



## ARTÍCULOS

### “Seré maestra de Infantil y no canto bien, pero no importa”. Análisis del autoconcepto y uso de la voz cantada en estudiantes del grado de Educación Infantil

“I'll be a kindergarten teacher and I don't sing well, but it doesn't matter". Analysis of self-concept and use of the singing voice in Early Childhood Education degree students

Cecilia Gassull<sup>1</sup>

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad Autónoma de Barcelona (España)

Arantza Lorenzo de Reizábal<sup>2</sup>

Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad Pública de Navarra, Pamplona (España)

Laura González-Sanvisens<sup>3</sup>

Departamento de Psicología y Logopedia, Universidad Ramón Llull (España)

doi:10.7203/LEEME.52.26823

Recepción: 13-06-2023 Revisión: 16-06-2023 Aceptación: 01-10-2023

#### Resumen

Cantar en el aula es importante para el desarrollo de niños y niñas y para que esto suceda el profesorado debe ser competente en dicha actividad. En este estudio transversal, se analiza el uso de la voz cantada, el autoconcepto vocal y emocional con relación al contexto y la salud vocal del futuro profesorado de Educación Infantil (0-6 años) de tres universidades. Para ello, se ha pasado un cuestionario a 240 estudiantes (22-45 años; 200 mujeres; 40 hombres). Los resultados muestran que sólo en torno al 30% del alumnado cree que tiene una voz bonita, les es fácil cantar en el tono escrito y cantan afinado y sin esfuerzo. Aunque en aquellas personas que tienen un contexto familiar donde el cantar está presente no solo el autoconcepto mejora, sino que comprenden que para el profesorado es necesario cantar y hacerlo bien porque, entre otras cosas, serán un modelo vocal para sus estudiantes. El alumnado percibe tener buena salud vocal, no es lo que observan en sus tutoras-mentoradas de prácticas, quienes a menudo usan música grabada y presentan alteraciones de la voz. Se concluye que los grados de maestro/a en Educación Infantil no consiguen dar suficientes recursos a sus estudiantes para mejorar su competencia y autoconcepto vocal.

**Palabras claves:** Autoconcepto; canto; formación inicial; salud vocal.

#### Abstract

Singing in the classroom is important for children's development and for this to happen teachers must be competent in this activity. This transversal study analyses the use of the singing voice, vocal and emotional self-concept in relation to the context and vocal health of future early childhood education teachers (0-6 years) at three universities. For this purpose, a questionnaire was administered to 240 students (22-45 years; 200 females; 40 males). The results show that only about 30% of the students believe they have a beautiful voice, find it easy to sing in the written pitch and sing in tune and effortlessly. However, those who have a family context where singing is present, not only does their self-concept improve, but also understand that for a teacher it is necessary to sing and sing well, because, among other things, they will be a vocal role model for their students. Although the students perceive themselves to be in good vocal health, this is not what they observe in their internship tutors-mentors, who often use recorded music and present voice alterations. It is concluded that the Early Childhood Education degrees fail to provide enough resources to their students to improve their vocal competence and self-concept.

**Key words:** Self-concept; Singing; Initial Training; Voice Health.

<sup>1</sup> Profesora Titular de Universidad, Facultad de Ciencias de la Educación, <https://orcid.org/0000-0001-7518-9854>

\*Contacto y correspondencia: Cecilia Gassull, [cecilia.gassull@uab.cat](mailto:cecilia.gassull@uab.cat), Edificio G6 Campus de la UAB, 08193 Bellaterra, Cerdanyola del Vallès. España.

<sup>2</sup> Profesora Contratada Doctora, Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación, <https://orcid.org/0000-0003-3749-4377>

<sup>3</sup> Profesora Contratada Doctora, Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y el Deporte, <https://orcid.org/0000-0003-4831-2161>

## 1. Introducción

Cantar es una parte esencial de la infancia y del crecimiento (Welch, 2001). En entornos de la primera infancia, el canto juega un papel vital, no solo en el desarrollo de las habilidades musicales, sino también en el desarrollo de habilidades físicas, sociales y del lenguaje (Lorenzo *et al.*, 2014). Cantar permite la mejora de habilidades de escucha, ayuda a la memoria auditiva, genera confianza en uno mismo, enseña habilidades de desempeño y facilita la construcción de grupos. Pero, cantar también ayuda al desarrollo psicológico y emocional del niño (Pascale, 2005). Por estas razones, es importante que niños y niñas tengan muchas oportunidades para participar en el canto.

En la escuela, se desarrolla gran parte de la vida de los niños y las niñas, por ello, para que la voz cantada forme parte de su cotidianidad, el profesorado de educación infantil debe sentir que cantar es una actividad normal y fácil. Pero, en muchos casos esto no es así: la falta de confianza, el autoconcepto musical/vocal, las experiencias en el pasado o los problemas vocales pueden ser causas de que una actividad tan importante para la formación infantil deje de llevarse a cabo o se evite dentro de las aulas de educación infantil. Desde el punto de vista de la formación, también es importante brindar al alumnado de los grados de maestro/a las suficientes herramientas para poder desarrollar una óptima actividad vocal posteriormente en las aulas de Infantil (0-6 años).

El objetivo de este trabajo de investigación es describir el uso de la voz cantada y la salud vocal del futuro profesorado de educación infantil a lo largo de su formación inicial. Es por ello por lo que se plantean los siguientes objetivos específicos: (i) explorar el autoconcepto de las estudiantes del grado sobre sus habilidades vocales y musicales y la percepción emocional en relación a la actividad de cantar; (ii) conocer su autopercepción sobre su salud vocal; (iii) analizar la influencia del contexto familiar, escolar y social sobre la percepción emocional al cantar y las habilidades vocales; (iv) comparar las posibles diferencias existentes entre el alumnado de primero y cuarto curso; (v) conocer la opinión del alumnado de cuarto curso sobre el uso de la voz cantada que realizan las maestras de prácticas en el aula.

### 1.1. Voz cantada en docentes y competencia vocal: ¿Una cuestión de confianza?

La provisión de música en muchos preescolares y guarderías aún consiste simplemente en poner un CD para que niños y niñas bailen y canten (Bainger, 2010), pero, para lograr que la música y el cantar tengan un lugar importante en el trabajo diario del aula, se requieren docentes que confíen en su propia competencia (Ehrlin y Wallerstedt, 2014). Un estudio realizado con profesorado neozelandés de educación preescolar en formación inicial nos muestra que un gran número piensa que no está lo suficientemente preparado, se considera poco músico y revelan sentimientos negativos hacia el canto (Swain y Bodkin-Allen, 2014). En consecuencia, estas creencias y autolimitaciones llevan a que ahora tengamos docentes que rara vez cantan con sus estudiantes (Pascale, 2005).

