no contemplaba la existencia de un espacio donde pudiese llevarse a cabo adecuadamente la enseñanza regular de la música y estiraba, como si fuese *elástica*, la carga docente del maestro. Paradójicamente, el canto ocupaba un lugar relevante en el centro, pero se trataba de un canto desnaturalizado al haber sido dotado de un *meta-sentido* que tenía que ver con lo ornamental y, sobre todo, con lo funcional cara a la imagen entre centros o hacia a los padres y, muy especialmente, en relación con el papel que se le había asignado en función de un pensamiento subyacente.

8.5. LA PRÁCTICA DOCENTE

La práctica docente venía determinada por los condicionantes del contexto y se apoyaba en un libro de texto. La falta de un espacio específico y adecuado para las clases de música, la ausencia de instrumentos y el abarrotamiento de pupi-

tres en las aulas que imposibilitaban cualquier atisbo de espacio diáfano, impulsaban al maestro a utilizar el libro de texto.

–Todos tenemos cualidades. Ya dijimos que el sonido también las tiene. Estuvimos trabajando la altura. Escuchamos campanas, cantos de pajaritos, silbato de policía, la vaca... Hicimos un juego. ¡Vamos a repetirlo! Lo voy a hacer con alguien que se porte bien, que esté en silencio. ¡Imítadme! Brazos arriba, agudo, brazos abajo, grave –les dice.

–En la página cuarenta y seis hay una foto de un señor –les dice al acabar la actividad.

–¡Es una señora! –dice un niño.

–¡No, no! ¡Es un señor! –le contesta el maestro.

–¿Cómo se llama? –pregunta el niño.

–Vivaldi –le responde.

–¿Y de nombre? ¡Parece una señora! –insiste el mismo niño.

–No, porque antiguamente la moda era ponerse peluca. Pero su pelo era pelirrojo. Una de sus obras más famosas son las Cuatro estaciones. ¿Cuáles son?

–Primavera, verano, otoño e invierno –contesta otro niño.

–Pongo el trocito de la primavera. ¡Mucha atención! ¡A ver si escucháis los truenos y los rayos! –dice Javier.

–¿Habéis escuchado instrumentos agudos? –pregunta al terminar la audición.

–¡Sí! –responde un tercer niño.

–¿Qué instrumentos? –insiste el maestro.

–Un violín –responde el mismo niño.

–¿Y graves? –pregunta Javier.

–También tiene cuerdas y se toca con un arco –les ayuda cuando ve que se han quedado pensativos.

–Violoon... –les dice al ver que siguen sin responder.

–Cello –responde otro niño que aún no había intervenido.

Los niños se mueven en sus pupitres y espontáneamente hacen gestos como si quisieran dirigir.

La utilización que se hacía del libro de texto potenciaba el conocimiento declarativo en perjuicio de procedimental. En la dinámica del aula prevalecía hacer turnos de lectura por fragmentos de los temas que proponía el libro, tocar la flauta con los niños sentados en los pupitres o hacer fichas y controles sistemáticos.

Les pide que vayan a la página ochenta y seis donde el libro propone un recorrido por los instrumentos del folklore de Cantabria y Asturias. Les va marcando los turnos de lectura. Van leyendo diferentes niños por fragmentos. Leen también, de una en una, las preguntas para elaborar una ficha sobre la muñeira. Hay un niño separado, con el pupitre pegado a la pizarra. Está todo el tiempo mirando para atrás, haciendo gestos. Hay barullo general. Javier se detiene un momento para imponer silencio.

El maestro había elegido el libro de texto que utilizaba y manifestaba las razones que le habían llevado a ello.

–Los elijo yo. De momento no me han impuesto ninguna editorial. Es lo que más se parecía a lo que me gustaba. Todavía no he encontrado el libro. Algunas veces me he planteado hacerlo yo, pero, claro, hacer fichas es un mogollón de trabajo que requiere mucho tiempo. Hay veces que ves que la gente que ha hecho el libro no ha estado mucho en clase de primaria. Es importante que las personas que están día a día elaboren este tipo de cosas [...]. Por ejemplo, para los pequeños, pues que les resulte atractivo por cómo está ilustrado, según qué actividades tenga. A mí también me apetece que tenga fichas de trabajo, un cuadernito de fichas, láminas..., cosa que otras editoriales no tenían.

Con respecto a la flauta el libro le resultaba bastante “flojo”. De hecho no lo utilizaba y prefería un libro específico para el estudio de la flauta que, entre otros materiales didácticos, aportaba un disco compacto con acompañamientos pre-grabados para el repertorio que proponía.

Repasan todos juntos con la flauta. Javier canta la melodía con el nombre de las notas.

–¡Cuidado, que hay gente que sopla muy fuerte! –corrige.

–Durante el control, ponemos el nombre de las notas –les indica.

–La canción tiene dos pentagramas, uno de Sol y otro de Fa. ¿Qué quiere decir eso? –pregunta, y comienza a explicarles sin dar opción a que respondan, mientras va dibujando las pautas en la pizarra.

Empieza a hacer el control de uno en uno. El primer niño toca el fragmento. Javier le corrige cantando él con el nombre de las notas.

–¿Qué te has comido? ¿Estaban ricas las notas? –le dice.

El niño repite el fragmento, pero se interrumpe cada poco.

–¡Está regular! ¡Un sufí! –le dice.

Toca un segundo niño al que Javier califica con un notable. El tercero toca cada nota suelta, sin ligar, con un impulso de aire para cada sonido. Hay un cuarto niño que cuando es reclamado por el maestro no quiere tocar.

–¡El control es hoy! ¡No se repite otro día! –dice dirigiéndose a todos.

La mayoría de los niños están distraídos mientras se hace el control individual hasta un total de dieciséis niños. Javier va corrigiendo y calificando individualmente. Anima a unos, exhorta a otros, o les felicita. Hay varios sobresalientes que se equilibran en número con los notables, y algún que otro bien, suficiente o insuficiente. Los chicos siguen distraídos durante el control, pero hay bastante silencio. Algunas flautas caen al suelo cada poco. A medida que pasa el tiempo hay más ruido de sillas, mesas... Están más inquietos.

–¡Vamos a tocar con un CD! ¡Preparaos todos! –dice dirigiéndose a ellos en medio del barullo que se organiza mientras pone en marcha el equipo de sonido.

Javier pide silencio. Corrige alguna nota mientras tocan todos juntos y, para concluir, les pide que limpien y guarden la flauta. Continúa el bullicio mientras recogen el resto de materiales.

Los niños manifestaban laxitud y falta de entusiasmo ante estas propuestas. Habían asumido determinados hábitos y pautas llevados por la inercia de la rutina privados como estaban de espacios de desarrollo que contemplasen la creatividad, la autogestión o el trabajo cooperativo.

Comienzan cantando con el nombre de las notas. Se escuchan ronroneos. Después de acabar de cantar Javier comprueba el tono.

–¿Qué nos ha pasado? Ahora lo hacemos con la flauta. ¡Flojito!, ¡que esto no es un concurso para ver qué flauta suena más alto! ¡Desde ahí! ¡Sopla más flojo! ¡Hay que intentarlo! Si un futbolista no lo intenta, no mete gol. ¡Vamos a hacerlo otra vez sin soplar! –les va indicando.

Según dicen el nombre de las notas, van colocando los dedos en el lugar que corresponde a cada sonido en la flauta.

–¡Que no me miréis a mí! ¡Mirad a la partidura! –corrige.

Tocan varias veces hasta hacer la obra entera, y a continuación lo repiten sobre el acompañamiento grabado de un CD.

–¡Practicamos el trino, con este dedo de la mano izquierda! Lo hacemos una última vez con el CD y el trino y luego hago control voluntario a quien quiera.

–¿Quién de esta fila quiere hacer el control hoy? –les dice.

Se ofrece voluntario un niño a quien después de tocar le califica con un sobresaliente. El resto de la clase aplaude. Sigue preguntando por filas. Van tocando de uno en uno. Están cada vez más inquietos.

–¡Venga, estaros quietos, que ya terminamos la clase! Limpiamos las flautas y las guardamos. ¡Pongo de esto un control el próximo jueves! –dice Javier.

El discurso del maestro estaba salpicado por una terminología equívoca cuando se refería a la intensidad y a la altura, lo que sucedía de manera recurrente.

8.6. LA DIDÁCTICA DEL CANTO

En las aulas Javier seguía las propuestas del libro de texto que utilizaba, por lo que no había más trabajo vocal que el que suponía cantar canciones¹, muchas de las cuales resultaban inadecuadas para la etapa dadas las características y necesidades de las voces infantiles² además de que, en ocasiones, ni siquiera le convenían. Seguir el libro sin fisuras hacía que Javier utilizase materiales y recursos

¹ Véase 3.2.2. La enseñanza del canto en los niños.

² Véase 3.2.3. La enseñanza del canto y las necesidades de las voces infantiles.

grabados en lugar de cantar él mismo. A veces el planteamiento de la actividad, la instrumentación o el *karaoke* que proponía la editorial para acompañar al canto no permitían escuchar ni ser escuchado ni, mucho menos, corregir vocalmente a los niños. El uso de este tipo de materiales contribuía, en ocasiones, a aumentar la contaminación acústica en las aulas añadiendo más dificultades e, incluso, fomentando comportamientos fonotraumáticos³.

La práctica vocal en las aulas mostraba una problemática vocal emergente a propósito del canto de los niños. Los había que cantaban otra melodía, otros cantaban recitando. Se producían *ronroneos*, desafinaciones o cambios intempestivos de tonalidad.

Les pide que vayan a la página setenta.

–¡Voy a poner esta canción y luego os pregunto cosas! –les dice.

En la grabación se escucha una voz de niño que hace la pregunta y una de adulto femenino que responde. El contenido de las preguntas se refiere a las piernas, la boca, las alas, etc., y las respuestas son andar, cantar, volar, y así sucesivamente. El acompañamiento grabado no permite escuchar adecuadamente a los niños. Hay demasiado volumen. A la grabación, se suman los niños cantando y Javier también. A continuación, pide voluntarios para un control individual. El primer niño a penas canta. El segundo, recita, prácticamente reza. Javier le corrige. El tercer niño lo canta más o menos, y un cuarto niño lo hace cambiando el tono.

Estos discos compactos presentaban, en ocasiones, modelos vocales poco adecuados, improcedentes e incluso perjudiciales para los niños. Paradójicamente estaban muy alejados del modelo vocal que Javier podía ofrecer, y que, de hecho, ofrecía en el coro muy superior e infinitamente más apropiado para el aula. A veces, incluso, cuando el maestro mostraba la melodía a los alumnos, curiosamente eludía presentar el ejemplo cantando y recurría, incomprensiblemente, a la flauta de pico para proponer un ejemplo ante el que los niños habían de responder vocalmente por imitación.

Los niños respondían gritando cuando les pedía que aumentasen el volumen al cantar. El maestro no tomaba medida alguna para corregir la problemática vocal de sus alumnos ni utilizaba en las clases las estrategias que conocía⁴ y que habrían podido proporcionar instrucción vocal a los niños para poder mejorar en el ejercicio del canto.

³ Véase 2.4. Los docentes y la salud vocal.

⁴ Véase 8.8. El coro.

Les pide que vayan a la página ochenta y nueve para repasar. En primer lugar recuerdan las figuras. A continuación leen rítmicamente la partitura. Después leen con el nombre de las notas. Javier toca la melodía para los niños con la flauta. Después mientras él toca la flauta, dos niños cantan la misma melodía. Javier les pide que canten “más alto” y canta con ellos. Los niños berrean. Cantan cualquier cosa.

El maestro seguía con fidelidad el libro de texto aun cuando no siempre le convencía el repertorio que proponía⁵. Detectaba con claridad algunas de las dificultades de este repertorio a la hora de cantar que tenían que ver con la interválica, la línea melódica o el ámbito en el que se desarrollaba. El maestro no utilizaba este diagnóstico certero en favor de un trabajo vocal conveniente olvidando que en el desarrollo del canto como en el de cualquier habilidad, la repetición *per se* no constituye una garantía de progreso en el aprendizaje, más bien al contrario, salvo que ese trabajo se dirija a proporcionar las sensaciones propioceptivas adecuadas.

–En general están bastante bien, y ahora los nuevos libros vienen con karaoke, una base instrumental para que canten. Ahora bien, hay algunas canciones que les cuestan, y si les cuesta a los niños es que no están bien los intervalos, o la melodía. Ves que no ruedan tan bien como las otras. A veces es la tesitura, pero en general están bastante bien [...]. Y cuando me encuentro con esas dificultades, lo suelo hacer, pero me cuesta un poco más, es cuestión de repetir, o cogerla por trocitos. Pero bueno, suelo tirar para adelante. No suelo suprimir, porque son canciones, a lo mejor algún texto..., puede.

En el tercer ciclo apenas cantaba porque el libro que utilizaba proponía un repertorio muy escaso. Fuera del aula procuraba que los niños mantuviesen cierta continuidad en el canto y emprendía actuaciones al respecto, pero dentro del aula se dejaba llevar por la inercia del libro sin reflexión alguna o se posicionaba dando prioridad al hecho de terminar todas las unidades didácticas.

–Sí. En parte es por el libro, que es de otra editorial y vienen menos canciones. En 1º y 2º comienza la unidad con una canción, en 3º y 4º acaba la unidad con una canción. En 5º y 6º es más como historia de la música, no hay canciones como tal. Alguna sale por ahí, pero no hay canciones como tal. Nada, cantamos las partituras de flauta y poco más, pero eso es entonar. Bueno, y cuando cantan ellos en Cantos, que yo no lo hago con esos cursos, lo hacen otros compañeros [...]. Pues no se me ha ocurrido. A veces es por falta de tiempo. Por ejemplo, el libro de 5º es bastante denso. Si quieres hacer todas las unidades, tienes que ir a toda pastilla y no siem-

⁵ Véase 3.2.5. El repertorio.

pre te da tiempo. El de 5º me gusta terminarlo. Todas las unidades que plantea, me parece que están bien, y por eso no se me ha ocurrido de mi cosecha plantear canciones, no sé... El libro plantea menos canto y no lo he hecho, la verdad.

8.7. EL MODELO VOCAL

La imitación vocal se encuentra en la base de la adquisición del habla y del canto. Existe un consenso generalizado a propósito de la enorme influencia que ejerce el ejemplo de la emisión de la voz de los padres y de los maestros cuando hablan y cuando cantan sobre la manera de emitir de los niños. Se considera el modelo vocal⁶ como un parámetro psicológico que afecta a la percepción tonal y, por tanto, a la afinación y a la calidad vocal debido a la relación que existe entre percepción y producción de los sonidos (Phillips, 1996).

El modelo vocal que ofrecía el maestro era muy adecuado gracias a la calidad de su emisión y a las características de su producción vocal. Javier tenía una voz timbrada al hablar y al cantar. Cantaba como tenor y gozaba de una imposición natural y buena proyección. Esto, unido a la claridad y ligereza de su emisión y a la facilidad para el registro agudo, hacía que no corriese tanto riesgo de perturbar a los niños más pequeños e inexpertos a la hora de emitir en la octava que les correspondía como otros maestros varones. Todo ello era el resultado de un trabajo adecuado de técnica vocal individual y de una práctica vocal correcta en coros. No obstante, su sonido resultaba algo nasal y engolado con cierto vibrato en los finales de frase o con cambios de intensidad en cada nota inoportunos, características que son, en ocasiones, de los cantantes de coros amateur y que podrían relacionarse con cierta falta de optimización de la resonancia y cierta falta de apoyo de la voz respectivamente⁷.

8.8. EL CORO

El coro había surgido por iniciativa del centro. La dirección del coro había sido uno de los requisitos previos que solicitasen del maestro para poder optar al puesto de trabajo. Al contrario del resto de actividades extraescolares que se realizaban en el centro esta era una actividad voluntaria y gratuita. Tenía lugar dentro del horario laboral de Javier, en la hora del recreo de la comida de los niños, con el fin de que no se superpusiese al resto de actividades extraescolares y de que pudiese acudir el mayor número posible de alumnos. Ensayaban en el

⁶ Véase 3.2.2.2. El modelo vocal.

⁷ Véase 3.1.3. Fonación, resonancia y articulación y 3.1.2.2. La respiración para el canto.

salón de actos. Los turnos de ensayo se distribuían a lo largo de la semana en función de la etapa. Con el fin de conseguir una mayor continuidad y de que los niños se mantuviesen cantando el mayor tiempo posible, Javier había ampliado por iniciativa propia el trabajo coral utilizando parte de su tiempo libre con alumnos de un *pre-coro* y de un *post-coro*. De esta forma iba iniciando en el canto coral a los futuros candidatos y mantenía vinculados con el canto a los alumnos con los que ya había trabajado.

–El horario del coro está impuesto por el colegio, porque si fuese por la tarde se montaría en las extraescolares. Luego está lo que yo me he impuesto, con la idea de que los de la ESO siguiesen cantando, porque en mi horario entraría sólo primaria. Si había un grupito que se comprometían a venir, pues yo seguía. Lo mismo hice con segundo y tercero de primaria, para que este coro de los pequeños pudiese dar un bagaje, también, en otro rato libre mío. No es una continuidad cien por cien, porque siempre están apuntándose y desapuntándose, pero sí que hay un núcleo ahí importante que trabajan durante más años.

En el coro participaban muchos menos chicos que chicas, desproporción que se acentuaba más aún con los alumnos del tercer ciclo. El maestro no hacía prueba de acceso porque entendía que no había ninguna necesidad de hacerla. El coro tenía proyección fuera del colegio y participaba en encuentros informales de coros infantiles convocados por asociaciones diversas, otros coros infantiles o conservatorios. Gozaba de un papel relevante dentro del centro, donde realizaba un concierto en Navidad y otro al final del curso y participaba, aunque sólo puntualmente, en algún acto religioso.

–Hay dos grupos a la hora de confeccionar los programas. De primero a tercero, y de cuarto en adelante. Montamos programas diferentes. Van por separado, por ejemplo, en las salidas. Si actúan juntos en el colegio, cada uno hace su programa. No intervenimos en los actos religiosos del colegio, salvo en ocasiones especiales. A veces me lo han insinuado, pero no han insistido porque los eventos como las comuniones y las eucaristías ya están cubiertos por la hora de cantos, que consiste en un ensayo semanal por etapas en las que yo trabajo con los alumnos de primero a cuarto cada quince días, y otro profesor con los alumnos de quinto y sexto. Esta hora se dedica a aprender canciones para las misas. Como norma general, en el coro hacemos los villancicos en Navidad y el concierto a final de curso [...]. Nunca hemos participado en concursos, aunque me encantaría, porque, por ejemplo, el del Ayuntamiento de Madrid no acepta a nadie que provenga de otros municipios, aunque sean limítrofes, y el de la Comunidad de Madrid, sólo admite a concurso a colegios concertados y públicos.

Para entender el papel que desempeñaba el coro, habida cuenta de que era una actividad gratuita y de que al maestro se le contabilizaba como horario escolar, es necesario contemplar el perfil del centro y la mentalidad subyacente.

–No estoy muy seguro de las razones para crear un coro. Quizá porque la APA lo pidiese, o porque sea algo educativo o formativo [...]. O porque queda bien [...]. Nunca he escuchado nada al respecto. Sólo sé que era uno de los requisitos para trabajar aquí. Me dijeron que estaban buscando a un diplomado que tocara la guitarra, que pudiese animar en los cantos de la misa y que creara un coro.

Javier realizaba con el coro un trabajo vocal de gran sutileza que daba cuenta de su sensibilidad al respecto y de una experiencia vocal relevante. Comenzaba los ensayos sistemáticamente por un trabajo de preparación que consistía en la toma de conciencia corporal del todo y de las partes mediante la relajación activa, la respiración y la vocalización⁸. Trabajaba la conciencia corporal y la ubicación espacial, la toma de contacto con el diafragma y su funcionamiento, la respiración y el control sobre el aire, la postura, la proyección del sonido, la sensibilización y relajación de la *máscara*, la relajación de los labios o la relajación de la laringe⁹. Practicaba con los niños una gimnasia vocal que incluía, por un lado, el calentamiento, relacionado muchas veces con los parámetros mencionados y, por otro, las vocalizaciones propiamente dichas.

Corregía la postura, las piernas, los hombros o los brazos a lo largo de los ensayos. El maestro tenía recursos para abordar las contingencias de las vocalizaciones, sutilmente distintas en cada sesión, y los utilizaba con propiedad.

Realizaba ejercicios dirigidos a optimizar la resonancia y la proyección de la voz mediante ajustes del tracto vocal, como por ejemplo la proyección o el redondeo de los labios utilizando para ello onomatopeyas y ejercicios con consonantes como la “m”.

Durante las vocalizaciones trabajaba el alargamiento de la espiración respecto de la inspiración. Esta espiración, llamada espiración activa, adquiere una mayor preeminencia tanto en el habla como en el canto y, según Staloff y sus colaboradores (2007), es la base del apoyo de la voz. Si comparamos las exigencias de la fonación para el habla, las fonaciones proyectadas tales como el canto o la interpretación precisan de mayores requerimientos en relación con la respiración.

⁸ Véase 3.1. Fundamentos de la pedagogía vocal.

⁹ Véase 3.1.3. Fonación, resonancia y articulación.

Corregía los inicios de frase puesto que la manera en que se ejecuta el inicio o “ataque” resulta crítica para el resto de la frase y compromete la calidad vocal, la entonación, la potencia, la facilidad y la flexibilidad del canto. Morrison y Rammage (1996:242-243) explican las diferentes posibilidades de iniciar una frase, si el inicio se realiza con precisión y no muestra previamente ningún exceso o falta de aire, se produce un sonido “vibrante, pleno y resonante”. Los niños y adolescentes, cuyo tracto vocal no es tan grande como el de los adultos, no pueden producir un sonido tan rico y resonante, pero eso no quiere decir que las jóvenes voces deban necesariamente ser débiles y faltas de vida. Según Phillips (1996:264), normalmente los niños y adolescentes cantan con demasiada poca apertura de boca y se les debe animar a relajar más la mandíbula y a proyectar los labios para producir las vocales puesto que esto ayuda a conseguir un sonido más cálido y bello.

Comienza la sesión de calentamiento con la siguiente secuencia: Palmas.
¡Sch! ¡Sch! ¡Sch! Silbido glisando. Brrrr. ¡Eh!, ¡eh!, ¡eh!

–¡Estiramos los brazos! –les dice.

Continúa la secuencia con: brrrr y s-s-s en staccato. Silbido. Sonido libre con “m”.

–¡Hinchamos el flotador! ¡Soltamos el aire que nos sobra! ¡Es una explosión! –les dice mientras señala con las manos a la altura del diafragma.

Corrige la subida de los hombros mientras realizan el ejercicio. Continúan vocalizando con: “Mi mamá me mima mogollón”. Lo hacen de un fiato¹⁰ a partir de una escala que asciende por grados conjuntos de Do a Sol y desciende otra vez de Sol a Do de igual modo. Repiten la secuencia subiendo y bajando por medios tonos. Javier va corrigiendo. Más piano por aquí, más ligero al bajar... Se producen ronroneos. Les cuesta bajar por semitonos. Les ayuda. Continúa la vocalización con: “Serena la noche está”. Esta vez arpegiando: Do, Mi, Sol, Do, Sol, Mi, Do. Corrige la postura. Corrige el ataque del agudo porque lo están acometiendo desde abajo y se produce un sonido previo a la nota de inicio. Cantan de memoria, sin partitura y en hebreo.

El repertorio que utilizaba en el coro era variado. Los chicos cantaban de memoria, en diferentes idiomas y, a veces, a dos voces.

Desde el punto de vista de la instrucción vocal se establecía una dicotomía coro-aula que daba como resultado dos realidades de práctica vocal bien diferenciadas que parecían responder a dos concepciones de didáctica del canto diametralmente opuestas. El maestro desarrollaba una magnífica labor vocal con el coro, estaba formado y continuaba formándose para ello, mientras que en las aulas seguía las propuestas de un libro de texto, por lo que no realizaba más trabajo vocal

¹⁰ Fiato [It.] Aliento. Randel (1997).

que el que suponía cantar canciones. Ante cualquier contingencia en las clases el maestro se inhibía de aplicar las estrategias que aplicaba con toda naturalidad con los niños de la misma edad y nivel en el contexto del coro.

El coro era algo aparte, algo lejano a la realidad del aula, de ahí que los incentivos para que los niños tomaran interés por realizar la actividad coral no emergían del trabajo del aula, sino que eran el resultado de otras líneas o vías de actuación paralelas tanto por parte del docente como del centro.

8.9. CONCLUSIONES DEL CASO 4

El análisis y la interpretación de los datos ponen de manifiesto la falta de coherencia en el pensamiento docente del maestro respecto a la didáctica del canto en educación primaria y también nos dejan ver que la incidencia del contexto educativo resultaba determinante para la práctica docente, muy especialmente para la práctica vocal en el aula.

El pensamiento del maestro se había configurado a partir de su formación, su perfil –cuyo rasgo más relevante era una práctica coral continuada y de calidad– y, sobre todo, desde la falta de revisión y reflexión a propósito del contexto en el que desarrollaba su práctica docente. El maestro asumía los imperativos del contexto y no se cuestionaba, salvo cuando hacía algún leve comentario y sólo si se le preguntaba al respecto. No era un tema que ocupase su pensamiento ni sus reivindicaciones formales.

El tema central del discurso del maestro era el canto. Javier mostraba gran sensibilidad hacia la emisión de sus alumnos. Le preocupaba hasta el punto de que, cuando lo consideraba pertinente, recomendaba a los padres que realizaran una revisión otorrinolaringológica a sus hijos. La asistencia a cursos de dirección coral se había convertido en el eje principal de su formación continua como docente; mantenía relación con directores y agrupaciones corales de niños y de adolescentes. Era consciente de la dificultad de que los alumnos del tercer ciclo se mantuviesen ilusionados y continuasen en la actividad coral, pero apostaba por ello.

El contexto educativo en el que enseñaba Javier tenía una personalidad y una idiosincrasia particulares en tanto que colegio privado confesional. Las características del contexto habían favorecido unas condiciones de trabajo que dificultaban, limitaban e impedían determinados planteamientos didácticos en relación con la enseñanza de la música a la vez que encauzaban, en parte, la práctica docente. Las relaciones en el contexto se caracterizaban por la ausencia de conflictos y por la falta de posicionamiento del docente al respecto.

El centro disponía de suficientes dotaciones e instalaciones para diferentes actividades, incluyendo la actividad coral, pero no contemplaba la existencia de un espacio donde pudiera llevarse a cabo adecuadamente la enseñanza regular de la música. Así pues, el maestro se veía obligado a recorrer las aulas transportando un radiocasete, había de dibujar cada vez las pautas del pentagrama en la pizarra y tenía que trabajar en aulas atestadas de pupitres colocados en filas que, incluso, invadían su propio espacio.

Su estilo didáctico se caracterizaba por fomentar el conocimiento declarativo a base de hacer turnos de lectura por fragmentos de los temas que proponía el libro de texto, de tocar la flauta con los niños sentados en los pupitres, de hacer fichas y controles sistemáticos que aburrían a los niños, los sumergían en la monotonía y la rutina y, en definitiva, les privaban de espacios de desarrollo que contemplasen la creatividad, la autogestión o el trabajo cooperativo.

El discurso del maestro en el aula se encontraba salpicado por una terminología inadecuada que podía perturbar, confundir o, cuando menos, no encauzar adecuadamente a los alumnos de primaria hacia la comprensión de determinados parámetros fundamentales para el desarrollo de sus habilidades musicales.

La didáctica del canto en el aula consistía en cantar las canciones propuestas por el libro de texto; el canto se utilizaba únicamente como recurso para algunos aprendizajes musicales y extramusicales y la instrucción vocal de los alumnos no estaba contemplada. Aceptar sin fisuras las actividades propuestas por el libro de texto, aun cuando encontraba en este repertorio ciertos inconvenientes, le llevaba al maestro a utilizar materiales y recursos grabados en lugar de cantar él mismo. A veces, dadas las características del material sonoro que proponía la editorial para acompañar al canto, no era posible escuchar ni ser escuchado ni mucho menos corregir vocalmente a los niños. En ocasiones, este tipo de materiales contribuía a aumentar la contaminación acústica en las aulas y, por lo tanto, dificultaba la escucha e impedía ese *feedback* imprescindible entre la conducta vocal del estudiante y las pautas que el profesor ha de proporcionarle al respecto¹¹ a la vez que inducía a comportamientos fonotraumáticos.

Había una problemática vocal emergente en el canto de los niños. Algunos niños cantaban otra melodía, otros cantaban recitando y, cuando cantaban en conjunto, se producían *ronroneos* y desafinaciones. Los alumnos de Javier, sin distinción de género y nivel, cantaban en la octava que les correspondía. El maestro detectaba la problemática vocal de sus alumnos pero no tomaba medidas para poder corregirla ni utilizaba en las clases las estrategias que sí que conocía para ayudar a sus alumnos a que mejorasen en el ejercicio del canto, estra-

¹¹ Véase 3.2.1. La problemática de la enseñanza del canto.

teguas que empleaba habitualmente cuando trabajaba con niños de la misma edad y nivel en el entorno del coro.

Porque en el coro, en cambio, Javier llevaba a cabo un trabajo vocal de gran sutileza que daba cuenta de su sensibilidad al respecto y de una experiencia vocal relevante. Comenzaba con una labor meticulosa que precedía a las obras y que incluía todos los parámetros fisiológicos y psicológicos inherentes al canto. El maestro disponía, para abordar las contingencias vocales de los ensayos, de recursos de naturaleza sutilmente distinta en cada sesión que utilizaba con propiedad. La práctica vocal en el coro era exhaustiva, natural y espontánea, fruto de una trayectoria de dilatada experiencia coral.

Se producía una dicotomía coro *versus* aula, puesto que el coro y el aula eran dos realidades de práctica vocal bien dispares. La magnífica labor vocal que el maestro desarrollaba con el coro no se correspondía con la que realizaba en las aulas, donde se limitaba a cantar canciones. Los incentivos para que los alumnos participasen en la actividad coral no surgían del trabajo que realizaba en las aulas, sino que eran el resultado de otras vías de actuación tanto por parte del docente como del centro.

La existencia del coro como actividad voluntaria y gratuita estaba intrínsecamente ligada al perfil del centro y a la mentalidad subyacente. A la luz de esta mentalidad y como resultado de la falta de posicionamiento del maestro frente al contexto se pueden establecer tres maneras de entender y de abordar el canto que confluían en el mismo contexto educativo. En primer lugar, el canto ocupaba un lugar relevante en el centro pero había resultado desnaturalizado al habersele otorgado un *meta-sentido* relacionado con lo *ornamental* y, sobre todo, con lo *funcional* privándolo del rango que le corresponde a cualquier área de conocimiento. En segundo lugar, el maestro no sólo había asumido el rol sesgado que el contexto otorgaba al canto, sino que lo llevaba a ultranza, excluyéndolo, finalmente, del ámbito del aula puesto que quedaba reducido a cantar canciones y se utilizaba solamente como recurso para determinados aprendizajes. En tercer lugar, en el coro el maestro restituía al canto su función en términos didácticos puesto que incluía todos los parámetros que le son propios en tanto que habilidad de gran complejidad que requiere múltiples coordinaciones psicomotoras, como explican Phillips (1992, 1996) y Phillips y Aitchison (1997), y que trasciende el hecho de cantar canciones, de ser usado como recurso, o de cualquier otra función que se le otorgue.

El maestro ofrecía en el aula un modelo vocal muy adecuado en cuanto a la calidad y a las características de su emisión. Tenía una voz timbrada al hablar y al cantar. Cantaba como tenor y tenía una impostación natural y buena proyección y,

gracias a la claridad y ligereza de su emisión y a la facilidad para el registro agudo, no corría tanto riesgo como otros maestros varones de perturbar a los más pequeños e inexpertos a la hora de emitir en la octava que les correspondía. Todo ello era el resultado de un trabajo adecuado de técnica vocal individual y de una práctica vocal correcta en coro. Sin embargo, su sonido resultaba algo nasal y engolado y tenía cierto vibrato en los finales de frase y, a veces, cambios improcedentes de intensidad en una misma nota. Estas particularidades de la emisión podrían estar relacionadas con cierta falta de optimización de la resonancia y del apoyo de la voz respectivamente¹² al formar parte, frecuentemente, de las características de los cantantes de coros amateur.

Las características de su emisión se relacionaban con el proceso de construcción de la identidad vocal del docente, proceso que había tenido lugar a partir de unas cualidades innatas para el canto y de un instrumento vocal sano, sin atisbo de fragilidad, que utilizaba adecuadamente cuando hablaba y cuando cantaba. A lo largo de ese proceso el maestro había recibido una formación vocal inicial reglada y había mantenido en el tiempo una formación vocal estable y no reglada en el contexto de una práctica coral continuada y de calidad. Aun cuando el entorno en el que había crecido no había favorecido su formación musical y vocal y aun cuando en un momento dado se había visto forzado a prescindir de ellas, la conciencia de sus necesidades y una inclinación decidida hacia el canto le habían llevado a paliar algunas de sus carencias.

El maestro no era consciente de las implicaciones didácticas del modelo vocal en el aula de primaria, implicaciones que se relacionan con el modelado vocal entendido como el aprendizaje del canto por imitación en función del modelo vocal que se percibe¹³. Esto quedaba de manifiesto cuando recurría en sus clases a modelos vocales grabados casi siempre de mucha menor calidad que el modelo que él mismo podía ofrecer, cuando en ocasiones cantaba junto a los alumnos sobre el acompañamiento instrumental que proponía la editorial o cuando directamente presentaba los ejemplos a los alumnos con la flauta y solicitaba que estos respondiesen vocalmente por imitación.

Existían correspondencias y contradicciones sustanciales entre el pensamiento de Javier y sus actuaciones docentes. El pensamiento de Javier estaba en franca correspondencia con sus actuaciones respecto al coro puesto que era minucioso y exhaustivo con respecto a la formación vocal de sus alumnos, había ampliado de forma voluntaria su dilatado horario para preparar a los futuros integrantes del coro y para mantener vinculados con la práctica coral a los

¹² Véase 3.1.3. Fonación, resonancia y articulación y 3.1.2.2. La respiración para el canto.

¹³ Véase 3.2.2.2. El modelo vocal.

alumnos que ya habían participado y porque había hecho de la dirección coral el eje de su formación continua como docente. En el aula, en cambio, incurría en una contradicción permanente. Se producían contradicciones entre el maestro que consideraba el canto como algo relevante y que era sensible hacia la emisión de sus alumnos y el que, no obstante, consentía que la mayoría de ellos, excepto los que participaban en el coro, no pudiesen acceder a una adecuada instrucción vocal durante la educación primaria. Había contradicción entre el maestro meticuloso y preparado que trabajaba la instrucción vocal en el coro y el que se limitaba a cantar canciones no siempre adecuadas para la educación primaria y entre el maestro que utilizaba adecuadamente determinadas estrategias en el coro pero que no las aplicaba en el aula. Existía contradicción entre el eje central de su pensamiento y sus acciones ya que había hecho propio el papel sesgado que el contexto otorgaba al canto despojándolo de su verdadera naturaleza, por reducirlo a cantar canciones en el aula y utilizarlo sólo como recurso para algunos aprendizajes. Había también contradicción entre el maestro que pretendía que los niños se vinculasen al coro y se esforzaba en ello ampliando incluso su horario de forma voluntaria, pero que en clase no cantaba con los alumnos de esa misma edad porque el libro de texto que utilizaba en ese curso a penas presentaba canciones y *prefería* abordar todas las unidades didácticas.

Aunque supuestamente hubiera debido plegarse a los imperativos del contexto, siempre habría podido reconducir sus actuaciones en beneficio del canto proponiendo él mismo los ejemplos vocales, incluyendo la instrucción vocal de los niños y haciendo del canto el eje central de su práctica en las aulas. Todo esto podría haberlo llevado a cabo aun sin contar con las condiciones adecuadas de espacio y de recursos o aunque se hubiera visto en la necesidad de contemplar la *conveniencia* de la utilización un libro de texto.

En el pensamiento docente había aspectos cruciales que se tambaleaban o que no estaban bien comprendidos, lo que ponía de manifiesto falta de coherencia y de solidez con respecto a la didáctica del canto en la educación primaria. Según del Ben y Hentschke (2002), los profesores parecen no percibir los supuestos implícitos en sus percepciones y acciones ni las inconsistencias y contradicciones que subyacen en dichas percepciones y dichas acciones. Esto provoca una falta de coherencia que condiciona su práctica pedagógico-musical. Javier tenía competencia y preparación para formar vocalmente a sus alumnos pero no hacía nada al respecto en las aulas de educación primaria porque desconocía la necesidad y la conveniencia de hacerlo. Esta postura podría estar relacionada, también, con determinados supuestos implícitos tales como la idea de que el trabajo vocal, en sentido estricto, es algo privativo de los coros o, también, por haber adoptado por mimesis estas prácticas debido a la asistencia a diferentes

cursos de dirección coral sin haber comprendido el significado que tiene para los niños de educación primaria tener acceso a esta formación o carecer de dicha formación.

En cualquier caso, el maestro carecía de un soporte teórico en materia de didáctica vocal que le impulsase a proporcionar instrucción vocal a sus alumnos en el aula. A esto contribuía también el hecho de que, de alguna manera, había asumido el rol sesgado que se atribuía al canto en el contexto educativo en el que enseñaba.

Habida cuenta de su juventud, su capacidad de trabajo y su sólida formación vocal y coral Javier podrá encontrar, sin duda, en un futuro, las claves que le permitirán detectar y afrontar la resolución de esas inconsistencias y contradicciones independientemente del entorno educativo en el que enseñe.

9. CASO 5: LA PRÁCTICA VOCAL EN UN PROYECTO INNOVADOR

En el ejemplo que vamos a ver a continuación podremos observar cómo un pensamiento docente de gran coherencia junto con una práctica docente innovadora, motivadora y modélica se veían desmerecidos por una práctica vocal inadecuada tanto por el modelo vocal que el maestro ofrecía en el aula como por la falta de estrategias apropiadas destinadas a la instrucción vocal de sus alumnos. Esto se debía a que, en su formación continua como docente, el maestro no había dado un lugar suficiente a la formación vocal y a la didáctica del canto en educación primaria, sin duda porque no poseía una imagen fuerte de sí mismo como cantante pues durante el proceso de construcción de su identidad vocal, a lo largo de su trayectoria vital y profesional, no había tenido ninguna vinculación especial con el canto. Había una problemática vocal emergente a propósito del canto de los niños que se manifestaba con una emisión deficiente, tanto en la voz cantada como en la voz hablada. El maestro no tenía conciencia de las implicaciones didácticas del modelo vocal en la etapa de educación primaria.

9.1. INTRODUCCIÓN

Inicié mi trabajo de campo en este colegio en el mes de junio. El horario de verano ya había empezado y las sesiones eran más cortas. En mi primera visita llegué un poco tarde respecto a la hora que habíamos concertado, pues resultaba difícil calcular la distancia a la que se encontraba el colegio debido a los diferentes medios de transporte que debía utilizar con sus respectivas conexiones. No obstante, este hecho no me resultaba muy incómodo dadas las facilidades con las que contaba de antemano: “Puedes llegar e irte cuando quieras”. Me sentía realmente cómoda. Una vez me hube incorporado pude observar que el ritmo de trabajo era trepidante.

Había tenido noticias de que durante aquel curso el colegio, y muy especialmente el profesor de música, estaban involucrados en un proyecto educativo que consistía en la creación de una ópera original por parte de los alumnos de uno de los cursos de educación primaria¹ y mi primera visita tenía lugar, precisamente, en la semana previa al estreno. Durante la mañana habían tenido ya dos sesiones de trabajo para la ópera e iban a continuar por la tarde. Me interesaba extraordinariamente el proyecto, y todo lo que pude vislumbrar a lo largo de esa primera mañana me resultaba diferente y estimulante. Llevaban trabajando en ello el curso entero. La dinámica era abierta y participativa. Hasta los más pequeños detalles se consensuaban y se discutían. Se respetaban las iniciativas de los niños. Había dos profesores involucrados en el proyecto: el profesor de música y la tutora del grupo que participaba. Algunos padres o familiares

¹ Véase 9.4.1.2. Creación de una ópera original.

también colaboraban. Habían recibido asesoramiento general para el proyecto y asesoramiento puntual de especialistas tales como actores, cantantes o maquilladores. Había cámaras grabando por doquier para dejar constancia de los procesos de aprendizaje en los que los alumnos se encontraban involucrados. Los alumnos manifestaban su pensamiento y aportaban lo que pensaban que podía ayudar al grupo. Se respetaba el turno de palabra y se arreglaban las diferencias mediante el diálogo. El maestro no intervenía en esos momentos. A los niños se les veía motivados, atentos a sus responsabilidades y atentos a todo lo que rodeaba su trabajo. En la hora del café felicité al maestro por su trabajo. Él aprovechó para lanzarme una *pulla* respecto a la Facultad de Educación y pudimos compartir la idea de que la universidad debería ser el lugar desde donde se promoviese e incentivase la innovación educativa. Las representaciones iban a tener lugar en una sesión diaria a lo largo de tres días consecutivos en los que se intercalaría el horario de mañana con el de tarde para facilitar la asistencia.

Asistí a la representación del día 12 de junio por la tarde. Una exposición, guiada por los propios niños, iba recorriendo los diferentes espacios hasta llegar al que acogía la representación. Los asistentes nos fuimos adentrando en detalles y procesos a través de los diferentes documentos. Pudimos contemplar la génesis del logotipo que lucían todos los participantes en sus camisetas, las características de los personajes o la composición de las plantillas de los diferentes equipos que integraban el montaje. Comprobé que el evento tenía gran repercusión mediática e institucional. Me resultaba interesante lo que ocurría tanto en el escenario como en los alrededores. Para mi gusto había demasiadas cámaras, demasiados flashes, demasiada revolución mediática. La noticia, pensaba para mí, sería que esto no fuese noticia. Me producía una sensación extraña la reunión de tan diferentes estamentos en torno al evento. Los impulsores del proyecto del Teatro Real, la prensa, los maestros, los padres, todos unidos por los mismos vasos comunicantes... ¡Interesante! Disfruté charlando con los maestros, especialmente con aquellos que habían acudido porque también participaban en el proyecto. Charlaban sobre la implicación de los padres, sobre las reticencias de algunos de ellos al comienzo o cuando supieron que sus hijos no iban a utilizar libro de texto durante todo un curso o sobre cómo los niños de un colegio daban consejos prácticos a los del otro antes de salir al escenario. Una de las maestras nos comentó *soto voce* que a ella lo que le interesaba era educar y no tanto salir en los medios. Los padres estaban entusiasmados, en algunos momentos casi en exceso. Los profesores parecían extenuados y felices. Los niños, exultantes... ¡Todo esto lo habían llevado a cabo niños de 2º de educación primaria! Había mucha emoción en el ambiente más o menos contenida según en qué momentos pero, parafraseando a Fidel, el maestro de música, cuando le preguntaron sobre

esas emociones, “en las cosas importantes mejor no dejarse llevar y digerirlas con calma”. A ellos aún les quedaba una representación y, en cuanto a mí, el trabajo de campo no había hecho más que comenzar. La primera toma de contacto había sido impactante, pero faltaba mucho recorrido.

A comienzos del curso 2008-2009 se me convocó a la presentación del nuevo proyecto. Acudí gustosa. La reunión era en la clase de 4º A, el grupo que iba a participar durante ese curso en la creación de la ópera. Los murales que decoraban el aula eran elocuentes y daban cuenta de algunos detalles de los prolegómenos del proceso que estaban experimentando los alumnos. Uno de los carteles se refería a cuestiones de logística, como “El reto de las sillas”. Otros plasmaban las reflexiones de los niños con respecto a las dinámicas de trabajo en grupo como, por ejemplo, las estrategias que funcionan: “Pensar en todos y no en mí”, “Ser un solo equipo”. O las que no funcionan: “Apelotonarse”, “No pensar”, “Colocarse por amiguismo”. Otro cartel daba cuenta de las deliberaciones sobre lo que es una ópera y sobre los elementos necesarios para llevarla a efecto: “Es un teatro con concierto para el que se necesitan actores, músicos y un director”. Habían pensado individualmente sobre qué era lo que cada uno podía aportar al grupo y así lo hacían constar. Un niño: “Buenas ideas”. Una niña: “Elasticidad, Tocar piano y buen carácter”. En los murales también quedaba constancia gráfica de la lluvia de ideas a propósito del posible nombre de la compañía: “La pequeña compañía de aprendiz” o “Compañía de los talentos pequeños”.

La asistencia a la reunión me proporcionó una posibilidad multidireccional, multifacética y absolutamente excepcional para adentrarme en el proyecto, ya que tenía como objetivo poner en común el trabajo que se iba a realizar durante el curso y comenzaba partiendo de la experiencia del año anterior. Fue una reunión muy dinámica a la que asistieron todos los estamentos involucrados: los maestros, los padres, los alumnos que habían colaborado en el proyecto mientras hacían sus prácticas –ya fuesen de la especialidad en educación musical o de otras especialidades–, los representantes de las instituciones y colaboradores diversos. Faltaban los niños físicamente, pero podíamos verlos y escuchar sus opiniones a través de una grabación audiovisual de la edición anterior que se visionaba y se comentaba con fruición por parte de todos los asistentes; mientras, yo tomaba notas exhaustivamente.

En diciembre acudí al colegio con una profesora noruega vinculada, en su país, al mismo proyecto, que estaba de intercambio en la Facultad de Educación. Realizamos una observación conjunta y una entrevista al maestro. Pusimos en común informalmente nuestras impresiones y al día siguiente organizamos una sesión formal para hacerle una entrevista. Este hecho hizo que el proceso de triangulación se diversificase aún más y se hiciese más rico con la visión y la interpre-

tación conjunta de diferentes observadores internacionales creando lo que Wasser y Bresler (1996) conceptualizaron como una zona interpretativa que responde a la idea de un lugar de confluencia para compartir conocimiento, experiencia y creencias con el fin de adquirir nuevos significados. Recurrir a otros investigadores sirve, según Francis (2004), para dar respaldo a nuestros textos y comprobar la credibilidad descriptiva e interpretativa de los mismos.

A lo largo del curso mantuve la regularidad de mis visitas, regularidad que vino dada por el ritmo de las transcripciones y las cuestiones emergentes que me llevaban a realizar nuevas entrevistas y nuevas observaciones. Casi sin darme cuenta me vi otra vez en la representación de final de curso a la que acudí, en esta ocasión, con una amiga que, sin pretenderlo *a priori*, resultó ser observadora sensible y perspicaz y, cuya charla después de la representación me resultó estimulante a la vez que enriquecedora, sirviendo de contraste y reforzando algunos de mis puntos de vista.

Desde entonces he seguido en contacto permanente con el maestro, con el colegio y con el proyecto. Recibo información puntual de diversas contingencias y tengo la posibilidad de interactuar al nivel que considere adecuado en cada momento.

Mi rol como investigadora se vio enriquecido por las variadas circunstancias que favorecieron mi acceso al centro en el tiempo y en el espacio. Además de mi posición como investigadora, he sido tutora o profesora de alumnos en prácticas y posible colaboradora tanto a nivel personal como institucional desde la universidad. La gestión de todos estos roles y sus respectivos desenlaces me han ocasionado puntualmente inquietud y confusión, pero en ningún caso han entorpecido la investigación, más bien al contrario, sirvieron de ayuda en esa difícil tarea de huir de cualquier interpretación superficial y para ir a la búsqueda de múltiples y variados significados.

