

Desarrollo y validaci3n de una escala de motivaci3n en el canto escolar

HOP Volumen 21 #1 enero - julio

Development and validation of a scale of motivation in school singing



Irma Sofía Herrera Rasc3n
Isaías Ram3n Rivera Herrera

ID: 0123-8264.hop.21107

Title: Development and validation of a scale of motivation in school singing

Título: Desarrollo y validación de una escala de motivación en el canto escolar

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Development, adaptation and validation of a scale to measure motivation in school singing

[es]: Desarrollo, adaptación y validación de una escala para medir la motivación en el canto escolar

Author (s) / Autor (es):

Herrera Rascón, y Rivera Herrera

Keywords / Palabras Clave:

[en]: Singing/Vocal music; School motivation; vocal pedagogy; Measuring instruments; Learning; Art education; Music education

[es]: canto/música vocal; motivación escolar; pedagogía vocal; instrumento de medición; aprendizaje; educación artística; educación musical

Proyecto / Project:

Motivación en la enseñanza-aprendizaje del canto escolar en la Ciudad de Chihuahua

Financiación / Funding:

Conacyt. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Submitted: 2019-03-20

Acepted: 2019-06-18

Resumen

El canto tiene aportes significativos al ser humano y se sugiere que lo lleve a cabo desde edad temprana preferentemente. El docente es el responsable de ponerlo en práctica en el contexto escolar, adaptando los lineamientos que marque el currículo oficial. Los alumnos que se motivan o son motivados se interesan y evolucionan respecto al canto. Es en el aula y/o contexto escolar donde se debe generar la adecuada motivación, ya sea en clase de educación artística, en concursos o festivales de canto. El objetivo de este artículo es mostrar cómo se adaptó y desarrolló una escala de medición que puede contribuir al estudio de la motivación del canto escolar y reportar sus características psicométricas. El estudio se realizó en los niveles primaria (4º, 5º y 6º) y secundaria (1º, 2º y 3º), en escuelas del sistema estatal de educación en la ciudad de Chihuahua, Chihuahua, México. Este estudio se basa en el marco teórico de valores y expectativas de Eccles (Eccles, 1984; Eccles, y otros, 1983; Wigfield, 1994; Wigfield y Eccles, 1992), que sitúa las expectativas y los valores como los principales componentes que determinan el rendimiento y la participación; dichos investigadores consideran a los niños y adolescentes como individuos capaces de percibir dicha expectativa de éxito al momento de realizar adecuadamente una tarea o actividad, en este caso, el canto escolar. Se muestra la composición que se le dio al instrumento; cuáles fueron sus bases teóricas y cómo a través de los análisis estadísticos, de confiabilidad y factoriales, el instrumento adquirió validez y certeza en su propósito psicométrico para ser utilizado con fines pedagógicos, administrativos o de investigación sobre la motivación del canto escolar. Además, utilizando el análisis de correlación de Spearman, se pudo comprobar que el comportamiento de los datos obtenidos de la correlación entre factores coincide con la lógica de la teoría de Eccles para el desarrollo de una escala de motivación para el canto escolar (EMCA).

Abstract

Singing has significant contributions to the human being and it is suggested that it be carried out preferably from an early age. The teacher is responsible for putting it into practice in the school context, carrying out or adapting the guidelines that mark the official curriculum. Students who are motivated or motivated are interested and evolve with respect to singing. It is in the classroom and / or school context, where the proper motivation must be generated, whether in artistic education class, in competitions or singing festivals. The objective of this article is to show how a scale of measurement was adapted and developed that can contribute to the study of the motivation of school singing and to report its psychometric characteristics. The study was conducted at the primary (4th, 5th and 6th) and secondary levels (1st, 2nd and 3rd) in schools of the state education system in the city of Chihuahua, Chihuahua, Mexico. This study is based on the theoretical framework of values and expectations of Eccles (Eccles, 1984; Eccles, y otros, 1983; Wigfield, 1994; Wigfield y Eccles, 1992), that places expectations and values as the main components that determine performance and participation; these researchers consider children and adolescents as individuals capable of perceiving this expectation of success at the moment of adequately performing a certain task or activity, in this case, the school singing. It shows the composition that was given to the instrument, which were its theoretical basis and as through statistical, reliability and factorial analysis, the instrument acquired validity and certainty in its psychometric purpose to be used for pedagogical purposes, administrative or investigation about the motivation of school singing. Furthermore, using the Spearman correlation analysis, it was possible to verify that the behavior of the data obtained from the correlation between factors coincides with the logic of the theory of Eccles for the development of the scale of motivation for school singing (EMCA).