La confianza juega un papel fundamental y cuando no se tiene, generalmente se llevan a cabo conductas de evitación de esa habilidad o actividad (Heyning, 2011). Desde hace mucho tiempo, se sabe que el profesorado generalista de Primaria y de Infantil tiene algunas dificultades con la práctica musical en el aula debido, entre otras cuestiones, a la falta de confianza y habilidades para cantar (Swain y Bodkin-Allen, 2017), a los sentimientos negativos

hacia el canto (Swain y Bodkin-Allen, 2014) o hacia su propia voz (Lee Nardo et al., 2006), o por la indecisión ante la interpretación vocal en el aula (Ehrlin y Tivenius, 2018). La confianza ha sido estudiada por autores como Heyning (2011) o Ehrlin y Wallerstedt (2014), quienes concluyen que hay una estrecha relación entre esta y la autoeficacia.

Otro elemento observado es que las personas que se refieren a sí mismas como “no cantantes” expresan ansiedad hacia el canto y, a menudo, se resisten a situaciones en las que deban cantar (Abril, 2007). Esta ansiedad por cantar parece surgir dentro de un contexto social donde los participantes están preocupados por la posibilidad de que otros los evalúen personalmente; este fenómeno tendría sus raíces en experiencias negativas anteriores, donde los profesores de música y los miembros de la familia parecían tener la mayor influencia en la formación de sus creencias sobre la habilidad para cantar y la identidad del cantante (Abril, 2007). Un relato común es que esta experiencia desagradable afectaría a la percepción de habilidad vocal y la confianza para la interpretación (Swain y Bodkin-Allen, 2017). La crítica de la voz cantada es interpretada a menudo por el sujeto receptor como un ataque personal, porque la voz está directamente relacionada con la propia persona (Bodkin-Allen, 2009). Una vez criticadas, las personas pueden alterar sus comportamientos de canto, llevando a lo que West (Swain y Bodkin-Allen, 2014) llama mutismo selectivo para el canto. En este caso, la capacidad de canto de un individuo permanece intacta, pero no se utiliza en circunstancias particulares por razones psicosociales.

Un denominador común en el profesorado es que atribuye su falta de competencia en música, principalmente, al poco tiempo de contacto dedicado a la música en los cursos de formación docente de pregrado (Temmerman, 2006). En el lado opuesto, una investigación con profesorado que cantaba en el aula, llevada a cabo por Pascale (2013), mostró que, aún sin tener formación en música, todas recordaban experiencias musicales positivas de su infancia: sus madres siempre les cantaban, su familia siempre cantaba en el coche, habían asistido a conciertos sinfónicos.

## **1.2. Autoconcepto musical**

El autoconcepto desempeña un papel fundamental en la formación de la personalidad, influyendo directamente, entre otros aspectos, en la forma que tienen las personas de aprender y de comportarse frente a los demás, en sus pensamientos y sus sentimientos (Clark, 2000). Además, se vincula con una satisfacción apropiada del sujeto consigo mismo y con su entorno (Esnaola *et al.*, 2008). Es, por tanto, una variable psicológica de importancia en el ámbito educativo, ya que incide tanto en el rendimiento académico como en las emociones de las personas (Zubeldía *et al.*, 2018).

El modelo de autoconcepto, como un constructo multidimensional y jerárquico propuesto por Shavelson *et al.* (1976), ha sido reconocido unánimemente por la comunidad científica, si bien no existe en la actualidad consenso sobre la diversidad de sus factores componentes y la naturaleza de su interrelación. En consecuencia, es posible encontrar diferentes clasificaciones y modelos de autoconcepto, resultando como ámbitos mayoritariamente asumidos entre los investigadores los siguientes: (i) autoconcepto académico, (ii) autoconcepto social, (iii) autoconcepto emocional, (iv) autoconcepto físico (González, 2005).

Ruismäki y Tereska (2006) proponen un modelo de autoconcepto musical compuesto por 6 factores: (1) la idea general sobre las propias dotes musicales, (2) el gusto musical, (3) el dominio de los instrumentos musicales, (4) las actividades relacionadas con la dirección de la música, (5) el canto, y (6) la audición musical. Estos mismos autores evidenciaron la influencia de las experiencias musicales tempranas en la edad adulta, tanto desde la perspectiva de la formación musical adquirida como desde la del autoconcepto musical desarrollado. Para este estudio, se toman como referencia los factores de este modelo relativos a las dotes musicales, el dominio del instrumento -en este caso la voz- y el canto.

Asimismo, para Austin (1990), el autoconcepto del alumnado como estudiante de música tiene una influencia decisiva en su comportamiento en el aula y en su motivación para participar en actividades musicales. Así, la investigación educativa musical recoge evidencias de que el autoconcepto positivo se asocia en muchas ocasiones con el buen desempeño musical (Austin 1988). Del mismo modo, es posible considerar que un autoconcepto negativo en música se origina en muchas ocasiones en experiencias negativas de la primera infancia (McLendon, 1982).

### **1.3. Salud vocal**

La enseñanza es una profesión de alto riesgo para el desarrollo de problemas de la voz (Behlau *et al.*, 2012; De Alvear *et al.*, 2011). Diferentes estudios ponen de manifiesto que más de la mitad del profesorado informa problemas de voz durante su carrera (De Jong *et al.*, 2006; Roy *et al.*, 2004). Además, el profesorado que ha experimentado problemas de voz durante su formación reporta más ausencias al trabajo por problemas de voz que colegas sin problemas de voz durante la formación. El profesorado con problemas de voz tiene un riesgo significativamente mayor de hablar mucho más fuerte en el aula, sentir malestar físico por el esfuerzo, reducir el contenido del curso de enseñanza, cambiar sus opiniones sobre el trabajo, así como verse afectados a nivel emocional (Chen *et al.*, 2010).

En estudiantes de Magisterio pasa exactamente lo mismo que con el profesorado en activo: reportan un mayor número de síntomas vocales y con mayor frecuencia que otros estudiantes universitarios (Simberg, 2004). También, se ha observado que, a lo largo de los estudios de Magisterio, hay estudiantes que empiezan a tener problemas de voz. Ohlsson (2016) comprobó que el 14% del alumnado que empezó los estudios sin problemas de voz acabó los estudios con disfonía. Además, constató que el alumnado que había seguido una formación vocal durante sus estudios mejoró su capacidad vocal, lo cual significa que la educación vocal en la formación de docentes es fundamental.