9.2. LOS ESPACIOS

9.2.1. EL EDIFICIO

El edificio, a primera vista, no presentaba nada relevante respecto de otros colegios públicos, salvo que, al no tener demasiada altura, resultaba acogedor desde el exterior. Ya dentro, todo parecía amable y muy cuidado. Había profusión de carteles, murales, zonas acotadas que tenían que ver con diferentes proyectos, actividades, jornadas monográficas o áreas de conocimiento que requerían determinada

actitud que se recordaba en pequeños eslogan o sentencias. La estética infantil, fácilmente reconocible por su factura y su colorido, lo impregnaba todo.

9.2.2. EL AULA

Cuando Fidel llegó al colegio no había aula de música. Desde mi acceso al contexto, el espacio y las dotaciones de que disponían me resultaron llamativos por inusuales. En realidad, contaban con dos espacios comunicados y cada uno de ellos era equivalente a un aula convencional. En uno de ellos los instrumentos estaban permanentemente dispuestos para tocar y, en el otro, los materiales e instrumentos se colocaban junto a las paredes o sobre el alfeizar de las ventanas, lo que dejaba, prácticamente, todo el espacio diáfano. Junto a una gran profusión de instrumentos escolares se ubicaban otros instrumentos convencionales para el programa de *aulas abiertas* que se impartía en horario de tarde a niños, jóvenes y adultos del municipio. Gracias a este programa se había conseguido a lo largo del tiempo una gran dotación instrumental que estaba también a disposición de los niños cuando las circunstancias así lo requerían.

–Aquí no había aula de música, pero había muy buena predisposición y poco a poco, a base de pedir –yo soy muy pedigüeño–, hemos ido consiguiendo megafonía, pianos y demás. En cuanto salió el programa de aulas abiertas, de la Comunidad de Madrid para ayudar a aquellos colegios menos favorecidos por su situación geográfica, económica, etc., nos apuntamos inmediatamente al programa y con la dotación económica hemos ido comprando instrumentos. Aquí nunca hemos tenido libro, pero en contrapartida, en cuanto ha habido oportunidad hemos comprado más instrumentos, de percusión, de viento o de cuerda.

9.3. EL MAESTRO

9.3.1. PERFIL

La infancia de Fidel transcurrió alejada de la formación musical salvo contingencias puntuales no muy significativas como eran su afición a tocar la armónica y la bandurria o los cantos del colegio. Nunca había tenido predilección por el canto ni se había visto a sí mismo como cantante. Su vinculación con el teatro y su formación escénica, en cambio, resultaron más relevantes.

–Yo soy de pueblo, y de niño, pues una vida absolutamente normal y corriente de niño que le gusta cantar..., que le gusta escuchar la radio y poco más. Estuve estudiando en un colegio de frailes cerca de mi pueblo, y bueno, cantábamos bastante. Hacíamos algo de música, pero no tanto. Lo

que más hacíamos era teatro. A mí siempre me ha gustado mucho hacer teatro y recitar poesías, incluso antes de ir al colegio. Hasta tal punto, que me presenté a la radio en radio Aranda y me dieron un premio de recitación de poemas. De eso me enseñaban en casa. Con la música nunca me he sentido ni muy capaz ni buen cantante. Sí he tenido afición por algún instrumento, como la armónica. He tenido varias desde muy pequeño. He tenido alguna bandurria, y como somos muchos hermanos, somos trece, casi todos ellos tocaban algún instrumento. No nos viene de tradición, salvo un abuelo que era ciego y tocaba el acordeón, y siempre hemos oído hablar de él como una referencia. Musicalmente hasta ahí llega la cosa y nada más.

Estudió magisterio y enseñó durante dos años, pero se desvinculó de la docencia durante un periodo largo de tiempo en el que decidió atender a las necesidades del entorno familiar. Al querer retomarlo tuvo que rehacer la carrera para, después, comenzar a enseñar como maestro generalista en un contexto educativo peculiar que exigía un alto nivel de compromiso social y que revelaba una forma de entender y estar en el mundo.

–Yo estudié magisterio con veinte y pocos y estuve un par de años dando clase, pero lo dejé y me vine a Madrid a situarme por mi cuenta. Me traje a algunos hermanos, ya te dije que somos trece –yo soy el mayor–, y estuve ayudándoles a salir adelante. Me puse a trabajar en algo que no era musical, era la construcción. Luego estuve en Alemania durante 15 años, alejado del tema de la música y del tema enseñanza. Cubierta esta etapa creí que era el momento de retomarlo. Tuve que rehacer magisterio, con nuevos planes, nuevas historias. Me puse a dar clase de maestro generalista. Estuve en el Pozo del Tío Raimundo, en un colegio concertado que ya no existe –antigua creación del Padre Llanos–, que habrás oído hablar de él, supongo. Estuve allí dando clase sin oposición.

Sus inquietudes literarias le llevaron a estudiar filología. Una experiencia relevante en un proyecto de teatro musical para niños y el contacto con los músicos que participaban en el proyecto le llevaron a descubrir que quería formarse musicalmente. Ante la posibilidad de opositar a maestro especialista en educación musical, decidió prepararse para ello, y su apuesta se resolvió con éxito.

–Siempre me gustó, aunque yo no era de música, hacer música con los niños, cantar canciones, pero muy a mi aire, con pocos conocimientos musicales. Después me puse a estudiar filología, terminé la carrera. Me gusta mucho escribir, leer... Hicimos un grupo de teatro con unos músicos, y con otros maestros. Fue un teatro musical para niños el proyecto que hicimos, y ese año fue un punto de inflexión. Yo creo que me apeteció estudiar más música, degustarla. Salieron las oposiciones de música y comencé a prepararme. Me puse a trabajar con amigos músicos un poqui-

to más en serio y en aquel momento no se exigía mucho. El nivel era relativamente bajo y hacían falta especialistas. No lo debí hacer del todo mal porque me pusieron un diez. Saqué plaza también para Andalucía. Me presenté en tres sitios y elegí la plaza de Madrid.

Se formó musicalmente después de haber aprobado las oposiciones. Decidió estudiar en el conservatorio, donde obtuvo el grado elemental en contrabajo al tomar conciencia de que necesitaba más formación musical. Estuvo allí un curso más y después se matriculó en una escuela de música.

–Me di cuenta de que tenía que estudiar música y me metí en el conservatorio, aunque era muy difícil entrar con treinta y tantos años, pero un amigo me aconsejó que si cogía contrabajo, por ejemplo, a lo mejor era posible. Y así lo hice. Hice el grado elemental, cuatro años. Estuve un año más y luego en una escuela de música para formarme más. Tuve que dejarlo porque era muy difícil compaginarlo todo con el trabajo en el colegio. Desde entonces me he formado por mi cuenta, con amigos. Como el contrabajo es un poco latoso para las clases, aunque a veces lo utilizamos, he decidido tirarle los tejos al violín. ¡Muy difícil!...Y luego, pues toqueteo instrumentos, ya ves que tenemos muchos aquí, el saxo, la trompeta... Éste es mi perfil musical.

Si hubiera que destacar un rasgo en su perfil podríamos decir que combinaba el entusiasmo y la entrega del que empieza con la sabiduría y la templanza que proporcionan la madurez y la constancia. La forma en que se planteó el acceso al centro después de haber aprobado las oposiciones de música dice mucho de su talante. Eligió el colegio atraído por su perfil y allí sigue desde hace dieciséis años. Éste ha sido su único y definitivo destino como docente especialista en educación musical.

–Es el primero y el único. No, aquí no había nada. Yo hice una encuesta telefónica antes de escoger colegio, y les preguntaba si habían tenido profesor de música, aula, si querían tenerlo... Y me encontraba con respuestas muy curiosas como que no tenían, pero que los profesores no estaban muy de acuerdo porque luego los niños tenían que desplazarse para ir a clase, y en esas horas los profesores se iban a tener que ir a cubrir vacantes. Otros decían no, porque no tenemos aula. En éste me dijeron, no, no tenemos aula, nunca hemos tenido profesor de música pero estamos deseando que venga uno inmediatamente, y pensé que era aquí donde tenía que ir.

9.3.2. PENSAMIENTO DOCENTE

El pensamiento docente de Fidel se articulaba a partir de su perfil, su formación y, sobre todo, en torno a dos ejes interrelacionados. Por un lado, el lugar priori-

tario otorgado a su formación continua como docente y, por otro, el compromiso en el ejercicio de la docencia, siempre a la búsqueda de nuevos desafíos, propuestas y retos. Había tenido contacto con pedagogos relevantes en todas las disciplinas y escuelas pedagógicas. Era consciente de sus carencias musicales y no se consideraba músico en sentido estricto, pero sí se sentía con una formación didáctica amplia, armónica y sólida.

–No me considero músico, ni intérprete –por supuesto–, pero creo que, después de muchos cursos, de haber estado en contacto con muchos pedagogos interesantes que han pasado por Madrid, de haber tocado todos los estilos y metodologías, lo mismo de danza que de otra especialidad, tanto de la Autónoma como de la Complutense, poseo un abanico amplio, no muy profundo. En lo que sí que he profundizado es en la práctica escolar –es decir–, en el tajo. He sido siempre un poco demasiado práctico y ahora creo que voy a ser más reflexivo, más teórico. Me doy cuenta de que la acción sin reflexión no es suficiente. Se puedan hacer cosas interesantes. Creo que he sido un maestro con éxito, entre comillas, con los niños. He buscado nuevas ideas, nuevas formas de llegar a ellos, de involucrarles en la actividad, pero a pesar de eso, creo que hay que reflexionar sobre lo que haces, cómo lo haces y para qué lo haces. Creo que es posible trabajando así sacar mejores resultados. No cara a la galería, sino con los niños. Sacar más de ellos para que ellos también piensen sobre lo que hacen, porque si no, pasan y dicen ¡qué bonito!... Y creo que hay que intentar sacar algo más de dentro de ellos.

El canto no formaba parte de su discurso, pero cuando se le requería al respecto tenía una idea del propio perfil canoro y sentía su pertenencia a una cuerda determinada. Daba cuenta de su salud vocal y de la ausencia de patologías y era consciente de algunos de los riesgos vocales de los docentes.

–He cantado en el coro del conservatorio, en algunas corales, y no canto más porque no tengo tiempo, pero me gusta cantar en grupo. No es la mejor profesión [la de maestro] para cantar, porque hablamos mucho, y eso perjudica la voz –claro–, y, ¡cantando con los niños!... No he padecido nunca de afonías y cosas así, pero conozco muchos profes que sí. En mi caso no ha sido así. Creo que todavía mantengo una voz de bajo razonable para cantar en grupo, no como solista –claro–, y me está sirviendo para trabajar con los niños.

En cuanto a las ideas sobre el canto de los niños, Fidel manifestaba la imposibilidad de un seguimiento individualizado y, ante ese hecho, intentaba suplirlo dirigiendo a aquellos alumnos que tenían determinadas aptitudes vocales hacia la actividad coral que se llevaba a cabo en el programa de aulas abiertas

del colegio. Cuando se le preguntaba sobre determinadas correcciones que realizaba en relación con la postura a la hora de cantar o las referencias que hacía a la localización del diafragma, no explicaba por qué lo hacía o la importancia que le otorgaba. Su discurso no se hacía eco de la vocalidad, sino que se desviaba hacia cuestiones relacionadas con la actitud, todas ellas muy encomiables y necesarias a la hora de abordar el canto, pero que no respondían a planteamientos o estrategias específicamente vocales.

–El seguimiento individual es muy difícil con quinientos alumnos. Intento estimularles a que vayan a coro a aquellos que veo que tienen una actitud especial vocal y auditiva y, si hacemos muchos juegos de voz, les hago un simulacro de casting, con su propio nombre, cantando una canción que todos conocen, y les animo, les estimulo. Pienso que no se debe decir a un niño mejor te dedicas a otra cosa o cállate, que desafinas. Hay que animarles y si veo alguna actitud especial en alguno, pues les animo, y ya pues se apuntan a la actividad.

Fidel se posicionaba con claridad, en cambio, en cuanto a su manera de concebir el rol del maestro como educador, lo que llevaba implícito una conceptualización específica del aprendizaje. El maestro otorgaba importancia a la interacción social como origen y motor del aprendizaje, en consonancia con la teoría de Vygotsky (1978) que propone una *zona de desarrollo próximo* en la que la máxima potencialidad del aprendizaje se desarrollaría con la ayuda de los demás. Así, el nivel de desarrollo y aprendizaje que una persona puede alcanzar actuando independientemente en la resolución de un problema es menor que el nivel que puede alcanzar con la guía de un adulto o con la colaboración de un compañero más competente.

–Efectivamente, es un equilibrio. No sé quien lo decía, que había que apoyarse en las dos cosas, la libertad creativa de los niños y la orientación. No lo recuerdo, pero dice que hacer una cosa sola es como intentar aplaudir con una sola mano. Hay que intentar, porque la absoluta libertad es condenarlos a la esterilidad o a la repetición, si no les das unas mínimas pautas. Otras veces ni siquiera hay que darles pautas es sólo hacerles reflexionar, hacerles preguntas. El profesor debe aprender a preguntar, más que a dar respuestas y soluciones, por donde se puede ir, muchas veces dejándoles equivocarse, y en momentos determinados decir esto no funciona, prueba esto otro, u otra cosa. También hay cosas que la humanidad hace mucho tiempo que descubrió y no hay porqué hacerles pasar por ese proceso, se le puede decir esto lo hacen de esta forma o de esta otra. Si hay un niño tocando con una sola mano, que menos que sugerir que tiene dos manos y que puede utilizarlas, aunque al principio le resulte más difícil, y enseguida se dará cuenta de que gana en posibilidades y en habilidad. Es una manera de orientar y unas veces tomas el pa-

pel más protagonista y otras hay que darles el protagonismo a ellos. En los proyectos les damos mucho protagonismo, como en el de ópera, pero eso no quiere decir que estemos de sobra, estamos siempre ahí, empujando, animando, proponiendo y si llega un momento en el que hay un estancamiento, pues buscamos una salida, ofrecemos alternativas. Es un equilibrio. Hay algunos profesores que tenemos más tendencia a ocupar el puesto de los alumnos, y hay otros, que quizá por formación, o por convencimiento tienden a dejar hacer, ni el *laissez faire*, ni el dirigismo absoluto conducen a ninguna parte.

Este aprendizaje se desarrollaría en una situación ambiental que desafiase al individuo en la resolución de problemas, un aprendizaje por descubrimiento que posibilita, según Bruner (1988:45), “el empleo de unidades de información cada vez mayores en la solución de problemas particulares”, que ejercita, además el pensamiento crítico, la discriminación y prepara para enfrentarse a los problemas de la vida, enfatizando en “las capacidades de la conciencia, la reflexión, la aptitud de diálogo y la negociación” (Bruner,1997:62).

9.4. EL CONTEXTO

El centro educativo donde enseñaba Fidel era un colegio pequeño, de línea dos, es decir, con dos grupos para cada curso. Se encontraba situado en una localidad anexa a Madrid capital hacia el sureste, en una zona que tradicionalmente había estado muy deprimida y que había derivado en una zona fundamentalmente obrera, por lo que se podría situar la extracción social del alumnado en torno a una clase media-baja. El centro ofrecía un perfil definido, abierto, integrador e innovador.

–Vine y no me equivoqué, porque es un colegio muy especial en cuanto al tratamiento de los niños y la evolución del propio centro.

La apertura se manifestaba en la acogida que dispensaban a las personas que pasaban por el centro. Estaban muy acostumbrados a recibir a personas cuyos perfiles cubren todo el espectro del ámbito educativo y social: desde los padres hasta los representantes de las instituciones pasando por los alumnos de prácticas, maestros de otros centros, colaboradores diversos o investigadores, como era el caso, y a tratar con ellas. Cuando acudí con la profesora visitante de Noruega, además del café y de la charla, el maestro había tenido en cuenta hasta el detalle del idioma.

Llegamos un poco antes de que comience la sesión. Fidel nos invita a reunirnos con él en el comedor. El café nos sienta bien. Hace frío y hemos llegado congeladas. Este momento sirve, además, para hacer las presentaciones. Ana, una de las profesoras de inglés [el colegio es bilingüe], nos ayuda con el idioma haciendo de intérprete. La acogida ha sido muy cordial por parte de Fidel y del resto de profes. Todo ha resultado muy fluido y agradable.

La integración era más que un hecho y respondía a un posicionamiento moral y vital del claustro de profesores que enseñaban en el centro. Aparte de la pertenencia de algunos de los alumnos a la etnia gitana, se podía observar más diversidad étnica en el alumnado debido a la inmigración.

–En un comienzo eran niños y niñas de un poblado gitano y se quitó la pequeña escuelita y vinieron todos los niños aquí. Hubo un proceso de integración muy bien llevado por parte de la dirección, hubo mucho trabajo con las familias payas y con las gitanas [...]. La extracción social es clase media baja, obreros, también vienen niños que están transportados de cañada real o de zonas deprimidas o abandonadas, como otros colegios de la zona. La integración no sólo es un hecho, sino de alguna manera es una convicción, moral del profesorado que estamos aquí. Si no se integra en la escuela, significa que no se integra en la sociedad. Hay etnia gitana, de Centroamérica, Sudamérica, del Éste. Antes había más gitanos, pero ahora está más diversificado porque hay una serie de poblados que han desaparecido por aquí, por el propio crecimiento urbanístico que ha ido alejando de aquí a diferentes grupos. La mayoría son payos, y no es uno de los coles con más minorías étnicas.

La innovación pedagógica era uno de los ejes que vertebraban el centro desde donde se daba cabida a diferentes proyectos. Unos más recurrentes, como el bilingüismo o las nuevas tecnologías, junto a otros más pioneros o minoritarios en el contexto de la educación primaria como era el caso del programa de aulas abiertas o la creación de una ópera original por parte de los alumnos.

–Es un colegio muy especial, muy preocupado por los niños, por la educación, y así continúa aunque hay nuevos proyectos como el bilingüismo, las nuevas tecnologías que se han ido incorporando, y que hay que saber situarlo para no perder el norte. Creo que se está haciendo bien.

Las relaciones en el contexto educativo se caracterizaban por la ausencia de conflictos y por la total empatía entre el maestro y el claustro. Fidel eligió el centro por sus características y, a lo largo del tiempo, se había ido reafirmando en que su decisión había sido acertada. Respetaba y valoraba el proyecto de centro y su gestión y lo colmaba de elogios absolutamente elocuentes cada vez que tenía oportu-

nidad. Esta valoración era mutua. También Fidel era un maestro muy valorado y respetado por sus compañeros. Estas apreciaciones iban más allá de la ausencia de conflictos, de la empatía y de la mutua valoración. Las propuestas e iniciativas que surgían del maestro y su predisposición encontraban su cauce y viabilidad en un contexto dinámico, abierto, integrador y emprendedor que no sólo favorecía, sino que hacía que cristalizaran y fructificaran dichas propuestas e iniciativas que servían, a su vez, de caldo de cultivo para que pudiesen surgir otras. Todo ello se materializaba y se podía llevar a efecto gracias al apoyo de las instituciones y redundaba en beneficio de la docencia, de los niños y de la música.

9.4.1. LOS PROYECTOS

9.4.1.1. Aulas abiertas

El colegio ofrecía permanentemente un programa promovido por la Comunidad de Madrid de aulas abiertas para niños, jóvenes o adultos del entorno.

–El programa de aulas abiertas surgió como alternativa para desviar a los niños de actividades menos interesantes. Había un profesor que hacía un poquito más de lo mismo que el titular del centro, un poquito más de voz, de canto, de lenguaje o de percusión.

El maestro no sólo promovía la implantación del programa, sino que aportaba ideas para mejorarlo y adecuarlo a las necesidades del entorno. Los recursos del programa cumplían las expectativas de los participantes y, además, beneficiaban al alumnado en general. El trabajo del aula y el programa no eran realidades paralelas ni yuxtapuestas, sino complementarias. La música tomaba carta de naturaleza en el centro y se instalaba, también, fuera del horario lectivo. La diversificación del programa hacía posible satisfacer la creciente demanda y las inclinaciones de los participantes.

–Yo vi que quizá no fuese lo suficiente atractivo para los niños y los jóvenes del barrio, y empezamos a diversificar. En lugar de una persona haciendo eso durante tres horas, contratamos por medio del AMPA profesorado por horas de diversos instrumentos para empezar a generar un posible embrión de escuela de música o de orquesta, y eso ha favorecido a aumentar los instrumentos y que los niños tengan acceso a ellos. Tenemos treinta y tantos violines, trompetas, saxos, clarinetes un par de violonchelos, un contrabajo, un par de violas, de percusión, de tipo étnico. Por aquí han ido pasando diferentes profesores, en su mayoría estudiantes que han ido acabando el grado medio de conservatorio, o titulados superiores, músicos profesionales y consumados. No siempre los buenos músicos son los mejores pedagogos. No hemos tenido recursos para tra-

bajar individualmente, pero lo hemos hecho creando grupos lo más homogéneos posible de cada instrumento. Esto ha dado como resultado un cierto ambientillo musical no sólo dentro del horario lectivo, sino fuera de él. Lo que si intentamos es que esta actividad repercuta en el centro y así hacemos confluír los diferentes instrumentos con los profesores en un día como el día de la paz, con un coro o una pequeña orquesta o grupo instrumental, con la de danza, aprovechando carnavales, fin de curso, etc. Cada vez se apuntan más niños y tenemos que hacer lista de espera. El que no se apunta a danza lo hace a teatro o a algún instrumento. Hay también coro. Tenemos una profesora de danza, fundamentalmente son niñas. Hay cincuenta y tantas. Los chicos son muy reticentes o no sabemos hacerlo, por eso empezamos con un profesor varón, pero tuvo que dejarnos porque recibió muchas ofertas de trabajo. Está la de teatro, que hay dos grupos, uno de mayores y otro de pequeños. Esta actividad la hemos metido dentro del horario escolar. Una tarde viene el profesor y ayuda al tutor a preparar algo, un taller o una obra con los alumnos. Hay un día que se mantiene fuera del horario. Instrumentos, violín, saxo, trompeta, piano y coro, que tiene dos grupos, también en la tarde. Hay un grupo de percusión permanente La repercusión se deja sentir en el barrio, hay algunos chavales que han constituido su grupo, vienen siempre que haya plazas, niños de otros coles, jóvenes o adultos.

9.4.1.2. Creación de una ópera original

El colegio participaba en el proyecto “Creating original opera”, un programa de desarrollo profesional creado por el profesorado del Metropolitan Opera Guild de Nueva York, desarrollado y promovido por la Washington National Opera en Estados Unidos y que se implantó en España a partir del curso “Crear una ópera original: un vehículo de aprendizaje” organizado por el Teatro Real de Madrid. Durante el curso 1996-1997, mientras disfrutaba de un año sabático, Fidel contactó con el proyecto desde el que había recibido formación dentro y fuera de España. Después del periodo de formación había llevado a la práctica el proyecto en su centro por tercer año consecutivo. El sentido profundo del proyecto y las ideas pedagógicas subyacentes habían atraído su atención y merecido su credibilidad. Así, había logrado involucrar al claustro, a dos tutoras, a los padres y a un sinfín de colaboradores.

9.5. LA PRÁCTICA DOCENTE

9.5.1. EL GRUPO

La práctica docente se caracterizaba, fundamentalmente, por un estilo didáctico interactivo que se reflejaba en una dinámica abierta que fomentaba la autogestión y la asunción de hábitos, pautas y responsabilidades. Fidel no utilizaba li-

bros de texto. A veces indicaba lo que iban a hacer en lugar de comenzar a hacerlo directamente.

Se colocan en el espacio diáfano dónde comienzan un juego de reacción con palmas y sonidos.

–¡Vamos a hacer un baile! –les dice mientras, se acerca al equipo de música para prepararlo. ¡Antes vamos a cantar el cumpleaños feliz! ¡Poneos frente al espejo! ¡Tenéis que imitar lo que yo haga! –mientras comienza a sonar la música y los alumnos imitan los movimientos y la coreografía que propone Fidel.

Es una música al estilo bollywoodiense. La coreografía parece sacada de una de esas películas tan características de factura india, y está muy acorde con esa estética. Los chicos se lo pasan estupendamente.

–¡Si no escuchamos la música no podemos hacer la coreografía! ¡Posición neutra! –les dice.

Frecuentemente utilizaba consignas. Corregía apelando a la importancia de todos y cada uno de los alumnos, involucrándolos. Aun cuando hablaba para todo el grupo se dirigía a los niños en singular.

Se colocan en dos filas paralelas mirando todos hacia la ventana. Fidel en medio frente a ellos.

–Posición R –les dice, y les pregunta si falta alguna flauta.

Hacen recuento y faltan tres.

–¿Puedes sacar, por favor, tres flautas? Antes de tocar recordaremos los pulsos y las figuras que nos encontramos más habitualmente. ¡Atentos! ¡Uno, dos, tres y cuatro! Hacemos negras: Ja, ja, ja, ja –les va indicando.

Mueven una y otra pierna en cada pulso. Repasan las figuras a la vez que sienten e interiorizan el pulso ayudándose de la recitación y el movimiento. Continúan con las corcheas: Je-je, Je-je. Después tresillos de corcheas: Ji- ji- ji.

–Mantenemos el pulso. ¡Distracciones no! ¡En la orquesta no se molesta! ¡Stop! ¡Tiene que ser un pequeño ataque en cada primera nota, y las respiraciones rápidas, sin que se note! ¡Necesitamos tu colaboración! ¡Todo el grupo la necesita! ¡Stop! Me parece muy bien que le digas que te molesta, pero, ¡díselo bien! –dice Fidel.

Corregía en positivo. Destacaba y elogiaba los logros y las actitudes adecuadas de los alumnos. Corregía la postura para la práctica instrumental de la flauta. Los niños tenían asumidos muchos de los hábitos y pautas que la dinámi-

ca pretendía generar. Pasaban con naturalidad del espacio diáfano al contiguo, repleto de instrumentos. Se les veía habituados a tocar juntos sistemáticamente.

—¡La postura correcta! ¡Posición P! —les dice tomando la flauta en sus manos. Los niños responden por imitación a los ejemplos que les propone. Después de los ejercicios, tocan una obrita muy sencilla. Se dividen en dos grupos que tocan por separado. Después se unen y lo hacen a dos voces a una distancia de tercera mayor.

—¡Muy bien los que están mirando! ¡Los que saben caminar despacio y sin hablar se van a mover! —les va indicando.

Pasan del espacio diáfano al contiguo, repleto de instrumentos, listos para que se toquen.

—¡Tenemos que tener un instrumento en la mano y que no suene hasta que tenga que sonar! ¡Tus pulseras suenan mucho! —dirigiéndose a una niña—. La música tiene que partir siempre del silencio.

Comienzan a prepararse timbales, cajones y parches. Van haciendo cada grupo su frase por separado, siguiendo la partitura gigante de varios folios colocada encima de la pizarra pautada.

—¡Las negras en la parte central del parche! ¡Corcheas y semicorcheas en el aro! —dice Fidel pautando las instrucciones de ejecución.

Comienzan los cajones y siguen los parches en canon.

—¡Timbales!, ahora súper suave. ¡Sin correr! —les dice.

Al acabar la sesión un niño da las gracias según sale de la clase por la flauta que le ha prestado el maestro. Otro se dirige a Fidel para advertirle de que alguno se está llevando la flauta que le han prestado.

—¡Pues dile que la traiga! —dice Fidel.

Fidel reivindicaba una manera determinada de organizar el espacio en el aula que los niños habían asumido como algo natural a la hora de trabajar. Era una concepción diferente frente a la idea, por ejemplo, del espacio organizado para actividades más convencionales.

Entre todos cambian la disposición de los pupitres, que estaban colocados, según nos comentó Fidel, “para examen”. A los niños no les sorprende y lo hacen con naturalidad.

El maestro acostumbraba a dirigirse a los niños utilizando pequeñas consignas para ayudarles a interiorizar determinadas rutinas que ayudaban a favorecer la adecuada disposición y la concentración necesarias a la hora de emprender una tarea.

–Sí, claro, eso es como cuando les digo Posición P de preparación, R de reposo... Es dar una pequeña orden que ellos reconozcan. Posición neutra es una consigna muy habitual en teatro. Es como la claqueta del cine. Hablan de posición neutra antes de comenzar a actuar. No es una postura ni relajada ni de acción. Son pequeñas consignas, formas de llamar la atención y habituar a los niños a concentrarse, a estar preparados. Son algunas de las cosas que repito.

Inmersos en un estilo didáctico interactivo los niños, no sólo asumían hábitos y pautas, sino que tomaban conciencia de cuestiones relevantes como la contaminación acústica y, cuando esto ocurría, ejercían protagonismo y tomaban iniciativas.

–¿Cómo haríamos el saludo al sol que hoy no quiere venir? –pregunta Fidel.

–¡Buenos días sol! ¡Buenos días aire! ¡Buenos días vida! –contestan los niños.

Mientras recitan, van marcando el pulso con los pies.

–¡Atentos! ¡Nuestra voz en el coro, nuestra voz es un tesoro, es oro! No puede ser gritona. ¡Muy bien por querer cantar!, pero...Voy a cantar mi nombre –les dice Fidel mientras cierra las ventanas.

–¡Hay demasiado ruido! –dicen los niños.

–¡Lo habéis dicho vosotros! ¡El ruido es enemigo de la música y de la tranquilidad! Así que vamos a hacer el silencio –les dice, disminuyendo la intensidad a medida que habla.

El silencio no viene automáticamente. Necesitan un tiempo para poder conseguirlo.

Junto a dinámicas que favorecían la participación se podían observar, por parte del profesor y no tanto de la tutora, otras de marcado talante intervencionista.

–Llego un poco más tarde de lo previsto. Los niños están en su aula [El aula de 4º A] reunidos en gran grupo con la tutora, el profesor de música y algunos alumnos de prácticas. Están en pleno debate. Hay muchos esperando el turno de palabra. La discusión se centra en conflictos de dinámica. Falta un cuarto de hora y Fidel propone que piensen en casa durante las vacaciones sobre todo lo que ocurre, y que le gustaría acabar el trimestre con algo más lúdico. La tutora sugiere que quizá los alumnos necesiten seguir hablando. Después de varios turnos de palabra para ha-

cer una serie de agradecimientos [...], los niños votan que quieren bajar al aula de música a trabajar un poco, antes de despedirse para las vacaciones.

Esa dinámica abierta que contemplaba lo emergente y no quería ceñirse a un esquema, no adolecía de laxitud, muy al contrario, pretendía tener en cuenta los parámetros inherentes a la enseñanza de la música de una manera que si no era exhaustiva en cada uno de ellos por falta de tiempo, sí que lo era en cuanto a una visión panorámica que no excluía a ninguno.

–No suelo seguir un esquema, pero sí procuro que, con el poquito tiempo que tenemos, trabajar la voz, el movimiento, o los instrumentos; ya sea la flauta, los xilófonos, o una mezcla de ellos.

9.5.2. EL PEQUEÑO GRUPO

La dinámica del pequeño grupo era también participativa y abierta a las discusiones sin apenas intervención del profesor, propiciando la autogestión del alumnado y la resolución de conflictos. Los alumnos que participaban en el proyecto de la ópera se mostraban impacientes por comenzar la sesión.

En ese momento un grupo de alumnos irrumpe en el aula. Llegan un poco antes de la hora. Es el primer día de horario de verano.

–¡Es que nos toca ópera! –exclaman los niños con entusiasmo.

–¡Podéis estar en silencio! ¡Si no sabéis os tenéis que marchar! –dice Fidel mientras continúa con el trabajo que está haciendo con los de 2º B.

–¡Timbales! ¡Suave! ¡Fuerte! –les va marcando.

Sin solución de continuidad, Fidel comienza la sesión con el grupo que acaba de llegar. Comienzan cantando una canción como para tomar contacto y calentar. Se colocan en un círculo de pie y cogidos de la mano. Después se sientan en el suelo formando otro círculo.

–¡La próxima vez llamáis! A ver, ¿dónde están los pijamas? –dirigiéndose a las maquilladoras y diseñadoras de vestuario.

–¡Están en clase! –dice una niña.

–¡Por favor, vete a buscarlos! ¡Vamos a traer los instrumentos y lo vamos a hacer en absoluto silencio! ¡Sólo se mueven los que pueden hacerlo en absoluta calma! ¡Los que no, se quedan sentados! –dice Fidel.

Van trayendo los instrumentos y los colocan en lugares predeterminados. Lo hacen con mucho cuidado. Los intérpretes permanecen sentados en el suelo junto con Fidel. Dos niñas inician una discusión frente a todos, in-

cluido Fidel, que escucha atentamente sin intervenir. Al final se calman y parece que dan por resuelta la disputa.

–Todo tiene una solución. Es malo si tú lo utilizas de mala manera. Ahora todo va a ser bueno, si has sacado lo malo –dice una de las dos niñas.

–Las intérpretes están discutiendo sus problemas con muchísima tranquilidad, y vosotros hacéis un trabajo importante, pero tenéis que hacerlo en absoluto silencio –dice Fidel.

La invitación a la reflexión y a la autocrítica, ya fuese explícita o implícitamente, era algo recurrente por parte del maestro.

Llega al aula de música una comisión del grupo de los niños que se ocupaban de las cuestiones de electricidad en el montaje de la ópera para plantear algunas dudas. Después, los instrumentistas y el director de escena. Es la una de la tarde. Los niños están inquietos. ¡No paran! Se cogen todos de la mano formando un círculo.

–Me gustaría que reflexionaseis un momentito. Podéis pensar si esto es lo que vais a hacer delante de los espectadores –dice Fidel permaneciendo a continuación un momento en silencio–. ¡Las distracciones son nuestro peor enemigo! –les dice, reanudando el discurso.

Los niños estaban involucrados en esas dinámicas de reflexión y autocrítica y mostraban la *autenticidad* de este tipo de aprendizajes por proyectos y la significatividad potencial de dichos aprendizajes en sus comportamientos y reacciones cuando, por ejemplo, trabajaban en el texto para el guión y buscaban referentes en experiencias vitales relevantes o cuando eran capaces de detectar a tiempo real qué aspectos eran susceptibles de ser mejorados en sus interpretaciones.

Entra una niña e interrumpe la sesión. Lo hace corriendo y con cierta ansiedad. Se le ve ávida por hacer su pregunta.

–Perdona, será muy urgente, pero estamos cantando –le dice Fidel.

Cuando terminan, se dirige a ella para preguntarle qué desea.

–Hemos estado pensando en cómo se siente un niño que sus padres se han divorciado y si en eso nos podría ayudar Juan [Un niño que se encuentra en esa situación] –responde la niña.

Fidel le pide a Juan que suba con ellos cinco minutos. Los niños, mientras, continúan trabajando.

–¿Qué ha pasado? –pregunta Fidel.

–¡Que nos hemos adelantado, hemos cantado muy bajito y nos hemos equivocado! –responden los niños.

–¡Muy bien aquellos que han escuchado y han intentado engancharse! – dice Fidel.

Los alumnos iban entrando paulatinamente en las dinámicas que les eran propuestas, se involucraban y respondían con entusiasmo. Tomaban iniciativas cuando alguien del grupo interrumpía o perturbaba la dinámica de trabajo.

¡Estamos en escena! –dice Fidel.

Comienzan a repasar el primer acto. Tocan el primer motivo instrumental con percusión, un pandero con arena y metalófonos. Una de las niñas que formaba parte del grupo encargado del maquillaje habla mientras. Los niños, por iniciativa propia le piden que se calle. El diálogo de la obra trata sobre algo que tiene que ver con una mochila. Al segundo motivo instrumental se suman un solista vocal y el coro. Las protagonistas abandonan la escena hablando de una en una. Han variado una frase, y han dicho el parlamento muy deprisa.

–¿Cómo resolvéis este problema? Hay que buscar solución a los problemas que surjan. Sin discusiones. Hay que seguir y tomar decisiones en este momento –dice Fidel.

En ningún momento se interrumpe la acción.

–¡Estás triste, tienes que caminar triste! –dice llamando por su nombre a una de las niñas.

Tocan el tercer motivo instrumental al que se añade una solista vocal, después el cuarto motivo instrumental con teclado, xilófonos y metalófonos, y por último el quinto motivo instrumental.

Los niños cambian de instrumento con sumo cuidado o colocan las baquetas en el lugar preciso.

–Os estáis saltando la sintonía. No miráis las partituras. Las tenéis para mirarlas y para estudiarlas. Estudiad estos cambios. Pensad en una solución. ¡Suave! –les dice.

Uno de los niños del grupo instrumental da la entrada para comenzar a tocar. Dos niños inician una discusión después de hacer el primer fragmento.

–Tenía que hacer Do –dice la niña.

–¡No es en ésa! ¡Tenías que hacer glisando! –le dice un niño.

–¡Ya es la hora! ¡Tenemos que acabar! –dice Fidel dirigiéndose al grupo.

–¡No! ¡Jo! [sic] –se lamenta uno de los niños.

El entusiasmo se manifestaba en comportamientos y actitudes tanto grupales como individuales. La imagen de una niña tocando percusión concentrada, meticulosa y, sobre todo, disfrutando, resultaba muy elocuente.

Me llama la atención R. Toca con un entusiasmo casi rozando la vehemencia y se muestra celosa de sus instrumentos hasta el extremo. Coloca todas y cada una de sus baquetas en el lugar y posición exactas, con sumo cuidado. Se la ve en todo momento concentrada. Disfruta tocando y del ritual. De vez en cuando y sin dejar de estar en lo suyo echa una ojeadilla a lo de los demás. ¡Es un espectáculo! Suena el timbre. Todos quieren irse a comer, incluso R.

Había ocasiones en las que la dinámica parecía rígida e intervencionista, por la insitencia en sugerencias y correcciones o por el recordatorio al director de escena para que apuntase todas las contingencias.

Mientras se van probando los pijamas comienzan a tocar los instrumentos a los que se añade el solista vocal.

–¡Más suave! ¡No se grita! Director de escena: ¡quieres anotar, por favor!
–dice Fidel dirigiéndose a la solista que está cantando en otro tono. ¡Escucha el piano. ¡Más suave! ¡Aporreáis! ¡Apunta todos los fallos y todos los aciertos! –corrige.

Canta una de las solistas con un sonido golpeado, abierto y áfono².

–Por favor, cuando cantan, tenéis que oírles, las baquetas no pueden aporrear– señala dirigiéndose a los instrumentistas.

–Hay que apianar [sic] progresivamente, lo mismo que se crece. Por favor, ¡muy suave cuando hablen! –les indica.

La segunda observadora, la profesora noruega, que conocía a fondo el proyecto en su país, expresaba su opinión con respecto al trabajo en general y a la manera en que eran abordados determinados aspectos a la vez que apuntaba que, quizá, lo que más le sorprendía a ella estuviese relacionado con dos enfoques distintos del mismo proyecto, ya fuese desde el Royal Opera House de Londres o desde la Washington National Opera o bien, quizá, con la aplicación que se había hecho del proyecto en España.

–Les encuentro muy serios. Había mucho silencio con la canción. Había seriedad en su cara. No estaban sonrientes [...]. Respecto a las correcciones sobre el canto de los niños, no lo encuentro muy creativo. Faltaba exploración con la voz, con los instrumentos, con el ritmo, o con las dinámicas. Me parece una forma de enseñar tradicional. Los niños reproducen lo

² Véase 9.6. La didáctica del canto.

que otros proponen. No hay fantasía. La relajación es muy importante para cantar. Todo resultaba muy serio. Para mí es una forma tradicional de enseñar. Se necesita más trabajo con las voces para poder descubrir las voces de los niños. Creo que se puede encontrar una vía más placentera para lograrlo [...]. Necesitaría ver, poder observar durante más tiempo. Encuentro una contradicción entre los presupuestos del proyecto y las acciones. En cambio no veo contradicción entre los presupuestos del proyecto y las ideas. Me parece todo muy dirigido. No se trata a los niños como niños, sino como adultos. No sé dónde está la clave, si en su aplicación aquí, o en las posibles diferencias entre el proyecto en América y en el Covent Garden. En el Covent Garden se hace más énfasis en la creatividad. En los procesos. Los grupos van rotando. Todo el mundo trabaja en todo. En Noruega, más importante que la didáctica o la pedagogía, es desarrollar en los niños la habilidad para tocar, por ejemplo.

Fidel fue entrevistado por dicha observadora inmediatamente después de la observación que realizamos conjuntamente. Sus respuestas explicaron detalles del funcionamiento y de la aplicación del proyecto en España. Habló sobre la dinámica de grupo en el proyecto, sobre los trabajos del gran grupo, los de pequeño grupo y sobre cuándo se especializan en las diferentes tareas. Habló sobre cómo surgen los grupos de trabajo y sobre el tiempo que se dedicaba al proyecto en general y por sesiones. Respondió también, al ser preguntado, sobre el sistema de evaluación que hacían los profesores, sobre si a los niños se les proponía autoevaluarse sobre los instrumentos que utilizaban o sobre el proceso de creatividad.

—Todos trabajan el tema, la tesis, el argumento y el guión. Esto no se puede hacer por mucho tiempo. En el pequeño grupo se preparan para las habilidades necesarias según lo que van a realizar. Es una especialización prematura, pero hay que hacerlo así por falta de tiempo. Los niños eligen tres profesiones y se les asigna una de las tres, aunque la decisión final es de ellos [...]. Utilizamos cinco horas y media en siete sesiones a la semana, durante un curso académico con alumnos de una clase [...]. Ellos escriben y documentan todo el proceso. Tienen su dossier. Hay muchas cosas que no se pueden evaluar, como las actitudes, capacidad de reflexión... Hay algo que sí se puede evaluar y es si son capaces de hacer la representación solos. Es como un examen [...]. Les proponemos que lo piensen ellos sobre sí mismos o sobre sus compañeros [...]. Se utilizan muchos instrumentos, Orff, violín, piano, percusiones [...]. Preferimos que ellos vean un resultado para ellos positivo y no una experimentación [...]. Hoy hemos estado trabajando en la preparación de habilidades en pequeño grupo. Todo se decide en el gran grupo.

La visión del maestro sobre el proyecto ponía énfasis en aprendizajes tales como la autogestión, la autonomía, la asunción de responsabilidades, la socialización y la gestión de relaciones y conflictos, por un lado, y, por otro, la posibilidad de aprender desde una perspectiva integradora y multidisciplinar en la que la música ocuparía un lugar paritario junto al resto de disciplinas.

–Por ejemplo en el proyecto de la ópera no es que sea lo de menos, pero es mucho más que hacer una obrita. Es un proyecto educativo bastante más amplio, porque implica muchas habilidades sociales, mucha reflexión, mucha autonomía, que lo mismo se podría hacer dentro de otro proyecto que no fuese crear una ópera, pero dado que hemos elegido este proyecto porque incluye muchas posibilidades de oficios, de artes, de una manera integrada, la música tiene lógicamente una relevancia pero no le damos más importancia que a otros oficios. De hecho una de las cosas que más resaltamos es que todos los oficios y profesiones son importantes, y que sin unos iluminadores y unos técnicos, no se podría hacer una representación digna para que los espectadores la disfrutaran. En cuanto al proceso, estaríamos enfocando mal el proyecto si sólo nos centrásemos en lo que algunos niños y niñas van a hacer específicamente, como es cantar o tocar o hacer unos acompañamientos, porque hay otros que no van a hacerlo. Los escritores van a hacer un libreto, los técnicos electricistas van a hacer unos focos y a trabajar con unos medios audiovisuales... No es que le quite importancia, sino que la tiene a la par con otros oficios y profesiones.

El maestro estaba convencido de que, a lo largo de un proceso de estas características, los niños progresaban en la adquisición de autonomía.

–Hay altibajos pero van progresando en la capacidad de hacer cosas por sí mismos. De hecho la representación final tienen que hacerla ellos solos, sin la indicación o recomendaciones de los profesores absolutamente para nada. Eso se consigue no en los ensayos generales sino si han estado antes en situación de actuar autónomamente, tanto por grupos como en el conjunto del equipo, de toda la clase. Si han estado en situaciones en la sí que han podido actuar con independencia de los adultos, es posible que puedan hacerlo, si no lo han hecho antes, difícilmente lo van a hacer. Evidentemente en un curso, no van a alcanzar la madurez de un adulto, en absoluto, lo que sería una pretensión absurda, pero sí van a adquirir mucha autonomía.

La forma de articular cada sesión, sobre todo al comienzo, solía seguir un esquema predeterminado. Primero se trabajaba con el grupo, después en pequeño grupo y se concluía con una puesta en común otra vez todos juntos. Como no pasaban todos por todos los procesos una vez que se habían especializado, cada equipo comunicaba al grupo el trabajo que habían realizado o cualquier contingencia que sucediese. Los niños estaban serios pero entusiasmados. Hablaban de todo ello como de algo importante.

Van entrando al aula de música los profes y el resto del grupo. Aplauden espontáneamente. Se sientan en el suelo en un gran círculo y comienzan a comunicar, por equipos el trabajo que han realizado.

–Hemos medido el gimnasio. Era un rectángulo. Hemos hecho un croquis de las redes del techo –dice el director de producción.

–Hemos trabajado en el cartel y en el correo electrónico –dicen los de escenografía y relaciones públicas.

–Tendremos que explicar con más detalle los trabajos de los diferentes talleres para que lo aprenda todo el grupo –dice Fidel.

–Hemos estado mezclando colores –dicen los de maquillaje y vestuario mostrando varios folios.

–¡Ya explicareis para qué hacéis eso! –les dice el maestro.

–Hemos pensado el tema de la canción: “Cuéntame qué te pasa, veo brillo en tus ojos y no es de alegría” –dicen los escritores.

–¿Es la definitiva? –pregunta un niño.

–¡No!, es un borrador –le responde otro.

9.6. LA DIDÁCTICA DEL CANTO

9.6.1. EL GRUPO

El maestro utilizaba el canto como recurso en la dinámica y en la gestión de aula. Cantaba tanto para realizar tareas como para llegar al silencio.

Entramos en el aula de 4º A niños y adultos juntos en medio de cierta algarabía. Fidel comienza a cantar un canto africano y a un leve gesto suyo, los niños se van sumando poco a poco al canto, mientras entre todos cambian la disposición de los pupitres. Cantan para llegar al silencio y hasta que éste se produce. Se va haciendo el silencio, y cuando éste se instala definitivamente, el espacio tiene otra disposición.

Utilizaba el canto como recurso para diversos aprendizajes musicales como son las figuras. Al hacer este trabajo de pie y además cantando, contribuía a afianzar la sensación propioceptiva para la vivencia de la relación pulso-ritmo y del propio canto en sí mismo, abordándolo en relación con algunos de los aspectos relacionados con la respiración tales como la conciencia del diafragma y el control del soplo fonatorio.

Llego al colegio para la clase de las diez de la mañana después de un largo recorrido. Tienen clase de música los alumnos de 2º B. Nada más entrar en el aula se colocan de pie en un círculo. A una indicación de Fidel comienzan todos juntos con: Je-je Je-je. El maestro les pregunta con qué figura se corresponde y los niños contestan que con las corcheas.

–Hacemos tresillos. ¿Cómo son? –les pregunta.

–Ji-ji- ji, Ji- ji- ji –responden los niños.