Citar como:

Herrera Rascón, I. S., & Rivera Herrera, I. R. (2019). Desarrollo y validación de una escala de motivación en el canto escolar. *Horizontes Pedagógicos issn-l:0123-8264*, 21 (1), [pgIn]-[pgOut]. Obtenido de: <https://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/1579>

M.A. Irma Sofía **Herrera Rascón**

Source | Filiación:

Universidad Autónoma de Chihuahua

BIO:

Maestra de canto nivel licenciatura
Master en Arte profesionalizante e investigación
Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua
Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua

City | Ciudad:

Chihuahua [mx]

e-mail:

sofiahr@yahoo.com

Dr Isaías Ramón **Rivera Herrera**

Source | Filiación:

Universidad Autónoma de Chihuahua

BIO:

Associate Professor, Corvinus University Budapest; Hungary. January 2017
Doctor of Philosophy. Loyola University Chicago. The Graduate School
Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua

City | Ciudad:

Chihuahua [mx]

e-mail:

irrivera@uach.mx

Desarrollo y validación de una escala de motivación en el canto escolar

Development and validation of a scale of motivation in school singing

Irma Sofía **Herrera Rascón**
Isaías Ramón **Rivera Herrera**

Introducción

La ciencia y la experiencia han llevado a comprender de mejor manera el aporte del canto en el individuo, y sugiere iniciar dicha práctica en edad temprana preferentemente. Sin embargo, darle continuidad al sistema de enseñanza-aprendizaje de forma adecuada requiere de un sistema metodológicamente ordenado que parta desde la edad infantil hasta la vida adulta (Welch, 1998). Diversas investigaciones (Chong, 2010; Cooksey, 1993; Saunders, Papageorgi, Himonides, Rinta, & Welch, 2011) han examinado las percepciones y perspectivas de los niños y adolescentes, con el fin de contribuir al conocimiento sobre aspectos psicopedagógicos de aplicabilidad al canto. Según Welch (1998), los niños que por su edad están en nivel básico y con potencial para el canto, a veces son mal conducidos debido a fallas o errores en la metodología de enseñanza, con lo cual llegan a la edad adulta creyendo que no tenían las habilidades necesarias para el canto. También desde la perspectiva de Welch, en relación a la enseñanza-aprendizaje del canto, esto se debe en gran medida a la falta de concordancia entre el potencial de algunos niños para dicha práctica y el currículo.

En sí, el docente tiene la responsabilidad de saber llevar a cabo el programa oficial o adaptar dichos lineamientos al campo laboral. Barrett y Veblen (2012) sugieren que el currículo de educación musical debe aplicarse en los diferentes niveles escolares, en los cuales el estudiante se vea en la posibilidad de desarrollar sus capacidades para cantar, improvisar, componer o ejecutar uno o varios instrumentos, aprovechando las posibilidades y beneficios de incursionar en diferentes estructuras y agrupaciones musicales. Es en el salón de clases donde el docente debe plantear qué tan benéfico será llevar a sus estudiantes a través de la experiencia musical para que la sientan como parte de su vida, así como para que encuentren la relación que ésta genera en su vida diaria en general.

En el ámbito latinoamericano, Herrera (2013) hace un llamado a favor de la educación en general, pero sobre todo a una educación artística completa, la cual está llena de todo tipo de problemas. Y es precisamente el docente, conjuntamente con los directivos, los que pueden y deben responsablemente abonar a favor del trabajo educativo, ya sea diseñando o mejorando la currícula que se aplica a los estudiantes, como desarrollando el trabajo motivacional que tanto los maestros en el aula, como los directivos en su oficina, podrían implementar a favor de los estudiantes.

En un estudio con jóvenes universitarios en Corea, que examinó los intereses, inquietudes y necesidades en el canto, mostró que existe un gran interés y disfrute del canto (Chong, 2010). En este estudio se puede observar que es un porcentaje alto (83% de aceptación); dicha proporción podría ser la consecuencia de que en los niveles anteriores se les educó y motivó adecuadamente. Los alumnos que son motivados al respecto se interesan y evolucionan mejor en la actividad del canto. Es en el aula o contexto escolar donde se debe generar esta motivación (Renwick, 2012). Para ello, se deben considerar factores como la interacción con los padres de familia, directivos, maestros y contexto, como parte importante en el día a día que motiva al alumno; también es relevante conocer en qué medida estos factores influyen en el alumno que recibe instrucción en su actividad del canto.

En el mismo sentido, Orjuela (2010) expone que el docente, la familia, las instituciones y los amigos cercanos son co-responsables de la educación de niñas y niños de la comunidad a la cual pertenecen, respetando costumbres y entorno cultural, así como también entendiendo la manera de ajustar su quehacer pedagógico a las posibilidades de los niños, y menciona al docente como el encargado de estimular o motivar a sus alumnos.

Son variados los elementos que intervienen en la práctica del canto en el contexto escolar, por lo que conocerlos y entenderlos resulta útil para estudiar el fenómeno. Cámara (2004) comenta que los niños son fácilmente atraídos por la música en sus diversos géneros o presentaciones, como puede ser la música instrumental o cantada, la música rítmica para bailar o la música lenta para disfrutar, o bien, con una letra que lo atraiga de acuerdo a su nivel de comprensión. El educador musical, además de ser instruido y preparado en su vocación, respetará la pluralidad y la diversidad de necesidades de los estudiantes, convenientes a cada edad, en la sociedad a la cual pertenecen (Browman, 2012).