## **2. Método**

### **2.1. Diseño**

Se trata de un estudio estadístico *post-hoc* basado en un cuestionario. La metodología empleada es cuantitativa y utiliza el cuestionario como técnica de recogida de información.

## 2.2. Muestra

La muestra está formada por 224 estudiantes, de entre 18 y 23 años, del Grado de Maestro/-a de Educación Infantil (educación de 0 a 6 años) de tres universidades: Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Pública de Navarra y Universidad Ramón Llull. Participaron 120 estudiantes de primer curso (111 mujeres y 9 hombres) y 104 de cuarto curso (99 mujeres y 5 hombres). Para conformar la muestra, se aplicó la técnica del muestreo por accesibilidad.

## 2.3. Instrumento

Para conocer la percepción de salud vocal del alumnado participante, se utilizó el índice de discapacidad vocal (*Voice Handicap Index*, VHI, de Jacobson, 1997) en su versión española de 10 ítems: VHI10 (García-López, 2010).

Para medir la percepción del estudiantado en relación con la voz cantada y su uso en el aula, se ha construido un cuestionario a partir de la revisión y adaptación de las siguientes escalas: Escala de Autoconcepto Musical (SCIM) (Svengalis, 1978); Escala de Autoestima de Habilidad Musical (SEMA) (Schmitt, 1979); Cuestionario de Autoconcepto Musical (CAMU) de Zubeldía (2014); *Evaluation of Ability to Sing Easily* (EASE) en su adaptación al español chileno (Correa *et al.*, 2020) y el *National Singing Programme Sing Up Questionnaire* (Welch *et al.*, 2014). El instrumento fue validado por un grupo de 6 jueces expertos, todos ellos docentes de Didáctica de la Música en el Grado de Educación Infantil de las universidades Autónoma de Barcelona (la Coordinadora del Grado de Maestro/-a de Infantil y dos Profesoras Asociadas con más de 20 años de experiencia tanto como docente de Música en la Escuela como en el Grado de Maestro/a de Infantil), Pública de Navarra (una Profesora Asociada con más de 20 años de experiencia tanto como docente de Música en la Escuela como en el Grado de Maestro/-a de Infantil) y Ramon Llull (dos docentes del Grado de Logopedia expertos en voz: uno con más de 20 años de experiencia y otra con más de 10 años).

A partir de sus comentarios se reelaboró el instrumento en su versión final, que consta de 20 preguntas de escala ordinal organizadas en categorías: a) contexto familiar, escolar y social (6 preguntas), b) percepción emocional al cantar (3 preguntas), c) autoconcepto sobre habilidades vocales y musicales (9 preguntas), d) la voz cantada en la profesión (1 pregunta), y e) creencia de que todas las personas pueden cantar (1 pregunta). El análisis del Alfa de Cronbach dio una puntuación de 0,827 para 20 ítems, lo cual confirmó la consistencia interna del cuestionario. Además, se incorporó el cuestionario de salud vocal autoperceptivo (VHI10). Asimismo, se añadió un apartado de 6 preguntas solo para el alumnado de cuarto curso, para recoger su opinión sobre su aprendizaje vocal y musical durante el Grado y su percepción del uso de la voz del profesorado de Infantil durante las prácticas.

Los ítems del cuestionario se responden sobre una escala ordinal de cuatro puntos, donde 1 significa “Muy en desacuerdo” y 4 significa “Muy de acuerdo”. Esta es la información que se da al alumnado participante para que ubiquen su percepción entre estos dos extremos. Se utilizó un número par en la escala para evitar la respuesta “Ni de acuerdo/ni en desacuerdo” y, en concreto, se utilizó una escala de cuatro puntos para que no fuera muy dispar con el otro cuestionario que debían responder (escala de hándicap vocal -VHI10- que es una escala de 5 puntos).

## 2.4. Procedimiento

Se administró el cuestionario en formato digital, distribuyéndose a través de la Intranet de cada una de las universidades participantes. Todas las personas participantes en la investigación fueron informadas previamente sobre el tratamiento confidencial de la información recabada y de la finalidad de investigación de estos y debieron dar su consentimiento informado.

## 3. Resultados

### 3.1. Resultados del cuestionario

En la Tabla 1, se pueden ver los porcentajes de respuesta de cada uno de los grupos (1º y 4º curso) y, también, del conjunto.