–Procuramos no hacer... –les dice señalando la garganta-. Lo hacemos mejor si sale el aire de aquí abajito –poniendo la mano en el estómago-. ¡Mira cómo hace la tripa! Si hiciésemos cuatro en cada pulso, ¿Cómo se llamarían? –pregunta.

–¡Semicorcheas! –responden los niños.

–¡Preparados! Jo-jo-jo-jo, Jo-jo-jo-jo. La primera es más fuerte, pero sin exagerar. Si las cuatro son iguales, no se oyen cuando llegamos a los parches o al cajón –les dice. ¿Qué pasa cuando se nos acaba el aire? ¡Respiramos! ¿Cómo lo hacemos? –pregunta.

–Rapidito y que no se note –responde un niño.

Fidel pasaba de la flauta al canto aprovechando los gestos inadecuados de los niños a la hora de inspirar. Trabajaba la conciencia del diafragma y un ejercicio específico para el adecuado manejo del aire y la elongación de la espiración. Se escuchaban algunos *ronroneos* cuando hacían el ejercicio entonando.

Los coloca en dos filas. A dos niños que han venido sin flauta les dice que pueden sacarla de un armario.

–¡Posición R! ¡Posición de reposo! Tengo que felicitaros, porque la mayoría venís con la flauta. ¡Respiramos! Ahora sin levantar los hombros. Una respiración larga. Se hincha un poquito. Ponemos la mano aquí, señalando el estómago. Al llenarse los pulmones interviene un músculo que se llama... –pregunta.

–...diafragma –responden los niños y aprovechan la interrupción para preguntarle algunos detalles sobre la respiración.

–Respiración corta pero intensa, que apenas se note. Respiramos. Vamos a hacer una línea recta. Si se nos acaba el aire, respiramos. Muevo yo la mano y vosotros la voz. Hacemos una línea. ¡Muy bien los que no se dejan distraer! Hacemos una línea curva muy suave. No se tiene que notar ningún golpe al final. Muy suave. ¡Muy bien los que se han parado! –dice cuando corta.

–¡Qué chuli! –exclama un niño.

–¡Que no grites cuando cantas! –dice otro, dirigiéndose a un compañero.

–Las cosas las decimos para que realmente se den cuenta, no por otros motivos –concluye Fidel.

En ocasiones, el maestro iba del canto a la flauta sin solución de continuidad como recurso. En este caso lo hacía, para cambiar la dinámica abruptamente y favorecer la atención y la concentración de los niños y continuar la sesión. Mientras cantaban se producían *ronroneos* y abuso de la intensidad.

Comienzan a cantar una canción en italiano.

–Hemos cogido dos notas distintas. Estáis intentando sacar la voz de aquí, no de garganta. ¡Muy bien! Tienes que procurar sacar tu mejor voz. Prueba a hacerlo muy suavcito –dice Fidel.

Siguen escuchándose ronroneos mientras continúan cantando. Hacen una versión en canon de la canción en medio de una gran algarabía. En algún momento gritan.

–Por favor, muchísimo más suave –les dice.

–¡Profe! ¡Que estaban hablando mientras cantábamos! –exclama uno de los niños.

–¡Posición R! ¡Posición P! ¡Con la flauta! –dice Fidel.

Comienzan a arpeggiar muy despacito: Mi, Sol, Do... Fa, La, Do... Sol, Si, Re...

–Diez minutos diarios de estudio. ¡Fórmula mágica! –les dice.

Solía utilizar consignas ante las contingencias vocales en lugar de proporcionar herramientas para que los niños pudiesen llegar a solucionarlas.

–¡Muy bien los que se han enterado de que se puede pasar energía en silencio! ¡Me encantan los niños y las niñas que cantan sin miedo! –dice Fidel mientras va cambiando el modelo de ejercicio para cada niño. ¡Posición neutra siempre! ¡Que salga nuestra voz siempre! ¡No se habla cuando canta un amigo! ¡Me encantan los niños y las niñas que enseguida entran en po-

sición y no nos hacen perder tiempo! No nos paramos a aplaudir porque tenemos que cantar mucho. ¡Muy bien en posición neutra! –les dice.

El canto de los niños mostraba una problemática vocal compleja. Desafinaban, cantaban *extrañas heterofonías*, se producían *ronroneos* que Fidel no corregía. Que el maestro cantase en alemán provocaba cierta hilaridad en los niños a pesar de que les había presentado paralelismos con el inglés para que pudiesen entender algo del contenido del texto.

Comienza a cantar una obra en alemán. Intenta poner paralelismos con el inglés para que los niños entiendan el significado del texto. Una niña no puede reprimir la risa y Fidel le pide que salga hasta que se le pase.

–¡Necesitamos tu colaboración, no tu distracción! –le dice.

–¡Ya se me ha pasado! –responde la niña.

–¡Ponte aquí, por favor! –dice Fidel.

Fidel canta la canción una y otra vez. Los niños se ríen. Baja la intensidad al cantar.

¡Gutten morgen! –les recuerda.

Cantan todos juntos. Se escuchan ronroneos y heterofonías extrañas. Calan³. Fidel no corrige. Hacen una versión en canon. ¡Los niños no paran!

–¡La postura correcta! –tomando la flauta en sus manos. ¡Posición P! –reclama.

9.6.2. EL PEQUEÑO GRUPO

En el grupo de los intérpretes de la ópera se reproducía vocalmente la misma problemática que en el conjunto de la clase a la que pertenecían y en los demás grupos de la etapa. Previo al canto, el maestro proponía una serie de ejercicios de calentamiento por imitación que servían, además, para tomar conciencia del diafragma y de la postura y para trabajar el pulso y el ritmo. La secuencia sobre la localización y el funcionamiento del diafragma se producía de una manera un tanto mecánica. Era más una referencia visual a la ubicación anatómica que una toma de conciencia real sobre su funcionamiento. Los alumnos desafinaban, cantaban otra melodía, cantaban muy alejados del centro tonal y tenían problemas en los agudos en cuanto pasaban de un La⁴. El maestro no corregía. No detectaba la relación entre desafinación y tesitura, que, unido evidentemente a la falta de recursos técnicos, resultaba clave en algunas ocasiones. De hecho, cuando los niños se encontraban en una zona más cómoda corregían espontáneamente.

³ Un sonido *calante* es aquel que está ligeramente por debajo de la afinación precisa.

Se colocan en círculo con las manos a la altura del diafragma y, flexionando las piernas al emitir el sonido, van contestando por imitación a los ejemplos que les propone el maestro. Comienzan los chicos con a pulso de negras: Ja, ja, ja, ja. Las chicas superponen las corcheas: Je-je, je-je, je-je, je-je. Por último las semicorcheas: Ji-ji-ji-ji, Ji-ji-ji-ji, Ji-ji-ji-ji, Ji-ji-ji-ji. Esta primera parte del ejercicio es con voz hablada.

Continúan con diferentes sílabas para vocalizar: Bla-ble-bli-blo- blu. Bra-bre-bri-bro-bru. Kram-krem-krim- krom- krum, sobre una nota. Después hacen boca cerrada arpegiando desde Do: Do Mi Sol Mi Do. Lo hacen también desde Re, desde Mi y desde Fa. En cuanto el ejercicio rebasa el La4 se escuchan ronroneos y comienzan a surgir los problemas de entonación. Los alumnos desafinan, emiten otros sonidos o varían toda la secuencia. El maestro no corrige. Algunos niños van corrigiendo a medida que hacen el camino inverso hasta llegar a Do.

Comienzan a montar una canción de Bob Dylan.

–Intentamos cantarla y pronunciar bien. Ana [la profesora de inglés] nos va a ayudar –dice Fidel.

Hay problemas para que los alumnos entonen la nota inicial antes de empezar a cantar la canción. Se escuchan ronroneos. El maestro repite varias veces la nota. –Ésa es la nota que tenemos que coger –les dice.

Un niño, sobre los demás, canta muy alejado de la melodía. Sigue el ronroneo mientras continúan cantando en inglés.

Ante las propuestas del maestro para que los niños le respondiesen por imitación, los niños lo hacían reproduciendo un sonido tenso y duro. Según Casado y Pérez (2009:87), cuando explican los principales síntomas de los niños/as disfónicos, la “hiperfunción” es una forma de emisión que se traduce acústicamente en tensión debido a que las dos hemilaringes⁴ contactan con energía para emitir a mayor volumen y suele ser la causa de las lesiones orgánicas tales como los nódulos⁵.

Las dificultades en los agudos incrementaban la desafinación y contribuían a crear la sensación propioceptiva errónea de una emisión incorrecta. El maestro ofrecía a los niños consignas vocales y utilizaba imágenes canoras que los niños no comprendían en lugar de proporcionarles estrategias adecuadas para ayudarles a alcanzar una correcta emisión de la voz cantada. El episodio en el que se le quebró la voz y los niños reaccionaron con hilaridad ante el canto del maestro nos

⁴ Véase 2.1. Anatomía y fisiología de la voz.

⁵ Véase 2.2.6. Disfonía infantil.

coloca en la vía de la posible falta de experiencia significativa en canto por parte del maestro, no porque este hecho ocurriese, sino por la forma de gestionarlo.

Vuelven a colocarse los dos grupos en sendas filas paralelas. Comienzan a cantar. Hay una introducción de percusión. Les comenta que como comienza con un solo, el solista puede empezar cuando quiera. Los agudos suenan duros, calantes, tragados, tanto por parte del profesor como de los niños. Les pide que se levanten.

–¡Esto se canta de pie! Llevamos el ritmo y nos miramos un poquito. Hay que soltar la voz –dice Fidel.

Repiten el comienzo con la misma fortuna.

–Hay que soltar la voz. ¡Les estamos ayudando a subir! –les dice.

Les propone un ejercicio con la palabra “gol” con un intervalo de octava para que lo hagan de uno en uno. A los tres primeros niños les resulta imposible. Hacen otra cosa. Un cuarto niño, que tiene la voz rota, lo entona un poco mejor. Al poner el ejemplo se produce un gallo por parte del maestro. Los niños se ríen. Fidel nos explica que él es bajo. Continúa una niña a la que le cuesta muchísimo. Otro niño y una última niña cambian el intervalo directamente.

–Albina, tenemos mucho trabajo, ¡A ver cómo lo hacemos! –me canta Fidel salmodiando sobre una nota.

El maestro no indagó en las razones que pueden llevar a que en un determinado momento pueda romperse el sonido y no tuvo en cuenta que, quizá, la canción no era adecuada ni para mostrarla él ni para que la cantasen los niños habida cuenta del ámbito, de la interválica y de la dificultad añadida de cantar en inglés. La estrategia de la postura no funcionaba porque lo que ocurría estaba relacionado con una emisión incorrecta que se hacía más visible y se agravaba a medida que se acercaban a los límites de sus respectivas tesituras. Además, cuando proponía un ejercicio con un intervalo de octava, solicitaba de los alumnos la ejecución de un procedimiento que él mismo no había incorporado a su práctica. No sabemos qué habría ocurrido de haber comenzado el ejercicio con la palabra “gol” en una zona más grave o reduciendo la amplitud del intervalo. Fidel apeló a mi colaboración para trabajar con ellos vocalmente, y yo accedí gustosa.

La problemática vocal emergente se manifestaba también respecto a la voz hablada. Cuando los niños recitaban de uno en uno el texto en castellano sobre la melodía que realizaban sus compañeros con la boca cerrada, lo hacían con timidez, con falta proyección, con una articulación y dicción inadecuadas. Algunos leían muy grave. Otros lo hacían muy rápido o muy despacio y alguno seña-

lando con el dedo. Su emisión era muy deficiente. Había voces rotas y aireadas que, según Casado y Pérez (2009:87), son algunos de los principales síntomas de los niños/as disfónicos que se relacionan con un defecto en la vibración y en el cierre glótico respectivamente.

Al hablar más agudo, un mismo niño emitía un sonido aflautado y, en el mismo fragmento, cuando hablaba más grave, emitía un sonido áfono y tragado. Este hecho ponía de manifiesto que la calidad vocal⁶ está muy influenciada por los registros⁷ y que la mejor producción vocal de los niños es “clara” y “aflautada” en el registro agudo tal y como explica Phillips (1996:53).

Cuando el maestro corregía sobre el texto que estaban leyendo usaba una terminología impropia y confusa. Fidel corregía la postura. Utilizaba estrategias de ubicación espacial para ayudarles con la lectura tales como aumentar la intensidad ampliando a la vez el espacio físico o leer más despacio, pero ninguna que se dirigiese a mejorar la emisión de la voz hablada. Sólo les pedía que aumentasen la intensidad. No corregía. Por otro lado, daba la impresión de que el contenido del texto que recitaban les quedaba muy lejos a los niños y no lo acababan de comprender. La terminología no estaba a su alcance.

Comienzan con la primera estrofa en castellano. Fidel y Ana revisan el texto.

–Cuántos caminos debe andar un hombre antes de llamarse hombre –
leen una vez todos juntos.

A penas se les escucha en la primera lectura. Leen rápido y con los ojos bajos. No pronuncian.

El grupo hace el ritmo con los pies y tararea la melodía mientras comienzan a leer en castellano de uno en uno.

–¡A ver, subiendo un poquito! ¡No hace falta levantar la cabeza! –dice Fidel.

–Yo tengo catarro –dice el primer niño.

–¡No pasa nada! ¡Muy bajito! ¡Ponte de pie! –le responde Fidel.

Lee una niña a la que apenas se le escucha.

–¡Hay que aprenderlo de memoria –le dice. ¡Todo el mundo nos aprendemos todo! –dirigiéndose al resto.

Los niños intervienen y preguntan a propósito de la traducción. Actúan espontáneamente y con criterio muy acertado para ajustar algunos términos. A continuación otro niño lee su fragmento. La voz está rota y lee gravísimo. Más tarde, me cuenta Fidel que el niño está enfermo y que normalmente no habla ni canta así. Otro niño lee muy despacio y señalando con el dedo.

⁶ Véase 3.2.3.2. La calidad de la voz infantil.

⁷ Véase 3.2.3.1. Los registros.

–Se nos tiene que oír por encima del acompañamiento y de los compañeros que están con boca cerrada –dice Fidel–. ¡Tú tienes que pensar en el ritmo y darnos la entrada! –mirando al director–. ¡Un poquito más fuerte! ¡Ahora no sólo decirlo, sino gritarlo –les va indicando–. ¿Cómo es esta canción? –pregunta.

–De libertad. De evitar la guerra –responden los niños.

–Eso tiene un adjetivo: dramática –les explica. ¡Tenéis que decirlo con energía! ¡Apuntadlo en vuestro diccionario! –les dice.

A continuación hablan sobre lo que significa dramatismo. Se colocan de pie. Fidel separa a intérpretes de compositores y se va con los compositores hacia el fondo. ¡Os tenemos que oír! –les dice desde allí. ¡Lee tú sola! ¡Lee despacio! ¡Fuerte! ¡Más fuerte! ¡Más fuerte! ¡Bien! ¡Ya te sabes la primera! –le dice a una niña.

Separa a los dos grupos aún más y continúan con la lectura. El siguiente niño cambia la forma de emitir dependiendo si habla agudo o grave. Cuando habla muy agudo, lo hace con un sonido un poco aflautado. Cuando habla muy grave, lo hace con un sonido áfono y tragado. El siguiente niño lee con voz rota y aireada. Otro niño lee muy lento.

–¡Otra vez! –le dice Fidel. ¡Muy bien! ¡Fenomenal!. Ahora vais a poner algo de gesto. Mirad a ver qué sentís cuando leéis esto. ¡Muy bien, J, a pensar de la afonía! –concluye.

Cuando el repertorio era de creación de los niños, no se les había orientado con premisas vocales adecuadas en cuanto a la tesitura o la interválica a la hora de componer.

–¡Tenemos ya la música de la canción del tema! –dice Fidel.

Comienzan a cantar sobre un acompañamiento grabado al piano. La primera frase es muy grave. El ritmo suena un poco marcial. El texto da consignas. La interválica es difícil. En algunos fragmentos usan intervalos muy amplios.

El maestro corregía a la solista que estaba cantando en otro tono y también a los instrumentistas para que adecuasen la intensidad en la ejecución instrumental cuando tenían que acompañar a la voz hablada o cantada.

Comienzan a tocar los instrumentos a los que se añade la solista vocal.

–¡Más suave! ¡No se grita! –dice Fidel dirigiéndose a la solista que está cantando en otro tono. ¡Corrige! ¡Escucha el piano! –le dice. ¡Más suave! ¡Aporreáis! ¡Por favor, cuando cantan, tenéis que oírles! ¡Las baquetas no pueden aporrear! Hay que apianar [sic] progresivamente, lo mismo que

se crece. Por favor, ¡Muy suave cuando hablen! –dirigiéndose a los instrumentistas.

Canta la solista. El sonido es golpeado, abierto y áfono.

Los niños utilizaban con naturalidad expresiones que hacían referencia a la preparación vocal antes del canto propiamente dicho. Hubo ocasiones en las que Fidel cuestionaba de alguna manera la oportunidad de la intervención de los alumnos.

Bajamos al aula de música.

–Por favor, callaos, porque a lo mejor alguien quiere repasar o calentar la voz simplemente –dice un niño.

–Vamos a trabajar mucho juntos –dice Fidel mientras les sugiere que se coloquen en círculo.

–Ahora nos parece que es un rato perdido, pero esto nos va a ayudar mucho –les dice–. ¿Habéis bajado la carpeta? –pregunta.

Hacen recuento y faltan algunas carpetas.

–Bájate cinco carpetas para que podamos leerlo. Vamos a estar hoy sentados mientras tocan los compositores, hasta que sepamos un poco la canción. Después expresaremos –les dice.

–Yo creo que tenemos que saber lo que quiere decir –dice un niño.

–Vamos a decir la frase todos a la vez –propone otro niño.

–No, cada uno un fragmento, pero todos tenéis que aprenderlo este fin de semana –dice Fidel.

Los niños hablaban con naturalidad, y no sólo del calentamiento vocal previo al canto. Habían adoptado también por mimesis una terminología incorrecta y equívoca tanto vocal como musicalmente. No discriminaban los términos para referirse a la intensidad o la altura. El término “gritar” formaba parte de su vocabulario como sinónimo de incrementar la intensidad, aunque alguno lo matizaba, pero incurriendo, también ahí, en la falta de discriminación terminológica entre intensidad y altura.

–Hemos calentado. Hemos cantado y nos han acompañado los compositores. Hemos estado haciendo ritmos y practicándolo en español –dice un niño.

–Teníamos que hablar alto y se nos tenía que escuchar. Hemos estado diciendo gol para afinar. Los compositores nos han ayudado mucho –dice otro niño.

–Nos ha costado mucho. Les costaba gritar, y si lo hacen más, les va a salir muy bien –dice una niña.

–Teníamos que expresarlo, no gritarlo, pero sí muy alto –dice otra niña.

–Eso se llama proyectar la voz –dice Fidel.

–He estado grabando a cada uno de los grupos –dice el regidor.

–¡Viva nuestra compañía Río de estrellas! –exclaman todos con entusiasmo.

Algunas de las percepciones de la segunda observadora relacionadas con el canto quedaron expuestas cuando daba su impresión sobre el proyecto en general o sobre las dinámicas que había observado tales como que faltaba exploración con la voz, que se necesitaba más trabajo con las voces para descubrir las de los niños y que esto se podría lograr por una vía más placentera. Atrajo su atención, también, el uso del repertorio en inglés y la forma de cantar.

–Me sorprendió mucho cuando cantaba en inglés. No me parece muy buena idea traducir los textos. No creo que estuviese bien llevado. Trataba de dar el tono pero no tenía la melodía segura. Había buenas relaciones entre los niños y él. Cuando cantaban se bajaban cada vez más. Usó una forma efectiva de colocar a los alumnos. Cantaban de una forma nada expresiva ni dinámica, ni con todo el cuerpo.

9.7. EL MODELO VOCAL

La imitación es uno de los motores esenciales del aprendizaje humano. La adquisición del habla y del canto se sustentan en la imitación vocal por medio de los mecanismos y sistemas generadores del sonido y de las estructuras del sistema nervioso que subyacen al funcionamiento de dichos sistemas⁸, lo que hace de los humanos unos “consumados imitadores vocales” (Gruhn, 2008:231). Existe un consenso generalizado sobre la enorme influencia que ejerce el ejemplo de la emisión de la voz de los padres y de los maestros, cuando hablan y cuando cantan, sobre la manera de emitir de los niños. El modelo vocal⁹ se contempla como un parámetro psicológico que afecta a la percepción tonal y, por tanto, a la afinación y a la calidad vocal a causa de la relación que existe entre la percepción y la producción de los sonidos (Phillips, 1996).

El maestro cantaba en un ámbito no muy amplio y presentaba dificultades en los agudos. Su emisión se caracterizaba por la dureza y la falta de proyección, cuyo resultado era un sonido muy tenso. Las características de esta forma de emitir pueden relacionarse con la carencia de un soporte adecuado de la respiración que puede provocar constricción y tensión laríngea, lo que, a su vez, hace que la laringe se eleve y, desde esa posición, queden mermadas o restringidas las cualidades naturales de muchas de las áreas faríngeas de resonancia¹⁰. Estas

⁸ Véase 2.1. Anatomía y fisiología de la voz.

⁹ Véase 3.2.2.2. El modelo vocal.

¹⁰ Véase 3.1.3.3. Proyección de la voz versus amplificación.

dificultades resultaban más evidentes cuando el maestro cantaba en un registro medio-agudo y agudo, afectaban a la afinación y ponían de manifiesto la gestualidad propia de unas sensaciones kinestésicas erróneas propias de una emisión incorrecta. Por todo ello el modelo vocal que ofrecía el maestro en el aula resultaba inadecuado. El maestro tenía también algunos problemas de dicción.

Encontraba relevante la cuestión del modelo vocal, se había formado una opinión al respecto aunque lo circunscribía sólo a la voz cantada y aunque sólo se refería a determinados aspectos. De alguna manera equiparaba el modelo vocal femenino al masculino mencionando las diferencias de una forma sesgada y atribuyendo al modelo vocal femenino más inconvenientes que ventajas.

–El tema de ser un modelo para los niños, es importante, pero sobre todo ser un modelo afinado, los niños pueden imitar con más facilidad a una mujer porque está dentro de su..., dentro de su... más parecida, digamos, su tesitura. No obstante he visto a muchas mujeres con problemas para poner un ejemplo a los niños, porque hay que esforzarse un poquito. Los niños, normalmente están de Re a Re, una octava más o menos, y subir a ese re a muchas mujeres les cuesta, no sólo a los hombres, nosotros aunque trabajemos con una octava más baja, si nos esforzamos podemos ofrecerles un modelo suficiente, podemos... Al principio les puede costar un poquito, pero pueden adaptarse sabiendo que estamos cantando en diferente octava. Sin embargo las mujeres, aunque según parece están dentro de la misma, si no se esfuerzan, pues les pasará que cogerán las canciones muy bajas, muy graves para los niños, ya digo, gente que no ha trabajado un poquito la voz y no se plantea qué tesitura es la más adecuada para un niño, esforzándose un poquito o trabajando la voz, por ejemplo con voz de falsete. El profesor, en un momento dado si no llega puede ofrecer un modelo. Ya digo que lo importante es cantar con suficiente afinación y si es preciso acompañarse con un instrumento. Yo prefiero el trabajo a capella, porque el instrumento puede hacer que el niño no se oiga. He visto a profesoras que tanto se apoyan en el piano que sólo se escucha el piano, más que a la propia profesora a la que tienen que imitar los niños. Creo que es más perjudicial que beneficioso. Es preferible que escuchen y por imitación reproduzcan, y por pasos, lógicamente. Hacer las cosas progresivas, paulatinamente, repeticiones y demás.

Como varón, hubiera debido ocuparse de que su emisión no perturbase a los más pequeños e inexpertos, pero cuando mencionaba la diferencia de octava entre su emisión y la de los niños, no se atribuía a sí mismo esa responsabilidad pues entendía que los niños pueden adaptarse fácilmente siempre que sean conscientes de ello. Durante el trabajo de campo no hubo ninguna constancia de que los niños cantasen en octava grave.

9.8. EL REPERTORIO

El repertorio que utilizaba Fidel era variado y en diferentes idiomas. Junto a repertorio adecuado había otro cuestionable para la etapa. Había obras cuya tesitura resultaba muy amplia y otras en las que la interválica era, a veces, complicada. El contenido del texto, en más de una ocasión no resultaba asequible para los niños que lo estaban cantando. A veces las dificultades se relacionaban con el hecho de cantar en lenguas diferentes de la lengua materna. Estas lenguas poseen características fonéticas propias que, si no se incorporan en la práctica con naturalidad y con pericia, pueden incrementar, incluso en cantantes experimentados, las dificultades vocales. El maestro no contemplaba la dificultad añadida que suponía cantar en otros idiomas, máxime cuando él mismo no estaba familiarizado con ellos. Estos eran los criterios del maestro a la hora de seleccionar el repertorio.

–Intento buscar canciones que me gustan y luego veo la edad de los niños a los que van dirigidas, su dificultad, su amplitud. Intento que sean variadas, en castellano, en inglés. Este colegio es bilingüe, y yo aunque no tengo ni idea de inglés, algunas he aprendido. Procuro apoyar el trabajo de las profesoras de inglés. Incluyo canciones folklóricas, infantiles que a los niños les pueden llegar o bien por su contenido o por su melodía, porque tengan una estructura y un interés. El gusto particular mío tiene que ver. Aquí hay que repetir mucho, y cantar un bodrio, comprenderás que no me seduce. Procuro que sea variado el repertorio. A veces lo que hacemos es inventar canciones, desde los pequeños de tres y cuatro años, inventando melodías con sus nombres o con una frase. Este año hemos elegido poemas y les estamos poniendo música, les haremos también una instrumentación. Poemas variados, de autores más conocidos o menos.

La elección del repertorio puede resultar crucial para hacer posible la confluencia entre las expectativas de los alumnos y las del profesor. La propuesta de los maestros ha de dirigirse a seleccionar un repertorio de calidad que no resulte extraño e inaccesible a los alumnos, que sea adecuado para el nivel de desarrollo de destrezas y de madurez en el que se hallen¹¹, que incluya la mayor variedad posible de estilos, que consiga interesar a los alumnos y que no genere actitudes negativas hacia la música ni hacia el canto, sino que las promueva. Además, tal como sugiere Phillips (1996), el repertorio debe ser adecuado para mejorar las habilidades vocales de los alumnos y para que éstos adquirieran hábitos correctos a la hora de cantar en función de las necesidades vocales de dicho repertorio.

¹¹ Véase 3.2.3.3. Rango y tesitura y 3.2.3.4. El desarrollo vocal como proceso.

9.9. CONCLUSIONES DEL CASO 5

El análisis y la interpretación de los datos revelan que el contexto educativo en el que enseñaba Fidel potenciaba y favorecía las ideas didácticas del docente. Teniendo en cuenta el perfil del centro, que se caracterizaba por ser abierto, integrador e innovador, y el perfil del docente, que combinaba el entusiasmo y la entrega del que empieza con la sabiduría y la templanza que proporcionan la madurez y la constancia, podríamos decir que el maestro había encontrado en el colegio la horma de su zapato, que entre ambos había tenido lugar una perfecta simbiosis, dando lugar a un nivel de interacción que iba más allá de la ausencia de conflictos, de la empatía y de la mutua valoración. Las propuestas e iniciativas que surgían del maestro y su predisposición encontraban su cauce y viabilidad en un contexto dinámico y emprendedor que no sólo favorecía, sino que hacía que cristalizaran y fructificaran dichas propuestas e iniciativas y que sirvieran, a su vez, de caldo de cultivo para que pudiesen surgir otras. Todo ello se materializaba en dinámicas, proyectos, programas o dotaciones y podía llevarse a efecto gracias al apoyo de las instituciones.

La práctica docente se caracterizaba, fundamentalmente, por un estilo didáctico interactivo que se traslucía en una dinámica abierta que fomentaba la asunción de hábitos y pautas, de responsabilidades, que fomentaba la autogestión, la autonomía, la reflexión, la autocrítica, la socialización, la gestión de relaciones y la resolución de conflictos. Los niños habían hecho suyos muchos de los hábitos y pautas que se les proponían. Los espacios de trabajo y su organización resultaron ser potenciadores, e incluso agentes activos, en las dinámicas que se pretendían. El maestro corregía en positivo. Destacaba y elogiaba los logros y las actitudes adecuadas de los alumnos. Corregía interpelando a cada alumno, involucrándolo. Aun cuando hablaba para todo el grupo se dirigía a los niños en singular.

Junto a dinámicas que favorecían la participación había otras de marcado tálante intervencionista, incluso en ocasiones, no exentas de cierta rigidez. Hubo momentos puntuales en los que la seriedad se traslucía, incluso, en el semblante de los niños, por mucho que estuvieran muy motivados y contentos, hablasen de lo que estaban haciendo como algo importante, y por mucho que los comportamientos entusiastas se produjesen con asiduidad, tanto individual como colectivamente.

La visión que el maestro tenía del proyecto de creación de una ópera original ponía el énfasis en aprendizajes relacionados con el crecimiento personal y la socialización, por un lado y, por otro, en la posibilidad de aprender desde una perspectiva integradora y multidisciplinar en la que la música habría de ocupar un lugar paritario junto al resto de disciplinas y, no tanto, en la adquisición de habilidades musicales propiamente dichas. Valoraba extraordinariamente la im-

plicación de los padres en un proyecto de tales características y asumía en primera persona la posibilidad de servir de estímulo para que, en el futuro, otros maestros pudiesen involucrarse en el proyecto.

El maestro utilizaba el canto como recurso en la gestión de aula y para diversos aprendizajes –incluidos los aprendizajes musicales–. También proporcionaba a sus alumnos instrucción vocal, aunque no de forma exhaustiva, pues contemplaba sólo algunos de los parámetros necesarios en el progreso de la habilidad del canto, y lo hacía de forma puntual, aleatoria, no sistemática y, sobre todo, no significativa. El maestro hacía referencia a determinados aspectos tales como la ubicación espacial, la postura o la conciencia del diafragma, y dejaba de lado otros, como la emisión, absolutamente imprescindibles en el delicado engranaje que supone el proceso de coordinación de la producción vocal. Pero esas referencias al diafragma, por ejemplo, a veces eran solamente verbales o visuales, por lo que quedaba en entredicho el trabajo de toma de conciencia del papel de dicho músculo en el proceso de adquisición del adecuado manejo del soplo fonatorio y, por lo tanto, de la relación de la propia respiración con la emisión¹². El canto, *de facto*, quedaba desnaturalizado, al menos parcialmente, debido a la falta de exhaustividad pero, sobre todo, a la ausencia de significatividad.

El canto de los niños presentaba una problemática vocal relevante. Los alumnos mostraban gestos que correspondían a sensaciones kinestésicas incorrectas como, por ejemplo, cuando estiraban el cuello a la hora de cantar. El canto de los niños se caracterizaba porque desafinaban, tenían dificultades en los agudos, cantaban otra melodía o muy alejados del centro tonal, cantaban produciendo *extrañas heterofonías*, tenían problemas para reproducir los sonidos y los *ronroneos* eran persistentes. En el grupo de los intérpretes que trabajaban en el proyecto de creación de una ópera se reproducía vocalmente la misma problemática que en el conjunto de la clase a la que pertenecían y que en los demás grupos de la etapa de educación primaria.

Las creaciones de los niños dificultaban sobremanera su ejecución vocal debido a que no había una línea melódica clara, ni referencia al centro tonal. Los intervalos eran muy amplios y el carácter de las obras era claramente *percusivo*. En algunas de estas creaciones el contenido del texto y el vocabulario eran impropios en niños de esa edad. Utilizaban un léxico inadecuado. Se hacían eco de un mensaje, propio de otros contextos cronológica y culturalmente, si bien no tanto en cuanto al contenido profundo, pero sí en la forma de verlo y de expresarlo. El lenguaje de los niños, se había mimetizado, de alguna manera, con el de los adultos.

¹² Véase 3.1. Fundamentos de la pedagogía vocal.

La problemática vocal se manifestaba también respecto a la voz hablada, lo que no resultaba extemporáneo, puesto que la voz hablada y la voz cantada necesitan de los mismos mecanismos y sistemas corporales desde el punto de vista anatómico y fisiológico. Cuando los niños recitaban o leían lo hacían con timidez y les faltaba la articulación, la dicción, y la proyección adecuadas¹³. No se les entendía el texto. No respiraban. Algunos hablaban y leían en un tono muy grave. Otros leían muy rápido, o muy despacio. Los había que gritaban cuando pretendían que se les escuchase al hablar. Los estudios que se han realizado sobre relación que existe entre la voz hablada y la voz cantada han demostrado que los malos hábitos al hablar derivan, frecuentemente, en malos hábitos al cantar¹⁴. La emisión de los niños, en general, era muy deficiente¹⁵ y presentaba algunos de los principales síntomas de los niños/as disfónicos tipificados por Casado y Pérez (2009)¹⁶. Esta manera de emitir se producía en franca discrepancia con la corrección en la emisión, que se sustenta, al mismo tiempo, en un cierre glótico adecuado, en una posición estable de la laringe y en el desarrollo y la optimización de la resonancia y de la proyección¹⁷.

El trabajo vocal, en general, resultaba algo envarado y tradicional. Fidel corregía la postura y algunos aspectos de la respiración. Al abordar este trabajo las secuencias se producían de una manera un tanto mecánica. Unas veces corregía y otras no. El maestro no detectaba la relación entre desafinación y tesitura lo que, unido evidentemente a la falta de recursos técnicos, resultaba clave en algunas ocasiones. De hecho, cuando los niños se encontraban en una zona más cómoda corregían espontáneamente. Las dificultades en los agudos producían, además de la consiguiente desafinación, la reiteración de sensaciones propioceptivas erróneas propias de una emisión incorrecta. La insistencia en esas asociaciones kinestésicas tiende a desarrollar malos hábitos que, una vez adquiridos, resultan muy difíciles de erradicar y pueden llegar a “arraigarse de por vida”, como advierte Phillips (1996:72), además de actuar en perjuicio del aprendizaje del canto y resultar perjudicial para la salud vocal de los niños.

El maestro solía utilizar consignas ante las contingencias vocales y recurría a imágenes canoras que los niños no comprendían en lugar de proporcionarles estrategias y herramientas adecuadas para que pudiesen llegar a solucionarlas y ayudarles a alcanzar una correcta emisión de la voz cantada. En ocasiones solici-

¹³ Véase 3.1.3. Fonación, resonancia y articulación.

¹⁴ Véase 3.2.2.5. El canto desafinado.

¹⁵ Véase 9.6. La didáctica del canto.

¹⁶ Véase 2.2.6. Disfonía infantil.

¹⁷ Véase 3.1.3. Fonación, resonancia y articulación.

taba de los niños la ejecución de un procedimiento que él mismo no había incorporado a su práctica vocal.

Cuando corregía sobre el texto que leían usaba una terminología incorrecta y equívoca. Fidel utilizaba estrategias de ubicación espacial para ayudar a los alumnos con la lectura, tales como ampliar el espacio físico para que incrementasen la intensidad o leer más despacio. Estas estrategias contemplaban la intensidad y el ritmo pero dejaban de lado la altura de la recitación sin tener en cuenta la relación que existe entre la calidad de la emisión y la altura y olvidando también el resto de los parámetros necesarios para una correcta emisión de la voz hablada.

En lo relativo a la voz, parecía que el maestro reproducía lo que había escuchado sin haberlo experimentado, de forma mecánica, y los niños se habían dejado contaminar por ese lenguaje. Los niños hablaban de la propia emisión, hablaban de calentar, relajar o soltar la voz, y situaban, efectivamente, el diafragma, pero no quedaba claro qué parte del delicado mecanismo inherente a una correcta emisión habían podido llegar a experimentar. Los alumnos reproducían miméticamente una jerga que nunca hubieran debido conocer y que les llegaba a través de consignas o de simples referencias visuales o verbales, lo que de ninguna manera podía suplir la instrucción vocal necesaria que requiere el complejo proceso de la coordinación vocal¹⁸.

Cuando se le preguntaba a propósito de determinadas correcciones que realizaba sobre la postura a la hora de cantar, o las referencias que hacía sobre la localización del diafragma, no explicaba por qué lo hacía ni la importancia que le otorgaba, sino que se desviaba hacia cuestiones actitudinales muy loables y necesarias a la hora de abordar el canto pero que no revelaban planteamientos didácticos o estrategias específicamente vocales.

El repertorio que utilizaba Fidel era variado y en diferentes idiomas. Junto a repertorio adecuado había otro que presentaba inconvenientes para la etapa de educación primaria. Había obras cuyo ámbito resultaba muy amplio, otras en las que la interválica era, a veces, complicada. En más de una ocasión, el contenido del texto no resultaba asequible para los niños que lo estaban cantando. El hecho de cantar en una lengua distinta de la lengua materna, con exigencias fonéticas específicas que no se han incorporado en la práctica con la fluidez y la soltura necesarias, puede incrementar las dificultades vocales incluso en cantantes experimentados. Fidel se dejaba deslumbrar por las supuestas bondades didácticas que resultaban del hecho de cantar en otros idiomas, aunque por su parte no estuviese familiarizado con ellos.

¹⁸ Véase 3.2.2.4. La coordinación vocal.

Todo ello mostraba que, aunque se salvaguardasen determinados criterios de calidad musical, no siempre ocurría lo propio respecto a la adecuación vocal y al contenido textual, aspectos que constituyen una síntesis de los criterios que establece Vaillancourt (2010) a la hora de seleccionar un repertorio de canciones para la educación musical en la escuela primaria¹⁹.

El maestro cantaba en un ámbito no muy amplio. Su emisión resultaba dura y adolecía de proyección, lo que originaba un sonido muy tenso. Estas características de la emisión suelen ser producto de la falta de un soporte adecuado de la respiración que puede provocar constricción y tensión lo que hace, asimismo, que la laringe se eleve en la garganta y que, desde esta posición, a la hora de emitir, las cualidades propias de muchas de las áreas faríngeas de resonancia puedan quedar minimizadas o restringidas²⁰. Este hecho se hacía más evidente en un registro medio-agudo y agudo. Las dificultades en los agudos producían desafinación, deterioraban la calidad vocal y mostraban al exterior una gestualidad que se correspondía con sensaciones kinestésicas erróneas propias de una emisión incorrecta.

Por todo esto, el modelo vocal que ofrecía el maestro no era muy adecuado con respecto a las necesidades y las características de las voces infantiles²¹. Diferentes ejemplos a lo largo de todo el trabajo de campo pusieron de manifiesto la relación entre el modelo vocal propuesto por el maestro y la respuesta de los niños reproduciendo un sonido tenso y duro. El maestro tenía algunos problemas de dicción. De sus posicionamientos y de sus actuaciones se desprendía la falta de conciencia sobre las implicaciones didácticas del modelo vocal en la etapa de educación primaria, implicaciones que se relacionan con el modelado vocal entendido como el aprendizaje del canto por imitación en función del modelo vocal que se percibe.

En el proceso de construcción de la identidad vocal destacaba el hecho de que el maestro nunca se había sentido vinculado al canto ni se había visto a sí mismo como cantante. El maestro no había recibido formación vocal ni había tenido práctica vocal alguna, salvo alguna experiencia coral indeterminada que no revelaba exactamente. El canto no formaba parte de su discurso pero, cuando se le preguntaba al respecto, tenía una idea del propio perfil canoro, se ubicaba en una cuerda determinada, como bajo, hacía referencia a su salud vocal y a la ausencia de patologías en su trayectoria como docente, y era consciente, some- ramente, de algunos de los riesgos de los docentes como usuarios de la voz pro-

¹⁹ Véase 3.2.5. El repertorio.

²⁰ Véase 3.1.3.3. Proyección de la voz versus amplificación

²¹ Véase 3.2.2. La enseñanza del canto en los niños y 3.2.3. La enseñanza del canto y las necesidades de las voces infantiles.

fesional. En su discurso esquivaba entrar en cuestiones vocales en sentido estricto tanto a propósito de sí mismo como de sus alumnos. También eludía entrar en materia de didáctica del canto.

Entre el pensamiento y las acciones del maestro existían muchas correspondencias y algunas contradicciones. Si tuviésemos que situar esas correspondencias tendríamos que referirnos a tres términos que las dotaban de sentido: coherencia en su trayectoria, fidelidad a sí mismo y al centro donde enseñaba, y compromiso como educador. La coherencia había comenzado desde el momento en que eligió el centro de trabajo cuando había dado prioridad al perfil del centro y a intereses educativos en lugar de buscar su propia conveniencia. Por fidelidad a sí mismo había permanecido en el centro durante toda su carrera como docente especialista en educación musical. El compromiso como educador le había llevado a otorgar prioridad a su formación continua como docente, prioridad a mantenerse durante años con el perfil del educador novel siempre a la búsqueda de nuevos desafíos educativos, a hacer de la innovación el eje principal de su práctica docente, a ser consecuente con su compromiso social adoptando y mejorando proyectos de integración en el centro educativo que acogía, a través de la música, a niños, jóvenes y adultos del entorno inmediato y prioridad a apostar por un modelo de educación y llevarlo a efecto.

Se producían contradicciones entre determinadas actuaciones docentes y las ideas y supuestos que el maestro atribuía a alguno de los proyectos que realizaba y, también, en relación con sus propias ideas y posturas vitales. En ocasiones, ante la propuesta de dinámicas participativas, todo parecía muy dirigido. En ocasiones, ante el fomento de la creatividad se percibía, rigidez y seriedad. Ante la necesidad de resolver los problemas vocales de los alumnos y formarlos vocalmente, los niños recibían consignas y el maestro solicitaba de ellos la ejecución de procedimientos que él mismo no había incorporado. Ante el fomento de la expresión verbal de los niños, éstos usaban en algunos momentos un lenguaje y unos conceptos que no comprendían y que ni siquiera eran propios de niños de su edad. Ante una idea democrática de la educación, el maestro encaminaba hacia la actividad coral a alumnos con determinadas aptitudes para el canto. Ante la idea de la integración curricular, los niños se especializaban y no formaban parte del resto de los equipos del proyecto en el que estaban trabajando.

Para entender el origen de esa seriedad y rigidez que, por momentos, envolvían a las actividades y que contravenían, de algún modo, el espíritu de los proyectos en los que se enmarcaban, habría que contemplarlas desde varias perspectivas que no han de considerarse excluyentes entre sí. Quizá tenían su origen en un sustrato de educación más tradicional que afloraba a pesar de la mentalidad con la que se enfocaban los proyectos, o en una actitud consciente

por parte del maestro para favorecer determinado clima de trabajo. Puede que se debiese a la novedad que suponía trabajar por proyectos, lo que representaba un desafío frente a los padres, frente a los compañeros, frente a la dirección del centro y frente a los propios niños y, por ello, en ocasiones, ese desafío podía provocar cierta presión que se acusaba como una *pesada carga* sobre los hombros del maestro.

En definitiva, nos encontramos ante una práctica docente innovadora y modélica, que lo era, aunque no exenta de fisuras, cuyo hándicap más evidente era que la práctica vocal y la didáctica del canto, paradójicamente, se revelaban como una asignatura pendiente.

**10. CASO 6: LA SALUD VOCAL DE UNA MAESTRA
Y LA AUSENCIA DE CANTO EN EL AULA**

El contexto educativo donde tuvo lugar este estudio de casos estaba caracterizado por una fuerte conflictividad. El análisis y la interpretación de los datos revelaron que, en educación primaria, al canto se le privaba de presencia. En educación infantil, por su parte, al canto se le otorgaba una naturaleza impropia, y la diversidad de la problemática vocal cuando los niños cantaban ponía de manifiesto la relación entre la formación vocal de la maestra, el modelo vocal que ofrecía y la práctica de aula. El proceso de construcción de la identidad vocal de la maestra, que irrumpía en toda su complejidad, había adquirido una trascendencia enorme y era el rasgo más significativo de su perfil. El modelo vocal que ofrecía cuando cantaba y cuando hablaba estaba en franca correspondencia con su accidentada biografía vocal. Por otro lado, la maestra no tenía conciencia de las implicaciones didácticas que se derivaban de la ausencia de canto en educación primaria ni de tal práctica vocal con alumnos de infantil, ni tampoco del hecho de ofrecer un modelo vocal disfónico al hablar y al cantar.

10.1. INTRODUCCIÓN

Conocí a María, una profesora de música de primaria de unos 30 años en un curso que organizaba el Teatro Real en Madrid sobre el canto en la educación primaria. Asistí al curso con un propósito metodológico relacionado con mi interés por tener acceso a una muestra variada y equilibrada de casos y poder crear las condiciones que facilitasen la inmersión en el campo de una manera no casual¹. Me llamó la atención casi desde el comienzo y pensé que, a priori, parecía poseer un perfil contrastante respecto a las previsiones que en ese momento barajaba con respecto a los posibles candidatos a participar en la investigación. Coincidimos en charlas informales entre sesiones, y a pesar de la premura de estos encuentros, mi percepción se iba afianzando a lo largo de los días en que tuvo lugar el curso, fundamentalmente durante las sesiones. En la última sesión, a la hora de la despedida, tuve cuidado de que en el intercambio de emails no faltase el suyo.

La casualidad hizo que nos reencontrásemos en pleno centro de Madrid pasados unos meses después de haber finalizado el curso. María paseaba con una profesora de violín a la que ambas conocíamos desde hacía tiempo. Ahora, además, teníamos una amiga en común. En este encuentro casual tuve la oportunidad de averiguar su disponibilidad para participar en la investigación. María aceptó gustosa, pero me rogó que lo aplazásemos para el siguiente curso.

¹ Véase 4.2.2. Criterios para la elección de los casos.

Pasado el tiempo acordado comencé con el procedimiento habitual de acceso al contexto, en el que presento por escrito un protocolo de actuación en el que asumo unos compromisos determinados frente al centro y al maestro que participa en la investigación.

María me brindó desde el comienzo todo tipo de facilidades de acceso. Fui yo quien estableció restricciones con la convicción firme de no querer invadir en exceso ni actuar con premura, extremos que podrían resultar perjudiciales en el desarrollo de la investigación, pudiendo desvirtuar el devenir del propio estudio de caso, paciente por definición.

Mientras me dirigía hacia el colegio en el momento en el que iba a tener lugar mi primer acercamiento presencial, tomé conciencia de que disponía de muy poca información sobre el centro. En esta ocasión, el trayecto me resultó más breve, pues no me fue necesario utilizar la red ferroviaria de Cercanías. Después de realizar un par de transbordos, abandoné el subsuelo metropolitano siguiendo las indicaciones que me había proporcionado María. A continuación, caminé unos doscientos metros hasta encontrarme con el edificio principal. Allí me indicaron que debía subir un poquito más la cuesta hasta llegar al edificio anexo. Una vez dentro, en el recorrido que realicé hasta llegar al aula de música, me sobrevino una fuerte impresión de irrealidad. No parecía un lugar donde se enseñaba en ese momento, sino un lugar donde en otro tiempo se *hubiese* enseñado. Era como si un huracán hubiese borrado el rastro de niños y maestros, aunque aún resultaban visibles algunos vestigios de su presencia. Los muros del edificio estaban prácticamente desnudos, lo que producía sensación de frialdad. Todo ello me causó un cierto efecto de desolación.