Otro aspecto a considerar es que no por el hecho de utilizar terminología musical complicada, significa una adecuada comprensión de lo que implica el canto por parte de alumnos y maestros; además, se sugiere no llevarlo a la práctica en el aula de esa manera (Swanwick, 1991). Como afirma Phillips (1992, citado por Cámara, 2004): “Cantar es una habilidad psicomotora que implica tanto un proceso físico de coordinación motora, como un proceso psicológico de percepción de tono y memoria” (p. 4).

La nueva reforma educativa de la Secretaría de Educación Pública en México (SEP, 2017) presenta un planteamiento curricular donde el perfil de egreso de cada nivel es progresivo, de acuerdo a lo aprendido desde el nivel preescolar hasta bachillerato; esto es, una articulación de contenidos entre niveles educativos. También se adiciona y da preponderancia al desarrollo personal y social de los estudiantes por medio del desarrollo de sus habilidades socioemocionales, con la finalidad de que al estudiante se le facilite el desarrollo tanto grupal como dentro de su contexto, haciendo uso de las artes en la educación obligatoria.

Gracias a una de las características de la nueva reforma educativa del 2017, en la que se reconocen las virtudes de reformas anteriores, y aprovechando los programas oficiales de la SEP (2011), dentro del marco de la educación artística en el nivel básico, siguen considerando de manera importante la actividad del canto, enlistando lineamientos y competencias a lograr en dicha actividad.

La motivación se ha visto relegada en múltiples actividades del quehacer de los individuos; la música y, específicamente, el canto, no son la excepción. Renwick (2012) considera que las perspectivas filosóficas, así como los problemas psicológicos y la importancia del apoyo y la motivación en la educación musical, son factores de valía y se deben considerar en el desarrollo musical de los alumnos, así como para lograr los objetivos en el proceso de aprendizaje.

Otra perspectiva igualmente importante es la que expone Rojas (2017), en el sentido de que el docente también debe estar motivado para ejercer su trabajo académico adecuadamente, sobre todo en el aspecto pedagógico. Dicha motivación se vería reflejada al momento de cumplir con los objetivos marcados por la institución, pudiendo ser estos evidenciados en los logros o en la terminación de las metas trazadas, siendo el motor de todo ello el directivo, quien a través de distintos medios lograría que el docente mantuviera su compromiso, además de conservar su interés y motivación.

En un trabajo denominado “La motivación de logro mejora el rendimiento académico de carácter experimental” (García-Ramírez, 2016) realizado en la universidad de Granada, España, en el cual participaron 62 estudiantes con edad mínima de 20 años y máxima de 52, el investigador utilizó dos pruebas pre y post, con lo que llegó a la conclusión de que la motivación por competencias y de logro son de vital importancia para el desarrollo cognoscitivo de los estudiantes, además de demostrar que la motivación de logro influye positivamente en el aprovechamiento académico. Esta motivación es palpable en la satisfacción y sentido de competencia, principalmente en el alumno, pero también en los docentes, ya que están involucrados en la relación enseñanza-aprendizaje, gracias a la guía y orientación que el docente ejerce sobre sus alumnos al momento de realizar la tarea y llevar a cabo actividades académicas de otro tipo.

Es importante considerar la pertinencia de las perspectivas como la percepción y la motivación sobre el canto escolar que se generan en los alumnos en esa etapa (niño-adolescente); además, debemos buscar los caminos para entender el proceso cognitivo en el aprendizaje de la actividad del canto y así llegar a conclusiones según sea el caso, nivel, etapa o cualidades y capacidades (Bañuelos, 1990).

En un estudio en escuelas primarias, solo el sexto grado y secundaria, cuyos alumnos provenían de las escuelas primarias elegidas en la región noroeste del Pacífico de los Estados Unidos, se tomaron en cuenta múltiples variables como el nivel socioeconómico, las características demográficas, la intervención de padres de familia y amigos; los costos de la educación musical y los costos de la vida diaria (Demorest, Kelley, & Pfordresher, 2017). Los investigadores se fijaron varios objetivos, en los cuales el más importante era determinar las variables que

más afectan para que un alumno decida continuar su instrucción musical en el nivel secundaria, y si dichas variables están relacionadas con la capacidad evaluada del alumno para cantar.

Los investigadores encontraron dos factores determinantes: la influencia de la familia y la autopercepción favorable de la música, es decir, el sentirse músico. Este último factor en especial está muy relacionado como predictor unitario del rendimiento o precisión para cantar. Dicho de otra manera, el alumno que canta bien tendrá un enfoque de sí mismo como músico. Los investigadores sugieren como parte de sus conclusiones que el maestro es quien puede detectar qué alumnos muestran una autoestima musical baja, y, en consecuencia, ayudar a que la mejoren. Además, sugieren que es el maestro quien debe determinar cuán buena o mala es su relación académica musical con el alumno, y actuar a favor del alumno para que éste pueda cumplir sus metas y mejorar su rendimiento musical.