**Tabla 1.** Porcentaje de respuestas a cada una de las preguntas del cuestionario

| Valores   | 1º            |      |            |      | 4º            |      |            |      | todos         |      |            |      |
|---|---------------|------|------------|------|---------------|------|------------|------|---------------|------|------------|------|
|   | En desacuerdo |      | De acuerdo |      | En desacuerdo |      | De acuerdo |      | En desacuerdo |      | De acuerdo |      |
|   | 1             | 2    | 3          | 4    | 1             | 2    | 3          | 4    | 1             | 2    | 3          | 4    |
| <b>VARIABLES DE LA CATEGORÍA CONTEXTO</b>   |               |      |            |      |               |      |            |      |               |      |            |      |
| Mi familia canta  | 10            | 43,3 | 27,5       | 19,2 | 16,3          | 24   | 28,8       | 30,8 | 12,9          | 34,4 | 28,1       | 24,6 |
| En la escuela cantábamos habitualmente  | 10,8          | 36,7 | 36,7       | 15,8 | 10,6          | 29,8 | 44,2       | 15,4 | 10,7          | 33,5 | 40,2       | 15,6 |
| Canto con mis amigos  | 13,3          | 38,3 | 31,7       | 16,7 | 11,5          | 26,9 | 35,6       | 26   | 12,5          | 33   | 33,5       | 21   |
| Canto cuando estoy solo   | 2,5           | 11,7 | 27,5       | 58,3 | 1             | 9,6  | 29,8       | 59,6 | 1,8           | 10,7 | 28,6       | 58,9 |
| Mi madre/padre me enseñó a cantar   | 77,5          | 15,8 | 5,8        | 0,8  | 60,6          | 23,1 | 11,5       | 4,8  | 69,6          | 19,2 | 8,5        | 2,7  |
| Me dicen que canto mal  | 25,8          | 39,2 | 15,8       | 19,2 | 34,6          | 27,9 | 16,3       | 21,2 | 29,9          | 33,9 | 16,1       | 20,1 |
| <b>VARIABLES DE LA CATEGORÍA AUTOCONCEPTO EMOCIONAL</b>                             |               |      |            |      |               |      |            |      |               |      |            |      |
| Me siento bien al cantar  | 0,8           | 7,5  | 40         | 51,7 | 0             | 11,5 | 37,5       | 51   | 0,4           | 9,4  | 38,8       | 51,3 |
| Me siento seguro al cantar  | 22,5          | 33,3 | 26,7       | 17,5 | 18,3          | 26   | 28,8       | 26,9 | 20,5          | 29,9 | 27,7       | 21,9 |
| Prefiero cantar en grupo a cantar solo  | 15            | 22,5 | 25         | 37,5 | 10,6          | 21,2 | 23,1       | 45,2 | 12,9          | 21,9 | 24,1       | 41,1 |
| <b>VARIABLES DE LA CATEGORÍA AUTOCONCEPTO SOBRE HABILIDADES MUSICALES Y VOCALES</b> |               |      |            |      |               |      |            |      |               |      |            |      |
| Tengo habilidades musicales   | 31,7          | 37,5 | 26,7       | 4,2  | 27,9          | 29,8 | 32,7       | 9,6  | 29,9          | 33,9 | 29,5       | 6,7  |
| Canto bien  | 40            | 40   | 19,2       | 0,8  | 24            | 43,3 | 27,9       | 4,8  | 32,6          | 41,5 | 23,2       | 2,7  |
| Me es fácil cantar  | 24,2          | 35,8 | 31,7       | 8,3  | 21,2          | 32,7 | 34,6       | 11,5 | 22,8          | 34,4 | 33         | 9,8  |
| Tengo una voz bonita  | 33,3          | 40,8 | 23,3       | 2,5  | 27,9          | 48,1 | 21,2       | 2,9  | 30,8          | 44,2 | 22,3       | 2,7  |
| Soy expresiva cantando  | 5,8           | 42,5 | 35         | 6,7  | 12,5          | 36,5 | 32,7       | 18,3 | 14,3          | 39,7 | 33,9       | 12,1 |
| Canto afinado   | 45            | 34,2 | 16,7       | 4,2  | 28,8          | 40,4 | 22,1       | 8,7  | 37,5          | 37,1 | 19,2       | 6,3  |
| Canto sin tensión/sin esfuerzo  | 22,5          | 45   | 28,3       | 4,2  | 30,8          | 37,5 | 26,9       | 4,8  | 26,3          | 41,5 | 27,7       | 4,5  |
| Me es fácil cantar en el tono escrito   | 32,5          | 45,8 | 19,2       | 2,5  | 26,9          | 45,2 | 22,1       | 5,8  | 29,9          | 45,5 | 20,5       | 4,0  |
| Me es fácil memorizar canción   | 3,3           | 9,2  | 36,7       | 50,8 | 6,7           | 8,7  | 34,6       | 50   | 4,9           | 8,9  | 35,7       | 50,4 |
| Seré un modelo vocal para los niños y niñas   | 25            | 53,3 | 17,5       | 4,2  | 13,5          | 40,4 | 33,7       | 12,5 | 19,6          | 47,3 | 25         | 8    |
| Todas las personas pueden cantar  | 20            | 23,3 | 33,3       | 23,3 | 12,5          | 19,2 | 29,8       | 38,5 | 16,5          | 21,4 | 31,7       | 30,4 |

Para el análisis de las frecuencias, se han sumado las tendencias positivas y negativas de cada una de las variables. En este caso, los resultados reflejan que, mayormente, las personas

cantan más estando solas que cuando están con amigos, y el 85,5% lo hace sobre música grabada.

El 90,1% del alumnado se siente bien al cantar, a pesar de que no sientan seguridad (50,4%), no les resulta fácil (57,2%) y sienten que fuerzan la voz al cantar (67,8%). El 63,8% siente que no tiene habilidades musicales y no son conscientes de que van a ser un modelo vocal para sus estudiantes. Además, más de un tercio piensan que cantar es una habilidad para unos pocos privilegiados.

Al comparar las medias de los grupos de 1º y 4º curso, encontramos solamente diferencias significativas en el ítem “Seré un modelo vocal” ( $p < .000$ ). No podemos afirmar que este resultado se deba a la formación porque hay más estudiantes de 4º cuyas familias cantan (59,6%) que de 1º (46,7%) y ambas variables se correlacionan fuertemente.

### 3.2. Autopercepción sobre la salud vocal

Los resultados muestran que el 87,1% de las personas a las que se les administró el cuestionario no perciben problemas de voz ( $VHI < 9$ ), un 8,8% perciben un problema de voz moderado y solo un 3,9% un problema severo. Los resultados del grupo de 1º y 4º no difieren de forma significativa.

### 3.3. Correlación entre las diferentes variables estudiadas

El estudio de correlación se realizó dentro de la misma categoría de variables (intra) y entre las variables de diferentes categorías (inter).

El primer análisis muestra que, mayoritariamente, las variables dentro de una misma categoría presentan una correlación significativa, aunque con poca potencia. En relación con las variables de contexto, no correlaciona significativamente “Me dicen que canto mal”. Y aquellos que no cantan cuando están solos son los que reciben más críticas por su manera de cantar ( $r = -.286$ ;  $p < .000$ ). Respecto a las variables de percepción de habilidades vocales, “Me es fácil memorizar” es la única que no presenta correlaciones significativas con todo el resto de las variables estudiadas. En el caso de las variables de percepción emocional, solo correlaciona “Me siento seguro al cantar” con el resto de las variables, teniendo en cuenta que la variable “Prefiero cantar en grupo” correlacionada inversamente ( $r = -.358$ ;  $p < .000$ ).

En el análisis de las correlaciones entre variables de diferentes categorías, los datos muestran que la variable de percepción emocional “Me siento bien al cantar” correlaciona muy significativamente con todas las variables de la categoría contexto. También, sienten seguridad al cantar aquel alumnado cuya ‘familia canta’, ‘cantan con sus amigos’, ‘cantan cuando están solos’ y ‘sus padres les enseñaron a cantar’.