10.2. LOS ESPACIOS

10.2.1. LOS EDIFICIOS

El colegio contaba en aquel momento con dos edificios. Uno principal en el que se enseñaba Infantil y 1º, 2º y 3º de educación primaria, y el anexo para 4º, 5º, y 6º. El anexo fue cedido en su momento para realizar unas reformas en el edificio principal, que no se habían llevado a efecto hasta ese momento. El edificio principal se veía deteriorado y antiguo y se encontraba a la espera de ser restaurado. Tenía una decoración profusa y abigarrada en paredes, murales, muros o rellanos, lo que provocaba una innegable ternura y daba cuenta de múltiples actividades fruto de dilatada vivencia educativa. El edificio anexo tenía la apariencia similar a la de cualquier colegio público pero en dimensiones reducidas y, a pesar de algunos detalles que se podían contemplar en paredes y pasillos, los espa-

cios parecían desangelados. Apenas se encontraban murales o carteles en paredes y pasillos. Años atrás, una persona del equipo directivo permanecía en el edificio anexo, pero en ese momento, la dirección se ubicaba permanentemente en el edificio principal, salvo el jefe de estudios y la directora que acudían al edificio anexo para enseñar algunas materias puntualmente.

10.2.2. LAS AULAS

El curso académico 2008/2009 sería el primero y único en el que María enseñaría en este colegio debido a que el sistema de acceso al cuerpo docente de profesores de educación primaria prevé, una vez superadas las pruebas de acceso a dicho colectivo, la posibilidad de un cambio de destino de los docentes cada curso académico hasta obtener la plaza en propiedad. Haciendo caso omiso de esta situación de transitoriedad, María cambió la disposición del aula de música del edificio anexo a su llegada al colegio. Colocó los pupitres alineados junto a los muros en forma de “u” para conseguir un espacio diáfano en el centro del aula. Renovó también la decoración, y consiguió un equipo de sonido y algunos instrumentos escolares.

El aula se percibía como un espacio desangelado e inhóspito donde prevalecía la sensación de frío no sólo porque el viento se filtraba por las carpinterías y se establecían continuas corrientes de aire, sino también porque la decoración era escasa: algún póster antiguo de los que regalan las editoriales tópico y típico además de antiguo cuyos contenidos eran los instrumentos de la orquesta sinfónica o similares. No había nada con color, nada que acabasen de hacer los niños, nada cálido, nada personal. Lo que sí que había en el mural del fondo eran algunas fotografías de los alumnos. Las ventanas que conformaban el amplio ventanal surgían de muy arriba en el muro por lo que, aunque se veía el cielo y había mucha luz, parecía como si el cielo no formase parte del paisaje del aula y que, para encontrarlo, hubiese que ir en su busca con la mirada. La acústica era inadecuada y se caracterizaba por una gran reverberación.

El aula de música del edificio antiguo, en cambio, estaba más cuidada y daba más sensación de vida. Era un espacio formidable en forma de rectángulo que se abría al exterior a través de grandes ventanales situados simétricamente en cada uno de los lados más largos del rectángulo. Un espejo ocupaba casi en su totalidad el muro frontal. El aula, además, gozaba de un adecuado sistema de insonorización. En el pavimento se habían señalado unos círculos concéntricos de diferentes colores que ocupaban un pedazo del espacio diáfano. En la entrada se acumulaban cantidad de bolsas y materiales empaquetados que aportaban al conjunto cierto desaliño. El aula se encontraba equipada con una cadena de so-

nido, una pizarra pautada y gran profusión de instrumentos escolares. En este espacio trabajaba María con los niños de educación infantil.

10.3. LA MAESTRA

10.3.1. PERFIL

Cuando María hizo la primera comunión le regalaron una guitarra. Desde ese momento comenzó a practicar con sus compañeros a la vez que recibía puntualmente alguna clase particular. Cursó sus estudios de guitarra en el conservatorio de Valladolid en régimen de enseñanza libre, y los dejó definitivamente a falta de dos cursos para el grado medio. Obtuvo la titulación como maestra especialista en educación musical y en educación infantil en la capital de una provincia limítrofe con la Comunidad de Madrid en torno al año 2000. Trabajó durante siete años como maestra interina. En 2007 superó las pruebas de acceso al cuerpo docente de profesores de educación primaria en la especialidad de educación musical. María consideraba que no había sabido obtener adecuadamente los beneficios intelectuales derivados de la formación que le brindaron, en su momento, los estudios de magisterio, a pesar de que en el lugar donde estudió no había tanta exigencia como en la institución homóloga en Madrid. Tenía una idea clara del propio perfil a lo largo del tiempo tanto en términos académicos como personales. El rasgo que marcó su evolución como persona fue, sin duda, el hecho de ser *hija única*, circunstancia a la que se refiere con asiduidad implícita o explícitamente.

—Saqué la carrera sin ningún esfuerzo. No es como en Madrid [...]. Yo no lo aproveché porque tenía en mente otras cosas: salir por ahí, trastear, no estudiar... Era vaga. He sido muy infantilona. He tardado en madurar. Hay gente que parece que tiene todo tan claro... He sido siempre un mar de dudas para todo. Desde que aprobé la oposición descansé de mis padres, sobre todo. Y empiezas a ser tú, es como...Ya tienes la vida resuelta. Estoy más tranquila y decido por mí misma.

María padeció una patología severa en las cuerdas vocales. Tuvo nódulos en la época en que estudiaba magisterio. Esto le llevó a estar exenta del canto por prescripción médica, y por lo tanto a no poder acceder a la formación vocal durante sus estudios de magisterio. La rehabilitación vocal que recibió durante un largo periodo de tiempo fue suficiente y no tuvo que acudir a la cirugía.

–Fui a rehabilitación. Estuve yendo un día por semana. Hasta que se me quitaron. Me dijo el hombre que si con la foniatría no iba mejor, pues tendría que operar. Pero no hizo falta, estuve cerca de un año, y claro, ¡cero de cantar! Yo en las clases de canto no cantaba. Yo tenía un justificante del médico, y no cantaba en clase. Y así se me quitó [...]. De hablar no me dijo nada el hombre. También fumaba, y luego lo dejé. Y eso también, ya sabes que influye bastante.

La salud vocal de María era muy frágil y su aparato fonador se resentía con facilidad y asiduidad. María era consciente de esa fragilidad y de los grupos o las tareas docentes que le producían mayor fatiga vocal. Detectaba su inclinación a dirigirse a los alumnos con excesiva intensidad, aunque utilizaba una terminología inadecuada para describirlo. Había experimentado que cuando cambiaba accidentalmente determinadas pautas de conducta relacionadas con la higiene vocal fuera de la escuela, su salud vocal mejoraba, pero estos descubrimientos casuales no habían sido incorporados a sus hábitos, ni había iniciado actuaciones para mejorar.

–Estoy mejor. Pero por eso, porque este año sólo tengo infantil y les doy una hora la semana, cosa que el año pasado me pasaba toda la vida con los enanos. En 4º, 5º y 6º canto muy poco con ellos, poquísimo. Y además, que no te esfuerzas tanto. El tono de voz [en referencia a la intensidad] con los mayores, al hablar, es muy diferente. Con los pequeñajos, es constantemente regañando, metiendo más voz. Yo entiendo a hablar más alto [fuerte] con los enanos, no sé por qué. De por sí, tiendo a hablar alto [sic] con los chicos, pero no sé por qué. También he salido menos. Yo lo noto. Yo, como salga un sábado por la noche, yo el domingo o el lunes estoy de la garganta. Yo creo que estoy mejor también, porque este invierno casi no he salido. No lo he hecho por estar mejor, sino que por circunstancias no he salido.

Culturalmente, no parecía muy inquieta. No exteriorizaba afición por lecturas, viajes, o manifestaciones artísticas de cualquier índole. A veces mostraba reticencias ante lo nuevo, lo que se hacía visible en pequeños detalles como los gustos culinarios. Quizá su condición de hija única no le había permitido hasta ese momento abrirse un hueco, ser curiosa y disfrutar del placer de descubrir y degustar el mundo, hasta en los más pequeños detalles, para poder trascender así un entorno familiar excesivamente protector que le permitiese, además, ampliar paulatinamente el entorno social.

Estamos charlando en un pasillo con otra compañera. Hablan en mi presencia sobre los preparativos para la comida de fin de curso y la posibilidad de acudir a un restaurante griego. María nos pregunta por cómo es

este tipo de cocina y le comentamos entre las dos las excelencias de los platos más conocidos como la ensalada de espinacas o la musaka.
¡Eso yo no lo como! –dice María. Yo, de verduritas, ¡nada!
Le explicamos en qué consiste exactamente la musaka, pero seguía nuestras explicaciones con divertidas y elocuentes muecas de desaprobación.

María utilizaba un léxico peculiar, muy de *a pie de calle*, con un vocabulario salpicado de términos del lenguaje coloquial, ya fuesen de un registro marcadamente juvenil – rondaba la treintena –, urbano o lugareño. A veces utilizaba términos, susceptibles de encontrarse en sendos registros, que se caracterizaban porque a pesar de ser considerados malsonantes, van invadiendo poco a poco el lenguaje, sobre todo en la expresión verbal, pudiendo llegar a ser admitidos puntualmente en determinados contextos, habida cuenta de que, además, han perdido en buena parte su significado original. Otras veces se trataba de locuciones que eran expresadas como si se tratase de una transcripción fonética fidedigna de la oralidad.

–El melenas –me dice refiriéndose a un alumno que se movía compulsivamente durante la sesión. Ése es un vago, no hace nada en ninguna materia. Es un calientasillas [...]. Yo en ese momento estaba de interina, luego el año pasado era un colegio de nueva creación, y yo lo pasé muy mal. Acabé con la voz reventá [sic] y tuve que ir a foniatría [...]. Tal cómo van las cosas, los niños tienen que tener un descolocón... Si aquí no se hacen ni reuniones de padres, pa qué [sic].
[...] –¡Por favor!, ¿queréis dejar a las niñas en paz? –dice dirigiéndose a los alumnos en una clase antes de comenzar a dar las indicaciones para la danza. Nos podemos poner por parejas como el otro día, que no estamos cansás [sic] –les dice. ¡No te muevas de donde te he soltao! [sic] –dice dando indicaciones a uno de los chicos.

La maestra se interesaba por los niños y se mostraba sensible a su problemática personal y familiar.

–Hay un niño de 6º que trae al padre engañado para que hable con la tutora del hermano que está en 4º, que por cierto, es “otra joya” y está expulsado estos días –dice María [...]. Por el pasillo se incorporan a la charla otras profesoras. Una de ellas es la tutora de 5º A. Me cuentan que la mayoría del claustro está acomodado. La tutora reconoce que han los de 4º A han cambiado mucho, pero no lo suficiente. María dice que no saben escuchar, ni centrar su atención en una cosa, y no son capaces de esforzarse en algo.

Su responsabilidad para con los alumnos le había llevado a dedicar más tiempo y atención a aquellos que consideraba especialmente problemáticos y

necesitados, trabajando con ellos fuera de horario o en los recreos, teniendo que asumir, además, las limitaciones de tiempo y espacio para llevarlo a cabo.

10.3.2. PENSAMIENTO DOCENTE

El pensamiento docente de María se articulaba partir de su formación, su perfil y, fundamentalmente, a propósito de los posicionamientos con respecto al contexto educativo en el que enseñaba.

La referencia al perfil del alumnado era constante tanto por parte de María como del resto del claustro. Muchos de los alumnos provenían de centros cercanos al colegio que habían sido destinados por las instituciones para la acogida de menores. A algunos de los padres de estos niños se les había retirado la custodia de sus hijos. La mayoría de los alumnos procedían de entornos familiares desestructurados, o inmersos en *determinadas* mentalidades, que daban lugar a que sus trayectorias vitales se convirtieran en verdaderas peripecias, cuando no, tragedias. María sentía la presión del contexto y se apoyaba en la sensación de provisionalidad que le daba el ser interina y tener la certeza de que su permanencia en el centro tenía límite en el tiempo, acariciando la idea de enseñar en otro contexto educativo menos conflictivo.

Después de las sesiones me habla espontáneamente y me explica detalles sobre diversas incidencias relacionadas con la vida de los niños.

–Dos niños, que son hermanos, desaparecieron en febrero sin decir nada. Se habían ido a Asturias. Los padres están en la cárcel. No sabemos con quién han estado. Ahora están con unos tíos. Son cuatro hermanos y están repartidos. Dicen que han venido tristes. Como han faltado, yo apenas los he conocido—me explica. A algunos niños ya les hemos mandado a absentismo. Son de nacionalidades en las que hay mucha distinción hombre, mujer. Les cuesta mucho adaptarse. Yo intento mezclarlos. Aquí dicen [refiriéndose al colegio], que no es lo mismo que el niño tenga un tutor o una tutora [...]. Y algunos que faltan, son gente que les buscan novio y les casan pronto. Una niña que salió en el periódico, que no sé si te enterarías de que se había quedado embarazada con 13 años, es alumna de este cole. Con 13 años ya... ¡Que no les interesa! ¡Qué ganas de irme de aquí!

La adaptación a este medio educativo tan duro le resultó muy complicada. Este hecho se vio agravado debido a la indefensión con la que María vivía determinadas políticas que provenían de la dirección del centro en momentos o situaciones de gran conflictividad.

–Hombre, yo entiendo que tiene que ser difícil, porque tienen dos centros, y porque sí. Cuando llegas aquí, como era nueva, empezaban a con-

tar cosas de los alumnos. Yo les decía que me dejaran conocer al chaval, y no había terminado el primer trimestre y era ya insufrible. Yo lo dije, porque claro, tenía otros tres niños de riesgo y estaba viendo que se estaban empezando a contagiar. Hay unos partes [comunicaciones escritas de carácter eventual] de comportamiento en los que tú indicas el tipo de falta que ha tenido el chaval y se lo entregas para que se informen los padres, y la dirección. El que pasa de tres partes es motivo de expulsión. Y el niño este que te digo ha llegado a tener hasta quince, y no se le ha expulsado. Ni se le ha expulsado, ni se ha hecho nada. Cuando yo les decía que había hecho esto o aquello, pues me contestaban que había que aguantarle. Pues a mí eso no me parece bien. Yo, no había llegado Navidad y tenía ya un ataque de ansiedad. Lo dije en dirección. Digo: "Mira, yo no te amenazo, porque no quiero que lo toméis común amenaza, pero o hacéis algo, o no termino el curso. ¡Que no termino el curso porque es que me va a dar algo!" Y por un oído les entra y por otro les sale. Y, ¡joderse!, ¿me voy a tener que coger una baja por estrés por este moco? Yo no quería dejar al resto de mis alumnos ahí tirados. ¿Qué pasa? Pues que ese comportamiento no se atajó. Es un niño que le castigas sin recreo, y se va. Si le pones a hacer deberes, no tiene libro. Si le pones copiar, no tiene boli. ¡No sirve de nada! Yo lo intenté por las buenas y nada...Y como eso no se atajó, pues mis niños de riesgo han ido a peor, y eso ha sido la locura. Yo he tenido que estar dando clase mientras que tres niños jugaban al fútbol en clase con un neceser, o andando a cuatro patas por debajo de las mesas, o gritando, molestando o insultando. Yo creo que con lo que te digo, puedes imaginar cualquier cosa. Yo le he tenido que llevar a ese niño a rastras de un sitio a otro tirando de él. En el primer trimestre me decía: "Eres una maltratadora, te voy a denunciar, y se lo voy a decir a mi padre". "Eso, eso, lo que yo quiero es que venga tu padre", -le contestaba sabiendo que el padre no está por aquí en la vida. "Por favor, dile a tu padre que venga. Dile que te pego, y que lo que te dé la gana, pero dile que venga" -le dije delante de la jefa de estudios. Él dijo que le había pegado y que le había llamado guarro y, delante de la jefa de estudios, le contesté: "No te pego, pero es que si te pego y un día, ¡te comes los dientes!"

A lo largo del curso había pasado por momentos muy difíciles psicológicamente. La tensión que experimentaba diariamente era enorme. Esta situación se veía agravada por las actuaciones u omisiones del equipo directivo en momentos delicados, y la maestra no lo comprendía. Pensaba que, debido a esto, los niños "de riesgo" vivían una situación de más riesgo, y el resto habían sido "contaminados" e, indiscutiblemente, habían resultado afectados en el rendimiento escolar.

-Y otro día, me dio un ataque de histeria. Es que me [sic] le han expulsado ahora un mes, y la primera vez que lo expulsaron, fueron tres días. Y no digo que sea la solución, porque no lo es, y porque evidentemente es un niño que está en la calle. Que yo no tengo el poder. Que a mí algunos padres me han venido, porque, claro, si a mí me afecta psicológicamente, ¡cómo no les va a afectar a estos niños! En la última reunión de evalua-

ción se lo dije: “No voy a tolerar en este último trimestre el comportamiento de este niño. Aunque tenga que movilizar a los padres, y vosotros veréis lo que hacéis, porque mis niños en el segundo trimestre bajaron las notas muchísimo. Niños de notable o sobresaliente, me [sic] han llegado a suspender las Matemáticas.” Porque los niños no se pueden concentrar en hacer un examen, porque hay tres individuos gritando. Porque los niños no pueden escuchar cuando corregimos, porque yo me pasó la vida llamando la atención o gritando, o desesperada e histérica, de los nervios, porque eso tenían que haberlo atajado ellos, y no lo han atajado, y han hecho que yo, en vez de tener un niño problemático, tenga tres o cuatro. Yo he sobrevivido este trimestre porque mis compañeras me han quitado los niños [...]. Mi compañera, la que tengo enfrente, se ha chupado el marrón [sic] días y días, pues ya no le aguanto más, tía [sic]. No le aguantan ni los niños de sexto. Es que no puedo más con él. ¿Es una pena? Pues sí, porque le han echado un mes, pero, ¿tú sabes lo que descanso yo? El secretario me había dicho que no le importaba quedarse con estos niños cuando hubiese exámenes, pero cuando llegó el momento y llamé al secretario le habían operado, y la jefa de estudios tenía no se qué. Al final tuve que repartirlos. D. estuvo tiempo dando vueltas por el colegio, de acá para allá, y la jefa de estudios como si no le veía. Al final le han expulsado tres días, pero no queríamos eso, porque se habló, y eso es lo que quería el niño. Y lo dijimos, no le podemos dar lo que quiere, y me le [sic] expulsan miércoles jueves y viernes. Y ya el miércoles entran los de la prueba de sexto, y digo: “Ya sé por qué le han expulsado: porque no queda bonito que venga gente de fuera y se encuentren a uno de los críos corriendo p’arriba [sic] y p’abajo [sic]. Se lo han querido quitar del medio.” Es que ya te dan cosas que pensar. A mí no me han ayudado en nada. Y, hay veces que vas, y te dicen: “Por favor, no quiero más problemas, que llevo un día muy malo”.

María vivía con mucha presión su papel de tutora de uno de los grupos. Sentía que quizá este cometido le resultaba excesivo debido a su falta de experiencia docente, pues aunque había trabajado siete años como interina, era el segundo curso escolar en el que enseñaba después de haber superado con éxito las pruebas de acceso al cuerpo docente de profesores de educación primaria. Analizaba la propia desmotivación y la de los alumnos. En su alocución exponía la idea que tenía respecto de la música frente a otras áreas de conocimiento, refrendada por las actuaciones que llevaba a cabo cuando daba prioridad, como tutora, a las *materias importantes*.

–Ya lo sentía el año pasado. Yo creo que compaginar una tutoría –quizá también es que estoy empezando y estoy perdida en ese mundo, y estoy también perdida en el mundo de música–, pero el primer año que estuve en [...] tuve la suerte en de tener dos horas semanales, y yo hice allí de todo. Hacíamos de todo, y además con unos niños majísimos. Ha sido el único año que he estado dando solamente música, y entonces estás completamente centrada en eso, tienes un apoyo bastante importante del centro, pues porque le dan bastante importancia. Empezamos a hacer un co-

ro con una asociación que venía de fuera. A los niños les gustaba mucho cantar. Allí sí que cantábamos. ¡Como que la música se movía bastante! Si tienes un una hora, bueno tres cuartos de hora a la semana, es como si estás dejado de la mano de Dios. Estás más en sacar adelante a clase en las asignaturas importantes, que en la música. También yo creo que depende de cómo esté enfocada a la música en el centro, y de cómo se la hayan enfocado a los niños. Te digo que aquí vienen a la clase de música porque hay que venir. No les llama la atención, ni siquiera la Educación Física. Y vienes, y lo intentas, y ves que los niños no se motivan. Los niños lo único que quieren es cachondeo, y cuanto antes se termine, mejor. Al final lo vas dejando de lado, y te centras en lo que es la tutoría, porque al fin y al cabo, en el centro que estamos, ¿qué es lo que prima?: pues que aprueben Matemáticas. Que no es que sea una maría [refiriéndose a la música], pero como si lo fuera, y entonces tú te desmotivas y, claro, yo tengo cuatro o cinco horas a la semana, y prestas más atención a tu amplio horario. Que no debería ser así, pero bueno.

La maestra entendía que la desmotivación del alumnado se manifestaba no sólo en la falta de interés hacia la música, sino también hacia el resto de las materias.

–Para empezar, el 90% de los niños que vienen aquí vienen porque es su obligación, no porque quieran. Vienen porque tienen que venir, porque tienen un comedor que les da de comer. Hay un porcentaje muy alto [de casos] que estamos como si esto fuera una guardería [...]. Pues no sé, porque muchas veces hablas con la profesora de Educación Física y te dice lo mismo. Les da igual. No pasa con todos. Pero sí en general. Por ejemplo el 4º de ayer me dicen en algún momento: “Profe, es que llevamos mucho tiempo sin dar música” –como hemos estado con la semana cultural, pues a lo mejor no les he dado. Pero yo creo que es más no por el hecho de venir a clase de música, sino por el hecho de que no van a dar Lengua o Matemáticas. Entonces, no sé yo hasta qué punto.

María consideraba que la ausencia de continuidad docente que se producía debido a los cambios permanentes del profesorado interino incidía en la falta de progreso de los alumnos en general. A esta circunstancia se le añadía además, en el colegio, la rotación sistemática de los dos maestros especialistas en educación musical, puesto que cambiaban cada curso de edificio y por lo tanto de ciclos y de grupos. La maestra pensaba que ambos factores incrementaban aún más la ya complicada situación que atravesaba el centro.

–Yo creo que esto en general, no tiene que ver con los niños, sino que como rotamos tanto, los niños no tienen una continuidad. Yo no te digo que yo sea la mejor maestra, porque no tengo casi ni idea de nada, porque estoy empezando. Tengo ganas de estar en un sitio definitiva. Si yo los cogiese en infantil y los siguiera, no se a lo que llegarían en 6º. Podría tener una continuidad y dar unos contenidos que fueran avanzando en el tiempo. Sin em-

bargo si cada vez los niños tienen un profesor hoy, otro profesor mañana, pues claro, realmente no puedes concretar nada. Aquí hace falta esto que te digo, porque aunque el compañero que está en el colegio de abajo está definitivo, cada año se turna. Un curso abajo y otro arriba.

Era consciente de sus limitaciones y carencias. Habría querido solventarlas, pero no le daba tiempo, o no le había dado hasta el momento. En muchas ocasiones, durante el trabajo de campo, María se adelantaba a las posibles preguntas, y se expresaba con la afabilidad y la confianza casi propias de la amistad. Se manifestaba abiertamente sobre la génesis de su baja autoestima y su ulterior desarrollo, que felizmente había tomado otro rumbo desde que había conseguido un estatus laboral estable.

Esta puede ser mi última visita. En el colegio, todo el mundo se despide de todo el mundo. No obstante, María se muestra igualmente solícita. Hablamos durante un rato largo. Me produce mucha ternura la manera en que describe la presión de sus padres hasta que consiguió sacar la oposición; la queja sobre cómo ellos, en su infancia, resaltaban aquello que no iba bien, los defectos y no las virtudes; la preocupación que tenían por la hija única; el concepto que tenía de sí misma o la autoestima tan baja. Conseguir un trabajo le ha hecho sentirse liberada. Me conmueve cómo se le nublan los ojos cuando quiere expresarse y no encuentra las palabras, y después de un silencio muy breve me dice que no sabe expresarse, mientras un atisbo de rubor ilumina su rostro.

Le preocupaba su imagen como docente. Cuando se refería a su propio perfil, sugería de alguna manera una diferencia entre el perfil del maestro de música y el músico.

—Es una música, no una maestra, porque, claro, ella toca varios instrumentos, me dice para referirse a una de sus sucesoras en uno de los colegios en los que había trabajado. Lo cuenta en el contexto de una conversación sobre su compañero. Al pensar en su compañero y en la opinión que a ella le merece, basándose en lo que se ha encontrado al llegar al colegio, en comentarios de los niños y del resto de los compañeros, reflexiona sobre la imagen que tendrá de ella la maestra que le sustituyó.

María era consciente de la fragilidad de su salud vocal y de las características del propio instrumento. Identificaba con precisión los rasgos *sensitivos* y *auditivos* que conformaban su producción vocal ateniéndose a la clasificación que hiciese Cooper (1979) de los síntomas de la disfonía. Hablaba de ello con naturalidad y sin que se le requiera al respecto, y utilizaba imágenes muy elocuentes

cuando describía algunas de sus sensaciones al emitir. De todo ello se infería una baja autoestima vocal.

–Pues yo no sé si te conté en el curso que hicimos, que tuve nódulos en la carrera de magisterio, y estuve yendo a foniatría. Yo estoy convencida de que tengo la voz “cascá” [sic], que no coloco bien, y entonces, cuando cantas mucho, y sobre todo con niños tan pequeños, te tienes que esforzar muchísimo más y me quedo afónica. O sea, los catarros que agarras en invierno, normalmente la gente, los pasa aquí [en el colegio], pero yo en cuanto me encuentro un poco más floja, y me entra catarro, pues se me pone aquí –señalándose la garganta–. Fui al foniatra por si acaso se habían vuelto reproducir los nódulos y me dijo que no, pero claro, si la parte que tengo más sensible está... Es como si tengo un sapo aquí –señalándose otra vez la garganta–. Entonces, se me ponen las flemas en toda la garganta, y me quedo afónica.

La maestra no sólo tenía conciencia de la fragilidad de su instrumento, sino que detectaba y sufría el esfuerzo vocal al que se veía impelida como docente. Constató que se encontraba peor cuando se ocupaba de más cursos de educación infantil o de la música en todo el colegio. Detectaba que, cuando se dirigía a los niños, imprimía a su parlamento demasiada intensidad². Se refería a sus problemas vocales, pero cuando los contemplaba en relación a las posibles implicaciones con respecto a los niños a los que enseñaba, sólo lo hacía muy parcialmente.

Ha sido una jornada muy intensa. María me habla sin cesar. Está solícita todo el tiempo, incluso en el rato de la comida, donde sin ambages ha entrado en el tema de su formación como maestra en [...]. También ha entrado directamente, sin que yo le preguntase, en su problema vocal. Le gustaría formarse. Yo no quería preguntarle nada, por no utilizar también el espacio de la comida, pero ella insistía en hablarme. No sabe si por su falta de motivación con el canto les influye a los niños. No puede cantar más de un Sol. En el conservatorio cantaba con los hombres. Piensa que su problema puede venir de que no imposta bien, de que forzó cuando cantaba en el conservatorio, y desde entonces no ha ido bien. También porque fumaba y salía mucho. Ahora ya no fuma y cree que está un poquito mejor. También sale mucho menos desde que trabaja en la enseñanza. A veces se queda sin voz.

María establecía dos niveles de dificultad para poder abordar el canto con los alumnos de primaria. Por un lado, cuando pensaba en términos de etapa o de ciclo, asumía como algo natural que los niños del tercer ciclo no cantasen o reaccionasen con hilaridad ante el canto. Por otro lado, cuando lo contemplaba

² Véase 2.4. Los docentes y la salud vocal.

desde el punto de vista del perfil de sus alumnos, opinaba que éstos no tenían el hábito de cantar ni la más mínima preparación para hacerlo. El trabajo de entonación que podían abordar era de tal sencillez que, en las escasas ocasiones en las que se lo solicitaba, provocaba la hilaridad de los alumnos y la frustración conjunta de éstos y de la docente, ante la imposibilidad de avanzar en la adquisición de dicha habilidad.

–Con los que más he cantado ha sido con los de 4º, es con los que más lo he hecho, pues, quieras que no, es mejor edad que con los de quinto y sexto, pues viven en otro mundo, aparte de que los quinto son complicados, y los sextos, están en otra cosa [...]. Cantan poquito porque se desconjonan. Yo creo que lo ven como más infantil. Ellos están en otra cosa. No sé el tipo de música que escuchan. Escuchan una música muy rara. Ya te he dicho que hay mucho sudamericano. No sé lo que escuchan, aunque alguna vez que les pregunto y no sé ni quién son los grupos. Aquí están ensayando los de 6º con unas músicas, vamos, que yo no las conozco. Y esa es la sensación que tengo. Alguna vez intentas hacer entonaciones con Sol y Mi, y aparte de que no lo han hecho nunca, les cuesta un montón. Algunos son incapaces de entonar, y lo tengo bastante dejado de lado por eso. Les hace gracia, porque claro, todo es a través de imitación, nada de lectura, es imposible, no se puede leer una melodía con ellos. Alguna vez lo hacemos, pero no es lo que más trabajo. Poquito y puntual [...]. Sí, con los de 4º, a través de la imitación. Yo canto y ellos responden. Son los más agradecidos, yo creo, para todo.

En cuanto al repertorio que podrían abordar, sería tan sencillo y estaría tan alejado de la estética musical de los alumnos, que habría resultado casi imposible lograr que éstos llegasen a considerarlo como propio. María, por su parte, tampoco empatizaba con el gusto musical de sus alumnos, cuyo estilo de música le resultaba extraño e ignoto. Ante estas dificultades, la maestra cantaba en clase muy ocasionalmente, y no con todos los grupos. Si alguna vez lo intentaba, lo hacía con restricciones.

10.4. EL CONTEXTO

Era un colegio de línea dos –dos grupos por cada curso–, que se encontraba situado en el noreste de Madrid, en una zona en la que se había creado un micro entorno de características específicas. Este entorno se mantenía como una burbuja en medio del resto de ambientes circundantes, ya fuesen de clase trabajadora, clase media, o colonias de viviendas exclusivas. La posibilidad de acceso a viviendas de protección oficial, que sustituyeron en su momento a un asentamiento de vivien-

das unifamiliares, había atraído a población inmigrante de variada procedencia que se había ido asentando en sucesivos flujos migratorios.

—¿Sabes lo que pasa? Que ahí un poco más abajo, a la izquierda, había casas bajas, y las tiraron e hicieron casas de protección oficial, y hay bastante inmigración en esta zona por eso. Y luego lo que te digo, que en este barrio hay muchos colegios públicos, pero a éste le han hecho un gueto. Había otro centro, que por lo que a mí me han contado, que empezó como éste, y al final lo han cerrado. Y cuando lo cerraron, en vez de repartir a los alumnos entre todos los colegios, los trajeron aquí. Yo soy nueva, pero están haciendo como con ese colegio. ¿Qué pasa? Pues que dentro de tres o cuatro años hay solamente una línea, y lo cerrarán, porque igual no va a venir la gente. Pasará lo mismo, porque lo están haciendo ellos, la administración o quien sea. Yo lo sé, por lo que oyes, por lo que te cuenta la gente mayor [compañeros del claustro] que lleva aquí un montón de años. Se ve claramente, de los veinte [alumnos] con que empecé, tengo ahora mismo diez.

La mayoría del alumnado procedía de familias inmigrantes. En cada curso escolar, y a lo largo del mismo, iba disminuyendo el número de alumnos, bien porque los padres regresaban al país de origen o por abandono escolar temprano. Debido a estas circunstancias, junto a la confluencia de una política escolar casi *segregacionista*, el centro tenía un perfil único en su zona, que difería absolutamente del resto de colegios públicos del entorno.

—Mucha [refiriéndose a la inmigración]. Para mí está en un 90%, por lo que yo veo. En 6º B, sólo hay dos españoles. Algunos de ellos han nacido ya en España, pero de aquí, en esa clase, sólo dos. Los que más hay, son rumano-gitanos y sudamericanos. Hay también rumanos no gitanos, marroquíes y chinos. Hay mucha [muchos alumnos del programa de educación] compensatoria. Mucha desestructuración familiar. Falta de normas. Este cole es especial porque le [sic] han hecho un gueto. Muchas cosas no se atajan desde la dirección. El centro de acogida que está cerca, manda a los niños aquí, aunque tiene otros colegios más cerca. Estos niños están allí porque les han quitado la custodia a sus padres. Con la crisis, hay niños que se han ido a su país. Siempre hay plazas vacantes y a mitad de curso llegan niños. Los padres españoles llevan a sus hijos a otro colegio, que es concertado y está ahí al lado, y no aquí. Cuesta sacarles adelante. El comportamiento te echa mucho para atrás. En 5º son casi todos de [educación] compensatoria y de PT [pedagogía terapéutica].

Del mismo modo que había niños que abandonan el colegio en medio del curso, otros se incorporaban en cualquier momento a lo largo del mismo.

–¡Vale! Escucharme, por favor –les dice. Hay que buscar cosas sobre el folklore. Apuntar [sic]: hay que buscar qué es el folklore musical y [buscar] una canción que pertenezca al folklore de España u otro país –les dice.

A continuación les va dando instrucciones para rellenar una ficha. M, una niña que lleva sólo unas semanas en el colegio le pregunta qué significa “relacionar”, y sobre algunos detalles que no comprende a la hora de confeccionar la ficha. Al acabar la sesión, M, se me acerca y pregunta cuál es mi nombre, y aprovecho para preguntarle de dónde es.

–De Ecuador –me dice.

Me cuenta que llegó al colegio después de Semana Santa. Me da un abrazo y se despide para alcanzar al resto de los niños que están abandonando el aula.

–“¡Lisen!” –apócope de licenciada con el que se despide de mí antes de desaparecer por la puerta, mientras agita con gracia su pequeña mano y me regala otra sonrisa.

El hecho de que los niños procedieran, en su mayoría, de entornos familiares problemáticos, o directamente desestructurados, provocaba que en muchos casos los padres permaneciesen ajenos a la educación de sus hijos.

–Este centro está caracterizado por [familias de] un bajo nivel socioeconómico, poco interés en el estudio y un nivel académico bastante bajo. Aquí las reuniones de padres se hacen porque hay que hacerlas. Cuando llegué me dice mi compañera: “No te emociones con las reuniones de padres, pues van a venir los cuatro de siempre”. ¿Para qué vas a hacer nada si, cuando convocas, vienen los cuatro de siempre, –que son con los que estás hablando continuamente porque son los que se interesan–? Si ni siquiera los padres tienen interés en saber cómo van sus hijos, ni les ayudan. Y llegamos a pensar, pues, que esto es una guardería.

El absentismo formaba parte del comportamiento habitual de los alumnos. Algunos niños llegaban a ausentarse del colegio durante largas temporadas.

Al comenzar la clase pasa lista. Sólo hay doce niños.

– ¿Y D.? –pregunta María.

–Está en la Rumanía –le responden.

–¿Se ha ido? ¿Para no volver? –interroga extrañada.

–¡Depende! –concluye uno de los niños.

Otros, salían y entraban de las aulas durante las sesiones, incluyendo la de música y, si la maestra no podía en ese preciso momento abandonar el aula para rescatarlo, deambulaban con total impunidad por el colegio.

Asisto a la clase de Conocimiento del Medio con 4º A. La disposición del espacio en el aula es distinta respecto al aula de música. Aquí hay pupitres colocados de forma convencional. Los niños permanecen todo el tiempo sentados en los lugares que les han sido asignados. Las dinámicas no cambian. María utiliza las mismas rutinas, como ir preguntando y leyendo del libro. No hay nada nuevo respecto al comportamiento de los niños en clase de música. Algunos no traen los materiales ni llevan al día las tareas. Otros no hacen nada. Uno de ellos camina por la clase y se tumba directamente en el suelo. Otros, se comportan de manera compulsiva. Los hay que hacen ruidos continuamente. Otro niño sale de la clase y la maestra tiene que salir a buscarlo. Cuando se vuelve a sentar lo hace dando la espalda a todos los demás alumnos. Después, se tumba encima del pupitre. María le pone un parte de disciplina para la dirección.

Muchos alumnos ejercían también como objetores “pasivos” o “activos” (Rusinek, 2007:326), y lo hacían desde la pasividad más absoluta de algunos, hasta la hiperactividad compulsiva de otros.

La mayoría de los niños no ha traído el material. Les da una oportunidad más para traerlo el próximo día. Les pide que salgan de sus pupitres y se coloquen en el centro. Según salen para ocupar el espacio diáfano se dirigen mí. Algunos, espontáneamente me cuentan que el primer trimestre fue terrible, el segundo mejor, y éste mejor aún. Hay barullo y risas mientras van ocupando el espacio diáfano. María tiene que ir separando a algunos niños que colisionan entre sí intencionadamente. Antes de comenzar la danza les pregunta y, entre todos sitúan la festividad de San Isidro y el chotis [...]. Algunos niños comienzan a bailar espontáneamente. Muchos están dispersos o hablando [...]. La algarabía es constante a pesar de las exhortaciones continuas de la maestra.

–¡Termino de la rodilla! –me dice según se acerca a poner en funcionamiento el equipo de sonido, mientras señala la articulación con un gesto adolorido en el rostro.

Les pide que se sienten todos en una esquina. Hay un niño que se desplaza gateando al centro de la clase. No paran quietos, ni los que están en el suelo ni los que están de pie.

–¡Ojito con hacer el payaso en el centro! ¡Abrid bien los brazos! ¡Acordaos de cuál es mi derecha! ¡Vamos a poner la música! –les exhorta.

–¡Por bulerías! –dice un niño.

–No, no os voy a poner una bulería. ¡Venga, vamos a hacerlo todos una vez! ¡Dale la mano!, que no te va a pegar nada –dirigiéndose a uno de los niños que no sigue las indicaciones.

–Sí, la sífilis –dice otro niño.

–¡Es aburrido! –me comenta según se acerca otra vez al equipo de sonido.

Había niños con problemas severos, diagnosticados o no, relacionados con la ansiedad o la hiperactividad.

Al acabar la sesión se me acerca la profesora y me cuenta que hoy había estado muy bien “el trío la, la, la” –apelativo cariñoso con el que se refiere a los tres alumnos cuyo comportamiento es más disruptivo dentro del grupo.

–Dos de ellos viven juntos en la casa hogar –me dice. Uno de ellos, cuando llegó al cole se comía todo. Se comía los bolis, los cordones de su cazadora o los de la mía. Le están diagnosticando –me explica.

Existía descontento por parte de algunos sectores del claustro respecto a ciertas actuaciones del equipo directivo, argumentando que percibían un doble rasero en diversas eventualidades relacionadas con asuntos relativos a los profesores. En cuanto a las cuestiones relacionadas con el alumnado, algunos profesores pensaban que la dirección no procedía en consenso con el claustro, y llevaba a término actuaciones extemporáneas respecto a los alumnos por exceso o por defecto. El conflicto entre especialistas, por su parte, trascendió el ámbito privado del alegato de la maestra, y fue refrendado por la aquiescencia del resto de profesoras presentes.

En la hora del café, ya en el “cole de arriba”, comentan entre cuatro profesoras las incidencias, los partes, las expulsiones temporales o la gestión de la dirección. Están todas de acuerdo en que hay “manga ancha” con algunos, que aprovechan de esta circunstancia y se van al médico en turno de mañana, cuando podrían ir a recoger resultados por la tarde. Piensan que hay baremos diferentes con unos profesores o con otros. Comentan que a una profesora, que un día faltó cuarenta y cinco minutos para ir al médico, le insisten e insisten en que tiene que traer el justificante, cuando podría haberse tomado la mañana entera libre, “como hacen otros”. María, por ejemplo, se acaba de enterar por unos niños que uno de sus alumnos ha sido expulsado. Se quejan también el resto de profesoras de detalles similares a éste. Les pregunto si no podrían acudir a instancias superiores.

–¿Pa’ qué?–dice María. Yo me voy al año que viene y ésta se va a jubilar – comenta señalando a una de sus compañeras.

Sale también a la luz en la conversación el conflicto con el otro profesor de música. Me mira expresamente cuando cuenta, dando a entender que el resto de sus colegas presentes conocen perfectamente lo sucedido, que el curso anterior, su compañero dejó pasar los cien euros que le correspondían para instrumentos o materiales. Al comenzar este curso ella se informó al respecto, y con sus quinientos euros gestionó un pedido, y ahora, el otro maestro le pide explicaciones.

Aparte del poco tiempo que se preveía en el horario para la música y del perfil del alumnado, María explicaba la falta de motivación de los niños en relación, también, con determinados aspectos referentes a la práctica docente del otro maestro especialista, de los que discrepaba profundamente.

–Yo pregunto a los chavales que qué hacían el año pasado, y me dicen que el libro no lo han dado y que lo único que hacían era bailar y preparar la actuación de fin de curso. Y yo pienso que no se puede estar todo un año preparando una actuación de fin de curso. En este centro, ya te dije, es complicado dar clase y, por lo visto, la persona que había, que es mi compañero, el que ahora está abajo, pues no trataba de hacerse con los chavales. Yo no lo conozco y claro, sólo puedo hablar de lo que me han contado, pero se llegaba a auto-expulsar de las clases. Es decir, se iba de las clases, y dejaba aquí a los chavales que hicieran lo que quisieran. Me encuentro con los de 6º con bastantes problemas. Como no tenían base, me decían que “qué era eso de dar clase”, y que ellos querían preparar la actuación de fin de curso. Les dije que a mí no me importaba dejarles la clase [el aula] en determinados momentos para que pudiesen hacerlo, pero no en mis clases.

–¡Bastante poco tiempo tenemos como para encima dejaros hacer eso! –les dije. Un problema con ellos, porque, claro, los niños estaban acostumbrados a trabajar de una forma –que pasa en todo los centros–, porque no somos todos iguales.

La conflictividad del contexto educativo impregnaba las interacciones entre todos los estamentos docentes, incluso entre los dos maestros especialistas en educación musical que enseñaban en el centro. De este escenario tan convulso se derivaba un efecto centrífugo creciente que se retroalimentaba sin cesar, colocando en entredicho determinadas políticas educativas que, llevadas a cabo por la administración, repercutían en la docencia.

10.5. LA PRÁCTICA DOCENTE

María utilizaba con asiduidad un libro de texto que ya tenían comprado los niños antes de comenzar el curso. Le parecía muy complicado para los alumnos y se quejaba de que éstos no conocían ni los conceptos ni la nomenclatura elemental para poderlo seguir. No programaba debido a que el nivel era tan deficiente que le obligaba a realizar el mismo trabajo independientemente del curso o del ciclo en el que estaba enseñando.

–Todos los libros son de la misma editorial. No lo pueden seguir. No saben qué es “descriptiva”, ni lo que es un “intervalo”. ¡Pero si no saben lo que es un pentagrama!

El libro no está acorde –dice mientras me va mostrando diferentes páginas. ¡Pero si no cantamos, si es imposible! Hago muchas instrumentaciones, acompañamientos, danzas o audiciones con movimiento en el sitio, pero seguir un libro es imposible porque no tienen nivel [...]. Hago prácticamente lo mismo con todos. Les explico los pulsos, los acentos y poco más, porque no saben nada. No hay diferencia entre los cursos.

A la maestra le habría gustado trabajar sin seguir libro de texto alguno, lo que le habría dado más libertad y la posibilidad de adaptarse a las necesidades de los alumnos, pero al mismo tiempo entendía que debía utilizarlo por la presión que sentía frente a los padres, puesto que ya habían adquirido el libro para sus hijos. Su posición en este tema era ambivalente. Por un lado pensaba que los contenidos del texto no eran de ningún modo asequibles al nivel del alumnado, pero por otro, a pesar de una crítica velada a los planteamientos de las editoriales, no dejaba claro si su deseo era que los alumnos pudiesen abordarlo tal y como estaba concebido y qué era lo que, según ella, los alumnos debían saber.

–A mí me gustaría llegar a un centro y que no hubiera libro –decía. Llegas, valoras a los niños en una evaluación inicial y con lo que tengas, te pones a trabajar. Con las audiciones que tú quieras, con los autores que aquí te apetezcan, con la música tradicional, puede, según de los alumnos que tengas. Poder hacer lo que tú quieras, no tener que seguir un libro –decía con la expresión del que piensa en un sueño inalcanzable. ¿Qué pasa?, pues que he estado en tres centros, y en los tres centros he llevado un libro impuesto, y lo que tú no puedes es dejar de utilizar es el libro, porque los padres se han gastado el dinero. Es como una autoimposición, ya que pensando en los padres, y lo que pueden decir si después de haber comprado un libro, la profesora no lo utiliza. A mí eso no me gusta, porque luego, pensando en las editoriales, cada uno trabaja de una manera o hace hincapié en una cosa–. ¿Qué pasó cuando yo llegué aquí?, pues que haces una evaluación inicial con cuatro cosas muy elementales, figuras, pulso, cosas muy elementales sobre algo que se supone que habían trabajado, y corrijo los exámenes y me encuentro con que no tienen ni idea [...]. Entonces yo vi que el libro no se podía dar, porque no, porque trae un vocabulario, trae unas cosas que no... Si no saben lo que es una nota, o no saben lo que es un pentagrama, ¿cómo vas a coger un libro, por ejemplo ahora en 6º que está hablando de semitonos, de bemoles, de sostenidos? Pero, ¡si no sabe lo que es una nota! Entonces, pues ese libro no le [sic] doy.

Cuando María utilizaba el libro de texto lo hacía de una forma muy poco creativa, realizando fichas y memorizando detalles sobre la vida de los autores, sobre determinados aspectos referentes a la época histórica en que habían vivido o los estilos musicales en los que habían sido ubicados.

–Ravel es el autor de la obra musical más famosa del mundo, que era...–
pregunta indirectamente María.
–El Bolero –responden los niños.
–Tuvo una enfermedad. ¿Dónde murió? –continúa preguntando.
–En París –responden algunos niños.

–¿En qué fecha? –pregunta. Ahí le tenemos cuando era mucho más mayorcito, con el pelo blanco –les dice señalando el libro. Vamos a ver cositas sobre el Bolero.

–Es una obra escrita ¿para qué? –pregunta.

–Para la bailarina... –responde una niña.

–¿Para qué instrumentos? –pregunta.

–Para una orquesta sinfónica –responde un niño.

–¿Os acordáis de que en el impresionismo los compositores juegan con los instrumentos? –sigue preguntando.

Los niños responden con el silencio.

El libro le servía incluso como pretexto para que los alumnos realizasen tareas como copiar determinados fragmentos cuando habían olvidado traer los materiales. El hábito de preguntar sobre lo que los niños habían copiado durante el castigo, actuaba sólo como elemento disuasorio en la dinámica del aula y carecía de cualquier otra virtud educativa. Paradójicamente, en una de las sesiones a las que asistí como observadora, sucedió que los niños se encontraban copiando lo que presentaba el libro sobre la respiración y la articulación:

–No han traído lo que debían. Les pedí que copiasen lo de la articulación y la respiración. Algo, lo que sea, para que hagan algo. Con esas fichas llevamos tres semanas y, a estas alturas, no sigo dando fotocopias. La mayoría no lo habían hecho. Sólo cuatro. Algunos tienen el material porque no lo llevan a casa.

María combinaba el libro con materiales propios. A veces proponía determinadas actividades que favorecían algunas dinámicas de aula más participativas o proclives a la experiencia. Este intento de apertura había dado lugar a un estilo didáctico en el que convivían, aunque no de manera equilibrada, dinámicas repetitivas y mecánicas, con sus contrarias.