Por otra parte, en Chile se realizó un estudio con 178 estudiantes de una escuela secundaria que fueron seleccionados intencionalmente, debido a que al momento de la investigación se consideraban de clase media baja, además de tener un alto grado de vulnerabilidad, tanto socioeconómica como sociocultural. En dicha investigación, los autores relacionaron la motivación y la volición con el aprendizaje, es decir, la motivación para aprender (Baez-Estradas & Alonso-Tapia, 2017). Los investigadores mencionan que debido a la falta de motivación los alumnos no aprenden, pues piensan que la tarea a realizar no es redituable en esfuerzo, además de parecer una pérdida de tiempo. Los autores afirman que para que el estudiante progrese académicamente, debe aprender a administrar su proceso de aprendizaje, basándose en un modelo de auto-regulación que a su vez se podría apoyar en la teoría de expectativas y valores de Eccles & Wigfield (2002). Como se puede observar, diversas investigaciones siguen considerando la teoría de Eccles por su funcionalidad en el contexto académico de muchos países del mundo.

Se requiere disponer de un instrumento de medición de la motivación del canto escolar, válido y confiable, capaz de aportar información con fines pedagógicos o para la toma de decisiones, ya sea de maestros de canto o investigadores, así como también de los directivos a nivel administrativo.

Después de una amplia revisión de literatura de escalas de motivación en educación, no se localiza una que sea específica para el canto; por lo tanto, se decide desarrollar, adaptar y validar una escala para medir la motivación en el canto escolar (EMCA), apoyada en procedimientos científicos. Para ello, se abordan las principales teorías de motivación como la Teoría social cognitiva, de Bandura (1977); la Teoría de la autodeterminación, propuesta por Deci y Ryan (1985) y Ryan y Deci (2000), y la Teoría de expectativas y valores, de Eccles y Wigfield (2002). Esta última se considera la más completa, pues tiene coincidencias con la Teoría de motivación de Bandura (1977) en el aspecto de la autoeficacia, y con la Teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan, al equiparar los aspectos intrínseco y extrínseco de los individuos; también se ajusta a las características del canto y es adecuada a la edad y nivel cognoscitivo de la población a encuestar, contexto, idiosincrasia y psicología juvenil.

Fundamentación teórica

La Teoría de expectativas y valores, de Eccles y Wigfield (2002), propone dos componentes; el primero se refiere a la expectativa o esperanza que tiene un estudiante o cualquier otro individuo de alcanzar una meta o realizar un trabajo en el corto o largo plazo; también se

puede interpretar como el sentimiento de competencia para desarrollar una actividad. Eccles, y otros (1983) consideraron a los niños como individuos que tienen una expectativa de éxito al realizar adecuadamente una tarea o actividad. La expectativa de Eccles y Wigfield (2002) es similar al concepto de autoeficacia de Bandura (1977), aunque debe aclararse que la expectativa de Eccles y Wigfield se refiere a la competencia del individuo en tiempo futuro o lo que hará el sujeto más adelante, y la autoeficacia de Bandura se refiere a la competencia del individuo en tiempo presente o en el momento actual.

El segundo componente se refiere al valor que los individuos le dan a dicha acción o tarea. El componente valor, a su vez, se divide en cuatro elementos más, que son: logro, utilidad, interés y costo. El logro es la importancia que le da el individuo a tener éxito o realizar bien una actividad específica; la utilidad es la percepción que tiene el individuo de lo rentable o útil que le será en su vida diaria una acción. Eccles y Wigfield (2002) mencionan que la utilidad es la manera en que las tareas y las metas presentes y futuras se relacionan; dichas metas pueden ser sociales, profesionales o académicas. Los mismos autores afirman que el valor de utilidad posee un componente extrínseco y se da cuando el individuo realiza la tarea, no porque le guste o interese, sino más bien por alcanzar u obtener algo externo, como podría ser una recompensa de cualquier tipo; dinero, un grado o calificaciones.

Por su parte, el interés es el sentimiento de placer que le proporciona a un individuo el realizar una actividad. Dicho beneficio puede ser intelectual, académico o artístico. Este interés toma bajo esta característica un sentido intrínseco. La utilidad también adquiere un sentido extrínseco cuando el individuo no está directamente interesado en la tarea, pero la realiza debido a que pretende complacer a otros individuos, pudiendo ser estos los padres, familiares o un grupo de amigos. El costo, para esta teoría, es involucrarse en una tarea que conlleva aspectos negativos o el costo de realizar la actividad, como pudiera ser el esfuerzo, la ansiedad experimentada debido al desempeño, o incluso el miedo que provoca fallar o acertar en la actividad.

Eccles, y otros (1983) concluyen que los determinantes primarios del rendimiento y de la elección de la tarea o actividad para este modelo, son las expectativas individuales y el valor que atribuye el sujeto a una tarea, por lo que se infiere que las expectativas y valores asumidos por el individuo afectan directamente en la persistencia y rendimiento que el individuo tenga sobre la misma tarea o actividad.

Debido a que la teoría de expectativa-valor de Eccles (Eccles, y otros, 1983; Eccles & Wigfield, 2002) brinda constructos diferentes y funcionales para ser aplicados en contextos de educación y entender el fenómeno de la motivación en estudiantes, Hulleman, Barron, Kosovich, & Lazowski (2016) concuerdan en destacar que las creencias de valor y expectativas que tienen los estudiantes se convierten en predictores excelentes para determinar logros académicos a futuro, pudiendo ser las calificaciones o el tomar la decisión de optar por una carrera profesional.