**Tabla 2.** Correlación entre variables de contexto y percepción emocional al cantar

| Rho de Spearman<br>N =224  | Mi familia canta | En la escuela cantábamos habitualmente | Canto con mis amigos | Canto cuando estoy solo | Mi madre/ padre me enseñó a cantar | Me dicen que canto mal |
|----------------------------|------------------|--|----------------------|-------------------------|------------------------------------|------------------------|
| Me siento bien al cantar   | .327**           | .259**                                 | .371**               | .378**                  | .288**                             | -.226**                |
| Me siento seguro al cantar | .21**            | .061                                   | .195**               | .230**                  | .210**                             | -.222**                |

|                          |      |       |        |      |      |      |
|--------------------------|------|-------|--------|------|------|------|
| Prefiero cantar en grupo | .069 | .150* | .075** | .042 | .061 | .025 |
|--------------------------|------|-------|--------|------|------|------|

\*\* la correlación es significativa en nivel 0.01 (bilateral)

\* la correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral)

El hecho de cantar en la escuela es el que menos correlaciona con el resto de las variables. Al contrario, tener una familia que canta y cantar cuando están solos son los ítems que presentan una mayor correlación con las habilidades vocales y musicales. Además, son estas personas las que perciben que todas las personas pueden cantar.

En la correlación de variables de las categorías contexto y de habilidades vocales, de nuevo, aquel alumnado a quien le dicen que canta mal no tiene percepción de: tener habilidades musicales, cantar bien, cantar afinado, cantar sin esfuerzo ni cantar con facilidad.

**Tabla 3.** Correlación entre variables de la categoría contexto y de habilidades vocales

| Spearman's rho<br>N=224               | Mi familia canta | En la escuela cantábamos habitualmente | Canto con mis amigos | Canto cuando estoy solo | Mi madre/padre me enseñó a cantar | Me dicen que canto mal |
|---------------------------------------|------------------|--|----------------------|-------------------------|-----------------------------------|------------------------|
| Tengo habilidades musicales           | .252**           | .209**                                 | .234**               | .319**                  | .28**2                            | -.337**                |
| Canto bien                            | .338**           | .146*                                  | .216**               | .254**                  | .324**                            | -.485**                |
| Me es fácil cantar                    | .361**           | .164*                                  | .341**               | .346**                  | .301**                            | -.290**                |
| Tengo una voz bonita                  | .302**           | .184**                                 | .154*                | .249**                  | .299**                            | -.414**                |
| Soy expresiva cantando                | .253**           | .169*                                  | .160*                | .277**                  | .182**                            | -.202**                |
| Canto afinado                         | .293**           | .176**                                 | .256**               | .273**                  | .336**                            | -.442**                |
| Canto sin tensión/sin esfuerzo        | .227**           | .100                                   | .222**               | .232**                  | .181**                            | -.258**                |
| Me es fácil cantar en el tono escrito | .173**           | .058                                   | .171*                | .186**                  | .199**                            | -.370**                |
| Me es fácil memorizar una canción     | .065             | -.010                                  | .216**               | .257**                  | .075                              | -.058                  |

\*\* la correlación es significativa en nivel 0.01 (bilateral)

\* la correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral)

Las variables sobre percepción emocional al cantar “Me siento bien al cantar” y “Me siento seguro al cantar” correlacionan muy significativamente con todas las variables de la categoría de autoconcepto sobre habilidades vocales y musicales. En cambio, la preferencia de cantar en grupo no tiene ninguna correlación significativa con las variables de autoconcepto de habilidades vocales.

**Tabla 4.** Correlación entre variables de la categoría percepción emocional al cantar y de habilidades vocales

| Rho de Spearman<br>N=224              | Me siento bien al cantar | Me siento seguro al cantar | Prefiero cantar en grupo |
|---------------------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|
| Tengo habilidades musicales           | .306**                   | .205**                     | .109                     |
| Canto bien                            | .343**                   | .337**                     | -.023                    |
| Me es fácil cantar                    | .469**                   | .370**                     | .013                     |
| Tengo una voz bonita                  | .344**                   | .372**                     | -.028                    |
| Soy expresiva cantando                | .391**                   | .358**                     | .034                     |
| Canto afinado                         | .367**                   | .348**                     | .043                     |
| Canto sin tensión/sin esfuerzo        | .292**                   | .292**                     | -.012                    |
| Me es fácil cantar en el tono escrito | .229**                   | .311**                     | .048                     |
| Me es fácil memorizar una canción     | .234**                   | .115                       | .078                     |

\*\* la correlación es significativa en nivel 0.01 (bilateral)

\* la correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral)

Centrándonos en la pregunta relativa a “Seré un modelo vocal para los niños/as”, se observa cómo correlaciona con todas las variables de la categoría autoconcepto sobre habilidades musicales y vocales y con las siguientes variables de percepción emocional al cantar: “Me siento bien al cantar” y “Me siento seguro al cantar”. Aquel alumnado que canta en su familia y no le dicen que canta mal es quien piensa que va a ser un modelo vocal, entiende que “como ellos canten, cantarán los niños/as”.

Con relación al ítem “Todas las personas pueden cantar”, quienes se sienten bien cantando y tienen habilidades vocales, considera que todas las personas pueden cantar. Sobre la categoría contexto, también se observa que aquel alumnado cuyos padres les enseñaron a cantar tienen esta percepción ( $p < .048$ ).

Cuando se observa la percepción de problemas de voz (VHI) y el resto de las variables de las categorías estudiadas, comprobamos que solo presentan resultados de correlación significativos las variables de contexto: “Me dicen que canto mal” ( $r = .172$ ;  $p < .010$ ) e, inversamente, “Mi familia canta” ( $r = -.172$ ;  $p < .010$ ). Y, también, correlacionan inversamente las variables sobre autoconcepto de habilidades vocales y musicales: “Tengo habilidades musicales” ( $r = -.164$ ;  $p < .014$ ), “Me es fácil cantar” ( $r = -.154$ ;  $p < .021$ ) y “Canto sin esfuerzo” ( $r = .162$ ;  $p < .015$ ).

### 3.4. Opinión del estudiantado de 4º curso sobre su formación y el uso de la voz cantada que realiza el profesorado de prácticas en el aula

Finalmente, las respuestas a las preguntas dirigidas únicamente al alumnado de 4º curso nos muestran que el 90,3% de las personas participantes considera que es importante tener asignaturas de música en el grado, a pesar de que solo el 21,4% cree que es necesario cantar bien para ser docente de Infantil. Sin embargo, el 86,6% se ven cantando en el aula de Infantil.

Casi el 75% de estudiantes de 4º piensa que durante el grado no han obtenido recursos para cantar y solo un 25% considera que a lo largo del grado ha mejorado su manera de cantar. El 59,8% opina que las canciones aprendidas en el grado son interesantes.

Con relación a la observación del profesorado durante los períodos de prácticas, el alumnado participante ha referido que un 38,5% no canta diariamente con sus estudiantes. Y de aquel profesorado que canta, considera que solo un 42,3% lo hace de manera afinada y expresiva. Además, un 14,5% del profesorado estaba disfónico. Asimismo, el 38,4% de las respuestas señalan que el profesorado normalmente no cantaba en el aula y usaba música grabada, aunque estas les han motivado a cantar en un 42,3%.