–Uso lo que veo que me puede interesar del libro, pues así no les tengo yo que dictar o dar, y el resto, pues se lo doy. Sí, uso cosas de mi programación. La programación que tengo de la oposición es para tercero, y la estoy haciendo con ellos. Nunca habían acompañado con instrumentaciones, les costaba muchísimo. No eran capaces de saber esperar para tocar, o de seguir un musicograma. Entonces, algo hemos hecho, y me vale. Lo que estoy haciendo con ellos me vale [...]. También ha costado mucho hacerse con la clase, y el primer trimestre hicimos mucha instrumentación, y quieras que no, ya vas trabajando un poco el pulso o el orden en la clase. Hemos hecho alguna danza, pero les cuesta horrores y, poco a poco, pues resuelve quieras que no, algo de teoría y ahora ya puedo ver alguna cosa del libro, pero no todo él, aparte de que no daría tiempo.

No se habían dado las condiciones para que los alumnos hicieran propios los más elementales hábitos y pautas necesarios para el adecuado funcionamiento en el aula. Acudían a clase sin materiales. Las secuencias se sucedían reiteradamente desde el conocimiento declarativo, desprovisto de cualquier experiencia o procedimiento que favoreciese el aprendizaje significativo.

Se organiza mucho barullo mientras entran en clase los alumnos de 6º A. Algunos llegan sin material. María recoge un trabajo que tenían pendiente.
-J., ya, por favor -dice dirigiéndose a un niño.
-Mmmm -dice J.
-Pues a ver si es verdad que por un día puedes callar un poco -le dice. Mientras, se escucha un murmullo de fondo en el grupo.
-¡Venga, el cuaderno! -les exhorta. Os lo tengo dicho. Si cogéis algo que no es vuestro, lo dejáis ahí. De alguien será. Bueno, antes del impresionismo estuvimos viendo esto -les dice mientras dibuja cuatro semicorcheas en la pizarra y les pregunta cómo se llaman y cuánto duran. María dibuja un tresillo y después una blanca con puntillo. Muy pocos niños responden a las preguntas que les hace María a propósito de estas figuras. Al cabo de un rato, un niño dice que alargaba la duración. Copia un ejercicio en la pizarra en dos por cuatro y pide un voluntario para leerlo. Se ofrece una niña. Después lo leen todos juntos varias veces. Les indica que lo copien. Mientras escribe hay murmullo. Un niño pregunta que qué es lo que hay que hacer.
-¿Qué he dicho? Que lo copiéis y la semana que viene lo trabajamos-. Si tengo una blanca, ¿cuánto dura?, y ¿si tengo una negra con puntillo?. Pues copiadlo. Os voy a repartir una ficha de repaso. Estuvimos viendo que la familia del viento la podemos clasificar en dos grupos. ¿Cuáles son? -pregunta retóricamente. Para distinguirlos nos tenemos que fijar en el lugar por donde soplamos.

Puntualmente, los alumnos se ubicaban apropiadamente y manifestaban entusiasmo respecto a comportamientos o progresos de sus compañeros.

-¿Cuántos tipos de compases conocemos? ¿Qué compases estamos trabajando? -pregunta María.
Los niños responden lo primero que se les ocurre, cualquier cosa. Continúa explicando el musicograma.
-¡Venga, vamos a escucharlo! ¿Qué es lo que marcamos con el dedo? -pregunta.
-Pulsos -responde un niño.
-Gracias, A. -le dice María mientras el grupo prorrumpe en un estruendoso y enfervorizado aplauso.
Al acabar la clase, María me explica que este niño es la primera vez que acierta algo que contesta, por eso el entusiasmo de sus compañeros.

A partir de la audición, María trabajaba las características de las obras desde el punto de vista rítmico, formal o de dinámica. Hacía hincapié en la discriminación de pulso y frase a través del movimiento en el espacio. Trabajaba los diferentes tipos de compás. Desde el punto de vista de las cualidades del sonido, se ocupaba fundamentalmente la discriminación de la intensidad. Solicitaba de sus alumnos con bastante asiduidad la discriminación entre instrumentos, ya fuese dentro de una misma familia o entre familias diferentes. Se ocupaba de que conociesen los instrumentos que formaban parte de las diferentes familias, o la diferencia entre las distintas plantillas instrumentales que constituían los diferentes tipos de orquesta que les presentaba.

–Alguien que me diga qué instrumentos aparecen –dice María.

–Piano –contesta un niño.

–¿A qué familia pertenece? –pregunta.

–A la de... –responde un niño.

–A la de cuerda –dice María.

Los niños van levantando la mano de uno en el momento en que identifican los distintos instrumentos que van apareciendo en la audición y la familia a la que pertenecen.

–El tutti –dice una niña al referirse al pasaje de la obra que están escuchando.

–¿El tutti es un instrumento? –le pregunta María dejando la respuesta en suspense.

–Vamos a escucharlo de nuevo y a apuntarnos los signos de la intensidad –les dice.

La dinámica de aula en cualquier sesión y ante cualquier actividad, se caracterizaba fundamentalmente porque la objeción activa o pasiva y el absentismo de aula de algunos alumnos dificultaban e interrumpían sistemáticamente el trabajo.

–¡Venga, sentaos! –dice María.

Hay cinco niños que permanecen en pie en el espacio pese a las indicaciones de la maestra. Pasado un ratito se sientan. Uno de los niños que estaba copiando se acerca a la profesora.

–Ya he terminado –dice el niño.

–¡Pues repásatelo, porque a lo mejor te lo pregunto! –asevera María.

–Además de ser una de las obras más importantes del siglo XX, ya os digo que en muchas películas sale. Vamos a buscar el musicograma de la danza del fuego. El fácil y el nuevo –concreta.

–¡Anda, vete a por A.! –le pide a uno de los niños para que intente conseguir que regrese al aula el compañero que se había ausentado en medio de la sesión.

En clase de Conocimiento del Medio, con el grupo de de 4º A, el grupo de sus tutorandos, se repetían los mismos incidentes que en clase de música, pero con la salvedad de que la ubicación de los alumnos y la ausencia de espacio diáfano conferían a la dinámica de aula todavía más trabazón. María dedicaba el mayor esfuerzo a la gestión de grupo, cuestión que le inquietaba y le ocupaba sobremanera.

–Mi miedo es que no te hagas con la clase –me dice–. Cuando llegué no me hacía con ellos. Luego me di cuenta de que es que “son así”, que les pasa lo mismo con todas las materias. No he programado. Como venga el inspector...

La maestra se lamentaba a menudo de que durante el curso escolar 2008/2009 no había podido programar debido a la falta de nivel de los alumnos, habiéndose visto obligada a realizar el mismo trabajo independientemente del curso o del ciclo. Esto le llevaba a usar materiales similares en todos los grupos. En ocasiones, la falta de registro sobre el reparto de materiales y la organización de tareas generaba aún más caos en la dinámica de aula. María era consciente de ello y reconocía la ausencia de organización en este sentido.

Reparte una ficha.

–Está ya en el cuaderno –le dicen los niños.

–Pues será el otro 6º –dice María.

Reparte otra ficha.

–¡Ya la tenemos! –dicen los niños.

–¡Ay! ¡Estoy fatal! –exclama María. ¿A quién le falta? –pregunta, mientras reparte la ficha a los que no la tienen y coloca en la pizarra el musicograma coloreado de “Yellow submarine” en medio de un barullo que se acrecienta por momentos.

–Nos fijamos y atendemos, por favor –dice María. M., que encima de que no lo tienes y te lo tengo que volver a dar, no callas. ¡Tú siempre! –dice dirigiéndose a uno de los niños.

Mientras suena la audición, continúa el barullo. Se escucha a los Beatles. Hay algunos niños que comentan que conocen la canción en español. María explica el musicograma: Sus partes, repeticiones, temas, estribillo, etcétera.

–En casa lo coloreáis –les dice. Los barcos de rojo, los submarinos de amarillo, los peces de verde –dándoles instrucciones concretas.

Reparte fichas con el texto en inglés y la traducción.

–Mañana es el último día que recojo –les dice. Ponéis el nombre. La semana que viene, los ritmos que he dado, acompasados. Esto lo quiero coloreado, por favor. ¡Ah!, la hoja de los instrumentos la quiero ver pegadita –les exhorta, mientras van saliendo del aula.

–¡A veces no sé a quién se lo he dado! –me dice en cuanto nos quedamos solas–. ¡Como no lo apunto! ¡Es lo malo de no apuntarlo!

Su responsabilidad como tutora de uno de los grupos le perturbaba e interfería en la docencia como profesora de música. Para entender esta circunstancia habría que contemplar la presión con la que vivía la responsabilidad que le había sido asignada, el perfil de sus tutorandos, y sus propias ideas al respecto³. La confluencia de estos factores revertía en detrimento de la enseñanza de la música y hacía que su rol de profesora de música resultase desnaturalizado, cuando daba prioridad, como tutora, a las materias “importantes”.

–Este año ni he programado –me dice. Estoy concentrada en sacar a mis tutorandos en Lengua y Matemáticas. No me voy a matar, porque no les interesa la música, y no me voy a matar si explico algo o mando deberes.

Los ejemplos sonoros para realizar el movimiento o la danza, a veces, sonaban fortísimo y con gran estridencia. La acústica del aula contribuía sobremedida a incrementar estos efectos.

–Vamos a hacer una danza que tiene que ver con el folklore y que es de Israel –les dice.

En un momento dado, los niños arrastran los pupitres para hacer más grande aún el espacio diáfano. Van a trabajar la danza. Lo hacen con gran estruendo. Comienza la introducción. Están colocados en círculo.

–Dedo, palmas, pié derecho, pitos – les va proponiendo.

Durante el trabajo, algunos niños no entran en la actividad. Se miran entre ellos, se ríen o patean el suelo.

–En la primera parte nos movemos en círculo. En la segunda entramos al corro y salimos –dice María. ¡Abro, junto! ¡Abro, junto! ¡Dentro! ¡Fuera! – les va indicando.

– ¡Si no quieres bailar, no bailes! –dice dirigiéndose a un niño al que saca fuera de la clase.

Una vez aprendidos los pasos, añaden la coreografía.

–Ahora vamos a entrar de frente y la última andamos en círculo –les dice una vez que la coreografía está ya resuelta.

María va marcando lo que tienen que hacer por encima de la música y del barullo que provocan los propios niños.

La maestra se dirigía a los alumnos elevando la intensidad al hablar por encima de la de la grabación, a lo que se sumaba el ruido provocado por los propios niños, ya fuese como consecuencia natural del montaje o la práctica de una danza, o fruto de las diversas formas de objeción que tenían lugar en el aula.

³ Véase 10.3.2. Pensamiento docente.

10.6. LA DIDÁCTICA DEL CANTO

10.6.1. EN EDUCACIÓN PRIMARIA

La práctica vocal en los cursos en los que enseñaba María dentro de la etapa de educación primaria era, de hecho, inexistente. La maestra consideraba que era imposible cantar con estos alumnos porque no lo habían hecho nunca, porque para ellos era algo que tenía relación con niños más pequeños, o porque si alguna vez lo había intentado provocaba la hilaridad de los alumnos, los cuales, efectivamente, no tenían el hábito de entonar ni de cantar.

Debido a la ausencia de práctica vocal en primaria, y dado que la maestra enseñaba en un curso de infantil, consideré, como investigadora, la oportunidad de observar también allí y decidí acudir a algunas sesiones que me permitieron adentrarme en la práctica vocal y en el modelo de voz cantada que la maestra ofrecía a estos niños.

10.6.2. EN EDUCACIÓN INFANTIL

La práctica vocal que realizaba la maestra con los alumnos de educación infantil no resultaba adecuada. El ámbito en el que cantaba la maestra, y por lo tanto los niños, era muy grave y absolutamente inconveniente para la etapa⁴. Además, la maestra no mantenía el tono inicial que proponía al empezar a cantar, y a medida que avanzaba la sesión, en cada uno de los ejemplos que ofrecía de la misma melodía para que los niños respondiesen por imitación, el canto acaecía cada vez más grave. Con el cambio de *tempo* se incrementaba aún más esta tendencia. A *tempo* más lento, más grave cantaba la maestra y los niños con ella. Cuando se trata de aumentar la intensidad, el canto devenía en un puro grito. Al final de la sesión no se podía percibir la línea melódica en el canto, prácticamente rezaban.

Comienzan a cantar “Arriba y abajo por los callejones”. Le van poniendo gestos.

–Una muy rápida –les dice.

Siguen cantando y María aprovecha el texto de la canción para que los niños canten individualmente sus nombres.

–Ahora como las tortugas –les pide.

Espontáneamente, a medida que van cantando, parece como si los niños quisieran subir de tonalidad.

–Una muy fuerte –les pide.

Responden con gritos.

⁴ Véase 3.2.3. La enseñanza del canto y las necesidades de las voces infantiles (párrafo quinto).

–La última muy bajito –les pide, refiriéndose a la intensidad.
Cantan muy grave. Prácticamente no hay canto.

La respuesta de los niños ante los ejemplos que percibían era variada. Unos cantaban en la tesitura que se les proponía. Otros, respondían con *ronroneos*⁵, y, por momentos, algunos parecían incómodos e intentaban de alguna manera buscar un ámbito más apropiado con respecto a la tesitura en la que debían cantar⁶. La melodía que entonaba la maestra no se percibía cuando cantaban todos juntos. Pasado un tiempo desde el comienzo de la sesión, la maestra solamente iniciaba las frases, permaneciendo en silencio el resto del tiempo mientras cantaban los niños. La práctica vocal venía aderezada por una terminología impropia y equívoca en la que se utilizaba la altura para referirse a la intensidad, o se incitaba al grito⁷.

Comienzan a cantar “Saco la manita” acompañada con gestos. Está gravísimo. Continúan con “A mis manos yo las muevo”. Además de grave, el sonido rasca⁸. María cambia de tonalidad en medio de la canción para cantar más grave aún.

–Tenéis que cantar muy fuerte, que no os oigo –les dice– mientras les pide que se dirijan al círculo rojo que está pintado en el suelo.

–Que no he dicho verde –les indica.

Continúan con las canciones “Pasos dan los conejitos” y “Soy un oso pardo, fuerte y grandullón”. Siguen cantando muy fuerte y gritado.

–¡Qué poco fuerte cantan estos niños! –les dice.

El sonido suena golpeado y fortísimo. No se le escucha a María la melodía. Unos niños ronronean. Otros cantan en esa tesitura y otros intentan subir de tono. Ella canta con un sonido rasposo⁹. Muy grave. Inicia las frases, pero no canta todo el tiempo.

La maestra se dirigía a los niños cantando cuando realizaba juegos con instrumentos o movimiento en el espacio para trabajar el pulso y la frase a partir de una audición. Cuando lo hacía a través de la voz hablada, *hablar* era sinónimo de *gritar*, aún cuando las condiciones acústicas del espacio en el que trabajaban y el número de niños a los que tenía que dirigirse no lo requerían, más bien al contrario.

Reparte instrumentos y les va preguntando qué son cada uno. Saca las maracas y las claves.

⁵ Véase 3.2.3.4. El desarrollo vocal como proceso.

⁶ Véase 3.2.3.3. Rango y tesitura.

⁷ Véase 3.2.3.2. La calidad de la voz infantil (párrafo cuarto).

⁸ Véase 2.2.6. Disfonía infantil.

⁹ Véase 2.2.1. Nomenclatura y clasificación de las disfonías.

–“Toca las maracas fuerte” “Y ahora tócalas suave o las vamos a romper” –dirigiéndose a los niños cantando. “Toca las claves fuerte”. “Tócalas otra vez” “Y ahora tócalas suave o las vamos a romper” –continúa. “Tocamos todos fuerte”. “Tocamos fuerte otra vez”. “Y ahora tocamos suave o las vamos a romper” –les canta para terminar.

–¡Recogemos las cajas! ¡Círculo verde! – dice señalando el lugar donde deben ubicarse.

Les propone una audición. Llevan el pulso con los pies recorriendo el círculo verde la parte A. En la parte B caminan por el espacio de dentro del círculo.

Habla muy fuerte y grita, y eso que el aula está insonorizada y hay muy pocos niños.

María tenía una forma peculiar de dirigirse a los niños de educación infantil. Era una manera determinada de hacer las frases y cadencias al hablar, que difería de cuando se dirigía a los alumnos de primaria.

–El tono de voz con los mayores, al hablar, es muy diferente. Con los pequeños [sic], es constantemente regañando, metiendo más voz. Yo tiendo a hablar más alto con los enanos [sic], no sé por qué. De por sí, tiendo a hablar alto con los chicos, pero no sé por qué.

Ella detectaba, que recurría a la intensidad en sus alocuciones frente a los alumnos, independientemente del curso o la etapa, aunque no lo expresaba apropiadamente, ni tenía conciencia de lo que este hecho significaba.

10.7. EL MODELO VOCAL

La importancia del modelo vocal que ofrece el maestro radica en que los niños tienen más facilidad para percibir el tono afinadamente si el modelo que escuchan es presentado adecuadamente afinado, y se produce en su propio ámbito, y en que la calidad de la voz, como parte del modelo vocal, afecta a la afinación, percepción y producción del sonido¹⁰.

La maestra cantaba con voz áfona, sin apenas volumen y muy grave, síntomas que coincidían con los descritos por los autores que han investigado sobre la salud vocal de los maestros en tanto que usuarios de la voz profesional¹¹ y que responden a alteraciones en los parámetros de la voz: el timbre, la intensidad y la altura tonal¹². Su voz resultaba aireada en extremo, lo que suele asociarse con

¹⁰ Véase 3.2.2.2. El modelo vocal.

¹¹ Véase 2.4. Los docentes y la salud vocal.

¹² Véase 2.2.1. Nomenclatura y clasificación de las disfonías.

un defecto del cierre glótico¹³. Debido a esta emisión tan deficiente, no podía ofrecer matices de dinámica o de expresión, puesto que la articulación, dicción y fraseo resultaban, también, muy perturbados¹⁴. Los niños de educación infantil cantaban durante las sesiones en un ámbito absolutamente impropio. Las respuestas de los niños ante el modelo vocal que percibían se podían agrupar en tres categorías¹⁵, que evidenciaban una práctica vocal inconveniente y mostraban *en tiempo real* la relación entre la percepción y la producción del sonido.

Existe relación entre la emisión de la voz hablada y la de la voz cantada ya que se basan en idénticos principios. Cuando la maestra utilizaba la voz hablada para dirigirse a los niños lo hacía con una emisión chillona, nasal, estridente, áspera, chirriante, de garganta, y con excesiva intensidad¹⁶. Chen y sus colaboradores (2010) hallaron que el mayor factor de riesgo relacionado con los desórdenes vocales de los maestros era el hablar con elevada intensidad, lo que, de hacerse prolongadamente, puede impactar sobre las cuerdas vocales causando problemas funcionales en la voz y nódulos vocales que, según Casado y Pérez (2009:57), constituyen la lesión más frecuente de la laringe entre los profesionales de la voz, especialmente entre los profesores. La maestra hablaba sin apenas modulación y con el ritmo acelerado, factores que, en el habla de conversación, se asocian tanto a las disfonías funcionales simples como a las complicadas. Hablaba a una distancia de más de una cuarta superior respecto al ámbito en el que cantaba. A veces, a medida que hablaba, María iba disminuyendo la intensidad, y paralelamente bajaba el tono del parlamento, emitiendo en un registro más grave y produciendo un sonido cada vez más forzado y de garganta. Esto ponía de manifiesto que, cuanto más hablaba, su voz resultaba más forzada, más débil y más cansada y padecía en primera persona las consecuencias de lo que Le Huche y Allali (1993b:58), denominan “el círculo vicioso de sobre esfuerzo vocal”. Coloquialmente, su tono medio conversacional se movía en un ámbito más grave, más cercano al de su voz cantada. Su emisión también resultaba aireada al hablar.

10.8. CONCLUSIONES DEL CASO 6

Si nos atenemos al perfil de la maestra, posiblemente su condición de hija única fue el rasgo que, con más fuerza, marcó su evolución como persona. María no parecía muy inquieta. No exteriorizaba sus aficiones, y, en ocasiones, mostraba

¹³ Véase 3.1.3. Fonación, resonancia y articulación.

¹⁴ Véase 3.1.3.5. Articulación y dicción.

¹⁵ Véase 10.6.2. En educación infantil.

¹⁶ Véase 3.1.3. Fonación, resonancia y articulación.

reticencias ante lo nuevo. Había cumplido ya los 30 años, pero quizá hasta ese momento no había encontrado aún la manera de abrirse un hueco hacia el mundo en todas sus manifestaciones, para poder trascender así un entorno familiar excesivamente protector.

María utilizaba un léxico peculiar, muy de *a pie de calle*, con un vocabulario salpicado de términos del lenguaje coloquial, en diferentes registros, que partían de lo juvenil, y pasaban por lo urbano o lo lugareño, sin excluir aquellos términos, que aun siendo considerados malsonantes, tomaban, a menudo, carta de naturaleza en la expresión verbal, pudiendo llegar a ser admitidos en contextos informales, puesto que, además, habían ido perdiendo prácticamente su significado original. Otras veces, María utilizaba determinadas locuciones como si fuesen una transcripción fonética fidedigna de la oralidad.

El proceso de construcción de la identidad vocal de María adquiría trascendencia como el rasgo más significativo de su perfil, prorrumpiendo en toda su complejidad. Su salud vocal era muy frágil y se resentía con facilidad debido quizá no tanto a la naturaleza de su instrumento como al uso inadecuado del mismo. Su formación vocal había sido inexistente, ni siquiera cuando estudiaba magisterio debido a que la necesidad de tratar la patología vocal que padecía en aquel momento, una *disfonía funcional* en forma de nódulos, le eximió de cualquier práctica vocal durante las clases. Su experiencia del canto tuvo lugar puntualmente en la asignatura de conjunto coral cuando cursaba sus estudios en el conservatorio. Esta experiencia figuraba en su autobiografía como un incidente que le predispuso contra el canto debido a la percepción que manifestaba de que allí se vio de alguna manera impulsada a forzar su voz. María carecía de cualquier otra experiencia de canto.

El modelo vocal que ofrecía María cuando cantaba y cuando hablaba se producía en correspondencia con su accidentada biografía vocal. Del acercamiento a su modelo vocal se desprendía la impregnación por mimesis de determinados modelos vocales de referencia en el entorno familiar, escolar y social con respecto a la voz hablada, y la falta de referentes con respecto a la voz cantada. Era consciente de la fragilidad de su salud vocal, de las características del propio instrumento y de los rasgos que configuraban su vocalidad. Hablaba de ello con naturalidad y sin que se le solicitase al respecto, y utilizaba imágenes muy elocuentes cuando describía algunas de sus sensaciones al emitir. De todo ello se derivaba una baja autoestima vocal que podría ser una de las claves para comprender la ausencia de actuaciones por su parte para mejorar su salud vocal y poder progresar en el ejercicio del canto.

La génesis, el desarrollo y la gestión de su problema vocal eran indispensables para poder comprender su perfil. María venía conviviendo desde la adolescencia con un desorden severo que persistía a lo largo del tiempo, si bien el episodio más crítico –cuando padeció de nódulos en las cuerdas vocales– se resolvió con rehabilitación sin necesidad de acudir a la cirugía. Sufría frecuentemente episodios de *afonías* o *disfonías* persistentes¹⁷. Detectaba la incomodidad que le producía el reiterado sobreesfuerzo vocal al que se ve impelida como docente y categorizaba los grupos o las tareas que le producían mayor fatiga vocal.

El pensamiento docente de María se articulaba a partir de su formación, su perfil y, sobre todo, en relación a los posicionamientos con respecto al contexto educativo en el que enseñaba. La referencia a las características del alumnado era una constante en las alocuciones tanto por parte de María como del resto del claustro. La adaptación al contexto educativo le había resultado muy severa. La tensión que vivía diariamente era enorme y había pasado por momentos muy complicados psicológicamente. María sentía mucha presión en su papel de tutora de uno de los grupos. Pensaba que quizá esta función le resultaba excesiva debido a su falta de experiencia docente. Era explícita cuando exponía la idea que tenía respecto de la música frente a otras materias, y la refrendaba en sus actuaciones cuando daba prioridad, como tutora, a las materias “importantes”. Era consciente de sus limitaciones y carencias y le preocupaba su imagen como docente.

Su compromiso con los alumnos le había llevado a dedicar más tiempo y atención a aquellos que consideraba más problemáticos y necesitados, trabajando con ellos fuera de horario e interesándose por sus circunstancias personales y familiares.

A María le habría gustado trabajar sin seguir libro de texto alguno, lo que le habría proporcionado más libertad y la posibilidad de adaptarse a las necesidades de los alumnos, pero, al mismo tiempo, entendía que debía utilizarlo por el apremio que sentía frente a los padres, puesto que ya habían adquirido el libro para sus hijos.

En el pensamiento de María había un espacio para su problema vocal, pero no así para el canto de los niños. La maestra establecía dos niveles de dificultad para poder abordarlo. Por un lado, cuando pensaba en términos de etapa o de ciclo, consideraba como algo natural que los niños del tercer ciclo no cantasen o reaccionasen con hilaridad ante el canto. Por otro lado, cuando lo contemplaba desde el punto de vista del perfil de sus alumnos, entendía que éstos, no tenían la preparación mínima para poder hacerlo ni habían desarrollado el hábito de cantar.

¹⁷ Véase 2.2.1. Nomenclatura y clasificación de las disfonías.

El contexto educativo se caracterizaba por una fuerte conflictividad ya que la mayor parte el alumnado provenía de entornos familiares desestructurados. En sus dos modalidades, de centro y de aula, el *absentismo* formaba parte del comportamiento habitual de los alumnos. Muchos niños, además, se comportaban como *objetores*, comportamiento que, según Rusinek (2007), se manifiesta mediante la pasividad o la actividad y, en este caso, mostraba diferentes estadios que iban desde la pasividad más absoluta a la hiperactividad compulsiva. Debido a estas circunstancias junto a la confluencia de una política escolar casi *segregacionista*, el centro tenía un perfil único en su zona, que se diferenciaba con rotundidad del resto de colegios públicos del entorno. María era una maestra novel y sin mucha experiencia que enseñaba en este medio educativo tan conflictivo; una maestra que se sentía acuciada por la sensación de provisionalidad que provocaba el hecho de no tener aún la plaza en propiedad viéndose en la situación de tener que cambiar de colegio en cada curso escolar, que encaraba con mucha presión su papel de tutora de uno de los grupos, que vivía con indefensión las decisiones erráticas o incongruentes que se llevaban a efecto por parte del equipo directivo del centro cuando gestionaba situaciones de fuerte conflictividad, que tampoco comprendía a la dirección del centro en algunas de sus actuaciones u omisiones con respecto al equipo docente, que se quedaba perpleja ante estrategias de marcado tinte *segregacionista* por parte de la administración y que, asimismo, no compartía posicionamientos ni proyectos con el otro maestro especialista que enseñaba en el centro.

Los espacios tomaban carta de naturaleza como agentes activos en el contexto educativo. El hecho de que el centro se encontrase ubicado en dos edificios que ni siquiera eran colindantes incrementaba las dificultades en la coordinación, la comunicación y la cohesión necesarias entre la dirección y el equipo de profesores, o de los profesores entre sí añadiendo a la situación existente cuotas relevantes de distorsión, ausencia de accesibilidad, desencuentros y falta de continuidad.

La dinámica de aula en cualquier sesión y ante cualquier actividad, se caracterizaba, ineludiblemente, porque la objeción activa o pasiva y el absentismo de aula de algunos alumnos entorpecían e interrumpían sistemáticamente el trabajo. María dedicaba el mayor esfuerzo a la gestión de grupo, cuestión que le inquietaba y le ocupaba sobremanera.

María utilizaba con asiduidad un libro de texto, y lo combinaba con materiales propios. A veces proponía determinadas actividades que favorecían algunas dinámicas de aula más participativas o proclives a la experiencia. Esta tentativa de apertura había dado lugar a un estilo didáctico en el que convivían, aunque no de manera equilibrada, dinámicas repetitivas y mecánicas con sus con-

trarias. Cuando María utilizaba el libro de texto lo hacía de una forma muy poco creativa realizando fichas y memorizando detalles biográficos, históricos o estilísticos desde el punto de vista musical. En esos casos las secuencias se sucedían reiteradamente desde el conocimiento declarativo, carente de cualquier experiencia o procedimiento que favoreciese la significatividad en el aprendizaje. A veces, realizaba actividades relacionadas con la discriminación de pulso, frase, timbre o familias instrumentales, utilizando el movimiento y sirviéndose de la audición. Este tipo de estrategias, junto con el proceso de elaboración y ejecución de las coreografías de las propias danzas, colocaban a los alumnos en situaciones más proclives para tener la posibilidad de acceder a una experiencia vicaria y duradera.

La maestra no programaba las clases porque sostenía que el nivel del alumnado era tan precario que le obligaba a realizar el mismo trabajo independientemente del curso o del ciclo. En ocasiones la falta de control sobre el reparto de materiales y la organización de tareas generaba aún más caos en la dinámica de aula.

El ejercicio de su responsabilidad como tutora de uno de los grupos interfería en la docencia como profesora de música. El perfil, las necesidades perentorias de sus tutorandos, y sus propias ideas respecto revertían en detrimento de la enseñanza de la música y hacían que su rol como profesora de música resultase desnaturalizado, cuando al ser consecuente, daba prioridad a determinadas materias frente a la música.

Los ejemplos sonoros para realizar el movimiento o la danza sonaban, a veces, fortísimo y con gran estridencia. El efecto de la acústica del aula de primaria, no así la de infantil, contribuía a distorsionar aún más el sonido y a incrementar estos efectos. En ocasiones, la maestra se dirigía a los alumnos incrementando la intensidad de su discurso con respecto a la grabación que se escuchaba en ese momento y al ruido que los propios niños hacían simultáneamente.

La práctica vocal en los cursos en los que enseñaba María dentro de la etapa de educación primaria era inexistente. La maestra se escudaba en la disposición de los alumnos de primaria con relación al canto y en el perfil de sus alumnos para no cantar durante esta etapa o hacerlo tan excepcionalmente, de soslayo y sólo con uno de los grupos, que la existencia de tal práctica vocal no podía ser considerada como tal.

Para comprender este hecho habría que contemplar la confluencia y la imbricación de factores diversos. En primer lugar, la biografía vocal de la maestra en la que destacaba la falta de salud vocal. En segundo lugar, la ausencia de actuaciones deliberadas por parte de la maestra para remediarlo. En tercer lugar, las

ideas que tenía la maestra a propósito del canto de los niños, sin olvidar, por supuesto, aquellos aspectos relacionados con el perfil del alumnado en términos generales o específicos que incluían, en este caso, la falta de preparación musical y la falta de costumbre de entonar y de cantar. Debido a la limitación producida por la ausencia de habilidades relacionadas con la entonación y el canto, se producía un desfase entre la edad cronológica, emocional y mental de los alumnos respecto del repertorio que podían abordar, por lo que difícilmente lograrían hacerlo suyo. Los alumnos vivían en un mundo musical que la maestra desconocía y frente al que sentía cierto prejuicio. De ahí que profesora y alumnos viviesen en dos universos estéticos, al parecer, irreconciliables.

Si al canto en primaria se le privaba de presencia, en infantil se le otorgaba una naturaleza impropia. El ámbito en el que cantaba la maestra, y por lo tanto los niños, era muy grave y absolutamente inadecuado para la etapa. La tendencia descendente se incrementaba en cada uno de los ejemplos vocales o con los cambios de *tempo*, hasta que llegado un momento ya no se percibía la línea melódica y, prácticamente, rezaban. Los niños no respondían con uniformidad ante los ejemplos que debían imitar. Unos cantaban en la tesitura que se les proponía. Otros, respondían con *ronroneos*, y, por momentos, algunos parecían incómodos e intentaban instintivamente de alguna manera buscar un ámbito más apropiado con respecto a la tesitura en la que debían cantar¹⁸. La melodía que entonaba la maestra no se percibía cuando cantaba con los niños todos. A medida que avanzaba la sesión, la fatiga vocal de la maestra se acrecentaba, de manera que sólo iniciaba las frases y permanecía en silencio mientras los niños cantaban. La práctica vocal venía aderezada por una terminología impropia y equívoca, y, a veces, se incitaba al grito.

La maestra no tenía conciencia de las implicaciones didácticas que se derivaban de una práctica vocal de estas características para los alumnos de infantil a los que enseñaba. No tomaba en cuenta las consecuencias de asociaciones kinestésicas erróneas provocadas por una emisión incorrecta que iban configurando una conciencia propioceptiva inapropiada en relación con el canto en niños de tan temprana edad. Si se insiste en esas asociaciones y no se proporciona una instrucción adecuada en el proceso del canto, los niños desarrollan malos hábitos que pueden llegar "a arraigarse de por vida" (Phillips, 1996: 72), lo que resultaría absolutamente inconveniente para el aprendizaje del canto y perjudicial para la salud vocal de los niños.

La maestra tampoco tenía conciencia de las implicaciones didácticas que se derivaban de la ausencia de canto en educación primaria ya que, como cualquier

¹⁸ Véase 10.6.2. En educación infantil.

otra habilidad, el canto requiere práctica (Phillips, 1996). Tampoco era consciente de las implicaciones didácticas subyacentes en el hecho de ofrecer un modelo vocal *disfónico* al cantar y al hablar¹⁹. Las respuestas de los niños ante el modelo vocal que percibían evidenciaban una práctica vocal inconveniente y mostraban *a tiempo real* la relación entre la percepción y la producción del sonido.

Entre el pensamiento docente de María y sus actuaciones existían correspondencias y profundas contradicciones. Existían correspondencias, puesto que además de que se interesaba por los alumnos y se mostraba sensible a su problemática personal y familiar, había asumido una responsabilidad que le había llevado a dedicar más tiempo y atención a aquellos que consideraba más problemáticos y necesitados, trabajando con ellos fuera de horario o en los recreos. Había contradicciones entre la conciencia sobre sus limitaciones y carencias, la intención de solventarlas, la preocupación que manifestaba sobre su imagen como docente, y la falta de actuaciones al respecto. La formación continua, en líneas generales, no formaba parte de sus prioridades como docente, ni siquiera en aquellos aspectos en los que carecía de formación, aunque esto pudiese depararle una situación delicada de posibles efectos adversos en el ámbito personal, profesional y laboral, si atendemos a la tipificación que hicieron Chen y sus colaboradores (2010) cuando estudiaron el impacto de los desórdenes vocales de los maestros y establecieron tres niveles de inhabilitación relacionados con la limitación en la actividad diaria, la reducción de la satisfacción en el trabajo, de las habilidades sociales o la estabilidad emocional y el deterioro de la calidad de la enseñanza.

Existían contradicciones entre la conciencia parcial de sus problemas vocales y la falta de actuaciones para mejorar. La maestra conocía la patología que sufrió en su momento y recordaba la terapia. Era consciente de la fragilidad de su instrumento, y de sus limitaciones vocales así como de las tareas que le producían más fatiga vocal. Tenía conciencia de lo que le ocurría, pero no tomaba medidas. Constataba la mejora de su salud vocal si casualmente modificaba determinadas pautas de conducta pero aún no había considerado la oportunidad de que esos hallazgos casuales se convirtiesen en parte de sus rutinas.

Su posición en relación al libro de texto no era ambivalente, sino contradictoria. Por un lado criticaba los contenidos por ser inabordables para sus alumnos y por resultar constrictores de la didáctica, pero les atribuía, si bien veladamente, supuestas bondades que podrían representar el canon ideal que los alumnos deberían alcanzar. Se producía una contradicción entre el ansia de libertad didáctica que manifestaba cuando argumentaba sobre su preferencia de no seguir ningún libro de texto y la manera convencional con la que de hecho lo utilizaba.

¹⁹ Véase 2.2.6. Disfonía infantil.

11. CONCLUSIONES GENERALES Y SUGERENCIAS

Mi propósito como investigadora ha sido conocer las características de la práctica vocal que realizaban los maestros especialistas en educación musical que participaron en la investigación, y la relación de esa práctica con su contexto. Mediante el proceso de análisis e interpretación de los datos intenté dar respuesta a las preguntas que han servido de guía en esta investigación y, a la vez, sacar a la luz cuestiones relevantes que emergieron en relación con dichas preguntas.

La primera pregunta que guió la investigación pretendía conocer el modelo vocal que ofrecían los maestros especialistas en educación musical observados cuando hablaban y cuando cantaban en el aula. Esta pregunta estaba directamente relacionada con el perfil vocal y, por lo tanto, con el proceso de construcción de su identidad vocal y con la formación que dichos maestros tenían al respecto. Pretendía averiguar también cuál era la percepción de los maestros respecto a la propia emisión, así como la noción que tenían los maestros sobre las implicaciones didácticas del modelado vocal en el aula de primaria, entendido como el aprendizaje del canto por imitación en función del modelo vocal que se percibe. En el apartado 10.1. se intentará dar respuesta a esta pregunta, triangulando las observaciones de aula con datos provenientes de entrevistas en las que los maestros reflexionan sobre los procesos de construcción de sus identidades vocales.

La segunda pregunta se refería a la manera en que los maestros enseñaban el canto en educación primaria. Esta pregunta contemplaba una serie de aspectos relacionados con el tema como son el lugar que ocupaba el canto en el aula de primaria, la entidad que se le adjudicaba, el trabajo vocal que se realizaba, la manera en que se contemplaban y abordaban los problemas vocales de los alumnos, la evaluación sobre los progresos vocales de los alumnos, la continuidad y la secuenciación en la didáctica vocal durante la etapa y en los diferentes ciclos, los procedimientos que se utilizaban para enseñar una canción o el tipo de repertorio que se cantaba y los criterios para su selección.

Además, pretendía descubrir la relación –en caso de haberla– entre la formación vocal, el modelo vocal y la práctica de aula. En el apartado 10.2. se tratará de responder a esta pregunta relacionando los distintos estilos de didáctica del canto que ponían en práctica los maestros con la formación vocal y el modelo vocal que ofrecían en el aula así como con la manera en que los maestros abordaban y gestionaban la diversidad de la problemática vocal emergente a propósito del canto de los niños.

La tercera pregunta pretendía conocer el pensamiento de los docentes sobre el canto en educación primaria, así como la correspondencia entre el pensamiento y la práctica docente. A través de esta pregunta, además, se intentaba

comprender la incidencia que la interacción de los maestros con los contextos institucionales y culturales en los que trabajaban, tenían en las posibles coherencias o contradicciones en la enseñanza de la música y del canto. Por medio del apartado 10.3. se tratará de dar respuesta a esta pregunta analizando cómo se había configurado el pensamiento musical y pedagógico de los maestros, cuáles eran las características de los distintos contextos educativos en los que enseñaban, así como la forma en la que las interacciones con esos contextos incidían en la enseñanza de la música y del canto. Se relacionan los posicionamientos de los docentes respecto a los contextos educativos en los que enseñaban con las distintas formas en las que se había configurado su pensamiento musical y pedagógico, a fin de poder ver cómo todo ello se traducía en las intervenciones docentes.

Los maestros especialistas en educación musical son colectivo de profesionales con necesidad de una formación amplia, en tanto colectivo de usuarios de la voz profesional. En el apartado 10.4. se presentarán las sugerencias que se pueden derivar de las conclusiones de esta investigación, en relación con la formación de los docentes y con la práctica vocal en el aula. Finalmente, se propondrán algunas sugerencias para ulteriores investigaciones.

11.1. EL MODELO VOCAL

La imitación es uno de los motores esenciales del aprendizaje humano. Según Bandura (1982), no todo el aprendizaje se realiza experimentando las acciones, sino que existe un aprendizaje observacional que en etapas como la infancia y la juventud en las que la observación cognitivo social es muy intensa, sirve para adquirir destrezas y conductas. Este autor realizó una aportación crucial al distinguir conceptualmente entre el aprendizaje activo, por medio del cual los conocimientos se adquieren al hacer las cosas, del aprendizaje vicario o social, que es aquel por el que se aprende observando a otros. En este aprendizaje denominado también observacional, modelado o aprendizaje cognitivo social, participan dos personas: el modelo, que realiza una conducta determinada y la persona que realiza la observación y aprende por imitación.

La imitación vocal se encuentra en la base de la adquisición del habla y del canto mediante los mecanismos y sistemas generadores del sonido y las estructuras del sistema nervioso que subyacen en el funcionamiento de dichos sistemas¹, lo que convierte a los humanos en unos “consumados imitadores vocales” (Gruhn, 2008:231).

¹ Véase 2.1. Anatomía y fisiología de la voz.

Existe un consenso generalizado sobre la enorme influencia que ejerce el ejemplo de la emisión de la voz de los padres y de los maestros cuando hablan y cuando cantan sobre la manera de emitir de los niños.

El modelo vocal es contemplado como un parámetro psicológico que afecta a la percepción tonal y, por tanto, a la afinación y a la calidad vocal debido a la relación que existe entre percepción y producción de los sonidos (Phillips, 1996). Este tema ha sido y continúa siendo objeto de interés por parte de los investigadores desde la década de 1960, lo que ha producido una abundante literatura que contempla la enorme influencia que ejerce el ejemplo de la emisión de la voz de los padres y de los maestros cuando hablan y cuando cantan sobre la manera de emitir de los niños. La literatura revisada contempla la incidencia del modelo vocal en las respuestas de los niños en función de diferentes variantes de presentación de dicho modelo que incluyen el género, la afinación, el ámbito, el recurso del falsete en el caso de los varones, el modelo entre pares, el modelo con o sin vibrato, modelos de ondas sinusoidales producidas electrónicamente, y el efecto de *feedback* del modelo de emisión de los maestros en el uso de la voz *cantante*² y el desarrollo de las capacidades musicales³.

En el caso de los niños, resulta especialmente relevante la frecuencia de la imitación como origen de la disfonía⁴, ya sea por imitación de un progenitor disfónico, pues un porcentaje significativo de los niños disfónicos tienen una madre disfónica, por imitación de un maestro disfónico o por imitación de una persona no disfónica con la que el niño tiende a identificarse, por ejemplo, un profesor con voz grave (Le Huche & Allali, 1993b:107). Molina y sus colaboradores (2006:34), señalan el abuso de ciertos programas de televisión que ofrecen, a menudo, modelos vocales “agresivos” y “disfónicos” como factor coadyuvante de la *disfonía infantil por imitación*.

De todo lo expuesto se deducen las repercusiones didácticas que tiene el modelo vocal en relación con la voz hablada y con el canto en educación primaria, cuyos aprendizajes se realizan por imitación del modelo vocal que se percibe, como explican Bandura (1982) y Gruhn, (2008), hecho que lleva implícito el modelado de la conducta vocal del que aprende imitando. De ahí que el estudio de los distintos modelos vocales de los maestros observados ha resultado de crucial importancia para esta investigación. Cada uno de los docentes ofrecía en el aula un modelo vocal específico cuyo origen se encontraba en los procesos de construcción de sus respectivas identidades vocales. De cada uno de esos procesos se derivaba una autoconciencia vocal en relación con la propia emisión y un

² Véase 3.2.2.2. El modelo vocal.

³ Véase 3.2.3.4. El desarrollo vocal como proceso.

⁴ Véase 2.2.6. Disfonía infantil.

grado diferente de conciencia respecto a las implicaciones didácticas del modelo vocal en la enseñanza de la música en educación primaria.

A la hora de analizar los distintos modelos vocales he triangulado las observaciones de aula con datos provenientes de entrevistas en las que los maestros reflexionaban sobre los procesos de construcción de sus identidades vocales. Esto me ha permitido contrastar la valoración subjetiva que realizaban los maestros sobre las características de la propia emisión con una valoración perceptual o psicoacústica de las características de sus respectivas voces⁵. La tarea de tipificar los niveles de adecuación para el aula de primaria de los distintos modelos vocales que ofrecían los maestros responde a una valoración perceptual o psicoacústica de las características de la voz, por medio de un análisis realizado sobre el terreno y fundamentado en la bibliografía científica básica propia de la tradición de la música clásica occidental. En esta tradición hay un amplio consenso sobre lo que diferencia el canto adecuado del que no lo es y sobre lo que constituye una conducta vocal que se ajusta a patrones saludables o insanos. Este consenso se establece en base a unos principios básicos en los que se fundamenta la pedagogía del canto y que constituyen la base de la educación vocal⁶. El análisis se fundamenta, además, en la bibliografía científica en función de las características y las necesidades de las voces infantiles⁷.

Los maestros observados presentaban los siguientes modelos:

- Modelo vocal femenino de soprano *adecuado* a las características y a las necesidades vocales de los niños.
- Modelo vocal femenino de contralto *adecuado* a las características y a las necesidades vocales de los niños.
- Modelo vocal masculino de tenor *adecuado* a las características y a las necesidades vocales de los niños.
- Modelo vocal masculino *no adecuado* a las características y a las necesidades vocales de los niños por falta de libertad en la emisión y por presentar síntomas de disfonía, lo que revelaba posibles indicios de falta de salud vocal.
- Modelo vocal masculino *no adecuado* debido a la dureza en la emisión y a la falta de proyección, lo que originaba un sonido muy tenso.
- Modelo vocal femenino *no adecuado* a las características y a las necesidades vocales de los niños por ser disfónico debido a problemas vocales contrastados clínicamente y, por lo tanto, potencialmente pernicioso al ser imitado.

⁵ Véase 2.2.2.2. La exploración perceptual de la voz.

⁶ Véase 3.1. Fundamentos de la pedagogía vocal y 2.2. Los trastornos de la voz.

⁷ Véase 3.2.2. La enseñanza del canto en los niños y 3.2.3. La enseñanza del canto y las necesidades de las voces infantiles.

En primer lugar analizaré un modelo vocal femenino *adecuado* a las características y a las necesidades vocales de los niños⁸. Este modelo vocal era el de una mujer, soprano con una voz pequeña y ligera, con una autoconciencia vocal acorde con sus propias necesidades vocales y con las de sus alumnos, y con una conciencia nítida de las implicaciones didácticas del modelo vocal en el aula de primaria, por lo que estaba siempre a la búsqueda de un modelo vocal adecuado. Tal era el caso del modelo vocal que ofrecía Cecilia⁹ al hablar y al cantar. En el origen de su modelo de voz hablada y cantada se encontraba el proceso de construcción de la identidad vocal de la docente que venía marcado por la ausencia del canto durante la adolescencia y primera juventud debido a una experiencia negativa por la que había permanecido “callada” hasta los 20 años. Posteriormente había tenido que autoafirmarse al respecto, lo que le había servido para tomar conciencia de la importancia del entorno psicológico en el aprendizaje del canto, de lo delicado de la interacción entre quien enseña y quien aprende a cantar, aspectos que, de no cuidarse, pueden llevar a la inhibición y a eludir el canto. Según Welch (2005:250), cualquier experiencia extrema de desaprobación suele producir una imagen propia de “discapacidad para el canto” que se mantiene por medio de un comportamiento que lo elude, pero Cecilia había superado esa circunstancia gracias a su voluntad y a la búsqueda de un entorno propicio. Debido a esta experiencia como educanda, la maestra era muy sensible como educadora a las implicaciones de una práctica pedagógica poco adecuada cuando se trataba del canto. De todo ello se derivaba una autoconciencia vocal congruente con sus propias necesidades vocales y con las de sus alumnos, pues era muy consciente de las características de su voz, de la fragilidad de su instrumento y de las carencias de las que adolecía en su propia formación vocal. Paralelamente, tenía una conciencia nítida de las implicaciones didácticas del modelo vocal que ofrecía en el aula cuando hablaba y cuando cantaba. Esa conciencia le llevaba a hacer de ello un motivo de reflexión constante, de tal manera que la formación vocal había llegado a constituir para ella uno de los ejes centrales de su formación continua como docente. A la vez que perseveraba en la búsqueda de un modelo vocal adecuado y, ante la falta de referencias, lo resolvía por exclusión cuando decidía qué era exactamente lo que no debía ofrecer. Cecilia hacía un esfuerzo consciente para adecuar su emisión a la de los niños aunque, como mujer y soprano con una voz pequeña y ligera, su emisión se producía en un alto grado de semejanza y proximidad respecto a las cualidades de las voces

⁸ Véase 3.2.3. La enseñanza del canto y las necesidades de las voces infantiles.