Los investigadores también mencionan que para que el estudiante obtenga un éxito próximo se requiere que éste posea la capacidad de aprender e insistir en los logros académicos; todo esto se puede lograr o motivar en el estudiante al conocer y entender cómo manejar las variables relacionadas con la motivación en la expectativa y valor asumida por el estudiante, a fin de mejorar los resultados en el aprendizaje. Finalmente, concluyen que los docentes y directivos son los responsables de motivar y potenciar la motivación de los estudiantes en pro de la constancia y conclusión adecuada de sus metas académicas.

Cuando un estudiante adquiere un compromiso para realizar una actividad, ésta toma importancia, calculando las necesidades requeridas para su aprendizaje, específicamente la cantidad de trabajo que

debe realizar para lograr su objetivo, y teniendo de esta manera la información para determinar si realiza o no dicha actividad.

El hecho de que un individuo perciba o tenga la certeza de que la actividad del canto le pueden generar, de una manera u otra, beneficios a su bienestar o salud puede ser generador de motivación; estos beneficios se pueden manifestar en una mejora de su condición psicológica, cardiovascular, inmunológica, o respiratoria, que se traducen en una mejor condición de vida o desempeño académico y profesional.

Swanwick (1991) argumenta que el desarrollo musical se logra de manera sistemática en la edad temprana (0- 15 años), a través de un proceso evolutivo que va del dominio sensorial, pasando por la imitación y el juego imaginativo, hasta llegar idealmente a procesos de metacognición.

Según Mito (2014), la actividad del canto está arraigada en los jóvenes de edad escolar y la actividad de cantar en la calle o en sus casas repercute en el gusto y nivel de ejecución escolar; además, agrega que gracias al uso del sistema karaoke o pista musical, el rendimiento para cantar entre los jóvenes se ha incrementado, de manera que es una ventaja el poder hacerlo en cualquier momento y en cualquier lugar, gracias al bajo costo de los nuevos dispositivos electrónicos.

Sichivitsa (2007) realizó un estudio donde examinó la ayuda que dan los padres a sus hijos en aspectos musicales, incluyendo a los amigos del grupo coral al que pertenecen y el apoyo que se brindan entre sí. La investigadora destaca que una de las fuentes de motivación externa más importante es la que brindan los padres, la cual se puede interpretar como motivación extrínseca (Deci & Ryan, 1985). En especial, lo referente a estar pendiente de sus hijos al momento de la clase o tomar nota de las observaciones hechas por el maestro hacia el alumno; asistir y alentar a sus hijos en los conciertos en los que participan; ejecutar un instrumento; cantar o escuchar música para poder opinar y participar, ya que todo esto influye directamente en la persistencia del alumno en sus estudios musicales, además de reforzar positivamente el autoconcepto del estudiante hacia la música. Eccles (1983), en su teoría de expectativa y valores, compara en el mismo nivel la expectativa de éxito con el autoconcepto en la música, reafirmando con esto el concepto de valor asignado por el estudiante al aprendizaje.

Método

Población: Alumnos de los niveles primaria (4º, 5º y 6º grado) y secundaria (1º, 2º y 3º) que participan en la actividad del canto en su clase de educación artística en el contexto del Sistema Estatal de Educación, de la ciudad de Chihuahua, Chih.

Instrumento: Después de una amplia revisión de literatura y al no encontrar un instrumento de medición específico para la motivación y/o el canto escolar, se decide desarrollar y adaptar uno, de acuerdo a nuestro interés en la motivación del canto escolar, y se toma como punto de partida el instrumento utilizado por Wigfield & Eccles (2000), donde en un cuestionario tipo Likert anteceden las palabras “¿Qué tan...?” en una pregunta relacionada con los constructos de la teoría de expectativas y valores de los mismos autores.

Este instrumento se desarrolló, adaptó y conceptualizó pensando en las capacidades de los niños y adolescentes, considerando su idiosincrasia, contexto estudiantil y cultural latino. Los constructos considerados por la teoría citada son: competencia, donde se consideraron siete preguntas; confianza, siete preguntas; dificultad, seis preguntas; interés, siete preguntas; importancia, siete preguntas; utilidad, ocho

preguntas, y esfuerzo, seis preguntas.

Como siguiente paso se discutió el instrumento con tres maestros de canto y dos psicólogos expertos en la materia, quienes hicieron observaciones, y posteriormente se hicieron ajustes de redacción, procediendo a una aplicación del instrumento con seis niños, uno de cada nivel escolar, antes de la prueba piloto. Gracias a esto, se tomó la determinación de agrupar las preguntas de cada constructo en un solo bloque, debido a las constantes dudas de parte de los seis niños por el significado de los constructos redactados dentro de cada pregunta. También se decidió anteponer a cada bloque de preguntas la frase “¿Cuéntame de tu...!” y el nombre del constructo. Como resultado final, se tuvieron 48 preguntas en escala Likert de cinco puntos, donde 1=Poco hasta 5=Mucha, tomando el nombre de la Escala de Motivación para el Canto escolar en Alumnos (EMCA).