**Tabla 5.** Preguntas y porcentajes de respuestas del alumnado de 4º sobre su formación y el uso de la voz cantada de las maestras de prácticas en el aula

|   | En desacuerdo |      | De acuerdo |      |
|---|---------------|------|------------|------|
|   | 1             | 2    | 3          | 4    |
| Es importante tener asignaturas de música en el grado | 1,9           | 7,8  | 30,1       | 60,2 |
| Es necesario cantar bien para ser maestra de infantil | 29,1          | 49,5 | 17,5       | 3,9  |
| Durante el grado me han enseñado recursos para cantar | 36,9          | 36,9 | 19,4       | 0    |
| A lo largo del Grado he mejorado mi manera de cantar  | 39,8          | 34   | 21,4       | 4,9  |
| Las canciones aprendidas en el Grado son interesantes | 6,9           | 33,3 | 41,2       | 18,6 |
| Me veo cantando en el aula de infantil                | 1             | 12,6 | 32         | 54,4 |
| Las maestras cantaban en el aula diariamente          | 16,3          | 22,1 | 34,6       | 26,9 |

|   |      |      |      |      |
|---|------|------|------|------|
| Las Maestras cantaban afinado y expresivo                   | 14,4 | 43,3 | 25   | 17,3 |
| Las maestras normalmente no cantaban, usaban música grabada | 22,1 | 39,4 | 19,2 | 19,2 |
| Las maestras estaban disfónicas                             | 54,8 | 30,8 | 13,5 | 1    |
| Las maestras me han motivado a cantar                       | 32,7 | 25   | 24   | 18,3 |

#### 4. Discusión y conclusiones

El alumnado de los Grados de Educación Infantil participante en esta investigación no muestra un buen autoconcepto sobre sus habilidades vocales. Solamente en torno al 30% creen que tienen una voz bonita, les es fácil cantar en el tono escrito y cantan afinadamente y sin esfuerzo. Así, dos tercios de la muestra estudiada no considera que cante bien y esto podría llevar a que las futuras maestras, tal y como señala Abril (2007), se resistan a afrontar situaciones de canto en el aula. Esta afirmación coincide con las observaciones de las estudiantes de 4º curso en sus prácticas, donde explican que, en un 38,4% de los casos, las maestras-mentoras utilizan música grabada y no cantan diariamente en el aula. Todos estos datos concuerdan con los resultados de Swain y Bodkin-Allen (2014), quienes observaron que la mayoría de maestros piensan que no están lo suficientemente preparados para cantar, se consideran poco musicales y revelan sentimientos negativos hacia el canto.

Es importante, asimismo, recordar aquí los resultados de Heyning (2011) sobre el hecho de que aquellos que se sientan poco talentosos experimentan ansiedad y optarán por no cantar en el aula. Como consecuencia, esta creencia autolimitante puede que acabe por restringir el uso de la voz cantada en el aula, tal y como afirma Pascale (2005). Además, y siguiendo a West (Swain y Bodkin-Allen, 2014), la crítica de la voz cantada a menudo es interpretada por la persona receptora como un ataque personal, ya que la voz está directamente relacionada con la propia identidad. También, se observa que aquellas personas, que sienten que no tienen habilidades vocales y a quienes les dicen que cantan mal, son las que menos piensan que serán un modelo vocal para niños y niñas. Es decir, consideran que su manera de cantar no incide ni afecta en la manera de cantar de los niños y las niñas. Aunque, por otra parte, aquel alumnado que tiene un autoconcepto vocal positivo es a su vez el alumnado que tiene una mejor percepción emocional del canto y se siente bien y con seguridad al cantar, tal y como observaron en sus investigaciones Swain y Bodkin-Allen (2017). No obstante, el hecho de que un porcentaje alto de estudiantes (65,2%) prefieran cantar en grupo antes que solos y que canten más cuando están solos que con sus amistados nos puede indicar que cantar delante de iguales despierta cierta animadversión, tal y como se sugiere en el estudio de Oriola (2022).

Los resultados obtenidos no presentan diferencias entre estudiantes de 1º y 4º curso, hecho que indica que los Grados de Educación no consiguen hacer competentes vocalmente a sus estudiantes. Asimismo, la mayoría del alumnado de 4º curso considera que durante el grado no se les ha dado herramientas para mejorar su forma de cantar. Uno de los aspectos que mejora entre el alumnado de 4º es que es más consciente de que será un modelo vocal para sus futuros estudiantes, aunque el porcentaje que está de acuerdo con esta afirmación aún es bajo (46,2%). Entre estas estudiantes, también mejora la percepción de que todas las personas pueden cantar.

Sorprende un patrón observado entre el alumnado de 4º curso, que se podría resumir como: “no soy vocalmente competente, pero no importa porque yo no seré modelo vocal y no es necesario cantar bien para ser maestra de Infantil”. Esta percepción se sustenta también por el hecho de que, en sus prácticas, el alumnado ha observado que casi un 60% del profesorado no cantan afinadamente ni de manera expresiva. Cabe entonces la pregunta: ¿Qué valor le dan las futuras maestras a cantar en las aulas? Desde esta perspectiva, sería interesante revisar el

currículo del grado de Educación Infantil y preguntarse si este otorga la suficiente importancia a la voz y la expresión musical.

En este estudio, se ha observado que las variables de la categoría contexto tienen un fuerte impacto. Aunque la correlación en sí no implica causalidad, el hecho de que algunas de las variables sobre las que preguntamos se produzcan con anterioridad a las otras en el espacio temporal nos permite afirmar que existe una cierta influencia de ellas sobre el resto, a pesar de que no podemos asegurar que haya variables ocultas que justifiquen los resultados en otra dirección (Attorresi *et al.*, 2009). En este sentido, uno de los resultados más relevantes de este estudio es que aquel alumnado que vive en hogares donde se canta es el que presenta un autoconcepto vocal y musical más positivo. Se deduce, por tanto, que el hecho de normalizar el canto en la vida cotidiana tiene una gran influencia en el desarrollo de la identidad de la persona como cantante, hallazgos en línea con las investigaciones de Abril (2007) y Pascale (2013). Parece entonces que la educación no formal y las experiencias positivas previas (Pascale, 2013) podrían facilitar el desarrollo de habilidades vocales y musicales. De este modo, quienes cantan en su casa se consideran modelo vocal y sienten que es importante cantar bien para ser docentes de Educación Infantil. En la investigación de Abril (2007), el profesorado de Música y los miembros de la familia parecían tener la mayor influencia en la formación de sus creencias sobre la habilidad para cantar y la identidad del cantante. En consecuencia, el profesorado de Educación Infantil puede ser generador de experiencias positivas o negativas con relación al cantar; de aquí la importancia de hacer competente al profesorado no solo en mejorar sus habilidades vocales, sino también en favorecer experiencias tempranas en su alumnado.