⁹ Véase el capítulo 5.

infantiles¹⁰ de manera natural. Cuando Cecilia recurría a otros modelos vocales buscaba también conscientemente la calidad y la idoneidad.

Otro modelo vocal femenino identificado estaba igualmente *adecuado* a los requerimientos del canto en educación primaria. Este modelo vocal era el de una mujer que cantaba como contralto en distintas agrupaciones corales y que aligeraba y aclaraba su voz cuando cantaba en el aula, con lo que ajustaba espontáneamente su emisión en función de las características de las voces infantiles y de las necesidades de los niños. Ése era el modelo vocal que ofrecía Pilar¹¹ en el aula, y se producía en concordancia con el proceso de construcción de su identidad vocal, configurado en relación con una experiencia vocal de entidad y prolongada en el tiempo. Pilar había cantado desde la infancia y, aun sin tener estudios de canto reglados, seguía cantando como contralto en coros amateurs de gran calidad. Cuando proponía los ejemplos vocales para que los niños le respondiesen por imitación aligeraba y aclaraba la voz de manera espontánea. En realidad, ella, como mujer, no había de preocuparse de que su emisión pudiese perturbar y confundir a los más pequeños e inexpertos, pues emitía en la misma frecuencia que los niños, pero como contralto debía contemplar ciertos ajustes que llevaba a efecto gracias a su sensibilidad y a su formación vocal. La pertenencia a la cuerda de contralto, en la que cantaba Pilar en los distintos coros en los que participaba desde muy joven, puede llevar implícita la búsqueda de determinados patrones estéticos relacionados con el *color*, el *grosor* o la *profundidad* de la voz, pero ella hacía gala de una gran ductilidad al adaptar su emisión y buscar esa *ligereza* y *claridad* más cercana a las características vocales de los niños, cuyas jóvenes voces, como observa Phillips (1996:264), en condiciones adecuadas de entrenamiento y salud producen una calidad que se caracteriza por una “luminosidad”, una “ligereza”, y un “timbre específicos” que es única y específica de su edad.

Continuaré con un modelo vocal masculino que resultaba también *adecuado* debido a la calidad de su emisión y a las cualidades específicas de su producción vocal. Este modelo vocal era el de un varón que tenía una voz *timbrada* al hablar y al cantar, que cantaba como tenor con una voz ligera, clara, y con facilidad para el registro agudo y que, sin embargo, carecía de conciencia alguna sobre las implicaciones didácticas del modelo vocal en el aula de primaria. Tal era el caso de Javier¹², quien gozaba de una impostación natural y de buena proyec-

¹⁰ Véase 3.2.3.2. La calidad de la voz infantil.

¹¹ Véase el Capítulo 6.

¹² Véase el capítulo 8.

ción. Las características de su emisión podían contemplarse en función del proceso de construcción de la identidad vocal del maestro que se había articulado a partir de unas cualidades innatas para el canto, de un instrumento vocal sano que utilizaba correctamente al hablar y al cantar, de una formación vocal inicial reglada y de una formación vocal no reglada en el contexto de una práctica coral continuada y de calidad. Cantaba como tenor y, debido a la claridad y ligereza de su emisión y a la facilidad para el registro agudo, no corría el riesgo de perturbar a los niños a la hora de emitir en la octava que les correspondía. Todo ello era el resultado de un trabajo adecuado de técnica vocal individual y de una práctica vocal correcta en coro. No obstante, su sonido resultaba algo nasal y engolado, con cierto vibrato en los finales de frase o cambios extemporáneos de intensidad en cada nota, señas de identidad, a veces, de los cantantes de coros amateur que pueden tener relación con cierta falta de optimización de la resonancia y del apoyo respectivamente¹³. El maestro no mostraba conciencia alguna sobre las implicaciones didácticas del modelo vocal en el aula de primaria ya que recurría en sus clases a modelos vocales grabados, casi siempre de mucha menor calidad que el modelo que él mismo podía ofrecer y que, en ocasiones, ni siquiera resultaban correctos.

Un cuarto modelo vocal es también masculino. Se trataba de un varón que cantaba música ligera, que tenía una autoconciencia vocal en franca discrepancia con sus necesidades vocales y no tenía conciencia de las implicaciones didácticas del modelo vocal en el aula de primaria. Dicho modelo vocal resultaba *no adecuado* a las características y a las necesidades vocales de los niños por falta de libertad en la emisión y por presentar síntomas de disfonía¹⁴, lo que revelaba posibles indicios de falta de salud vocal. Éstos eran los rasgos más relevantes que caracterizaban el modelo vocal que ofrecía en el aula. Aunque cantaba en un ámbito amplio, la calidad de su emisión resultaba afectada. Mostraba un sonido duro y directamente apoyado en la garganta, producto de la tensión a la hora de emitir y de la falta de utilización de los resonadores¹⁵ y, además, su timbre no estaba limpio, lo que originaba una voz *rota* al hablar y al cantar. Aitor¹⁶ identificaba algunas de las cualidades acústicas de su propio timbre tales como esa *rasposidad* en la emisión que le caracterizaba, por lo que la valoración subjetiva que hacía de ello se correspondía con la perceptual o psicoacústica de la investigación. Por otro lado, no tomaba en cuenta que, como varón, su emisión podía per-

¹³ Véase 3.1.3. Fonación, resonancia y articulación y 3.1.2.2. La respiración para el canto.

¹⁴ Véase 2.2.1. Nomenclatura y clasificación de las disfonías.

¹⁵ Véase 3.1.3.2. Características de la resonancia de la voz.

¹⁶ Véase el capítulo 7.

turbar y confundir a los niños más pequeños o menos entrenados. Cuando esto ocurría, lo constataba, pero no le daba importancia con tal de que cantasen. Tampoco tomaba medidas tales como cultivar la *ligereza en la emisión*, cuando menos, o utilizar la voz de *falsete* con el fin de ofrecer un modelo vocal en la octava de los niños. No utilizaba estrategia alguna cuando los niños, sin distinción de curso, nivel o género, cantaban sistemáticamente en octava grave, dándose el caso de evidencias fehacientes en las réplicas de los niños cuando respondían por imitación al modelo vocal que les proponía cantando *a cappella*. El maestro no sólo manifestaba la ausencia de dudas respecto de su propia emisión, sino que, en ocasiones, presentaba a los alumnos modelos vocales grabados de dudosa conveniencia. Puntualmente, incluso se dirigía a los niños por encima de una grabación que sonaba muy fuerte, ofreciendo un modelo de voz hablada gritado y estridente. Esto, por otro lado, añadía un factor de riesgo más entre los tipificados por Behlau y Oliveira (2009), con relación a su propia salud vocal. La falta de conciencia en cuanto a las implicaciones didácticas del modelo vocal generaba una problemática vocal específica y relevante en su calidad de docente de educación primaria y en tanto que varón. El maestro no era consciente de las consecuencias de asociaciones kinestésicas erróneas provocadas por una emisión incorrecta o por el hecho de cantar en un registro demasiado grave, hechos ambos que van configurando una conciencia propioceptiva inapropiada en los niños respecto al canto, lo que resulta inconveniente para su aprendizaje y perjudicial para su salud vocal. Todo ello se correspondía con el complejo proceso de construcción de la identidad vocal del docente en tanto que cantante de música ligera, con una formación vocal reglada pero exigua y puntual. También se correspondía con ciertas experiencias negativas de canto durante la juventud, y con una práctica vocal continuada que provenía, en exclusiva, de contextos en los que la visión del canto se contraponía a los cánones comúnmente aceptados en relación con la salud y la belleza de la voz¹⁷.

De todo ello se derivaba una autoconciencia vocal cuando menos sesgada – si no deformada o subvertida– ya que, siendo un profesional de la voz, no tenía conciencia de sus problemas y necesidades vocales y no había hecho de la formación vocal el eje de su formación continua como docente. Por otra parte, ante determinados indicios de falta de salud vocal que detectaba e identificaba con precisión y que, debido a la atracción y mimetización de ciertos patrones estéticos que le habían configurado, no sólo no contemplaba la posibilidad de solventarlos solicitando apoyo profesional, sino que les otorgaba el rango de categoría estética.

¹⁷ Véase 3.1.3.3. Proyección de la voz versus amplificación.

Un quinto modelo vocal es el de un varón que cantaba en un ámbito no muy amplio y que mostraba una autoconciencia vocal muy tenue debido a que no poseía una imagen fuerte de sí mismo como cantante por no haber tenido ninguna vinculación especial con el canto. El maestro mostraba también falta de conciencia sobre las implicaciones didácticas del modelo vocal en la etapa de educación primaria. Dicho modelo resultaba *no adecuado* a las características y a las necesidades vocales de los niños debido a la dureza en la emisión y a la falta de proyección, lo que originaba un sonido muy tenso. La carencia de un soporte adecuado de la respiración suele provocar constricción y tensión laríngea a la hora de emitir, lo que, a su vez, provoca que la laringe se eleve en la garganta, y, desde esta posición, quedan minimizadas o restringidas las cualidades naturales de muchas de las áreas faríngeas de resonancia¹⁸. Este hecho, no tan evidente en el registro medio, se ponía de manifiesto cuando el maestro cantaba en un registro medio-agudo y agudo. Además, presentaba algunos problemas de dicción. Cuando Fidel¹⁹ conversaba sobre la cuestión del modelo vocal le otorgaba una importancia muy parcial pues lo circunscribía únicamente a la voz cantada, se refería exclusivamente a algunos aspectos y equiparaba, de alguna manera, el modelo vocal masculino y el femenino. Todo ello revelaba una falta de conciencia sobre las implicaciones didácticas del modelo vocal en la etapa de educación primaria. Durante el proceso de construcción de su identidad vocal, el maestro no había tenido ninguna vinculación especial con el canto, no había recibido formación vocal ni había realizado práctica vocal alguna salvo alguna experiencia coral que no concretaba ni explicaba. El maestro mostraba una autoconciencia vocal diluida pues eludía manifestarse sobre cualquier asunto de temática vocal propiamente dicha, ya fuese con relación a sí mismo o con relación a sus alumnos, aunque tenía una idea del propio perfil canoro en cuanto a su pertenencia a una cuerda determinada, constataba la ausencia de patologías en su biografía vocal y estaba al corriente de algunos de los riesgos vocales de los docentes. Pese a que no hablaba abiertamente sobre las características de su emisión, en momentos puntuales, durante algunas observaciones solicitó ayuda técnico-vocal, lo que indicaba una valoración subjetiva de las características de su voz que se correspondía con la valoración perceptual o psicoacústica de la investigación.

Concluiré la exposición de los distintos modelos vocales analizando un modelo vocal femenino *no adecuado* a las características y a las necesidades vocales de los niños por ser *disfónico*, debido a problemas vocales contrastados clíni-

¹⁸ Véase 3.1.3.3. Proyección de la voz versus amplificación.

¹⁹ Véase el capítulo 9.

camente. Este modelo vocal era el de una mujer de unos 30 años con una voz rota al hablar y al cantar, que cantaba muy grave, en un ámbito muy reducido, con voz áfona, aireada y sin apenas volumen, que tenía que recurrir al uso de una intensidad excesiva si quería ser escuchada, con una autoconciencia vocal acorde con su problemática y sin ninguna conciencia de las implicaciones didácticas del modelo vocal en el aula de primaria. Este modelo vocal era el que ofrecía María²⁰ cuando cantaba y cuando hablaba y se producía en correspondencia con su accidentada biografía vocal. La identidad vocal de la maestra se había establecido en función de esa biografía en la que concurrían una salud vocal muy frágil, una disfonía funcional²¹ en forma de nódulos²², el uso inadecuado del instrumento vocal, la ausencia absoluta de formación vocal, una experiencia puntual traumática que le había predisposto desfavorablemente hacia el canto y la carencia de cualquier otra experiencia gratificante al respecto. Según Welch (2005:250), cualquier experiencia extrema de desaprobación suele producir una imagen propia de “discapacidad para el canto” que se mantiene por medio de un comportamiento que lo elude, y ésa era la actitud en la que María se había instalado.

En los ejemplos que proponía a los niños de educación infantil²³ la maestra cantaba muy grave y con voz áfona, aireada y sin apenas volumen. Esta emisión tan deficiente perturbaba la articulación, la dicción y el fraseo así como la posibilidad de ofrecer matices de dinámica o de expresión. Las respuestas de los niños ante el modelo vocal que percibían, además de evidenciar una didáctica vocal inconveniente, mostraban *a tiempo real* la relación entre la percepción y la producción del sonido. Respecto a la voz hablada, cuando se dirigía a los niños lo hacía con una emisión aireada, estridente, con excesiva intensidad, e inicialmente más aguda que cuando cantaba, lo que revelaba la sustitución del mecanismo de la voz normal por el de la “voz de insistencia o apremio” (Le Huche & Allali, 1993b:63). La maestra hablaba sin apenas modulación y con el ritmo acelerado, síntomas que, unidos a la excesiva intensidad y a la persistencia en hablar en un tono muy grave, considerados individualmente o en conjunto, han sido descritos por los especialistas que han estudiado los desórdenes vocales en los maestros²⁴. A veces, a medida que hablaba, María se veía forzada a disminuir la intensidad y, paralelamente, bajaba el tono del parlamento emitiendo en un registro cada vez más grave y produciendo un sonido cada vez más forzado cuyo síntoma

²⁰ Véase el capítulo 10.

²¹ Véase 2.2.4. Disfonías funcionales complicadas.

²² Véase 2.4. Los docentes y la salud vocal.

²³ Debido a la ausencia de práctica vocal en primaria, realicé observaciones en un curso de educación infantil en el que enseñaba la maestra.

²⁴ Véase 2.4. Los docentes y la salud vocal.

predominante era la fatiga vocal. La maestra *compensaba* los desórdenes vocales aumentando la intensidad al hablar para poder hacerse oír, lo que acrecentaba aún más el problema, iniciándose así lo que Le Huche y Allali (1993b:58) denominan “el círculo vicioso de sobreesfuerzo vocal” que se veía favorecido cuando, además, la maestra utilizaba ejemplos sonoros fortísimos y distorsionados por la reverberación en el aula. Coloquialmente, su tono medio conversacional se movía en un ámbito grave, más cercano al de su voz cantada. En la valoración que hacía de su voz, la maestra detectaba determinados síntomas *auditivos* y *sensitivos* que caracterizaban su emisión, si tomamos en cuenta la clasificación que hiciese Cooper (1979) respecto a los síntomas que acompañan a la disfonía. Estos síntomas se concretaban, fundamentalmente, en fatiga vocal, en el hecho de cantar en un ámbito grave y muy limitado y en la necesidad de recurrir al uso de una intensidad muy elevada al hablar. María era consciente de ello y resultaba muy elocuente en las imágenes que utilizaba para describir las sensaciones de tensión, fatiga y dolor que percibía al hablar y al cantar. La valoración subjetiva de la maestra coincidía con la valoración perceptual o psicoacústica de la investigación. La maestra no era consciente de las implicaciones didácticas de un modelo vocal *disfónico* al hablar y al cantar.

Hasta aquí el análisis de los modelos vocales que ofrecían los maestros observados y la tipificación de los distintos niveles de adecuación para el aula de primaria: dos modelos vocales femeninos adecuados, un modelo vocal masculino muy adecuado, dos modelos vocales masculinos inadecuados, y un modelo vocal femenino muy inadecuado.

11.2. LA DIDÁCTICA DEL CANTO

El análisis de los datos revela que el conocimiento del perfil de los maestros resultaba crucial a la hora de comprender sus prácticas docentes y que dicho perfil tenía una enorme incidencia en la práctica vocal de aula. Las trayectorias vitales, profesionales y vocales de Cecilia, Pilar, Aitor, Javier, Fidel y María²⁵, los seis maestros que participaron en la investigación, se encontraban en el origen de estilos didácticos contrastantes que se concretaban en distintas formas de entender y de practicar la enseñanza del canto, aunque a veces el entorno educativo condicionaba la práctica vocal, con mayor o menor prevalencia, respecto a esas trayectorias.

²⁵ El uso de seudónimos garantiza el anonimato de los participantes. Véase 4.2.2. Criterios para la elección de los casos.

El canto es una habilidad muy compleja que conlleva múltiples coordinaciones psicomotoras (Phillips, 1992, 1996) y (Phillips & Aitchison, 1997). Sin embargo, estos autores encontraron que las habilidades para el canto de los estudiantes en la enseñanza general pueden ser mejoradas a través de una instrucción vocal que va más allá del hecho de cantar canciones. No ha de presuponerse que la coordinación necesaria para cantar ocurra automáticamente. Esto sólo se produce en algunos niños, mientras que en la mayoría se dan circunstancias que dificultan el proceso de coordinación vocal. El canto en educación primaria, pues, requiere un trabajo específico que contemple todos y cada uno de los parámetros que le son propios desde el punto de vista fisiológico y psicológico²⁶.

Esta conceptualización del canto lo define y articula en su naturaleza más prístina, lo que no excluye potencialmente otras funciones educativas. Desde esta perspectiva, el acercamiento a las distintas didácticas vocales de los maestros que participaron en la investigación adquiere un significado que trasciende el hecho de cantar canciones y de utilizar el canto como recurso de aprendizaje. A la luz del análisis de los datos, esta perspectiva ha permitido interrelacionar, categorizar y tipificar seis estilos de didáctica vocal de los maestros con similitudes y diferencias entre sí. Para ello he tipificado dos categorías iniciales: los maestros especialistas en educación musical que incluyen el canto en la clase de música y, aunque resulte paradójico, los maestros que lo excluyen. Dentro de la primera categoría, he conceptualizado a su vez dos subcategorías que contienen, cada una, tres tipologías que corresponden a tres estilos distintos de didáctica vocal:

1. Maestros que incluyen el canto en la clase de música.
 - 1.1. Maestros que realizan instrucción vocal además de cantar canciones.
 - 1.1.1. Teniendo en cuenta todos los parámetros. Con un modelo vocal adecuado.
 - 1.1.2. Teniendo en cuenta sólo algunos parámetros. Con un modelo vocal adecuado.
 - 1.1.3. Con referencias a algunos parámetros de forma aleatoria y no significativa. Con un modelo vocal inadecuado.
 - 1.2. Maestros que cantan canciones pero no contemplan la instrucción vocal
 - 1.2.1. Utilizando el canto como recurso para aprendizajes musicales y extramusicales, pero con un modelo vocal inadecuado.

²⁶ Véase 3.2.2. La enseñanza del canto en los niños.

1.2.2. Utilizando el canto como recurso para aprendizajes musicales y extramusicales, pero mediante la imitación de grabaciones en lugar del propio modelo vocal.

1.2.3. Utilizando el canto como recurso para aprendizajes musicales y extramusicales, pero con un modelo vocal no adecuado por problemas vocales (p.e., disfonía), observados o contrastados clínicamente.

2. Maestros que excluyen el canto de la clase de música.

La existencia de diferentes enfoques o estilos de didáctica del canto ponía de manifiesto la relación entre la formación vocal de los maestros y el modelo vocal que ofrecían en el aula. Fruto de esa relación y en estrecha concordancia con los diferentes estilos de didáctica vocal, se encontraba también la manera en que los maestros abordaban y gestionaban la problemática vocal emergente a propósito del canto de los niños.

La desafinación entre los niños es un problema crucial que persiste en la educación musical, aunque no el único, y se ve afectada por la madurez fisiológica y psicológica²⁷, como señala Phillips (1992: 32). La problemática vocal de los alumnos de aquellos maestros que participaron en la investigación era diversa pues incluía más factores que la desafinación, y cada maestro la contemplaba y abordaba desde posiciones disímiles:

- desde la conciencia y la percepción nítida de dichos problemas y la implementación de estrategias concretas aunque con falta de recursos puntuales (estilo 1.1.1.);
- desde ese mismo nivel de conciencia pero excluyendo cualquier estrategia o implementación a los preadolescentes (estilo 1.1.2.);
- desde la ausencia de una conciencia clara de cuáles eran los problemas vocales de los alumnos (estilo 1.1.3.);
- desde una conciencia tan parcial que no le otorgaba importancia (estilo 1.2.1.);
- desde la detección de la problemática pero sin llevar a cabo medida alguna para que los alumnos mejorasen en el ejercicio del canto (estilo 1.2.2.); y
- desde una vivencia de los propios problemas vocales que inhibía y dificultaba el ejercicio del canto y excluía, con ello, la posibilidad de utilizar cualquier estrategia para ayudar a resolver los problemas de los alumnos (estilo 1.2.3.).

²⁷ Véase 3.2.2.5. El canto desafinado.

El estilo 1.1.1. de didáctica vocal encontrado se corresponde con una manera de enseñar en la que, además de cantar canciones, se enfatiza la instrucción vocal contemplando todos los parámetros en los que se basa el desarrollo de la habilidad del canto tanto desde el punto de vista fisiológico como desde el psicológico. De esta forma, el canto ocupa un lugar preponderante en la práctica de aula ya que, aun utilizando la canción como recurso y principio generador y articulador de actividades para el aprendizaje de índole musical o extramusical, no olvida la instrucción vocal de los alumnos. La instrucción vocal se establece en función de una secuenciación progresiva y continuada de ejercicios específicos para propiciar el acceso a la relajación, a una postura adecuada, al uso correcto de la respiración, a una emisión sin fatiga y a una correcta articulación y dicción²⁸, y necesita de la continuidad y de la recurrencia entendidas como algunas de las claves necesarias en el progreso en la educación vocal puesto que su ausencia no facilita el desarrollo de procesos psicomotores complejos. Este estilo exhaustivo de didáctica vocal en el aula, en el caso de Cecilia²⁹ era producto de la necesidad y de la reflexión. Surgía de su necesidad como profesional que conocía la fragilidad de su instrumento, y de su reflexión continua como docente que se recordaba a sí misma como una adolescente que nunca había cantado debido a una experiencia negativa de canto durante la infancia³⁰. La maestra realizaba una secuenciación continuada de ejercicios específicos orientados a la instrucción vocal de sus alumnos y para ello realizaba, además, un esfuerzo consciente de adaptación con el fin de que estos ejercicios tuviesen un carácter lúdico a la vez que desarrollaban procesos psicomotores complejos. Los ejercicios que realizaba de forma progresiva y gradual a medida que avanzaba en los distintos cursos se dirigían a desarrollar sensaciones propioceptivas adecuadas y a facilitar el acceso al delicado proceso de coordinación en la producción vocal. El trabajo de articulación y dicción lo realizaba sirviéndose de la prosodia del texto, en ocasiones, y, la mayoría de las veces, lo aplicaba al texto cantado del repertorio que utilizaba. La instrucción vocal que realizaba Cecilia además de ser gradual y recurrente gozaba de continuidad a lo largo de toda la etapa de educación primaria, y se realizaba desde la conciencia y la percepción nítida de los problemas vocales de los alumnos y la implementación de estrategias concretas para solucionarlos, aunque con falta de recursos puntuales para poder abordarlos.

La maestra no sólo detectaba, sino que también categorizaba las características vocales y la problemática vocal de sus alumnos individualmente y como grupo. En función de esa evaluación, desarrollaba estrategias dirigidas al se-

²⁸ Véase 3.1. Fundamentos de la pedagogía vocal.

²⁹ Véase el capítulo 5.

³⁰ Véase 11.1. El modelo vocal.

guimiento individualizado, aunque era consciente de las dificultades de llevarlo a efecto en un aula de primaria. Cecilia no veía con claridad qué estrategias llevar a efecto ante determinados problemas vocales de algunos de sus alumnos. No obstante, los objetivos mínimos que ella había fijado se cumplían ampliamente pues todos los alumnos cantaban en todos y cada uno de los cursos de educación primaria. Cantaban independientemente del grado de desafinación de algunos de ellos, de que se tratase de preadolescentes o no y, lo que no es menos importante, de si eran chicos o chicas, ya que el género no le parecía una justificación válida para cantar o no cantar en el aula.

El estilo 1.1.2. está en relación con una manera de enseñar en la que se cantan canciones y se enfatiza la instrucción vocal, pero no se contemplan todos los parámetros fisiológicos y psicológicos en los que se basa el desarrollo de la habilidad del canto, sino solamente algunos. Así, el canto ocupa un lugar preponderante en la práctica de aula ya que, aun utilizando la canción como recurso y principio generador y articulador de actividades para el aprendizaje de índole musical o extramusical, no se olvida la instrucción vocal de los alumnos, pero no se tiene en cuenta alguno de los parámetros que le son propios como, por ejemplo, la adquisición de una correcta postura. Por otra parte, si no se cumple el requisito de la continuidad, se produce una ruptura en el desarrollo del delicado proceso de coordinación vocal en niños. En el caso de Pilar, este estilo de didáctica vocal resultaba más focalizado y respondía a su dilatada experiencia como niña y adolescente que había crecido cantando y como adulta que disfrutaba cantando como contralto en coros amateurs de calidad. Este estilo era producto no tanto de la reflexión como de la experiencia. La maestra cuidaba la respiración, la emisión, la afinación, la articulación y la dicción aunque no realizaba ejercicios específicos previos relacionados con cada uno de esos aspectos, salvo en el coro, donde comenzaba cada sesión con vocalizaciones en sentido estricto³¹. La maestra planteaba el trabajo técnico en el aula a partir de la prosodia del texto, de las dificultades vocales de las propias canciones y de las secuencias que proponía para que los niños respondiesen individualmente por imitación. Pilar realizaba este trabajo solamente en el primer ciclo³² pues, dado que otra maestra especialista enseñaba en el segundo ciclo, cuando ella retomaba a los niños en el tercer ciclo, éstos habían perdido el hábito de cantar y el gusto por el canto.

³¹ Véase 11.3.1. Los coros.

³² La educación primaria en España se articula en seis cursos que se agrupan por ciclos. El primer ciclo: 1º y 2º; El segundo ciclo: 3º y 4º; El tercer ciclo: 5º y 6º.

La maestra tenía conciencia de la problemática vocal de sus alumnos, pero la abordaba de manera diferente, pues excluía cualquier estrategia o implementación con los preadolescentes. Así pues, con los alumnos del primer ciclo realizaba un seguimiento individualizado que le daba no sólo la oportunidad de ver cuáles eran los progresos vocales de éstos, sino también la opción de detectar posibles problemas de salud vocal. Pilar llevaba a cabo este seguimiento con regularidad y, en su realización, proporcionaba al alumno una serie de pautas para ayudarle esa delicada coordinación de actividades neuromusculares que se necesitan para una producción vocal correcta³³.

Este trabajo, en cambio, le resultaba imposible de abordar en el tercer ciclo ya que los alumnos de ambos géneros carecían de motivación, desafinaban, cantaban otra melodía o no podían reproducir adornos sencillos –prácticamente *rezaban*. Cuando cantaban se producían *extrañas heterofonías* que iban más allá de una desafinación generalizada. La mayoría de los alumnos no tenía costumbre de cantar, salvo los que participaban en el coro.

El estilo tipificado como 1.1.3. concierne a una manera de enseñar en la que, además de cantar canciones se enseña a cantar, pero contemplando sólo algunos de los parámetros necesarios en el progreso de esta habilidad, de forma puntual, aleatoria, no sistemática y, fundamentalmente, no significativa. Esta forma de enseñar puede contemplar determinados aspectos tales como la ubicación espacial, la postura o la toma de conciencia de conciencia del diafragma pero no incluir otros totalmente imprescindibles en el delicado engranaje que supone el proceso de coordinación de la producción vocal³⁴, como la fonación, por ejemplo. Si además las referencias a esos parámetros se producen de forma meramente verbal o visual, por no estar comprendidas en profundidad, cualquier intento de instrucción vocal queda invalidado. Esas referencias no cumplen su función y están vacías de contenido si no contribuyen a desarrollar ninguna de las dos memorias específicas de las que habla Mauduit (2005:12): una memoria “palestésica” para registrar las sensaciones y una memoria “kinestésica” para registrar los movimientos musculares. Este era el estilo didáctico-vocal que ponía en práctica Fidel³⁵ en el aula, quien, por su parte, utilizaba el canto como recurso tanto en la gestión de aula como para diversos aprendizajes incluidos los aprendizajes musicales.

³³ Véase 3.2.2.4. La coordinación vocal.

³⁴ Véase 3.1. Fundamentos de la pedagogía vocal.

³⁵ Véase el capítulo 9.

El trabajo vocal que realizaba el maestro hacía referencia a determinados aspectos tales como la ubicación espacial, la postura o la toma de conciencia de conciencia del diafragma pero no incluía otros totalmente imprescindibles en el delicado engranaje que supone el proceso de coordinación de la producción vocal. El maestro corregía la postura, y también algunos aspectos de la respiración, pero esas referencias eran solamente verbales o visuales y estaban vacías de contenido por no constituir una experiencia vicaria en canto para el maestro. El maestro solía utilizar consignas ante las eventualidades vocales y recurrir también a imágenes canoras que los niños no podían comprender en lugar de proporcionarles estrategias y herramientas adecuadas para ayudarles a alcanzar una correcta emisión de la voz cantada y de la voz hablada. Por todo ello el trabajo vocal no se realizaba de forma exhaustiva ni significativa. En la mayor parte de las ocasiones el maestro solicitaba de los niños la ejecución de un procedimiento que él mismo no había incorporado. Este tipo de procedimientos estaban en relación con el modelo vocal que ofrecía el maestro, cuyas características más relevantes eran la dureza en la emisión y a la falta de proyección del sonido.

El maestro no tenía una conciencia clara de cuáles eran los problemas vocales de los alumnos, quienes presentaban una problemática vocal relevante que era común tanto en los pequeños grupos que trabajaban en proyectos concretos como en los grupos más numerosos constituidos por los distintos cursos de educación primaria. Los niños mostraban, en ocasiones, conductas vocales que correspondían a sensaciones kinestésicas incorrectas aunque hablaban con naturalidad de algunos de los aspectos la propia emisión pero sin haber llegado a experimentarlos de forma significativa. Los alumnos reproducían, por mimesis, una jerga que nunca debieron conocer y que les llegaba a través de consignas o referencias visuales y verbales, lo que de ningún modo podía suplir la instrucción vocal necesaria que requiere el complejo proceso de la coordinación vocal. El resultado sonoro del canto de los niños se caracterizaba por el hecho de que desafinaban, tenían dificultades en los agudos, cantaban otra melodía o muy alejados del centro tonal y tenían problemas para reproducir los sonidos. Su canto en conjunto producía esas *heterofonías* particulares, y los *ronroneos* eran persistentes. La problemática vocal emergente se manifestaba también respecto a la voz hablada cuya relación respecto a la voz cantada ha sido ampliamente estudiada demostrando los malos hábitos al hablar derivan a menudo en malos hábitos al cantar³⁶. Cuando los niños recitaban o leían, lo hacían con timidez y les fallaba la dicción, la articulación y una proyección adecuadas, lo que dificultaba la inteligibilidad del texto. Algunos no tomaban aire entre las frases o hablaban y leían en un tono muy grave y a un ritmo demasiado rápido o demasiado lento.

³⁶ Véase 3.2.2.5. El canto desafinado.

Los había que incrementaban la intensidad cuando pretendían que se les escuchase al hablar. La emisión, en general, era muy deficiente y se apoyaba en la garganta, tanto al cantar como al hablar, produciendo, a menudo, un sonido golpeado, abierto, duro, tragado, áfono y aireado³⁷. Todo esto quedaba lejos de un planteamiento adecuado en la emisión ya que precisa, conjuntamente, de un cierre glótico correcto, de una posición estable de la laringe y del desarrollo y la optimización de la resonancia y de la proyección³⁸.

El estilo 1.2.1 se relaciona con una manera de enseñar en la que el canto en el aula se ciñe a cantar canciones. El canto sirve únicamente como recurso para algunos aprendizajes musicales –básicamente la lectura de la notación musical– y extramusicales, pero no contempla la instrucción vocal. Así, se priva a los niños de la posibilidad de desarrollar la habilidad del canto, lo que, además, pone en cuestión el progreso de los alumnos en relación con la lectura musical. Como señala Phillips (1996:12), tratar de enseñar a leer música antes de desarrollar la habilidad de cantar es análogo a lo que expresa el proverbio de poner “la carreta por delante de los bueyes” pues las habilidades de la técnica de canto y de la lectura musical deben desarrollarse conjuntamente. Éste era el estilo de didáctica vocal que utilizaba Aitor³⁹ en el aula. No obstante, el maestro realizaba algún requerimiento técnico-vocal puntual y de soslayo a los alumnos a través de ciertas imágenes que se emplean en la enseñanza del canto, pero sin proporcionar las estrategias adecuadas para conseguir el objetivo que pretendía. La falta de adecuación en las imágenes que proponía en relación con el nivel de madurez de los alumnos reflejaba la ausencia de una experiencia vicaria en canto por parte del maestro. Esto generaba confusión ya que el lenguaje que utilizaba estaba *contaminado* por algunos de los términos propios a la cultura oral que predomina en la enseñanza del canto, un lenguaje que, como señalan Welch y sus colaboradores (2006), es de naturaleza ambigua⁴⁰ en cualquier nivel de desarrollo vocal. Además, en este caso esas imágenes les llegaban a los alumnos través de una terminología canora equívoca, confusa y, a veces, substancialmente errónea, alejada de la fisiología vocal y de la acústica subyacente. Ello podía ser causa de confusión para los niños e, incluso, alentar en ellos comportamientos fonotraumáticos o abuso vocal. Los ejemplos vocales que proponía el maestro en función del modelo vocal que ofrecía mostraban alteraciones en el timbre –que no se percibía limpio– mientras que la altura y la intensidad no resultaban afectadas.

³⁷ Véase 2.2.6. Disfonía infantil.

³⁸ Véase 3.1.3. Fonación, resonancia y articulación.

³⁹ Véase el capítulo 7.

⁴⁰ Véase 3.2.1. La problemática de la enseñanza del canto.

La problemática vocal de los alumnos se concretaba en una variedad de respuestas entre los niños que desafinaban y los que no cantaban, pasando por fluctuaciones de diversa índole tales como cambios de tonalidad, *ronroneos*, *extrañas heterofonías*, o la persistencia en cantar en octava grave. Cantar sólo en el registro grave produce una calidad áspera que puede dañar las cuerdas vocales (Phillips, 1996) y se encuentra en el origen, entre otras, de las causas de desafinación en niños y adolescentes⁴¹. Muy pocas veces los niños cantaban afinados y en su octava. El maestro tenía una conciencia muy parcial respecto a los problemas que presentaban los niños al cantar, puesto que detectaba y categorizaba sólo una mínima parte y, cuando esto ocurría, no ofrecía estrategia alguna que pudiera remediar el problema o no le daba importancia.

El estilo 1.2.2. puede relacionarse de igual modo con una manera de enseñar en la que el canto resulta *desnaturalizado*, ya que también se circunscribe a cantar canciones como recurso para algunos aprendizajes musicales y extramusicales sin contemplar la instrucción vocal. Pero, además, se caracteriza por la utilización acrítica de las actividades propuestas por un libro de texto que fomenta la utilización de recursos grabados en detrimento de ese necesario *feedback* entre la conducta vocal del estudiante y las pautas que el profesor ha de proporcionarle al respecto. Ése era el estilo de didáctica vocal que efectuaba Javier⁴² en el aula. El maestro se limitaba a cantar las canciones que proponía el libro de texto aun cuando hallaba en este repertorio ciertos inconvenientes. La realización acrítica y sin fisuras de las actividades propuestas por un determinado libro de texto hacía que el maestro utilizase recursos grabados en lugar de cantar él mismo. A veces, dadas las características del material sonoro para acompañar al canto, la contaminación acústica de las aulas⁴³ se incrementaba, dificultaba la escucha, e impedía ese *feedback* imprescindible entre la conducta vocal del estudiante y las pautas que el profesor ha de proporcionarle al respecto a la vez que inducía a comportamientos fonotraumáticos. El profesor no podía percibir la ejecución vocal de los estudiantes ni transmitirles una réplica oral para que ellos respondiesen con una interpretación vocal adaptada, con lo que desaprovechaba la posibilidad de ayudar a sus alumnos a emitir un sonido correcto en función del modelo vocal que podía ofrecer en el aula, modelo cuyas características resultaban muy adecuadas para los requerimientos del canto en educación primaria.

⁴¹ Véase 3.2.2.5. El canto desafinado.

⁴² Véase el capítulo 8.

⁴³ El maestro no disponía de un aula específicamente dotada para la enseñanza de la música.

Los alumnos de Javier⁴⁴ mostraban también una problemática vocal diversa y de características muy similares a los alumnos de Aitor, exceptuando que, sin distinción de género y nivel, los niños cantaban en la octava que les correspondía. Algunos niños cantaban otra melodía, otros cantaban recitando y, en conjunto, se producían *ronroneos* y desafinaciones. El maestro detectaba esa problemática, pero no tomaba medida alguna para poder corregirla ni utilizaba en las clases las estrategias que conocía para ayudar a que sus alumnos mejorasen en el ejercicio del canto, estrategias que aplicaba de manera natural cuando trabajaba con niños de la misma edad y nivel en el contexto del coro.

El estilo 1.2.3. corresponde también a una manera de enseñar en la que el canto en el aula se ciñe a cantar canciones, sirve únicamente como recurso para algunos aprendizajes musicales y extramusicales, y no contempla la instrucción vocal. En este estilo, además, debido a la existencia de problemas vocales severos en los docentes, se imprime en los alumnos unos hábitos vocales contraproducentes que ponen en riesgo no sólo su progreso en materia vocal a corto y medio plazo, sino también su salud. Este estilo en el que al canto se le otorgaba una naturaleza *impropia* era el que caracterizaba la práctica vocal de María⁴⁵ con los alumnos de educación infantil⁴⁶ a los que enseñaba. Las melodías que entonaba la maestra cuando cantaba con los niños no se percibían. A medida que avanzaba la sesión, su fatiga vocal se acrecentaba, de manera que sólo iniciaba las frases y permanecía en silencio mientras los niños cantaban. Todo ello venía aderezado por una terminología inadecuada y equívoca que no sólo mostraba comportamientos fonotraumáticos, sino que invitaba a dichos comportamientos.

María solicitaba de los niños de educación infantil que cantasen en un ámbito muy grave y les reclamaba reiteradamente una mayor intensidad al cantar. La respuesta de los niños ante los ejemplos que percibían era diversa. Unos cantaban en la tesitura que se les proponía, otros recitaban o *ronroneaban* una especie de rezo o *parlato*, y algunos parecían incómodos e intentaban buscar un ámbito más apropiado para cantar. Existe un acuerdo generalizado sobre la recomendación de cantar en el registro y la tesitura adecuados a las características y al desarrollo de las voces infantiles⁴⁷ y de no utilizar durante la infancia niveles de intensidad muy fuerte o muy débil (Phillips, 1996).

⁴⁴ Véase el capítulo 8.

⁴⁵ Véase el capítulo 10.

⁴⁶ Debido a la ausencia de práctica vocal con los alumnos de educación primaria, realicé observaciones en un curso de educación infantil en el que enseñaba la maestra.

⁴⁷ Véase 3.2.3. La enseñanza del canto y las necesidades de las voces infantiles.

La maestra tenía una vivencia de los propios problemas vocales que le inhibía en el ejercicio del canto, dificultándolo, lo que excluía la posibilidad de utilizar cualquier estrategia para ayudar a resolver los problemas de los alumnos. No tenía conciencia de las implicaciones didácticas derivadas de una práctica vocal de aquellas características para los alumnos de educación infantil a los que enseñaba. No tomaba en cuenta las consecuencias de asociaciones kinestésicas erróneas provocadas por una emisión incorrecta que iban configurando una conciencia propioceptiva impropia respecto del canto en niños de tan temprana edad. La insistencia en esas asociaciones tiende a desarrollar malos hábitos que, una vez establecidos, resultan muy difíciles de erradicar y pueden llegar a “arraigarse de por vida”, como advierte Phillips (1996:72). Todo ello resultaba inconveniente para el aprendizaje del canto y perjudicial para la salud vocal de los pequeños.

Por último, ha sido preciso incluir un estilo que respondiese a la ausencia de canto en educación primaria: un estilo *inexistente*. Con el objeto de evitar tal aseveración paradójica me referiré a ello como una manera de enseñar música en la escuela primaria en la que al canto se le priva de presencia y queda excluido del ámbito del aula. Tal era el caso de María, quien para no cantar con los alumnos de educación primaria se escudaba en su disposición en relación con el canto y en el perfil concreto que tenían en tanto que alumnos que provenían de contextos familiares desestructurados. La maestra cantaba sólo con uno de los grupos y lo hacía de forma tangencial y tan excepcional, que la existencia de la práctica vocal en educación primaria no podía ser considerada como tal. La maestra no tenía conciencia de las implicaciones didácticas que se derivaban de la ausencia de canto en educación primaria, entendido éste como una destreza más del desarrollo evolutivo, que ha de ser enseñada⁴⁸.

11.2.1. EL REPERTORIO

La elección y el uso del repertorio responden a convicciones estéticas, pedagógicas y socioculturales que indican posicionamientos sobre qué se entiende por “gusto musical” y cómo desarrollarlo, sobre qué se entiende por “cultura” o sobre cuáles son los fundamentos para usar, o no, en el aula de música un determinado repertorio. En la elección del repertorio subyacen también algunos problemas como el *conflicto* entre los currículos y las expectativas de los profesores en relación con las características e intereses del alumnado o el *conflicto cultural* entre los currículos y los medios de comunicación de masas, entre otros.

⁴⁸ Véase 3.2. Enseñanza y aprendizaje del canto.

En la elección del repertorio pueden encontrarse las claves para conciliar las expectativas de los alumnos con las del profesor. La propuesta de los maestros ha de conjugar un repertorio de calidad que no resulte ajeno e inaccesible a los alumnos, que sea adecuado al contexto en el que va a ser enseñado y al nivel de destrezas y de madurez de los alumnos⁴⁹, que incluya la mayor variedad posible de estilos, que consiga interesar a los alumnos aunque sin reproducir en el aula, literalmente y hasta la extenuación, los modelos de la llamada “cultura del espectáculo”, que sea adecuado para mejorar las habilidades vocales de los alumnos y que, en definitiva, no genere actitudes negativas hacia la música ni hacia el canto, sino que las promueva. A la hora de elaborar un cuadro de referencia sobre cuáles son los criterios sobre los que apoyarse para seleccionar un repertorio de canciones para la educación musical en la escuela primaria, Vaillancourt (2010:106) establece cuatro grandes familias de criterios: criterios de orden estético-musical, criterios de orden psicopedagógico, criterios de orden pedagógico y criterios de orden cultural.

El análisis de los datos muestra dos grandes líneas a la hora de elegir y abordar el repertorio. Por un lado, la de aquellos maestros que a lo largo de su trayectoria profesional habían considerado la elección del repertorio como un quehacer continuado, minucioso y selectivo que respondía a sus propias convicciones y expectativas docentes, y la de aquellos maestros que se habían dejado llevar, en mayor o menor grado, por las supuestas *bondades* del repertorio que proponían los libros de texto. El análisis y la interpretación de los datos revelan una tercera vía que tenía que ver con la ausencia de canto en educación primaria y que, por lo tanto, excluye la posibilidad de llevar a cabo cualquier ejercicio de exégesis sobre el repertorio.

Los maestros del primer grupo utilizaban un repertorio extenso, variado y de calidad en el que primaba el repertorio tradicional español sobre las canciones didácticas y las músicas del mundo. Estos maestros concedían gran importancia al canto *a capella* por imitación tanto en el proceso de montaje de las canciones como en su posterior interpretación. Tal como sugiere Phillips (1996), además de enseñar a los niños un repertorio variado y extenso, los maestros se ocupaban de que los alumnos adquiriesen hábitos correctos a la hora de cantar en función de las necesidades vocales del repertorio que trabajaban. Tal era el caso de Cecilia⁵⁰ y de Pilar⁵¹. Fidel⁵², por su parte, también elegía el repertorio y coincidía con las maestras en las características y en la variedad del mismo, pero

⁴⁹ Véase 3.2.3.3. Rango y tesitura y 3.2.3.4. El desarrollo vocal como proceso.

⁵⁰ Véase el capítulo 5.

⁵¹ Véase el capítulo 6.

⁵² Véase el capítulo 9.

no así en las exigencias vocales ya que utilizaba algunas obras cuyo ámbito era muy amplio o tenían una interválica complicada, e incluía con frecuencia repertorio en inglés, cuyos requerimientos fonéticos incrementaban aún más las dificultades vocales propias de las obras.

Los maestros del segundo grupo utilizaban sin ningún tipo de filtro el repertorio que proponían determinados libros de texto, lo que incrementaba las dificultades a la hora de cantar, independientemente del curso, del nivel o el género. La mayor parte de este repertorio distaba de ser idóneo para la etapa de educación primaria en cuanto al ámbito, la dificultad de la interválica, la extensión excesiva de las canciones o la falta de adecuación de las melodías y textos versionados sobre repertorio que formaban parte del corpus de canciones colectivo y que seguía vigente en la memoria de los niños. En esto coincidían las propuestas de los libros que utilizaban Aitor⁵³ y Javier⁵⁴ respecto al repertorio, salvo en que, este último, además, utilizaba los recursos y materiales que proponía la editorial para acompañar al canto tales como instrumentaciones grabadas o *karaoques*. Esto, a su vez, ocasionaba distorsiones acústicas, incrementaba aún más las dificultades a la hora de cantar y corría el riesgo de favorecer comportamientos fonotraumáticos tanto por parte del profesor como de los alumnos.

11.3. PENSAMIENTO Y ACTUACIONES DOCENTES

Del Ben y Hentschke (2002) estudiaron cómo las concepciones y acciones de los profesores de música dentro de la enseñanza general configuran la práctica pedagógico-musical, y lo hacen en formas que no se reflejan en sus concepciones y acciones. Según estas autoras, los profesores parecen no percibir los presupuestos implícitos en sus percepciones y acciones ni las inconsistencias y contradicciones subyacentes a las mismas. La identificación de esas inconsistencias y contradicciones permiten comprender algunas derivaciones que emanaban de esas prácticas, revelando determinados problemas y señalando los posibles caminos para resolverlos.

A la hora de identificar esas posibles incongruencias en relación con las concepciones y las acciones docentes ha de tenerse en cuenta que en el caso de los maestros de música pueden darse contradicciones vinculadas a conflictos de identidad, ya que según Froehlich (2011: 25), “dependiendo de los valores musicales y educativos que posean, y de dónde y cuándo los hayan desarrollado, los profesores de música pueden sentirse más o menos cómodos en su rol como

⁵³ Véase el capítulo 7.