Es de suma importancia que los instrumentos de medición reporten y obtengan intervalos de confianza adecuados, ya que estos son los que le darán a dicho instrumento precisión, y sobre todo validez, generando con ello confiabilidad (Domínguez-Lara & Merino-Soto, 2015).

Prueba piloto: Se aplicó el EMCA a un grupo de cada uno de los seis niveles escolares de la población descrita para este estudio. Después de aplicar análisis descriptivos con el programa SPSS versión 20, los porcentajes por grado y género resultaron ser muy homogéneos (ver Tabla 1). El índice Alfa de Cronbach resultó ser ($\alpha=.942$), un nivel considerado como muy bueno (Oviedo & Campo, 2005).

Finalmente se agregó el sub-constructo disfrute o gusto para cantar en el bloque del constructo interés, generando así una pregunta más para un total de 49 reactivos y siete sub-escalas que llevarán por nombre Factor competencia, Factor confianza, Factor dificultad, Factor interés, Factor importancia, Factor utilidad, y, finalmente, Factor esfuerzo.

Tabla 1 Frecuencia por grado escolar y género

	Frecuencia	Porcentaje
Cuarto de primaria	21	17.4
Quinto de primaria	20	16.5
Sexto de primaria	19	15.7
Válidos		
Primero de secundaria	21	17.4
Segundo de secundaria	20	16.5
Tercero de secundaria	20	16.5
Total	121	100.0
Femenino	58	47.9
Masculino	63	52.1

Prueba piloto dos: Aprovechando la estancia de investigación realizada en Ciudad Juárez, Chihuahua, en septiembre de 2018, al inicio de ciclo escolar, se aplicó el cuestionario EMCA a alumnos donde $N=147$, en un grupo de cada uno de los niveles primaria (4º, 5º y 6º grado) y secundaria (1º, 2º y 3º) también de escuelas del Sistema Estatal de Educación, del estado de Chihuahua. Después de recolectar datos y hacer un análisis de confiabilidad interna Alfa de Cronbach, se obtuvo

($\alpha=.924$) que, comparado con los resultados de la ciudad de Chihuahua, donde $N=121$ y Alfa de Cronbach ($\alpha=.942$), se concluyó que ambos resultados fueron muy similares, e igualmente buenos y confiables para el cuestionario EMCA.

Muestra: Se llevó a cabo un muestreo por clúster a 7 escuelas primarias de 4°, 5° y 6° grados y 5 escuelas secundarias de 1°, 2° y 3° grados, donde se encuestó a un total de 872 alumnos; 411 son mujeres (47.3%) y 548 son hombres (52.7%); tres individuos no proporcionaron datos de su sexo. La edad del individuo más joven fue de ocho años y del mayor, 15, mostrando una media de 11.41 años.

Trabajo de campo: En todo momento la investigadora y un colaborador aplicaron directamente el EMCA a todos los participantes, indicándoles ampliamente cuál era el objetivo del trabajo de investigación, además de instruirlos insistentemente en que la participación era voluntaria y los datos obtenidos serían absolutamente confidenciales. Dichos trabajos se realizaron en horarios normales durante la clase de educación artística en las escuelas. Por lo menos un niño de cada grupo de nivel primaria requirió apoyo, ya que no sabía leer o se trataba de niños con necesidades educativas especiales. Aproximadamente el 20% de los participantes en los dos niveles escolares citados, requirieron de constante apoyo para entender y/o recordar el significado de los constructos (competencia, confianza, dificultad, interés, utilidad, importancia o esfuerzo).

Resultados

Confiabilidad del EMCA: Con la intención de conocer la confiabilidad interna del instrumento se utilizó el programa SPSS, obteniendo un Alfa de Cronbach general de ($\alpha=.933$) N de elementos 49; también se aplicó a las siete sub-escalas, donde el nivel más bajo corresponde al Factor dificultad ($\alpha=.795$) y el nivel más alto el Factor utilidad ($\alpha=.894$), (ver Tabla 2), todos considerados con niveles buenos (Oviedo & Campo, 2005).

Tabla 2 Porcentaje de la varianza y fiabilidad por factor

	% de la varianza	Alfa de Cronbach	N de elementos
General		.933	49
Factor competencia	56.302	.869	7
Factor confianza	57.886	.874	7
Factor dificultad	49.740	.795	6
Factor interés	59.345	.885	7
Factor importancia	55.860	.881	8
Factor utilidad	57.685	.894	8
Factor esfuerzo	65.259	.893	6

KMO y prueba de esfericidad de Bartlett: Se aplicó la Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin y resultó ser .959. Esto nos indica que existe una muy buena relación de los coeficientes observados entre los constructos considerados. También se verificó la prueba de Esfericidad de Bartlett, la muestra $N=872$, alumnos de los niveles 4°, 5°, 6° de primaria y los tres niveles de secundaria, donde resultó la significancia (p-valor) menor a .05; en consecuencia, sí procede el análisis factorial.

Análisis factorial a priori: Se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio con la extracción de componentes principales y rotación Varimax. En la Tabla 2 podemos observar para cada factor los porcentajes de la varianza en las respuestas de los sujetos, como también el nivel del Alfa de Cronbach. El factor dificultad explica el 49.740% de la varianza en las respuestas de los alumnos, siendo éste el de porcentaje más bajo, pero el factor esfuerzo explica el 65.259% de la varianza en las respuestas de los alumnos, siendo el de porcentaje más alto.