Con relación a la salud vocal, la gran mayoría del alumnado no percibe problemas de voz, si bien un 12,9% ya presenta un problema de salud vocal antes de entrar en el mercado laboral, lo que, como asegura Van Houtte (2011), tendrá un impacto en su vida profesional y personal. Observando los resultados, parece que tener una familia que cante puede ser un elemento protector frente a los problemas vocales. Tener un problema de voz añade un obstáculo para cantar en el aula, ya que les resultará más costoso. Se desconoce si el alumnado de 4º curso es capaz de discriminar el grado de disfonía, sino únicamente la presencia o ausencia de esta. No obstante, el 14,5% del alumnado observa docentes-tutores-tutoras disfónicos y disfónicas en el aula, resultados que coinciden con estudios previos sobre prevalencia vocal en docentes (De Jong *et al.*, 2006; Roy *et al.*, 2004).

Para concluir, se sabe que el canto es una actividad musical muy importante; sin embargo, en este estudio se ha observado que el estudiantado tiene un autoconcepto sobre el canto que lo limita. En aquel alumnado que tiene un contexto familiar donde el canto está presente, no solo el autoconcepto mejora, sino que comprenden que para un docente es necesario cantar en el aula y hacerlo bien, porque, entre otras cosas, será un modelo vocal para sus estudiantes. En este sentido, estos hallazgos están en línea con los de Austin (1990) para quien el autoconcepto musical del alumnado tiene una influencia definitiva en su comportamiento en el aula y en su motivación para participar en actividades musicales.

Según los resultados obtenidos en esta investigación, los Grados de Educación estudiados no consiguen dar suficientes recursos a sus estudiantes para mejorar su competencia y autoconcepto vocal, y tampoco se invierte en la prevención y detección de problemas de voz en un colectivo especialmente vulnerable a este tipo de trastornos. Aunque la muestra observada no percibe tener problemas de voz, la literatura advierte de la alta prevalencia de estos trastornos y las mismas estudiantes observan que gran parte de sus mentoras presentan alteraciones

vocales. Está claro que el profesorado que tenga problemas vocales, o bien no cantará en el aula, o bien lo hará dañándose más la voz y acabará siendo un mal modelo vocal para los pequeños. Hay que recordar que los niños y las niñas de 3-6 años están en pleno desarrollo del habla y es necesario que los modelos vocales que tengan sean saludables.

El perfil mayoritario del profesorado de Infantil que describe el alumnado en formación de esta investigación es el de una maestra o un maestro que no canta diariamente, sino que utiliza música grabada (Bainger, 2010) y que cuando canta lo hace sin expresividad y desafinando. Este referente no invita a que el alumnado sienta la necesidad de ser competente vocalmente, ni tampoco da relevancia a esta actividad en las aulas. Como afirma Ehrlin y Wallerstedt (2014), para que la música y el cantar tengan un lugar importante en el trabajo diario, se requieren docentes que confíen en su propia competencia. Se entiende, por tanto, que se hace necesario trabajar para introducir cambios en el diseño curricular de la formación inicial del profesorado de Infantil, para disponer de tiempo suficiente que permita mejorar su autoconcepto y su competencia vocal.

En futuras investigaciones sería interesante continuar esta línea de trabajo, incorporando una muestra más numerosa y equilibrada y haciendo partícipes a más universidades. Además, sería oportuno analizar los diferentes currículos de los Grados de Maestro/a implicados en esta investigación, para estudiar su incidencia en contraste con los resultados obtenidos. También, sería recomendable recoger datos objetivos sobre calidad vocal para poder contrastarlos con los datos perceptivos, ya que los resultados obtenidos con estos últimos no concuerdan con los índices de prevalencia de problemas de voz descritos en la literatura.

## Referencias

- Abril, C.R. (2007). I have a voice but I just can't sing: A narrative investigation of singing and social anxiety. *Music Education Research*, 9(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/14613800601127494>
- Attorresi, H.F., García Díaz, A.M. y Pralong, H.O. (2009). Identificación de variables ocultas y su vinculación con el reconocimiento de la aleatoriedad. *SUMMA Psicológica UST*, 6(2), 43-54. <https://doi.org/10.18774/448x.2009.6.61>
- Austin, J.R. (1988). The effect of music contest format on self-concept, motivation, achievement, and attitude of elementary band students. *Journal of Research in Music Education*, 36(2), 95-107. <https://doi.org/10.2307/3345243>
- Austin, J.R. (1990). The relationship of music self-esteem to degree of participation in school and out-of-school music activities among upper elementary students. *Contributions to Music Education*, 17, 20-31. <https://www.jstor.org/stable/24127467>
- Bainger, L. (2010). A music collaboration with early childhood teachers. *Australian Journal of Music Education*, 2, 17-27. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.812733921488527>
- Behlau, M., Zambon, F., Guerrieri, A.C. y Roy, N. (2012). Epidemiology of voice disorders in teachers and nonteachers in Brazil: prevalence and adverse effects. *Journal of Voice*, 26(5), 665-e9. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2011.09.010>