⁵⁴ Véase el capítulo 8.

músicos ejecutantes o como miembros del equipo docente". Desde principios y mediados de la década de 1990 varios estudios indagaron en la "aparente dicotomía" entre el rol del docente frente al rol del intérprete y, los hallazgos, en líneas generales, coincidían en que "los profesores de música escolares no tienen imágenes fuertes de ellos mismos en tanto que miembros de la plantilla de educadores" (Froehlich, 2011:30).

Para identificar y entender algunas de esas incoherencias y contradicciones a propósito de las percepciones y las acciones de los docentes es preciso que se contemplen en relación con las interacciones de los contextos educativos en los que desarrolla su práctica docente. Según Bresler (2004:1), para comprender la música escolar es necesario profundizar en los contextos que la "determinan y definen" interactuando entre sí: el "macro contexto", para los valores de la cultura de la sociedad; el "meso contexto", para las estructuras y fines del centro educativo; y el "micro contexto" en cuanto a las intenciones y experiencia de los maestros. Apoyándome en esta distinción conceptual, pude observar cómo eran los marcos contextuales en los que se desarrollaba el proceso de enseñanza y del aprendizaje de la música –y del canto en particular– a fin de comprender si servían de estímulo, resultaban indiferentes, limitaban los planteamientos didácticos o imponían otros.

A lo largo del proceso de investigación se fueron revelando determinadas concepciones subyacentes en las actuaciones tanto por parte de las instituciones, como de los centros y de los maestros en función de las características y el acondicionamiento de los espacios, así como del uso que de ellos se hacía. La falta de acondicionamiento de los espacios daba muestra del desinterés o la desatención de las instituciones. Las proporciones de los espacios y la utilización de revestimientos con poca absorción acústica hacían que las aulas, en mayor o menor medida, fueran entornos acústicos desfavorables para el ejercicio y el aprendizaje de la música y del canto. En algunos casos favorecían sobremanera y perpetuaban el círculo vicioso del sobreesfuerzo vocal en el que se veían involucrados algunos de los maestros al hablar y al cantar. Esto denotaba una falta de sensibilidad por parte de la administración hacia aquellas condiciones de aprendizaje y de trabajo que podían entrañar riesgos para la salud vocal tanto de los alumnos como de los docentes, y falta de sensibilidad, también, de los docentes ante la ausencia de actuaciones para paliarlo.

Los espacios fueron también objeto de conflicto y elemento de descoordinación y falta de cohesión, constituyeron una de las manifestaciones del pensamiento didáctico de los docentes a través de la utilización y la disposición que hacían de ellos y resultaron ser potenciadores de determinadas dinámicas y estrategias didácticas que pretendían llevar a cabo algunos de los maestros. Así, la

disposición del aula de música, con pupitres colocados en filas y sin espacio diáfano, impedía su utilización para el movimiento, imposibilitaba el trabajo con instrumentos escolares a excepción de la flauta dulce, y dificultaba el ejercicio del canto, que se realizaba en su mayor parte en posición sedente. En cambio, la disposición del aula de música como un espacio diáfano creaba las condiciones apropiadas para la práctica musical –que incluye el movimiento, la práctica instrumental y el canto–, a la vez que favorecía las dinámicas que implementaban los maestros en beneficio del aprendizaje que se abordaba desde la interacción entre y con los alumnos, que primaba lo procedimental sobre lo declarativo y la creatividad sobre la memorización, con el propósito de que los alumnos fueran protagonistas y actores de su propio aprendizaje.

Una vez ubicado el espacio físico y la utilización que de él hacían los maestros en función de las dinámicas de aula y de las estrategias didácticas que llevaban a cabo, a la hora de contemplar el *micro* entorno del aula lo hice en sintonía con el pensamiento de Monereo y Castelló (1997:64) respecto a la influencia de la forma de enseñar sobre la manera de aprender, respecto a cómo la metodología incide en la manera en que los alumnos estudian y aprenden, pudiendo inducirlos a modalidades de tratamiento de la información que favorezcan un “pensamiento rígido” y “un aprendizaje mecánico”, o generar confusión sobre cuál es la mejor manera de estudiar esa disciplina, o lo contrario. Revisé distintos modelos y estilos de enseñanza y aprendizaje en educación musical evitando cualquier perspectiva maniqueista a la hora de considerarlos “tradicionales” versus “progresistas”, o “formales” versus “informales”, ya que, según Hargreaves (1998:234), se han descrito tipologías que pueden ser identificadas como “progresistas” en unos aspectos, pero “tradicionales” en otros. Teniendo en cuenta las teorías educativas más relevantes, Hargreaves (1998:234) señala tres dimensiones fundamentales que, en función del énfasis que se ponga en cada una de ellas, dan lugar a la variedad de estilos de los diferentes maestros e incluso a estilos distintos que serán empleados por los mismos maestros en diferentes situaciones o establecimientos, y que son: “libertad”, “descubrimiento” y “actividad”. Desde la confluencia de esas perspectivas he analizado los distintos *estilos docentes* de enseñanza de la música dentro de los que se encuadraba el proceso de la enseñanza y del aprendizaje del canto.

Con el propósito de explorar y comprender las posibles inconsistencias y contradicciones en relación con el pensamiento y la práctica docente de los maestros que participaron en la investigación, he tenido en cuenta cómo se había configurado el pensamiento de los docentes, cuáles eran las características de los distintos contextos educativos en los que enseñaban, cómo eran las relaciones en esos contextos educativos, y cómo todo ello se traducía en las actuaciones docentes.

Comenzaré por una maestra cuyo pensamiento docente gozaba de gran consistencia y coherencia, y cuyas acciones se producían en total consonancia con sus percepciones como maestra de educación musical. Su pensamiento docente se había configurado en torno a experiencias vitales para su formación que incluían una infancia alejada de la música y de la danza aunque no del teatro, una adolescencia marcada por la ausencia del canto, el descubrimiento de la música mientras estudiaba magisterio, la necesidad de formarse musicalmente, el encuentro con determinadas personalidades de la pedagogía musical y con algunas de las más importantes escuelas pedagógicas del siglo XX y, sobre todo, por la reflexión continua sobre su práctica docente. Esa reflexión otorgaba a su pensamiento docente una gran consistencia y coherencia, pues siendo consciente de determinadas carencias en su formación, especialmente en materia vocal, había hecho de la formación vocal el eje principal de su formación continua como docente, y había logrado sobreponerse a la propia imagen de “discapacidad para el canto” que se produce según Welch (2005:250), cuando se vive una experiencia de desaprobación, principalmente durante la infancia y que, de mantenerse, puede llevar a eludir el canto.

Su práctica docente y su práctica vocal revelaban, no sólo la ausencia de contradicciones respecto a su pensamiento docente, sino la búsqueda consciente de las posibles contradicciones y de su resolución. Esa búsqueda le había permitido detectar determinadas inconsistencias puntuales en su práctica docente y resolverlas de la manera que consideraba más pertinente alejándose de cualquier comportamiento gregario que hubiera podido desembocar en una *metodolatría*, sin que por ello mermase su reconocimiento y su adhesión a la metodología Orff.

El contexto educativo en el que enseñaba Cecilia⁵⁵ favorecía y estimulaba la enseñanza de la música al haber hecho posible la existencia de dos sesiones por semana para casi la totalidad de los grupos. Las relaciones entre el “micro contexto” y el “meso contexto” se caracterizaban por la ausencia de conflictos.

La maestra había propiciado en el aula un *clima pedagógico* que hacía de la multiculturalidad una experiencia vital y de aprendizaje de primer orden en el que destacaban un *estilo didáctico interactivo* con un modelo de autoridad basado en una actitud dialogante que buscaba la implicación de los alumnos, su autorregulación, su motivación y el desarrollo de una actitud positiva. La maestra fomentaba que los alumnos se familiarizasen con una serie de hábitos a través de unas pautas que, una vez incorporadas, regulaban las interacciones en el aula y facilitaban el aprendizaje musical en general y el aprendizaje vocal en particular.

⁵⁵ Véase el capítulo 5.

La maestra obraba en consecuencia con sus convicciones y había desarrollado estrategias en la manera de corregir a los alumnos, en el manejo y administración de los tiempos respecto a esas correcciones y en no forzar las exigencias puntuales para poder trabajar en la formación vocal de los niños de manera que no supusiese para ellos una exigencia inabordable ni un esfuerzo desmesurado. A su vez permanecía siempre receptiva a la posibilidad de incorporar y adaptar nuevos ejercicios vocales para el aula, ya fuesen de aquellos que había trabajado durante la rehabilitación en foniatría durante su primer año como docente o la preparación vocal que realizaba puntualmente con un determinado director musical cuando participaba, eventualmente, en algunos proyectos de canto coral.

Cecilia era consecuente también con respecto a la importancia que otorgaba al canto y al hecho de que sus alumnos cantasen en todos y cada uno de los cursos de educación primaria, lo que excluía de su pensamiento y de su práctica el tópico de las resistencias ante el canto por parte de los preadolescentes, especialmente de los varones⁵⁶. Todo ello ponía de manifiesto que el canto en educación primaria es factible cuando concurren la coherencia, la determinación, la continuidad y la preparación.

En el siguiente ejemplo mostraré cómo un pensamiento docente coherente puede entrar en contradicción con ciertas actuaciones debido a los conflictos identificados en el contexto educativo. Estos conflictos limitaban algunos planteamientos didácticos e imponían otros y habían llevado a la maestra a una situación que contravenía su pensamiento docente respecto a la enseñanza de la música y del canto en el tercer ciclo de educación primaria, circunstancia que resultaba favorecida, de alguna manera, por la existencia de ciertos presupuestos implícitos en el pensamiento docente respecto a la enseñanza del canto en el tercer ciclo.

Tal era el caso de Pilar⁵⁷, una maestra cuyo pensamiento docente se había establecido a partir de una formación sólida tanto desde el punto de vista musical como pedagógico y cuyo rasgo más característico de su perfil estaba en relación con una experiencia vocal de gran entidad. Las reflexiones a propósito del contexto en el que desarrollaba su práctica docente ocupaban gran parte de su pensamiento en aquel momento. Percibía como un agravio comparativo el tiempo que se destinaba a la música respecto al que se preveía desde la administración para otras materias y lo consideraba como el factor que más negativamente influía en su práctica como docente en educación musical. A la maestra le ocu-

⁵⁶ Véase 3.2.3.5. El cambio de la voz durante la adolescencia.

⁵⁷ Véase el capítulo 6.

paba y le preocupaba el rol que se otorgaba a la música en la enseñanza general, tanto por parte de la administración como de la sociedad, y le costaba adaptarse a la realidad de tener que contemplar la música como un objetivo de la educación para el ocio casi en exclusividad, al tiempo que auguraba un futuro muy incierto a corto plazo para la educación musical.

El canto era otro de los temas a los que Pilar recurría con asiduidad hablando de ello desde la posición de quien está convencido de la importancia de la presencia o la ausencia de canto dentro y fuera del aula. No obstante, pensaba que el trabajo vocal que podía realizarse de manera adecuada en el primer ciclo no era posible llevarlo a efecto con los alumnos de los dos últimos cursos de educación primaria habida cuenta de la falta de práctica vocal tanto en educación infantil como en el segundo ciclo de educación primaria, de la dificultad por parte de los alumnos recién llegados a los cursos superiores para incorporarse al canto, pero además porque asumía de manera natural las resistencias de los preadolescentes ante el canto, fundamentalmente de los varones.

En este contexto educativo el factor tiempo redundaba en perjuicio de la enseñanza de la música ya que se ceñía a las previsiones de la administración, que contemplaba una sesión a la semana de cuarenta y cinco minutos de duración, lo que resultaba insuficiente, limitaba la práctica de aula y la situaba muy lejos de las expectativas de la maestra. Además, en el análisis del contexto pudieron identificarse dos tipos de conflictos: por un lado las demandas de espacios por parte de los profesores especialistas en Lengua Extranjera en detrimento de los espacios asignados para la enseñanza de la música y del coro⁵⁸ y, por otro lado, el *conflicto entre especialistas* en educación musical que enseñaban en distintos ciclos de educación primaria y compartían docencia en el tercer ciclo –quinto y sexto cursos de educación primaria. El conflicto por los espacios ponía de manifiesto, a través de las respuestas por parte de la dirección del centro ante las demandas de los profesores especialistas en Lengua Extranjera, que se daba prioridad a la expansión del idioma en detrimento de las necesidades específicas de la enseñanza de la música y de la práctica coral. La manera de gestionar el conflicto trascendía la mera cuestión del espacio físico y respondía a un pensamiento subyacente en el “meso” y “macro contextos” en relación con la importancia o el estatus de ambas materias.

Ambos conflictos repercutían en la práctica docente y en la práctica vocal en relación con la falta de continuidad entre los diferentes ciclos, a la vez que limitaban algunos planteamientos didácticos e imponían otros.

⁵⁸ Véase 11.3.1. Los coros.

La maestra se refería asiduamente a las eventualidades del contexto, que ciertamente provocaban una fractura con implicaciones didácticas de primer orden puesto que incidían en la falta de continuidad respecto a la práctica vocal en los distintos niveles educativos. Welch (1986) y Rutkowski (1990) han constatado que el desarrollo vocal en los niños es un proceso continuo que se caracteriza por diferentes estadios que van evolucionando progresivamente hasta alcanzar la habilidad de cantar correctamente⁵⁹. Para adquirir la habilidad del canto se necesita práctica, continuidad y el uso de estrategias adecuadas por parte de los maestros para cada uno de esos estadios de desarrollo de los niños hasta que llegan a adquirir su *voz cantante*.

La maestra atribuía esta fractura a esas realidades del contexto. Siendo esto cierto, no era menos cierta su percepción docente respecto al canto en el tercer ciclo, ya que asumía como algo natural las reticencias de los preadolescentes ante el canto, fundamentalmente las de los varones y no se cuestionaba. La asunción de ciertas ideas por parte de los profesores puede entrar en contradicción con su propio pensamiento y con su práctica docente cuando actúan en base a ciertos presupuestos implícitos comúnmente aceptados en el pensamiento del profesorado. De acuerdo con del Ben y Hentschke (2002), los profesores parecen no percibir los presupuestos implícitos en sus percepciones y acciones ni las inconsistencias y contradicciones subyacentes a las mismas. Esto provoca una falta de coherencia que condiciona su práctica pedagógico-musical.

La maestra mostraba falta de coherencia en su pensamiento respecto al canto en educación primaria al asumir que las potencialidades de aprendizaje del alumnado en materia vocal están limitadas a determinadas edades y se dejaba llevar por ello en sus actuaciones en el aula. Estas inconsistencias se producían debido a la falta de un soporte teórico previo del que adolecía su formación que, de haber conocido, podría haberse visto implementado en la práctica. Además la práctica vocal que llevaba a cabo con el coro mostraba una contradicción con respecto a su propia percepción del canto en el tercer ciclo, ya que muchos de los chicos y chicas con los que trabajaba en el coro eran preadolescentes, estudiantes del tercer ciclo de enseñanza primaria quienes, gracias al trabajo que realizaba con ellos estaban motivados, les gustaba cantar y progresaban en el ejercicio del canto.

La maestra había creado en el aula las condiciones para poner en práctica un estilo didáctico interactivo que se caracterizaba no tanto por hablar como por hacer, por elegir la opción de elaborar un material didáctico personal, no muy profuso, pero seleccionado, por trabajar conjuntamente con los alumnos en la

⁵⁹ Véase 3.2.3.4. El desarrollo vocal como proceso.

elaboración de sus materiales de una manera creativa y personalizada y por proporcionar a los alumnos refuerzos positivos. No obstante, se veía en la situación de tener que utilizar un libro de texto y de hacer un uso de terminado de la flauta en el tercer ciclo debido al *consenso* al que había llegado con la otra maestra especialista en educación musical con la que compartía la docencia en esos cursos. La maestra se debatía entre lo que había acordado hacer por *consenso* con su compañera, y lo que le habría gustado hacer. Por consiguiente, vivía inmersa en una contradicción de la que era consciente y que contravenía sus posicionamientos respecto a la utilización de la flauta y de los libros de texto y sus propias actuaciones docentes en el primer ciclo.

Así pues, en el día a día Pilar vivía la contradicción entre algunas de sus convicciones pedagógicas y sus percepciones docentes con respecto a sus actuaciones en la enseñanza de la música en tercer ciclo y era consciente de ello. En cambio, con respecto al canto en el tercer ciclo se dejaba llevar por determinados presupuestos implícitos que no se cuestionaba e incurría en contradicciones de las que no era consciente. La maestra actuaba en consecuencia con su pensamiento tanto en la enseñanza de la música como del canto el primer ciclo y en el coro donde había total correspondencia entre pensamiento y práctica docente.

En tercer lugar mostraré un ejemplo en el que los conflictos de identidad de un docente especialista en educación musical, debido a la dicotomía que había vivido como profesional de la música y como docente, adquirirían profundos y variados significados con implicaciones en la docencia. De todo ello se derivaban ciertas incongruencias en el pensamiento del maestro que se manifestaban a través de su discurso y en sus actuaciones u omisiones en la práctica docente. Entre el pensamiento y las acciones del maestro existían correspondencias, pero también contradicciones significativas.

Durante la etapa de formación del maestro coexistieron dos vías que discurrían paralelamente entre las cuales se producía una *alternancia* sucesiva: por un lado la vía de la formación convencional y, por otro, la de la formación musical. De esta situación emanaba un dilema ya que en algunos momentos se veía obligado a dar prioridad a una vía en detrimento de la otra. El dilema que había vivido el joven que se estaba formando no desapareció al comenzar la vida profesional, muy al contrario, se acrecentó haciéndose más profundo. Esas *alternancias* se reproducían también entre el docente y el profesional de la música. Las circunstancias personales y vitales de Aitor⁶⁰ –ausencia de un entorno cultural y económico propicios–, teñidas de cierto determinismo y mediatizadas por una

⁶⁰ Véase el capítulo 7.

imagen lábil de sí mismo no le permitían contemplar esta dualidad como una opción con facetas complementarias, aunque de facto sí que lo fuesen, sino como opciones excluyentes que había alternado por imperativos de supervivencia económica. De la génesis y posterior gestión de estas *alternancias* y *vivencias duales* emergía un conflicto, aún no resuelto, que teñía su discurso de cierta frustración e indudable escepticismo y pesadumbre donde esa dicotomía entre el profesional de la música y el docente de la que habla Froehlich (2011), no sólo mostraba la prevalencia de su identidad como intérprete, sino que, además, adquiriría diferentes significados de trascendencia para la docencia. Como intérprete, el maestro había vivido un proceso de aculturación en determinados contextos de práctica vocal que le había llevado a mimetizarse con ciertos patrones estéticos. Estos patrones se producían en franca discrepancia con una producción vocal saludable y conveniente tanto para sí mismo como para la práctica vocal en el aula de primaria. Como futuro docente, el maestro no había recibido una formación didáctica suficiente y adecuada en materia vocal para poder contrarrestar e invalidar dicho proceso de aculturación, ya que no había sido provisto de un soporte teórico ni de herramientas para la práctica.

El pensamiento del docente se había configurado a partir de las reflexiones a propósito de los imperativos que provenían del “macro contexto” –que le servían para encauzar líneas prioritarias de actuación docente–, y muy fundamentalmente a partir de su trayectoria vital y profesional.

De todo ello se derivaban ciertas incongruencias en el pensamiento del maestro que se manifestaban a través de su discurso y en sus actuaciones u omisiones en la práctica docente. Así, el canto era un tema omnipresente en su discurso, aunque no desde el punto de vista del didacta sino a propósito de sí mismo. El canto de sus alumnos no formaba parte de su discurso. Existían incoherencias entre el profesional de la voz que era, y el maestro que consideraba su modelo vocal como un valor, como una cualidad tímbrica sin consecuencias en la docencia; era meticuloso cuando corregía la voz hablada en la dicción, la articulación, el fraseo, la intensidad o la ductilidad para recrear un personaje pero no contemplaba la instrucción vocal de sus alumnos. Asimismo mostraba falta de coherencia puesto que siendo consciente de algunas de las carencias de su formación en general y de su formación musical en particular, aun así, la formación continua como docente no formaba parte de sus vivencias ni de sus expectativas.

El contexto educativo en el que enseñaba Aitor se caracterizaba porque no resultaba especialmente estimulante en relación con la enseñanza de la música pero tampoco indiferente ya que las relaciones entre el “micro” y “meso contexto” se caracterizaban por la fluidez y ausencia de conflictos. El maestro se sentía cómodo y estaba muy valorado por sus compañeros y por el equipo directivo

del centro, por lo que gozaba de libertad y de facilidades para realizar proyectos educativos y en función de ello hacer ajustes con los horarios que permitían el trabajo en pequeños grupos.

El maestro contaba con un aula de música que había dispuesto con pupitres colocados en filas, a excepción de un pequeño espacio entorno a los equipos de grabación y de la mesa del profesor. Esta disposición del aula impedía su utilización para el movimiento, imposibilitaba el trabajo con instrumentos escolares a excepción de la flauta dulce, y dificultaba el ejercicio del canto, que se realizaba en su mayor parte en posición sedente.

Su estilo didáctico, lejos de ser innovador, se había dejado llevar sin fisuras por un libro de texto que propiciaba determinadas dinámicas y estrategias en menoscabo de otras, que caía en la rutina de las fichas y potenciaba el conocimiento declarativo en detrimento del procedimental. No obstante, el maestro promovía proyectos educativos que daban cauce a la creatividad y al trabajo cooperativo entusiasmando a los niños. Gracias a su impronta, su entrega y su carisma, conseguía que sus alumnos tuviesen una actitud proclive hacia la música y, sobre todo, que disfrutasen.

El pensamiento del maestro se correspondía con sus actuaciones docentes en cuanto que asumía el rol de maestro como educador y no como mero transmisor de conocimientos. Era consecuente con su pensamiento social estableciendo, en términos generales, líneas prioritarias de actuación docente en cuanto a compromiso, entusiasmo, entrega y dedicación y desarrollando un estilo y una impronta muy personales. La práctica docente, en cambio, mostraba la contradicción entre el profesor carismático y dinámico que quería cambiar la educación, que desarrollaba, de hecho, proyectos que encandilaban a los niños y daban cauce a la creatividad o al trabajo cooperativo y el que seguía la rutina de las fichas o los controles del libro.

En lo profundo del caso latía con fuerza la problemática de la educación musical en España, cuyo sistema Aitor encontró arduo y falto de sentido, por lo que tuvo que buscar vías alternativas para dar cauce a su necesidad de crecer como músico y, por encima de todo, para hacer música.

En cuarto lugar analizaré la falta de coherencia en el pensamiento docente de un maestro respecto a la didáctica del canto en educación primaria. Un maestro que teniendo la competencia y la preparación para formar vocalmente a sus alumnos no lo hacía porque desconocía la necesidad y la conveniencia de hacerlo en el aula de primaria, puesto que adolecía de un apoyo teórico en materia de didáctica vocal que le impulsase a llevarlo a cabo en el aula. También porque, de

alguna manera, asumía el rol sesgado que se atribuía al canto en el contexto educativo en el que enseñaba.

El pensamiento del maestro se había configurado a partir de su formación, su perfil –cuyo rasgo más relevante era una práctica coral continuada y de calidad–, y, sobre todo, por la falta de revisión y reflexión a propósito del contexto en el que desarrolla su práctica docente. El canto era el tema central del discurso del maestro, quien poseía gran sensibilidad hacia la emisión de sus alumnos, hablaba con los padres sobre ello y les recomendaba, cuando lo consideraba oportuno, que realizasen una revisión otorrinolaringológica a sus hijos. El maestro mantenía relación con directores y agrupaciones corales de niños y de adolescentes, y la asistencia a cursos de dirección coral se había convertido en el eje fundamental de su formación continua como docente. Era consciente de de las dificultades inherentes al hecho de que los alumnos del tercer ciclo se mantuviesen ilusionados por continuar la actividad coral, pero apostaba por ello.

El contexto educativo se caracterizaba por unas condiciones de trabajo que dificultaban, limitaban e impedían determinados planteamientos didácticos en relación con la enseñanza de la música y encauzaban la práctica docente de alguna manera. Se trataba de un colegio con una personalidad y una idiosincrasia particulares en tanto que colegio privado confesional. Las relaciones intercontextuales se caracterizaban por la ausencia de conflictos y estaban marcadas por la falta de posicionamiento del docente a propósito de los imperativos del “meso contexto”.

El maestro no contaba con un espacio adecuado para la enseñanza de la música, por lo que se veía obligado a recorrer las aulas transportando los materiales más imprescindibles para sus clases y a trabajar en aulas atestadas de pupitres colocados en filas que incluso invadían el espacio circundante a la mesa del profesor. Se daba la paradoja de que el centro disponía de suficientes dotaciones e instalaciones para diferentes actividades, incluyendo el coro⁶¹, pero no contemplaba la existencia de un espacio donde pudiera llevarse a cabo adecuadamente la enseñanza regular de la música.

El estilo didáctico del maestro se caracterizaba por potenciar el conocimiento declarativo, dejándose llevar por la rutina de un texto que privaba a los alumnos de espacios de desarrollo que contemplasen la creatividad, la autogestión o el trabajo cooperativo.

⁶¹ Véase 11.3.1. Los coros.

Entre el pensamiento de Javier⁶² y sus actuaciones docentes existían correspondencias, pero también profundas contradicciones. El pensamiento de Javier se correspondía con sus actuaciones respecto al coro en cuanto a que era meticuloso y exhaustivo con respecto a la formación vocal de sus alumnos, a que ampliaba de forma voluntaria y con agrado su dilatado horario para preparar a los futuros coralistas o a que mantenía a los alumnos vinculados con la práctica coral y, también, porque había hecho de la dirección coral el eje de su formación continua como docente. Mientras tanto, en el aula se movía en medio de una contradicción permanente.

Había contradicción entre el maestro que consideraba el canto como algo relevante y que era sensible hacia la emisión de sus alumnos pero que permitía que la mayoría de los alumnos, excepción hecha de los que participan en el coro, no tuviesen acceso a una adecuada instrucción vocal durante la educación primaria limitándose a cantar las canciones que proponía un determinado libro de texto sin haber comprendido, en términos didácticos, el significado de tener acceso a esta formación o carecer de ella. Contradicción entre el maestro meticuloso y preparado que trabajaba la instrucción vocal en el coro y el que se limitaba a cantar canciones no siempre adecuadas para la educación primaria. Contradicción entre el maestro que conocía y aplicaba adecuadamente determinadas estrategias en el coro pero que se inhibía de hacerlo en el aula. Contradicción entre el eje central de su pensamiento y el de sus actuaciones pues había hecho propio el rol sesgado que el contexto otorgaba al canto privándolo de su verdadera naturaleza, reduciéndolo en el aula lo a cantar canciones y utilizándolo sólo como recurso para determinados aprendizajes. Además, suponiendo que hubiera debido plegarse a los imperativos del contexto, siempre habría podido trascender determinados aspectos y subvertirlos en favor del canto proponiendo él mismo los ejemplos vocales, trabajando la instrucción vocal con los niños y haciendo del canto el eje central de su práctica en las aulas. Podría haberlo llevado a cabo aun sin contar con las condiciones adecuadas de espacio y de recursos e, incluso, aunque se hubiera visto impelido a contemplar la *conveniencia* de utilizar un libro de texto. Había también contradicción entre el maestro que pretendía que los niños se vinculasen al coro y se esforzaba en ello pero que, en clase, no cantaba con los niños de esa misma edad porque el libro de ese curso a penas proponía canciones y *prefería* abordar todas las unidades didácticas.

En definitiva, Javier, actuaba en el aula inmerso en una contradicción permanente aún no resuelta pues se plegaba sin fisuras a los imperativos del contexto y no tenía todavía clara conciencia de este hecho que asumía con naturalidad y

⁶² Véase el capítulo 8.

que comentaba levemente pero sin profundizar en las consecuencias didácticas. Su juventud, su capacidad de trabajo y su formación vocal y coral, aun manteniéndose en el mismo entorno educativo, serán, sin duda, las claves que le permitirán afrontar la resolución de la falta de coherencia en su pensamiento y las contradicciones entre algunas de sus convicciones y sus actuaciones docentes.

En el siguiente ejemplo podemos observar cómo un pensamiento docente de gran coherencia que se correspondía con una práctica docente sobresaliente y motivadora resultaban desmerecidos por una práctica vocal inadecuada tanto por el modelo vocal que ofrecía el maestro como por la falta de estrategias apropiadas dirigidas a la instrucción vocal de los alumnos. Esto se debía a que en su formación continua como docente, el maestro no le había dado un espacio suficiente a la formación vocal y a la didáctica del canto en educación primaria.

El pensamiento docente se articulaba en función de su perfil, de su vocación y formación tardía respecto a la música, del compromiso con la docencia y con la responsabilidad de otorgar un lugar prioritario a su formación continua como docente y de la búsqueda de nuevos retos y desafíos didácticos que culminaban en proyectos educativos innovadores. El canto no ocupaba el pensamiento del maestro ni formaba parte de su discurso.

En el contexto educativo en el que enseñaba Fidel⁶³, los tres niveles contextuales conceptualizados por Bresler (2004) mostraban una perfecta simbiosis que iba más allá de la ausencia de conflictos, de la empatía o de las valoraciones mutuas, potenciando lo mejor de los tres en beneficio de la docencia y de la música. El centro se caracterizaba por ser un espacio educativo abierto, dinámico, integrador e innovador dentro del cual el maestro encontraba el cauce para sus proyectos e iniciativas que, a su vez, podían materializarse gracias al apoyo de las instituciones.

El maestro contaba con dos espacios contiguos, comunicados y magníficamente dotados para la enseñanza de la música. Cada uno de ellos equivalía a un aula convencional. Uno de los espacios estaba dispuesto de tal forma que los alumnos tenían accesibles los instrumentos escolares en cualquier oportunidad y el otro, aunque tenía materiales e instrumentos junto a las paredes, se mantenía, como un espacio diáfano que posibilitaba el movimiento, la danza y la práctica instrumental individual o el canto en posición erecta en bipedestación.

El estilo didáctico de Fidel era interactivo y se reflejaba en una dinámica abierta que fomentaba la asunción de pautas y hábitos con el fin de que los

⁶³ Véase el capítulo 9.

alumnos adquiriesen autogestión, autonomía, reflexión, autocrítica, asunción de responsabilidades, socialización, gestión de relaciones y resolución de conflictos a la vez que favorecía el conocimiento procedimental. El maestro no utilizaba libros de texto. Junto a dinámicas que favorecían la participación había otras, intervencionistas de alguna manera e incluso, en ocasiones, no exentas de cierta rigidez.

Entre el pensamiento y las acciones educativas de Fidel existían muchas correspondencias y algunas contradicciones. Esas correspondencias quedaban ampliamente demostradas en la coherencia de su trayectoria profesional, en la fidelidad hacia sí mismo y hacia el centro en el que enseñaba y en el compromiso como educador que conservaba un perfil entusiasta e innovador, que iba siempre a la búsqueda de nuevos retos, que creía en la integración en un sentido amplio, profundo y multilateral y, sobre todo, que apostaba por una educación diferente. Había contradicción entre determinadas acciones respecto a las ideas y a los presupuestos que atribuía a alguno de los proyectos educativos que realizaba y en relación con sus propias ideas y posturas vitales. Frente a la presunción de dinámicas participativas, en ocasiones todo parecía muy dirigido. Frente al fomento de la creatividad se podía percibir rigidez y seriedad incluso en los rostros de los niños. Frente a la intención de fomentar de la expresión verbal en los niños, el maestro no tomaba en cuenta que, en algunos momentos, éstos se encontraban encorsetados en un lenguaje y unos conceptos que ni comprendían ni les eran propios. Frente a la necesidad de resolver los problemas vocales de los alumnos y formarlos vocalmente, el maestro les daba consignas y requería de ellos la ejecución de procedimientos que él mismo no había incorporado.

Para finalizar analizaré las inconsistencias en el pensamiento docente de una maestra que había padecido trastornos vocales diagnosticados. La maestra detectaba y sufría síntomas terminantes de alteraciones en su voz y era consciente de su problemática vocal, pero no se procuraba apoyo profesional para solucionarlo ni realizaba actuaciones para mejorar. Sabiendo que debía cantar en educación primaria no lo hacía, y sabiendo que en educación infantil era preciso cantar, realizaba una práctica vocal inconveniente tanto para ella misma como para sus alumnos. Tanto las inconsistencias en el pensamiento de la docente y la manera en la que éstas repercutían en la práctica docente como las contradicciones entre pensamiento y práctica denotaban falta de valentía por su parte y una actitud laxa y acomodaticia puesto que la formación continua no formaba parte de sus prioridades como docente ni siquiera en aquellos aspectos cuya problemática podía acarrearle consecuencias desde el punto de vista personal, profesional y laboral.

El pensamiento docente se había configurado en relación con los posicionamientos con respecto al contexto educativo en el que enseñaba, cuya dureza le provocaba tensión y ansiedad, y en relación con su perfil, cuyo rasgo más significativo era el proceso de construcción de su identidad vocal que reflejaba un doloroso y particular itinerario⁶⁴. Su problemática vocal, como parte de su pensamiento, era un tema recurrente de su discurso, pero no así el canto de los niños.

El contexto educativo en el que enseñaba María⁶⁵ se caracterizaba por una fuerte conflictividad cuyo origen se situaba en el hecho de que la mayoría del alumnado provenía de entornos familiares desestructurados. Breuse (1984) estudia las dificultades que encuentran los profesores jóvenes en los inicios de su trabajo profesional e identifica las principales fuentes de tensión en el entorno laboral del docente y las tipifica a la vez que plantea un serio interrogante en relación con la preparación de la que proveemos a nuestros profesores para afrontar la realidad del mundo de la enseñanza. Este interrogante resultaba muy pertinente en el caso de una maestra novel, sin mucha experiencia, que enseñaba en un entorno educativo de especial conflictividad. La maestra se sentía abrumada por los comportamientos y actitudes de buena parte de los alumnos que se manifestaban en un alto grado de *absentismo*, en *comportamientos disruptivos* y en actitudes de diversas modalidades de *objeción* “activa” o “pasiva” (Rusinek, 2007:326). Por otro lado vivía con indefensión algunas decisiones o posicionamientos por parte del equipo directivo del centro a la hora de gestionar los conflictos y mostraba su perplejidad ante algunas actuaciones segregacionistas que atribuía a la administración. La relación entre los dos maestros especialistas en educación musical que enseñaban en el centro tampoco reunía las condiciones necesarias para el trabajo en colaboración. La conflictividad estaba instituida como el principal elemento vertebrador de la dinámica de aula y llevaba a la maestra a dedicar el mayor esfuerzo y tiempo a la gestión de grupo.

El centro se ubicaba en dos edificios separados, aunque no demasiado distantes, lo que acrecentaba las dificultades en la coordinación, la comunicación y la cohesión necesarias entre los distintos estamentos educativos añadiendo cuotas substanciales de distorsión, ausencia de accesibilidad, desencuentros, falta de continuidad, y daba lugar, de alguna forma, a una situación de desfavor *logístico e institucional* respecto a uno de los dos edificios.

El estilo didáctico de la maestra se definía por la combinación del uso de un libro de texto junto con la utilización de materiales propios. La manera de utilizar los materiales y la de llevar a cabo las estrategias de aprendizaje habían

⁶⁴ Véase 11.1. El modelo vocal.

⁶⁵ Véase el capítulo 10.

dado origen a un *estilo didáctico mixto* en el que convivían planteamientos didácticos contrapuestos como, por ejemplo, la rutina de las fichas o la memorización de detalles o fechas junto a actividades más creativas y participativas relacionadas con el movimiento o la audición.

Entre el pensamiento docente de la maestra y sus actuaciones existían correspondencias, pero incurría en profundas contradicciones. La maestra obraba en consecuencia con respecto a su dedicación a aquellos alumnos que consideraba más necesitados, pero no así en relación con la conciencia que manifestaba sobre sus propias carencias y necesidades, la intención de remediarlas y la falta de actuaciones para mejorar. La formación continua no formaba parte de sus prioridades como docente ni siquiera en aquellos aspectos relativos a la cuestión vocal, cuya problemática podía acarrear consecuencias para ella desde el punto de vista personal, profesional y laboral. Chen y sus colaboradores (2010:189) estudiaron el impacto negativo que producen los desórdenes vocales en maestros e identificaron tres niveles de “discapacidad” que, de producirse, limitan la actividad diaria, reducen la satisfacción en el trabajo, la estabilidad emocional y las habilidades sociales y deterioran la calidad de la enseñanza.

María era consciente, en parte, de sus problemas vocales. Hablaba con frecuencia sobre la patología que había sufrido en su momento y recordaba los beneficios de la terapia que había recibido. Tenía conciencia de la fragilidad de su instrumento y de sus limitaciones vocales así como de las tareas docentes que le producían más fatiga vocal. En la percepción que tenía de su voz, si tenemos en cuenta la clasificación que hiciese Cooper (1979) respecto a los síntomas que acompañan a la disfonía, la maestra detectaba determinados síntomas *auditivos* y *sensitivos* que caracterizaban su emisión. Estos síntomas se concretaban, fundamentalmente, en fatiga vocal, en el hecho de cantar en un ámbito grave y muy limitado y en la necesidad de recurrir al uso de una intensidad muy elevada al hablar. María era muy elocuente cuando utilizaba imágenes para describir las sensaciones de tensión extrema acompañadas de dolor que percibía al hablar y al cantar. Sus síntomas coincidían con los que describen los autores que han analizado las alteraciones más frecuentes de la voz en los docentes de primaria⁶⁶. La maestra detectaba esas alteraciones, pero no se había procurado apoyo profesional para solucionarlas. Había experimentado que cuando cambiaba accidentalmente determinadas pautas de conducta fuera de la escuela, su salud vocal mejoraba pero, hasta el momento, no había contemplado que estos descubrimientos fortuitos pasasen a formar parte de sus hábitos.

⁶⁶ Véase 2.4. Los docentes y la salud vocal.

Se producía igualmente una contradicción entre el ansia de libertad didáctica que manifestaba la maestra cuando argumentaba sobre su preferencia de no seguir ningún libro de texto y la manera convencional con la que, de hecho, lo utilizaba.

En lo más profundo de este caso quizá se encontraba, en parte, una actitud laxa y acomodaticia que le situaba lejos de cualquier expectativa de mejora y también del placer y del deber de formarse como docente junto con la falta de recursos para sobreponerse a esa imagen propia de “discapacidad para el canto”, de la que habla Welch (2005:250) que llevaba a la maestra a inhibirse y a eludir el canto. La actitud de Cecilia, la maestra observada en el caso 1, resultó determinante a la hora de enfrentarse a su problemática vocal en el inicio de su carrera docente. Cecilia se encontraba en una situación similar a la de María, si bien no revestía tanta gravedad, y gracias a su determinación y a su afán de superación apostó por hacer de la formación vocal el eje de su formación continua como docente. Con esfuerzo y empeño la maestra pudo conseguir mantenerse sana vocalmente y adquirir la sensibilidad y formación necesarias para realizar una práctica vocal adecuada en el aula de primaria.

Por otro lado, María había accedido al ejercicio de su profesión por oposición, pero en una hipotética necesidad de obtener un puesto de trabajo en un colegio privado como el de Javier en el caso 4, donde se solicitaba como requisito indispensable del aspirante al puesto de trabajo poder hacerse cargo del coro del colegio, la maestra no habría tenido opciones para poder ser contratada.

Por todo ello, de lo profundo del caso surgen con fuerza interrogantes relacionados con el sistema de formación de los maestros y con los procedimientos de acceso a la profesión docente.

11.3.1. LOS COROS

Este apartado excede a las preguntas que han guiado la investigación pero a lo largo de todo el proceso se ha erigido como un tema emergente de gran relevancia que he contemplado por su significado intrínseco y por lo que aporta en relación con dos contextos educativos concretos y con las contradicciones entre las percepciones docentes y las acciones educativas de los maestros que allí enseñaban. Estas contradicciones se relacionan, fundamentalmente, con la existencia de dicotomías entre los estilos didáctico-vocales que se realizaban en el aula y en el coro.

La mera existencia de un coro escolar en el contexto educativo español está llena de significado al ser un hecho que se produce al margen del currículum oficial. La creación y el mantenimiento de un coro escolar trascienden el ámbito del aula y colocan al canto en un lugar preponderante, responden a expectativas de

origen diverso, tanto por parte de los centros y de los docentes como por parte de los padres y de los propios alumnos, y reclaman, en ocasiones, una dedicación extraordinaria por parte de los docentes que supone costes en lo profesional y en lo personal; en el contexto de la presente investigación la presencia de dos coros escolares ha supuesto un incentivo repleto de esperanzas.

La práctica vocal en grupo proporciona una vivencia singular de la música y del canto, llevando a ultranza el significado que Welch (2005) le atribuye a éste último como intra-personal, inter-personal, social y cultural comunicación. La práctica vocal en grupo encarna los valores educativos que Elliott (1997:30) considera con relación a la música puesto que proporciona “valores para la vida tales como la salud, el autoconocimiento, el autodesarrollo, el compañerismo, la diversión o la autoestima”. La práctica vocal en grupo proporciona un trabajo adicional al estudiante para mejorar en el ejercicio del canto o en alguno de sus aspectos como la afinación (Phillips, 1996), a la vez que provee de contextos alternativos de aprendizaje. Finalmente, la existencia de un coro escolar favorece la participación en actividades y experiencias musicales conjuntas entre la escuela y la casa, experiencias que, como escribiera Mizener (1993:244), “tienden a ser asociadas con actitudes positivas hacia el canto”.

Estos dos coros escolares que brillan con luz propia en el conjunto de la investigación se habían desarrollado en contextos educativos bien distintos. El primero de ellos había surgido por iniciativa de la maestra y tenía gran proyección fuera del centro mientras que el segundo se había creado por expreso deseo del centro y gozaba de un papel relevante hacia dentro. Pilar⁶⁷ llevaba a cabo la actividad coral en soledad, y percibía cierta falta de reconocimiento y apoyo por parte de la dirección y de los compañeros; su implicación personal era enorme debido a las exigencias extra-musicales y extra-escolares inherentes a la actividad. Todo esto le provocaba cierto cansancio de fondo, pero estaba convencida del valor del coro y ahí se mantenía. Javier⁶⁸, en cambio, disfrutaba del apoyo al proyecto ya que dicho proyecto había surgido por iniciativa del centro y su desempeño había formado parte de los requisitos previos para poder optar al puesto de trabajo. Debido al perfil del centro y a la mentalidad subyacente, el canto ocupaba un lugar relevante pero, paradójicamente, desnaturalizado ya que se le había dotado de un *metasentido* que tenía que ver con lo *ornamental* cara a la imagen entre centros y hacia los padres y, sobre todo, con lo *funcional* en relación con los cometidos que se le asignaban, lo que, finalmente, otorgaba al canto un rol educativo sesgado que le privaba del rango que corresponde a cualquier área de conocimiento.

⁶⁷ Véase el capítulo 6.

⁶⁸ Véase el capítulo 8.

La maestra reflexionaba permanentemente y tenía una actitud crítica frente a determinada problemática que se manifestaba en la manera de gestionar los conflictos emergentes y en la actitud que subyacía en actuaciones u omisiones con respecto al coro, mientras que el maestro no cuestionaba los imperativos del contexto, los asumía, no se posicionaba y no era asunto que ocupase su pensamiento ni sus reivindicaciones formales.

Todas las bondades que se presuponen a la práctica del canto coral no eximen de la necesidad de formación individual para cantar en grupo, como escribiera Cox (2005), puesto que en el trabajo coral han de ensamblarse las individualidades en el conjunto. En un coro, el trabajo individual y el de grupo son dos líneas diferenciadas pero interdependientes. Cuanto mayor sea la solvencia de los individuos mayores serán las posibilidades de realizar adecuadamente el trabajo grupal además de que los requerimientos vocales y musicales del trabajo coral pueden ayudar a resolver determinados problemas individuales. El trabajo vocal en coro se fundamenta en los mismos parámetros que el canto individual y, aunque a menudo no sea posible que cada uno de los componentes de un coro reciba instrucción vocal individual al margen, existen estrategias de trabajo en pequeño grupo o con todo el grupo para contemplar sin exclusión todos y cada uno de dichos parámetros (Garmendia & Alvira, 1998).

Tomando en consideración esta perspectiva nos encontramos con dos prácticas vocales en coro con similitudes y diferencias. Ambas prácticas eran naturales y espontáneas, fruto de dos trayectorias de dilatada experiencia coral, y ninguno de los dos maestros se cuestionaba la práctica coral con los preadolescentes, asumiéndolo como algo natural, e incentivando dicha práctica a través de sus respectivos coros escolares.

La maestra contemplaba el trabajo vocal durante toda la sesión y lo hacía mediante ejercicios de vocalización propiamente dichos o directamente sobre las obras. Aunque no daba indicaciones respecto a la relajación o a la postura, trabajaba la respiración sobre las frases, la emisión a través de indicaciones que ayudaban a los niños a producir un sonido blando y sin tensión, corregía la falta de discriminación en la ejecución de los alumnos frente a las indicaciones con relación a la intensidad y al tempo, y cuidaba el texto en todos sus elementos: dicción, articulación, fraseo así como la fonética específica de cada idioma. El maestro, por su parte, comenzaba los ensayos del coro incluyendo sistemáticamente un trabajo de preparación que consistía en la toma de conciencia corporal del todo y las partes, relajación activa, respiración y vocalización. Recurría a indicaciones posturales oportunas durante las sesiones, corregía los ataques de frase y hacía especial hincapié en la afinación. El maestro tenía recursos de naturaleza

sutilmente distinta en cada sesión para abordar las contingencias vocales de los ensayos y los utilizaba con propiedad.

En el caso de la maestra había continuidad y profundización en el trabajo vocal que se realizaba en el aula respecto al coro y se establecían distintas vías de interacción que iban recíprocamente del aula al coro y viceversa aun cuando en el tercer ciclo esas vías resultasen parcialmente inactivas. En el caso del maestro, en cambio, se producía una dicotomía aula-coro que daba como resultado dos realidades de práctica vocal bien diferentes. El maestro desarrollaba una magnífica labor vocal con el coro, tarea para la que estaba formado y que constituía la prioridad en su formación continua como docente, pero en las aulas no había más trabajo vocal que el que suponía cantar canciones y, por otra parte, los estímulos para que los alumnos participasen en la actividad coral no emanaban de la actividad del aula sino que resultaban de otras actuaciones ajenas a ella.

El repertorio que utilizaban ambos maestros en los coros era variado y muy cuidado. En su elección tomaban en cuenta los gustos y las preferencias de los niños al tiempo que salvaguardaban criterios de calidad musical, adecuación vocal y de contenido textual, lo que constituía una síntesis de los criterios que establece Vaillancourt (2010) a la hora de seleccionar un repertorio de canciones para la educación musical en la escuela primaria⁶⁹. En ambos coros los chicos cantaban de memoria, en diferentes idiomas y, en ocasiones, abordaban repertorio a varias voces.

11.4. SUGERENCIAS DERIVADAS DE ESTA INVESTIGACIÓN

11.4.1. SUGERENCIAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y PARA LA PRÁCTICA DOCENTE

De este estudio se derivan sugerencias relevantes para la formación del profesorado y para la práctica docente en el aula que se relacionan con la *necesidad*, los *objetivos*, y la *didáctica específica* de la formación vocal de los maestros. De este estudio emergen, conjuntamente, ciertos interrogantes en relación con el sistema de formación de los maestros especialistas en educación musical, así como con los procedimientos de acceso a la formación inicial y a la propia profesión docente.