Prueba de normalidad: Para determinar normalidad en los datos se propuso aplicar la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov (K-S) que por definición presenta dos características: "su función de densidad es simétrica y con forma de campana, pero además es límite de otras distribuciones y aparece relacionada con resultados ligados a la teoría de las probabilidades gracias a sus propiedades matemáticas" (Asurza & Alejandro, 2006). Tomando en cuenta el primer criterio, una muestra mayor de 50, pero menor a 1000 individuos (Lizama & Boccardo, 2014), siendo nuestro caso $N=872$.

Un segundo criterio a considerar es que la prueba (k-S) es válida únicamente para variables aleatorias continuas, como es nuestro caso, variables ordinales procedentes de escalas Likert, pero que fueron reducidas en un solo factor, en este caso, los siete factores. Los valores de significancia de los siete factores resultaron menores a .05, lo cual nos indica que las variables establecidas no se asemejan a una distribución normal.

Análisis de Correlación de Spearman: El coeficiente de correlación de Spearman (r_s) requiere que sus datos deben de ser de tipo ordinales, como es nuestro caso, escala Likert de cinco puntos; también, tener una población con una distribución muestral no normal (Lizama & Boccardo, 2014). En la Tabla 3 podemos observar la información emanada de la matriz de correlación de Spearman entre los siete factores a priori entre alumnos. Todos los niveles de correlación son válidos, ya que los valores de significación resultaron ser ($p\text{-valor} = 0.000 < 0.01$); en consecuencia, existe relación entre factores.

Se pueden observar además correlaciones muy altas y positivas; éstas son entre el factor competencia y el factor confianza de los alumnos ($r_s=0.885$); entre factor interés y factor importancia de los alumnos ($r_s=0.849$) y entre el factor utilidad con el factor importancia de los alumnos ($r_s=0.861$). También podemos observar correlaciones altas y positivas entre el factor competencia con el factor interés de ($r_s=0.779$), con el factor importancia de ($r_s=0.773$) y con el factor utilidad de ($r_s=0.734$), pero esta correlación fuerte se presenta de forma negativa con el factor esfuerzo ($r_s=0.629$).

Otra correlación fuerte que se presenta es entre el factor confianza con el factor interés ($r_s=0.790$), pero con el factor importancia ($r_s=0.780$) y con el factor utilidad ($r_s=0.724$), al igual que el caso anterior, este factor se correlaciona negativamente con el factor esfuerzo ($r_s=-0.632$). En general, el factor esfuerzo se correlaciona de manera fuerte y negativa con todos los factores; por otra parte, es interesante observar que el factor dificultad se correlaciona de manera baja con los demás factores.

Tabla 3 Correlación de Spearman. Factores a Priori entre alumnos

		Factor Competencia Alumnos	Factor Confianza Alumnos	Factor Dificultad Alumnos	Factor Interés Alumnos	Factor Importancia Alumnos	Factor Utilidad Alumnos	Factor Esfuerzo Alumnos	
Rho de Spearman	Factor Competencia Alumnos	Coeficiente de correlación	1.000	.885	.339	.780	.773	.734	-.629
		Sig. (bilateral)	.	.000	.000	.000	.000	.000	.000
		N	859	843	845	847	839	838	840
	Factor Confianza Alumnos	Coeficiente de correlación		1.000	.344	.790	.780	.742	-.632
		Sig. (bilateral)		.	.000	.000	.000	.000	.000
		N		854	842	844	833	831	837
	Factor Dificultad Alumnos	Coeficiente de correlación			1.000	.289	.261	.234	-.189
		Sig. (bilateral)			.	.000	.000	.000	.000
		N			857	845	838	834	839
	Factor Interés Alumnos	Coeficiente de correlación				1.000	.849	.773	-.643
		Sig. (bilateral)				.	.000	.000	.000
		N				859	839	836	843
	Factor Importancia Alumnos	Coeficiente de correlación					1.000	.861	-.714
		Sig. (bilateral)					.	.000	.000
		N					847	830	831
	Factor Utilidad Alumnos	Coeficiente de correlación						1.000	-.767
		Sig. (bilateral)						.	.000
		N						847	832
Factor Esfuerzo Alumnos	Coeficiente de correlación							1.000	
	Sig. (bilateral)							.	
	N							853	

La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)...

Discusión

Resulta indiscutible que temas como la educación, el canto, la enseñanza, el aprendizaje, la pedagogía o la motivación están siendo investigados desde varios puntos de vista, pero estos temas educativos y muchos más, ¿están siendo llevados a la mesa de discusión? Los nuevos temas en investigación, pero sobre todo pedagógicos, ¿están siendo puestos en práctica por los docentes en su día a día en el salón de clases?, ¿los directivos y administrativos están provistos de herramientas adecuadas para la toma de decisiones?