- Bodkin-Allen, S. (2009). *Being Musical: Early Childhood Teachers, Music and Identity in Aotearoa/New Zealand*. Lambert Academic Publishing.
- Chen, S.H., Chiang, S.C., Chung, Y.M., Hsiao, L.C. y Hsiao, T.Y. (2010). Risk factors and effects of voice problems for teachers. *Journal of Voice*, 24(2), 183-192. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2008.07.008>
- Clark, A., Clemes, H. y Bean, R. (2000). *Cómo desarrollar la autoestima en adolescentes*. Debate.
- Correa, S., Contreras, J. P., Olivares, D. y Cano, N. (2020). Equivalencia cultural de la versión chilena del Evaluation of Ability to Sing Easily: EASE. *Codas*, 32(5), 1-6. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20192019204>
- De Alvear, R.M.B., Barón, F.J. y Martínez-Arquero, A.G. (2011). School teachers' vocal use, risk factors, and voice disorder prevalence: guidelines to detect teachers with current voice problems. *Folia Phoniátrica et Logopaédica*, 63(4), 209-215. <https://doi.org/10.1159/000316310>
- De Jong, F.I.C.R.S., Kooijman, P.G.C., Thomas, G., Huinck, W.J., Graamans, K. y Schutte, H.K. (2006). Epidemiology of voice problems in Dutch teachers. *Folia Phoniátrica et Logopaédica*, 58(3), 186-198. <https://doi.org/10.1159/000091732>
- Ehrlin, A., & Tivenius, O. (2018). Music in preschool class: A quantitative study of factors that determine the extent of music in daily work in Swedish preschool classes. *International Journal of Music Education*, 36(1), 17-33. <https://doi.org/10.1177/0255761417689920>
- Ehrlin, A. y Wallerstedt, C. (2014). Preschool teachers' skills in teaching music: two steps forward one step back. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1800-1811. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.884086>
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J.M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, 13(1), 69-96. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17513105.pdf>
- García-López, I., Núñez-Batalla, F., Bouzas, J.G. y 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. <https://doi.org/10.1016/j.otorri.2010.01.012>
- González, O. (2005). Estructura multidimensional del autoconcepto físico. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 121-129. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17514745011.pdf>
- Heyning, L. (2011). "I can't sing!" The concept of teacher confidence in singing and the use within their classroom. *International Journal of Education & the Arts*, 12(13), 1-28. <http://www.ijea.org/v12n13/v12n13.pdf>
- Lee Nardo, R., Custodero, L.A., Persellin, D.C. y Brink Fox, D. (2006). Looking back, looking forward: a report on early childhood music education in accredited American preschools. *Journal of Research in Music Education*, 54, 278-292. <https://doi.org/10.2307/4139751>

Gassull, C., Lorenzo de Reizábal, A. y González-Sanvisens, L. "Seré maestra de infantil y no canto bien, pero no importa". Análisis del autoconcepto y uso de la voz cantada en estudiantes del grado de Educación Infantil. *Revista Electrónica de LEEME*, 52, 38-52. doi:10.7203/LEEME.52.26823

- Lorenzo, O., Herrera, L., Hernández-Candelas, M. y Badea, M. (2014). Influence of music training on language development: A longitudinal study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 527-530. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.200>
- McLendon, G.H. (1982). When the class sang, I played the drum. *Music Educators Journal*, 68(6), 36-37. <https://eric.ed.gov/?id=EJ258539>
- Ohlsson, A.C., Drevsäter, A., Brynnel, M. y Johansson, I. (2016). Allergic rhinitis and voice change. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 41(4), 143-148. <https://doi.org/10.3109/14015439.2015.1049288>
- Oriola-Requena, S., Calderón-Garrido, D. y Gustems-Carnicer, J. (2022). Autopercepción del desarrollo de las competencias musicales del futuro profesorado generalista: un análisis diagnóstico. *Revista Electrónica de LEEME*, 50, 16-30. <https://doi.org/10.7203/LEEME.50.24120>
- Pascale, L.M. (2005). Dispelling the myth of the non-singer: Embracing two aesthetics for singing. *Philosophy of Music Education Review*, 13(2), 165-175. <https://doi.org/10.1353/pme.2005.0039>
- Pascale, L.M. (2013). The power of simply singing together in the classroom. *The Phenomenon of Singing*, 2, 177-183. <https://journals.library.mun.ca/index.php/singing/article/view/673>
- Roy, N., Merrill, R.M., Thibeault, S., Gray, S. y Smith, E. (2004). Voice disorders in teachers and the general population: effects on work performance, attendance, and future career choices. *Journal of Speech Lang Hear Research*, 47, 542-551. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004\)042](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004)042)
- Ruismäki, H. y Tereska, T. (2006). Early Childhood Musical Experiences: Contributing to Pre-Service Elementary Teachers' Self-Concept in Music and Success in Music Education (during Student Age). *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), 113-130. <https://doi.org/10.1080/13502930685209841>
- Schmitt, M.C.J. (1979). Development and validation of a measure of self-esteem of musical ability. *Dissertation Abstracts International*, 40(10), 5357. <https://www.proquest.com/openview/d5f28c2261eb8e44bb2350be2062556f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. y Stanton, G.C. (1976). Self-Concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Simberg, S., Sala, E. y Rönnekaa, A.M. (2004). A comparison of the prevalence of vocal symptoms among teacher students and other university students. *Journal of Voice*, 18(3), 363-368. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2003.12.005>
- Svengalis, J. (1978). Music attitude and the preadolescent male. *Dissertation Abstracts International*, 39, 4800A (UMI No. 79-02953).

Gassull, C., Lorenzo de Reizábal, A. y González-Sanvisens, L. “Seré maestra de infantil y no canto bien, pero no importa”. Análisis del autoconcepto y uso de la voz cantada en estudiantes del grado de Educación Infantil. *Revista Electrónica de LEEME*, 52, 38-52. doi:10.7203/LEEME.52.26823

Swain, N. y Bodkin-Allen, S. (2014). Can't sing? Won't sing? Aotearoa/New Zealand “tone-deaf” early childhood teachers’ musical beliefs. *British Journal of Music Education*, 31(3), 245-263. <https://doi.org/10.1017/S0265051714000278>

Swain, N. y Bodkin-Allen, S. (2017). Developing singing confidence in early childhood teachers using acceptance and commitment therapy and group singing: A randomized trial. *Research Studies in Music Education*, 39(1), 109-120. <https://doi.org/10.1177/1321103X17700141>

Van Houtte, E., Claeys, S., Wuyts, F. y Van Lierde, K. (2011). The impact of voice disorders among teachers: vocal complaints, treatment-seeking behavior, knowledge of vocal care, and voice-related absenteeism. *Journal of voice*, 25(5), 570-575. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2010.04.008>

Welch, G. (2001). The importance of singing in child development. *Five to Seven*, 1(6), 35-37. <https://doi.org/10.12968/ftse.201.2.6.16857>

Welch, G.F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I. y Sarazin, M. (2014). Singing and social inclusion. *Frontiers in Psychology*, 5, Article 803, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00803>

Zubeldía, M. (2014). *El Cuestionario de Autoconcepto Musical CAMU*. UPV-EHU.

Zubeldía, M., Díaz, M. y Goñi, E. (2018). Autoconcepto, atribuciones causales y ansiedad-rasgo del alumnado de conservatorio. Diferencias asociadas a la edad y al género. *Psychology, Society, & Education*, 10(1), 79-102. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1048>