Existen numerosas razones por las que los maestros *necesitan* de una formación vocal sólida que se halle a la altura de los requerimientos de su profesión. Los maestros se enfrentan al reto de mantenerse sanos vocalmente ya que, como usua-

⁶⁹ Véase 11.2.1. El repertorio.

rios de la voz profesional, están sometidos a factores de riesgo asociados a la sobreutilización de la voz, a la organización del trabajo y a las condiciones ambientales (Behlau & Oliveira, 2009). Entre los usuarios de la voz profesional, el grupo más estudiado ha sido el de los profesores⁷⁰, cuya prevalencia en desórdenes vocales bastante alta. Tanto es así que la salud vocal de los maestros ha llegado a convertirse en un problema de salud pública con repercusiones en el ámbito educativo y laboral. Escalona (2006b) encontró relación entre las alteraciones de la voz en los maestros de educación primaria y sus condiciones laborales. Otros autores como Piccolotto y sus colaboradores (2010) han mostrado que la mayoría de los desórdenes vocales en profesores están asociados a factores ocupacionales y que el uso vocal inapropiado, aunque no exclusivamente, se relaciona con determinados síntomas vocales en profesores de primaria y secundaria. A su vez, Chen y sus colaboradores (2010) han identificado los factores de riesgo más importantes relacionados con los desórdenes vocales de los maestros.

Otros investigadores, como Franco y Andrus (2007), han estudiado el impacto negativo de los trastornos vocales en docentes y observaron que se encontraba en relación directa con su capacidad de trabajar, con su percepción total del bienestar y su sentido del yo, lo que coincide básicamente con los tres niveles de “discapacidad” que categorizasen Chen y sus colaboradores (2010:189). La prevención básica de los desórdenes vocales en los maestros podría solventarse con programas de educación vocal para ayudar a detectar, tratar y reducir dichos posibles desórdenes (Bovo *et al.*, 2007).

El grado de tolerancia de los maestros que colaboraron en este estudio respecto a sus respectivos problemas vocales respondía a iniciativas y talentos individuales que se concretaban en una actitud de intolerancia por parte de Cecilia⁷¹ ante los trastornos vocales que le ocurrieron en el primer año de docencia, lo que le había llevado a hacer de la formación vocal el eje central de su formación continua como docente y, en consecuencia, a mantenerse sana vocalmente. Aitor⁷², por su parte, no sólo convivía con naturalidad con los posibles indicios de falta de salud vocal, sino que les había otorgado el rango de *categoría estética*. María⁷³, a su vez, era prisionera de su problemática vocal y, aun reconociéndola y padeciéndola, no tomaba iniciativas al respecto.

Tanto la salud vocal de los maestros que participaron en la investigación como su carencia eran producto de contingencias ajenas a cualquier iniciativa o apoyo institucional en forma de planes o programas para prevenir, detectar y

⁷⁰ Véase 2.4. Los docentes y la salud vocal.

⁷¹ Véase el capítulo 5.

⁷² Véase el capítulo 7.

⁷³ Véase el capítulo 10.

tratar los posibles desórdenes vocales bien fuese en el proceso de selección de los futuros maestros, durante el periodo de formación o en el ejercicio de su profesión como docentes. Esta *omisión* institucional se producía en concordancia con una mentalidad subyacente respecto a la salud vocal de los maestros que era asumida incluso por ellos mismos cuando, o bien no tenían conciencia de la necesidad de solicitar ayuda para solucionar sus propios problemas vocales o cuando, teniéndola, no emprendían actuaciones para sanar. Este fenómeno ha sido explicado por Russell y sus colaboradores (1998), y que responde a una manera de concebir los problemas vocales de los maestros como simples “gajes del oficio”. Como escribieran Casado y Pérez (2009:17), “la preocupación por los problemas de la voz se puede considerar un indicador fiable de la cultura de un pueblo” máxime cuando se trata de un colectivo de riesgo en el que la ausencia de salud vocal tiene repercusiones laborales en forma de absentismo e impide o deteriora el ejercicio de las tareas docentes, circunstancias que inciden directamente en la calidad de la docencia.

La falta de salud vocal de los maestros, no sólo afecta a la calidad de la docencia, sino que, además, puede traducirse, de facto, en falta de salud vocal para los niños. Este hecho se relaciona con el modelo⁷⁴ de voz hablada que han de ofrecer los maestros en el aula de primaria ya que, según Le Huche y Allali (1993b:107) resulta especialmente relevante la frecuencia de la imitación de la emisión de un maestro disfónico, como origen de la disfonía infantil además del hecho de que, como escribiesen Molina y sus colaboradores (2006:34), la imitación de modelos vocales “agresivos” y “disfónicos” actúa como factor coadyuvante de la *disfonía infantil por imitación*. En el caso de los maestros de música en tanto que usuarios de la voz profesional, confluyen la voz hablada y el canto, por lo que tales planteamientos respecto a la imitación incluyen también el modelo de voz cantada que han de ofrecer los maestros en el aula de primaria.

Además de poder preservar su propia salud vocal y velar por la de sus alumnos, cuya primera garantía es proporcionar a los niños un modelo adecuado de voz hablada y de voz cantada, los maestros necesitan herramientas, recursos y marcos de referencia para poder formar vocalmente a sus alumnos. Según Lucato (2001), muchas veces el canto queda relegado a un segundo plano debido, quizá, a que la mayoría del profesorado en educación musical no conoce la fisiología vocal y que, ante problemas de desafinaciones, prefiere dedicarse a otra actividad que le resulte más conocida. Aun siendo esto cierto, la cuestión de la didáctica vocal en educación primaria es mucho más que un acercamiento a la fisiología de la voz.

⁷⁴ Véase 11.1. El modelo vocal.

Como escribiera Phillips (1996), si los maestros no están familiarizados con la producción vocal en niños y adolescentes y no comprenden lo que debe esperarse de esas voces, difícilmente podrán ayudarles a desarrollar las destrezas que necesitan⁷⁵. Si el desarrollo de la capacidad para cantar necesita la adquisición de habilidades psicomotoras de gran complejidad que deben producirse coordinadamente (Phillips, 1992 y 1996), si esa coordinación no ocurre espontáneamente en la mayoría de los niños y esas habilidades pueden ser mejoradas a través de una instrucción vocal que va más allá del simple hecho de cantar canciones y que necesita de una secuencia sistemática de actividades y de ejercicios específicos que contemplen los parámetros inherentes al canto tal y como demostraron las investigaciones de Phillips y Aitchison (1997), y si la adquisición de las habilidades para el canto es un proceso de desarrollo que requiere estrategias adecuadas para cada uno de los estadios que le son propios (Phillips, 1996), queda patente la necesidad de que el maestro reciba una formación sólida al respecto.

Así pues, los *objetivos* de la formación vocal de los maestros han de contemplarse en función de esa confluencia entre la necesidad de mantenerse sanos vocalmente y la de atender a la salud y a la formación de sus alumnos. Una vez delimitado el papel del maestro de música dentro de las aulas de primaria en este campo, cabe plantearse la conveniencia de tipificar, sistematizar y secuenciar la manera en que esa formación técnico-vocal debe producirse, y eso es tarea del *formador de formadores*. Los maestros que participaron en la investigación no disponían de un marco de referencia al respecto ni siquiera en aquellos casos de prácticas vocales modélicas como era la de Cecilia⁷⁶, quien resolvía esta carencia concretando objetivos y tomando decisiones sobre lo que no debía hacer por exclusión, pero seguía con dudas razonables sobre cómo actuar ante determinados problemas vocales de algunos de sus alumnos.

Resulta imprescindible, pues, que los maestros gocen de salud vocal y adquieran la formación técnica y didáctica necesaria que les permita responder a la necesidad de formar vocalmente a sus alumnos, pero eso no es todo. En la formación vocal de los maestros concurre un parámetro fundamental que, de no contemplarse, podría invalidar los anteriores. Se trata de la especificidad en que esa formación vocal ha de producirse en función del modelo más adecuado de voz cantada a ofrecer en el aula, y esto es privativo de los maestros respecto a otros colectivos de usuarios de la voz cantada profesional. Cabe plantearse la necesidad de definir, sistematizar y tipificar las particularidades de ese modelo vocal especí-

⁷⁵ Véase 3.2.2. La enseñanza del canto en los niños y 3.2.3. La enseñanza del canto y las necesidades de las voces infantiles.

⁷⁶ Véase el capítulo 5.

fico que se adapte a las características y a las necesidades vocales de los niños, cuyas voces, según Phillips (1996), ni son ni deben ser tratadas como las voces maduras⁷⁷. La elaboración de un marco de referencia que contemple la especificidad del modelo vocal del maestro incide en cómo éste ha de formarse y también es quehacer del formador de formadores. Este marco de referencia basado en la investigación se fundamenta en las implicaciones didácticas⁷⁸ y en las características del modelo vocal en el aula de primaria y se dirige a la adquisición, por parte del maestro, de la capacidad de cantar en la tesitura que más les conviene a los niños en función de su proceso de desarrollo vocal y de su grado de entrenamiento y del desarrollo por parte del docente de la capacidad para adaptar su emisión a las cualidades de las voces infantiles en pro de la ligereza, la claridad, la naturalidad o la ausencia de vibrato. En definitiva, el modelo podría responder a la idea de una voz trabajada pero natural.

En el intento por identificar ese modelo y a falta de referencias al respecto, Cecilia⁷⁹, de forma consciente, se había instalado en la búsqueda del modelo vocal más idóneo mientras que Pilar⁸⁰ lo resolvía por intuición avalada por su dilatada experiencia vocal. Los otros cuatro maestros que colaboraron en la investigación, independientemente de las características del modelo vocal que ofrecieran, no tenían ninguna conciencia de las implicaciones didácticas al respecto.

Una vez examinados la necesidad, los objetivos, y la didáctica específica de la formación vocal de los maestros a la luz del marco teórico y del análisis y de la interpretación de los datos en esta investigación, surgen interrogantes respecto a la forma en que todo esto está contemplado en la formación de los maestros especialistas en educación musical. Las omisiones institucionales, la falta de presencia significativa en los planes de estudio y las carencias que se derivan, sitúan a la formación vocal como una gran asignatura pendiente en la formación del profesorado y reclaman valentía pedagógica y ética. La existencia de un código deontológico en materia vocal que pudiera ser adoptado por el formador de formadores y que regulase los procedimientos de acceso a la formación y a la profesión de los futuros docentes impediría el desarrollo del círculo vicioso del sobreesfuerzo vocal que, iniciándose en la escuela, puede perpetuarse en el comportamiento vocal de niños y adolescentes perturbando e imposibilitando, incluso, el ejercicio de la docencia de algunos maestros especialistas en educación musical. Si los maestros se educasen en los principios de ese código deontológico llegarían a comprender que, para ellos, la trascendencia de la formación vocal radica en tres aspectos in-

⁷⁷ Véase 3.2.3. La enseñanza del canto y las necesidades de las voces infantiles.

⁷⁸ Véase 3.2.2.2. El modelo vocal.

⁷⁹ Véase el capítulo 5.

⁸⁰ Véase el capítulo 6.

terrelacionados: su propia salud vocal, las implicaciones pedagógicas de su emisión tanto hablada como cantada y la formación de sus alumnos y así tendrían la oportunidad de actuar en consecuencia.

Resulta necesario que los futuros docentes cuenten con soportes teórico-prácticos en forma de libros o artículos especializados en materia vocal dirigidos tanto a la formación inicial como a la formación permanente. Asimismo parece conveniente la potenciación de foros de encuentro y de aprendizaje por parte de la universidad, y que la universidad actúe como núcleo y motor para el desarrollo de los mismos. Esto podría materializarse de manera puntual en forma de congresos o cursos dirigidos a la formación permanente desde el punto de vista técnico-vocal, así como de la didáctica del canto. También podría materializarse de forma más prolongada en el tiempo con la existencia de redes nacionales e internacionales que sirviesen como punto de encuentro y de aprendizaje. En estas redes, por medio de observaciones múltiples, los maestros podrían contrastar entre sí modelos vocales o estilos de didáctica del canto, del mismo modo que por medio de entrevistas pueden comparar y reflexionar sobre sus percepciones docentes en materia de canto.

La cuestión vocal se enmarca dentro de las capacidades que han de desarrollar los maestros y de las habilidades que han de adquirir para ser competentes en su trabajo, para asumir una profesión y para lograr una cultura profesional. Esa cultura profesional, según Imbernón (1994:30), se caracterizaría por una profesionalidad amplia, “no restringida”. El problema es cómo combinar esa profesionalidad amplia para los maestros que defiende Imbernón con la necesidad de paliar posibles “lagunas en su formación y mejorar el conocimiento que tienen sobre la materia que enseñan” como escribieran Monereo y Castelló (1997:69). Quizá uno de los desafíos decisivos a la hora de orientar planes y programas de formación del profesorado sea la búsqueda del equilibrio necesario ante el reto al que se enfrentan los maestros en tanto que *conocedores disciplinares de muchas disciplinas* para evitar que se conviertan, de facto, en *no conocedores* de aquello que enseñan.

Aparte de ser *conocedores* de aquello que enseñan, incluyendo y enfatizando la formación vocal en base a todo lo expuesto, los maestros necesitan una formación que les proporcione recursos en el ámbito de las relaciones interpersonales, sobre todo en contextos de gran conflictividad. Como señala Esteve (1984), una de las carencias más graves en cuanto a la orientación de planes y programas de formación del profesorado es la falta de objetivos en el ámbito personal pues es innegable el hecho de que la práctica docente se basa fundamentalmente en las relaciones interpersonales y, por ello, hay que aceptar el desafío que supone preparar a los futuros profesores para estas relaciones en las

que su personalidad va a ponerse a prueba y en las que van a tener que implicarse necesariamente.

Asimismo, los maestros de música pueden necesitar orientación para gestionar las tensiones y para resolver la posible dicotomía entre su identidad como intérpretes profesionales y como educadores profesionales pertenecientes a dos “comunidades de práctica” bien diferenciadas como sostiene Froehlich (2011:29). Por otro lado, aun sin conflicto aparente, “al compartir opciones y valores educativos con sus colegas de diferentes escuelas, la comunidad de los maestros de música no se parece ni a la comunidad de los docentes no músicos ni a la de los ejecutantes profesionales de fuera de la escuela” (Froehlich, 2011:31), por lo que constituyen una “comunidad de práctica” específica en la que las “identidades múltiples” que se les atribuyen en tanto que maestros de música, juegan un papel importante en la configuración del autoconcepto que manifiestan como educadores profesionales. La armonía y el equilibrio entre la identidad del maestro como músico y la del músico como maestro, o su ausencia, habrán de contemplarse en función de la génesis y del desarrollo de esas identidades múltiples de los maestros de música, pues tienen repercusiones en la docencia.

11.4.2. SUGERENCIAS PARA ULTERIORES INVESTIGACIONES

Este trabajo ha supuesto un acercamiento a la práctica vocal en las aulas de primaria en la Comunidad de Madrid durante seis años. Para seguir avanzando en la investigación de un tema tan poco explorado, sería interesante continuar con estudios que se extendiesen a lo largo de todo el ámbito nacional con el objeto de establecer comparaciones entre los distintos territorios que lo componen y, a su vez, ampliar ese recorrido en el ámbito internacional. Sería muy conveniente, también, entrar con una mirada análoga en las aulas de educación infantil y de educación secundaria para dar respuesta a las preguntas sobre los modelos vocales, los estilos de didáctica del canto, la configuración del pensamiento docente y la relación entre el pensamiento y las actuaciones del profesorado en las demás etapas educativas que conforman la enseñanza general, con el fin de poder comprender cómo se desenvuelve el desarrollo del canto en esas otras etapas y realizar, igualmente, comparativas en el ámbito nacional e internacional.

Sea cual fuere el ámbito geográfico o las distintas etapas educativas donde se investigue, para seguir avanzando en la investigación se necesitaría continuar con estudios tanto cuantitativos como cualitativos. El acercamiento a la bibliografía especializada basada en la investigación respecto al canto en general y al canto de los niños en particular, parece indicar que hay una mayor profusión de estudios cuantitativos que se han desarrollado en paralelo con una tecnología sofisticada que puede medir, entre otras muchas cosas, la capacidad pulmonar,

la duración de la espiración, la ampliación del campo vocal o las características fonológicas y psicoacústicas de la producción del sonido. No obstante, no podemos dejar de contemplar la naturaleza de la voz en cuanto que instrumento intangible cuyas cualidades responden a patrones estéticos subjetivos, sin descuidar la naturaleza del aprendizaje del canto en tanto que habilidad psicomotora que incluye procesos fisiológicos y psicológicos complejos, algunos de cuyos parámetros no son susceptibles de ser medidos a pesar de que hoy en día disponemos de una tecnología sofisticada. Por ello, es clara la necesidad de realizar más estudios cualitativos para ayudar a comprender y mejorar el aprendizaje y la enseñanza del canto en la educación general, ya que el canto ocurre en contextos educativos concretos que se caracterizan, ineludiblemente, por niveles de interacción de gran complejidad.

Sería conveniente que las investigaciones se dirigiesen, además, a resolver el cisma entre dos corrientes pedagógicas antitéticas que se derivan de la consideración del canto como arte y como ciencia, tal como señala Phillips (1992). En este sentido, la posibilidad de que los resultados de las investigaciones puedan contemplarse de forma complementaria, independientemente de la metodología que se haya empleado para realizarlos, podría ayudar a resolver ese cisma junto con la realización de trabajos multimetódicos. Todo esto contribuirá a que la comprensión del canto en las aulas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria, sirva de pauta para la formación vocal de los futuros docentes y pueda tener repercusiones fructíferas en el futuro.

Al concluir este trabajo retomo mis preocupaciones docentes como formadora de formadores desde la confluencia de la triple perspectiva con la que lo abordé en tanto que investigadora, docente y cantante. Lo hago convencida, después de haber estado inmersa en el proceso de la investigación, de que no atender a la necesidad de formación vocal de los futuros maestros repercute en la calidad de la docencia y en la salud vocal de los niños. Las omisiones institucionales sitúan a la formación vocal como una gran *asignatura pendiente* en la formación del profesorado y reclaman *valentía* pedagógica y ética. Por eso es por lo que a los *formadores de formadores* nos compete asumir el compromiso de un código deontológico en materia vocal que, una vez adoptado, regule no sólo la formación en sí, sino también los procedimientos de acceso a dicha formación y a la profesión docente.

12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aaron, J. C. (1990). *A study of the effects of vocal coordination instruction on the pitch accuracy, range, pitch discrimination, and tonal memory of inaccurate singers*. Tesis doctoral inédita, The University of Iowa, Iowa.
- Aguinaga, I. (1988). *Las alteraciones faringolaríngicas en el profesorado de E.G.B. de Pamplona*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Navarra, Pamplona.
- Aguirre, F. (2000). *Manual de fonética y fonología*. Loja: Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja.
- Alexander, F. M. (1932). *The use of the self*. Londres: Methuen.
- Alió, M. (1983). *Reflexiones sobre la voz*. Barcelona: Clivis.
- Aróstegui, J. L. (2004a). Formación del profesorado en educación musical en la Universidad de Illinois: Un estudio de caso. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(6). Consultado en www.ucm.es/info/reciem el 22/10/2011.
- Aróstegui, J. L. (2004b). Music education as a social phenomenon. En J. L. Aróstegui (Ed.), *The social context of music education* (pp. 1-10): Champaign, IL: Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bantock, G. H. (1968). *Culture, industrialisation and education*. Londres: Routledge & K. Paul.
- Barthélémy, Y. (1984). *La voix libérée*. París: R. Laffont.
- Behlau, M., & Oliveira, G. (2009). Vocal hygiene for the voice professional. *Current Opinion in Otolaryngology & Head and Neck Surgery*, 17, 149-154.
- Bertaux, B. (1989). Teaching children of all ages to use the singing voice, and how to work with out-of-tune singers. En D. L. Walters, & C.C. Taggart (Ed.), *Readings in music learning theory* (pp. 92-104). Chicago: GIA Publications.

- Besson, M., Faita, F., Peretz, I., Bonnel, A. M., & Requin, J. (1998). Singing in the brain: Independence of lyrics and tunes. *Psychological Science*, 9(6), 494-498.
- Bovo, R., Galceran, M., Petruccelli, J., & Hatzopoulos, S. (2007). Vocal problems among teachers: Evaluation of a preventive voice program. *Journal of Voice*, 12(6), 705-722.
- Bresler, L. (2002). The interpretative zone in international qualitative research. En L. Bresler, & A. Ardichvili (Ed.), *Research in international education: Experience, theory, & practice* (pp. 39-82). Nueva York: Peter Lang.
- Bresler, L. (2004). Metodología de investigación cualitativa: prestando atención a la música escolar como género en sus micro y macro contextos. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(1). Consultado en www.ucm.es/info/reciem el 14/1/2007.
- Bresler, L. (2006a). Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical. En M. Díaz (Ed.), *Introducción a la investigación en Educación Musical* (pp. 60-82). Madrid: Enclave Creativa.
- Bresler, L. (2006b). Etnografía, fenomenología e investigación-acción en educación musical. En M. Díaz (Ed.), *Introducción a la investigación en Educación Musical* (pp. 83-99). Madrid: Enclave Creativa.
- Breuse, E. (1984). Identificación de las fuentes de tensión en el trabajo profesional del enseñante. En J. M. Esteve (Ed.), *Profesores en conflicto: Repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes* (pp. 143-161). Madrid: Narcea.
- Brodnitz, F. S. (1983). On change on the voice. *Journal of the National Association of Teachers of Singing*, 40(2), 24-26.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

- Bunch, M. (1982). *Dynamics of the singing voice*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Calais-Germain, B. (2006). *Anatomía para el movimiento: La respiración* (Vol. IV). Barcelona: La Liebre de Marzo.
- Cámara, A. (2003). El canto colectivo en la escuela: Una vía para la socialización y el bienestar personal. *Revista de Psicodidáctica*, 15-16, 105-110.
- Cámara, A. (2004). La actividad de cantar en la escuela: Una práctica en desuso. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 75-84.
- Cámara, A. (2005). Actitudes de los niños y las niñas hacia el canto. *Musiker*, 14, 101-119.
- Cámara, A. (2008). Actividades de canto en la educación primaria: Posicionamiento del alumnado del tercer ciclo y del profesorado de música. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 113-116.
- Carroll, L. M. (2000). Application of singing techniques for the treatment of dysphonia. *Otolaryngologic Clinics of North America* 33, 1003-1016.
- Casado, J. C., & Pérez, A. (2009). *Trastornos de la voz: Del diagnóstico al tratamiento*. Málaga: Aljibe.
- Casanova, R. (2009). Tratamiento logopédico de la disfonía. En J. C. Casado, & A. Pérez (Ed.), *Trastornos de la voz: Del diagnóstico al tratamiento* (pp. 145-161). Málaga: Aljibe.
- Castelli, P. A. (1986). *Attitudes of music educators and public school secondary students on selected factors which influence decline in male enrollment occurring between elementary and secondary public school vocal programs*. Tesis doctoral inédita, The University of Mariland, College Park.
- Ceballos-Herrera, F. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 413-423.

- Centeno, J. (2001). La conciencia corporal como eje fundamental en la educación vocal. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 23, 7-17.
- Centeno, J. (2010). *Factores de riesgo y de protección frente a los tratamientos foniatrícos en el profesorado de Castilla y León del ámbito de la enseñanza obligatoria y de la universidad*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Burgos, Burgos.
- Chen, S. H., Chiang, S. C., Chung, Y. M., Hsiao, L. C., & Hsiao, T. Y. (2010). Risk factors and effects of voice problems for teachers. *Journal of Voice*, 24(2), 183-192.
- Clegg, B. (1966). *A comparative study of primary grade children's ability to match tones*. Tesis de master inédita, Brigham Young University, Salt Lake City.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Cooper, M. (1979). *Modernas técnicas de rehabilitación vocal*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Cox, G. (2005). Inspecting the teaching of singing in the teacher training colleges of England, Wales and Scotland 1883-1899. *Research Studies in Music Education*, 24, 17-27.
- Cox, G. (2006). La investigación histórica en Educación Musical: influencias de las ideas sobre la infancia, de las iglesias y de las escuelas. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 3(1). Consultado en w.w.w.ucm.es/info/reciem el 21/9/2010.
- Custodero, L. (2006). Singing practices in 10 families with young children. *Journal of Research in Music Education*, 54(1), 37-56.
- Del Ben, L., & Hentschke, L. (2002). Educação musical escolar: Uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de

- música. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, 10. Consultado en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/hentschke.htm> el 7/2/2007.
- Denzin, N. (1984). *The research act*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Denzin, N. (1989). *Interpretative biography*. Newbury Park, CA: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dick, B. (2005). Grounded theory: A thumbnail sketch. Consultado en <http://www.aral.com.au/resources/grounded.html> el 1/10/2008.
- Dick, B. (2007). What can grounded theorists and action researchers learn from each other? En B. Antony, & K. Charmaz (Ed.), *The Sage handbook of grounded theory* (pp. 370-388). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dinville, C. (1981). *Los trastornos de la voz y su reeducación*. Barcelona: Masson.
- Dowling, W. J. (1982). Melodic information processing and its development. En D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music* (pp. 413-429). Nueva York: Academic Press.
- Dowling, W. J. (1984). Development of musical schemata in children's spontaneous singing. En W. R. Crozier, & A. J. Chapman (Ed.), *Cognitive processes in the perception of art* (pp. 145-163). Amsterdam: Elsevier.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elgström, E. (2001). Estudi dels models de veu cantada de l'alumnat de mestre en educació musical. *Temps d'Educació*, 25, 123-129.
- Elgström, E. (2002). El fonetograma como instrumento objetivo de análisis y evaluación de la voz. Principales aplicaciones en el campo de la música y de su enseñanza. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 24, 80-88.

- Elgström, E. (2007). Cómo adecuar el campo vocal de los maestros de música a las tesituras vocales del alumnado de primaria. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 40, 99-112.
- Elliott, D. J. (1997). Música, educación y valores musicales. En V. Hemsy de Gáinza (Ed.), *La transformación de la Educación Musical a las puertas del Siglo XXI* (pp. 11-33). Buenos Aires: Guadalupe.
- Elorriaga, A. (2010a). El cambio de la voz masculina en la adolescencia. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 49, 93-105.
- Elorriaga, A. (2010b). La muda de la voz femenina durante la adolescencia. *Música y Educación*, 23, 52-55.
- Emerich, K. A. (2003). Nontraditional tools helpful in the treatment of certain types of voice disturbances. *Current Opinion in Otolaryngology & Head and Neck Surgery*, 11, 149-153.
- Escalona, E. (2006a). Programa para la preservación de la voz en docentes de educación básica. *Salud de los Trabajadores*, 14(1), 31-49.
- Escalona, E. (2006b). Prevalencia de síntomas de alteraciones de la voz y condiciones de trabajo en docentes de escuela primaria. *Salud de los Trabajadores*, 14(2), 31-53.
- Esteve, J. M. (1984). Las situaciones de ansiedad y la formación inicial y permanente del profesorado: La realidad española. En J. M. Esteve (Ed.), *Profesores en conflicto: Repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes* (pp. 223-234). Madrid: Narcea.
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En C. K. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza (Vol. I: Enfoques, teorías y métodos)* (pp.149-179). Barcelona: Paidós.
- Fernández, S., Vázquez, F., Marqués, M., García-Tapia, R. (2006). La historia de la voz. *Revista de Medicina de la Universidad de Navarra*, 50(3), 9-13.
- Ferrés, J. (2000). *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.

- Fiuza, M. J. (1996). *Las disfonías disfuncionales en los maestros de la comunidad autónoma de Galicia*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Flyvbjerg, B. (2004). Five misunderstandings about case-study research. En C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium, & D. Silverman (Ed.), *Qualitative research practice* (pp. 420-434). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fontana, A., & Frey, J. (1994). Interviewing: The art of science. En N. K. Denzinger, & Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research* (pp. 361-376). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Francis, D. (2004). Learning from participants in field based research. *Cambridge Journal of Education*, 34(3), 265-277.
- Franco, R. A., & Andrus, J. G. (2007). Common diagnoses and treatments in professional voice users. *Otolaryngologic Clinics of North America*, 40, 1025-1061.
- Frega, A. L. (1997). *Metodología comparada de la educación musical*. Buenos Aires: Centro de Investigación Educativa Musical.
- Froehlich, H. C. (2011). *Sociología para el profesorado de música: Perspectivas para la práctica*. Barcelona: Graó.
- Gackle, M. L. (1987). *The effect of selected vocal techniques for breath management, resonance, and vowel unification on tone production in the junior high school female voice*. Tesis doctoral inédita, University of Miami, Coral Gables.
- Gañet, C., Serrano, M., & Gallego, P. (2007). Patología vocal en trabajadores docentes: Influencia de factores laborales y extralaborales. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 10(1), 12-17.
- García, M. P. (1847). *Traité complet de l'art du chant*. París: Troupenas.
- García, M. (1997). Prevención de riesgos de la voz en docentes. *Revista Universitaria de Ciencias del Trabajo*, 1, 199-223.

- García-López, I., & Gavilán Bouzas, J. (2010). La voz cantada. *Acta Otorrinolaringológica Española*, 61(6), 441-451.
- García-López, I., Núñez-Batalla, F., Gavilán Bouzas, J., & Górriz-Gil, C. (2010). Validación de la versión en español del índice de incapacidad vocal (S-VHI) para el canto. *Acta Otorrinolaringológica Española*, 61(4), 247-254.
- Garmendia, E., & Alvira, M. P. (1998). *Técnica vocal y dirección coral para coros no profesionales*. Madrid: Alpuerto.
- Gassull, C., Godall, P. & Martorell, M. (2000). La educación de la voz y la salud vocal en la formación de los maestros. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, 5. Consultado en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/hentschke.htm> el 9/11/2006.
- Gassull, C. (2003). La voz en los docentes. En I. Bustos (Ed.), *La voz. La técnica y la expresión* (pp. 159-179). Barcelona: Paidotribo.
- Gates, J. T. (1989). A historical comparison of public singing by american men and women. *Journal of Research in Music Education*, 37(1), 32-47.
- Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategic for qualitative research*. Nueva York: Aldine
- Godall, P. (1999). *La educación de la voz y la foniatría aplicada en la formación inicial de los maestros; estudio y evaluación de una experiencia docente en la Universitat Autònoma de Barcelona (1975-2000)*. Tesis doctoral inédita, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Goetze, M. (1985). *Factors affecting accuracy in children's singing*. Tesis doctoral inédita, University of Colorado, Boulder.

- González R, J. P. (2000). El canto mediatizado: Breve historia de la llegada del cantante a nuestra casa. *Revista Musical Chilena*, 54, 26-40. Consultado en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-27902000019400004&nrm=iso el 15/10/2011.
- Gordon, E. E. (1981). Music learning and learning theory. En R. A. Choate (Ed.), *Documentary report of the Ann Arbor symposium on the applications of psychology to the teaching and learning of music* (pp. 62-68). Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Gould, A. O. (1969). Developing specialized programs for singing in the elementary school. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 17, 9-22.
- Green, G. A. (1987). *The effect of vocal modeling on pitch -matching accuracy of children in grades one through six*. Tesis doctoral inédita, Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, Baton Rouge.
- Green, G. A. (1990). The effect of vocal modeling on pitch-matching accuracy of elementary schoolchildren. *Journal of Research in Music Education*, 38(3), 225-231.
- Gruhn, W. (2008, julio). *Who can speak can sing. Neural mechanisms in audio-vocal learning of song and speech*. Comunicación presentada en 22nd International Seminar on Research in Music Education, Porto-Portugal.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzing, & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guzmán, M. A. (2011). Entrenamiento del vibrato en cantantes. *CEFAC: Atualização Científica em Fonoaudiologia*, 13(3), 568-578. Consultado en <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v13n3/136-09.pdf> el 20/1/2012.
- Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.

- Harris, R. L. (1987). The young female voice and alto. *The Coral Journal*, 28(3), 21-22.
- Heman-Ackah, Y. D. (2005). Physiology of voice production: Considerations for the vocal performer. *Journal of Singing*, 62, 173-176.
- Hermanson, L. W. (1971). *An investigation of the effects of timbre on simultaneous vocal pitch acuity of young children*. Tesis doctoral inédita, Columbia University, Nueva York.
- Hines, J. (1982). *Great singers on great singing*. Nueva York: Limelight.
- Hirano, M. (1977). Structure and vibratory pattern of the vocal folds. En N. Sawashima, & F.S. Cooper (Ed.), *Dynamic Aspects of Speech Production* (pp. 13-27). Tokyo: University of Tokyo Press.
- Hirano, M. (1981). *Clinical examination of voice*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Ibarretxe, G. (2006). El conocimiento científico en investigación musical. En M. Díaz (Ed.), *Introducción a la investigación en Educación Musical* (pp. 8-30). Madrid: Enclave Creativa.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Iyengar, B. K. S. (1995). *La luz del yoga*. Barcelona: Kairós.
- Iyengar, B. K. S. (1997). *Luz sobre el pranayama*. Barcelona: Kairós.
- Iyengar, B. K. S. (2000). *El árbol del yoga: Yoga vriksha*. Barcelona: Kairós.
- Járdányi, P. (1981). Música folklórica y educación musical. En F. Sándor (Ed.), *Educación musical en Hungría* (pp. 11-25). Madrid: Real Musical.
- Jiménez, A. (1986). *Marcadores emocionales en la conducta vocal*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.

- Jones, D., Manzelli, H., & Pecheny, M. (2004). La teoría fundamentada: Su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/sida y con hepatitis C. En A. L. Kornblit (Ed.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis* (pp. 47-76). Buenos Aires: Biblos.
- Kant, I. (1781/1998). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara.
- Kesby, M. (2007). Methodological insights on and from children's geographies. *Children's Geographies*, 5(3), 193-205.
- Kramer, S. J. (1985). *The effects of two different music programs on third and fourth grade children's ability to match pitches vocally*. Tesis doctoral inédita, Rutgers University, Rutgers.
- Kuhn, T. S. (1962/1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura económica.
- Kushner, S. (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata.
- Le Huche, F., & Allali, A. (1993a). *La voz: Anatomía y fisiología de los órganos de la voz y el habla* (Vol. 1). Barcelona: Masson.
- Le Huche, F., & Allali, A. (1993b). *La voz: Patología vocal: Semiología y disfonías disfuncionales* (Vol. 2). Barcelona: Masson.
- Le Huche, F., & Allali, A. (1993c). *La voz: Terapéutica de los trastornos vocales* (Vol. 3). Barcelona: Masson.
- Levinowitz, L., Barnes, P., Guerrini, S., Clement, M., D'April, P., & Morey, M.J. (1998). Measuring singing voice development in the elementary general music classroom. *Journal of Research in Music Education*, 46(1), 35-47.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beberly Hills, CA: Sage.

- Lucato, M. (2001). El método Kodály y la formación del profesorado de música. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, 7. Consultado en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/hentschke.htm> el 9/10/2006.
- MacQueen, K. M., McLellan, E., Kay, K., & Milstein, B. (1998). Codebook development for team-based qualitative analysis. *Cultural Anthropology Methods*, 10(2), 31-36.
- Marin, O. S. M., & Perry, D. W. (1999). Neurological aspects of music perception and performance. *The psychology of music* (2ª ed.) (pp. 653-724). Londres: Academic Press.
- Marshall, H. D. (2004). Resources for music educators: Measuring achievement in singing. *General Music Today*, 17(2), 52-56.
- Mauduit, B. (2005). Figurativité et pédagogie du chant. *Recherche en Education Musicale*, 23, 1-17.
- Meza, F. (2009). Diferencia entre la medicina alopática y la homeopatía. Consultado en <http://www.elpregon.org/v2/opinion/columnas/medicina-alternativa/1165> el 15/5/2012.
- Mizener, C. P. (1993). Attitudes of children toward singing and choir participation and assessed singing skill. *Journal of Research in Music Education*, 41(3), 233-245.
- Molina, M. T., Fernández, S., Vázquez, F., & Urra, A. (2006). Voz del niño. *Revista de Medicina de la Universidad de Navarra*, 50(3), 31-43.
- Monereo, C, & Castelló, M. (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Montgomery, T. (1988). *A study of the associations between two means of vocal modeling by a male music teacher and third grade students' vocal accuracy in singing pitch patterns*. Tesis doctoral inédita, University of North Carolina, Greensboro.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

- Morrison, M., & Rammage, L. (1996). *Tratamiento de los trastornos de la voz*. Barcelona: Masson.
- Muñoz-Justicia, J., & Sahagún-Padilla, M. Á. (2011). Análisis cualitativo asistido por ordenador con ATLAS.ti. En C. Izquierdo, & Perinat, A. (Eds.), *Investigar en psicología de la educación. Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas* (pp. 299-363). Barcelona: Amentia.
- Nilson, H., & Schneiderman, C. R. (1983). Classroom program for the prevention of vocal abuse and hoarsenes in elementary school children. *Lenguaje, Speech, and Hearing Services in Schools*, 14(2), 121-127.
- Núñez-Batalla, F., Corte-Santos, P., Señaris-González, B., Llorente-Pendás, J.L., Górriz-Gil, C., & Suárez-Nieto, C. (2007). Adaptación y validación del índice de incapacidad vocal (VHI-30) y su versión abreviada (VHI-10) al español. *Acta Otorrinolaringológica Española*, 58(9), 386-392.
- Patel, A. D. (2003). Language, music, syntax and the brain. *Nature Neuroscience*, 6(7), 674-681.
- Peiteado, M. (2004). Metodología y didáctica en la formación del especialista en educación musical. *Magíster*, 20, 97-115.
- Perdomo, B. (2006). *Análisis acústico de la voz en niños de 6 a 12 años de edad sin patología vocal*. Trabajo inédito, Postgrado de Foniatría, Universidad Centrooccidental Lisandro Alvarado, Barquisimeto.
- Perelló, J., Caballé, M., & Guitart, E. (1982). *Canto-dicción (Foniatría estética)* (2^a ed.) Barcelona: Editorial Científico-Médica.
- Peretz, I., & Coltheart, M. (2003). Modularity of music processing. *Nature Neuroscience*, 6(7), 688-691.
- Pérez, C. A., & Preciado, J. (2003). Nódulos de cuerdas vocales. Factores de riesgo en los docentes. Estudio de casos y controles. *Acta Otorrinolaringológica Española*, 54, 253-260.

- Persellin, D. C. (1988). The influences of perceived modality preferences on teaching methods used by elementary music educators. *UPDATE: The Applications of Research in Music Education*, 7(1), 11-15.
- Peshkin, A. (1988). In search of subjectivity. One's own. *Educational Researcher*, 17(7), 17-21.
- Peshkin, A. (2000). The nature of interpretation in qualitative research. *Educational Researcher*, 29(9), 5-9.
- Petzold, R. G. (1963). The development of auditory perception of musical sounds by children in the first six grades. *Journal of Research in Music Education*, 11(1), 21-43.
- Phillips, K. H. (1983). *The effects of group breath control training on selected vocal measures related to the singing ability of elementary students in grades two, three, and four*. Tesis doctoral inédita, Kent State University, Kent.
- Phillips, K. H., & Vispoel, W. P. (1990). The effects of class voice and breath-management instruction on vocal knowledge, attitudes, and vocal performance among elementary education majors. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning* 1(1&2), 96-105.
- Phillips, K. H. (1992). Research on the teaching of singing. En R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 568-576). Nueva York: Schirmer.
- Phillips, K. H. (1996). *Teaching kids to sing*. Nueva York: Schirmer.
- Phillips, K., & Aitchison, R. (1997). Effects of psychomotor instruction on elementary general music students' singing performance. *Journal of Research in Music Education*, 45(29), 185-196.
- Piccolotto, L., Dias de Oliveira, M do R., Pimentel, S., de Assis, A.C., de Fraga, D., Egerland, E. & Figueira, S. (2010). Influence of abusive vocal habits, hydration, mastication, and sleep in the occurrence of vocal symptoms in teachers. *Journal of Voice*, 24(1), 86-92.

- Preciado, J., García, R., & Infante, J.C. (1998). Estudio de la prevalencia de los trastornos de la voz en los profesionales de la enseñanza. Factores que intervienen en su aparición o en su mantenimiento. *Acta Otorrinolaringológica Española*, 49(2), 137-142.
- Preciado, J. (2000). Estudio de la prevalencia de los trastornos de la voz en el personal docente de Logroño. Análisis multidimensional de la voz en los profesionales de la enseñanza. *Zubía Monográfico* 12, 111-146.
- Preciado, J., Pérez, C., Calzada, M., & Preciado, P. (2005a). Frecuencia y factores de riesgo de los trastornos de la voz en el personal docente de La Rioja. Estudio transversal de 527 docentes: cuestionario, examen de la función vocal, análisis acústico y vídeolaringoestroboscopia. *Acta Otorrinolaringológica Española*, 55, 161-170.
- Preciado, J., Pérez, C., Calzada, M., & Preciado, P. (2005b). Incidencia y prevalencia de los trastornos de la voz en el personal docente de La Rioja. Estudio clínico: cuestionario, examen de la función vocal, análisis acústico y vídeolaringoestroboscopia. *Acta Otorrinolaringológica Española*, 56, 202-210.
- Price, H. E., Yarbrough, C., Jones, M., & Moore, R. S. (1994). Effects of male timbre, falsetto, and sine-wave models on interval matching by inaccurate singers. *Journal of Research in Music Education*, 42(4), 269-284.
- Proctor, D. F. (1980). *Breathing, speech, and song*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Puyuelo, M., & Llinás, M. (1992). Problemas de voz en docentes. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 12(2), 76-84.
- Randel, D. M. (Ed.) (1997). *Diccionario Harvard de Música*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

- Roubeau, B., Henrich, N. & Castellengo, M. (2009). Laryngeal vibratory mechanisms: The notion of vocal register revisited. *Journal of Voice*, 23(4), 425-438.
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(5). Consultado en www.ucm.es/info/reciem el 16/5/2008.
- Rusinek, G. (2007). Students' perspectives in a collaborative composition project at a Spanish secondary school. *Music Education Research*, 9(3), 323-335.
- Russell, A., Oates, J., & Greenwook, K. M. (1998). Prevalence of voice problems in teachers. *Journal of Voice*, 12, 467-479.
- Russell, J. (1997). A place for every voice: The role of culture in the development of singing expertise. *Journal of Aesthetic Education*, 31(4), 95-109.
- Rutkowski, J. (1990). The measurement and evaluation of children's singing voice development. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning* 1(1&2), 81-95.
- Rutkowski, J., & Miller, M. S. (1995, febrero). *The effect of teacher feedback and modeling on first graders' use of singing voice and developmental music aptitude*. Comunicación presentada en Research Symposium on General Music, Tucson, AZ.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schuppert, M., Münte, T. F., Wieringa, B. M., & Altenmüller, E. (2000). Receptive amusia: Evidence for cross-hemispheric neural networks underlying music processing strategies. *Brain*, 123(3), 546.
- Simpson, E. J. (1966). The classification of educational objectives: Psychomotor domain. *Illinois Journal of Home Economics*, 10(4), 110-144.

- Sims, W., Moore, R. S., & Kuhn, T. (1982). Effects of female and male vocal stimuli, tonal pattern length, and age on vocal pitch-matching abilities of young children from England and the United States. *Psychology of Music* (special issue), 104-108.
- Sivasankar, M., & Leydon, C. (2010). The role of hydration in vocal fold physiology. *Current Opinion in Otolaryngology & Head and Neck Surgery* 18(3), 171-175.
- Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Small, A., & McCachern, F. (1983). The effect of male and female vocal modeling on pitch-matching accuracy of first-grade children. *Journal of Research in Music Education*, 31(3), 227-233.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2005). Case studies. En N. K. Denzinger, & Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Staloff, R. T., & Spiegel, J.R. (1989). Laryngoscope: The young voice. *The NATS Journal*, 45(3), 35-37.
- Staloff, R. T., Heman-Ackah, Y.D., & Hawkshaw, M. J. (2007). Clinical anatomy and physiology of the voice. *Otolaryngologic Clinics of North America*, 40, 909-929.
- Sundberg, J. (1977). The acoustics of the singing voice. *Scientific American*, 236(3), 82-91.
- Szego, C. K. (2002). Music transmission and learning. A conspectus of ethnographic research in ethnomusicology and music education. En R. Cowel, & C. Richardson (Ed.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 707-729). Nueva York: Oxford University Press.
- Tafari, J. (2006). *¿Se nace musical?* Barcelona: Graó.

- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós
- Troup, G., Welch, G. F., Volo, M., Tronconi, A., Ferrero, F., & Farnetani, E. (1989). On velum opening in singing. *Journal of Research in Singing and Applied Vocal Pedagogy*, 13(1), 35-39.
- Vaillancourt, J. (2010). L'enseignement de la musique au primaire : Sélection d'un répertoire chanté. *Recherche en Éducation Musicale*, 28, 105-117.
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Wasser, J., & Bresler, L. (1996). Working in the interpretive zone: Conceptualizing collaboration in qualitative research teams. *Educational Researcher*, 25(5), 5-15.
- Welch, G. F. (1979). Poor-pitch singing: A review of the literature. *Psychology of Music*, 7, 50-58.
- Welch, G. F. (1985). A schema theory of how children learn to sing in-tune. *Psychology of Music*, 13, 3-18.
- Welch, G. F. (1986). A developmental view of children's singing. *British Journal of Music Education*, 3(3), 259-303.
- Welch, G. F., Sergeant, D. C., & MacCurtain, F. (1988). Some Physical Characteristics of the Male Falsetto Voice. *Journal of Voice*, 2(2), 151-163.
- Welch, G. F., Howard, D.M., & Rush, C. (1989). Real-time visual feedback in the development of vocal pitch accuracy in singing. *Psychology of Music*, 7, 50-58.
- Welch, G. F. (2005). Singing as communication. En D. Miell, R. Mac Donald, & D. J. Hargreaves (Ed.), *Musical Communication* (pp. 239-259). Nueva York: Oxford University Press.

- Welch, G. F., Himónides, E., Howard, D., & Brereton, J. (2006). Un proyecto de investigación-acción innovador usando una nueva tecnología de respuesta vocal en tiempo real en el aula de canto. *Eufonía. Didáctica de la música*, 38, 56-72.
- Wilson, B., & Frederick, A. (2008). Considerations for maintenance of postural alignment for voice production. *Journal of Voice*, 22(1), 90-99.
- Wolf, J. H. (1984). An investigation of natural male voice and falsetto male voice on fourth- grade children's ability to find pitch level. *Missouri Journal of Research in Music Education*, 5(2), 98-99.
- Yadav, R. K., & Das, S. (2001). Effect of yogic practice on pulmonary functions in young females. *Indian Journal of Physiology and Pharmacology*, 45, 493-496.
- Yarbrough, C., Green, G., Benson, W., & Bowers, J. (1991). Inaccurate singers: An exploratory study of variables affecting pitch-matching. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 107, 23-24.
- Yarbrough, C., Bowers, J., & Benson, W. (1992). The effect of vibrato on the pitch-matching accuracy of certain and uncertain singers. *Journal of Research in Music Education*, 40(1), 30-38.
- Zatorre, R. J., & Krumhansl, C. L. (2002). Mental models and musical minds. *Science*, 298(5601), 2138-2139.