Nuestro interés en la motivación en el canto nos llevó a buscar un instrumento de medición adecuado a las características del contexto latino, que además se basara en una teoría de motivación robusta, sencilla, pero completa, y que contemplara el nivel cognitivo de los encuestados y sus necesidades artísticas y educativas. Sin embargo, no se encontró un instrumento específico que estuviese dirigido a la motivación en el canto escolar; por ello, en este documento se describió el desarrollo, adaptación y validación de una escala para medir la motivación en el canto escolar, basada en la teoría de expectativas y valores de Eccles (Eccles, 1984; Eccles, y otros, 1983; Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 1992).

Después de los diferentes análisis estadísticos aplicados al EMCA, se puede concluir que este instrumento cuenta con validez de constructo, ya que Alfa de Cronbach general ($\alpha=.942$) es muy superior al mínimo indispensable $\alpha=.7$ (Oviedo & Campo, 2005). Además, los constructos analizados individualmente en cada factor resultaron con una medición muy buena; esto nos dice que las preguntas a través de los constructos están midiendo exactamente lo que se pretende medir.

También la validez de constructo la proporciona el análisis factorial a priori efectuada al EMCA, gracias a los altos porcentajes de la varianza en las respuestas de los sujetos de cada factor (Pérez, Chacón, & Moreno, 2000). El análisis factorial se basa en la correlación entre factores, aunque ésta no es su finalidad principal, pero sí es determinante para su objetivo, que es la reducción de factores.

Existe validez convergente, debido a que en las mediciones de los constructos efectuadas con métodos distintos correlacionan entre sí; resulta satisfactorio encontrar que la teoría motivacional de expectativas y valores de Eccles articula y/o funciona de manera adecuada con la EMCA, y sus conceptos son respaldados por medio de la estadística correlacional como lo muestran los datos obtenidos del análisis de correlación de Spearman (r_s), es decir, el niño o adolescente en su percepción de competencia y confianza correlacionan positivamente; a mayor sentimiento de competencia, también hay mayor sentimiento de confianza.

A la vez, la percepción de competencia y confianza correlacionan negativamente con la percepción de esfuerzo para cantar y viceversa. Pero también la percepción de competencia y confianza correlaciona en forma positiva, pero débil, con el factor dificultad; es decir, si el alumno se va sintiendo más competente y con confianza al cantar, su percepción de dificultad no tiende a crecer.

La EMCA no sólo debe usarse como una herramienta para medir la motivación, sino que también se puede utilizar para entender de qué manera al niño y al adolescente les gusta ser motivados, siendo esto último materia de otra línea de investigación, adaptando de esta manera el o los estilos de aprendizaje de los niños y adolescentes en el canto; la visión y óptica que el maestro debe comprender pedagógica-

mente para hacer sus ajustes en didáctica y metodología, y para entender cómo motivar a sus alumnos en la actividad del canto al momento de impartir educación artística.

También se vislumbra que este instrumento puede ser utilizado para estudiantes de nivel bachillerato y licenciatura, incluso profesionales, teniendo en cuenta que probablemente requiera ajustes y adaptaciones de acuerdo al contexto y los niveles cognitivos de los sujetos con los cuales se podría utilizar.

Al igual que los descubrimientos, los inventos y la investigación a través de la historia ha sido motivo de cambio, evolución y perfeccionamiento, este instrumento denominado EMCA no es la excepción. Precisamente es el trabajo, la investigación y el quehacer científico lo que ha generado la experiencia de la cual se valen los docentes y pedagogos para meditar, discutir e intercambiar ideas en favor de la educación. El instrumento es un punto de partida hacia la comprensión de aspectos y variables que intervienen en la motivación del canto en el contexto escolar.

Agradecimientos

Conacyt. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

C. Dr. Gerónimo Mendoza Meraz. Coordinador general del Doctorado en Educación Artes y Humanidades, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Chihuahua.

Dr. Pedro Barrera Valdivia. Catedrático del Doctorado en Educación Artes y Humanidades, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Chihuahua

Mtra. María Vianey Acosta Rey. Coordinadora General del área de Educación Básica, Secretaría de Educación y Deporte, Gobierno del Estado de Chihuahua.

Ing. Alfredo Eugenio Llaguno Pérez. Colaborador y logística.

M.C.I. Erslem Armendáriz Núñez, Coordinación en Innovación Educativa, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Chihuahua.

Mtro. Bernardo Ernesto Valdez Talamantes, Coordinador General del área de Educación Básica, Secretaría de Educación y Deporte, Gobierno del Estado de Chihuahua, Zona Norte.

Prof. Ángel Ramón Ogaz Durán, Coordinador General del área Educación Artística, Ciudad Juárez, Chihuahua.

Prof. Edgar Mendoza Robles, Coordinador General del área de Educación Artística, Ciudad Juárez, Chihuahua.

Referencias

Asurza, H., & Alejandro, S. (2006). *Glosario básico de términos estadísticos*. Lima: Centro de Ediciones del INE.

Baez-Estradas, M., & Alonso-Tapia, J. (2017). Entrenamiento en estrategias de autorregulación de la motivación y la volición: efecto en el aprendizaje. *Anales de Psicología (Annals of Psychology)*, 33(2), 292-300.

Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*(84), 191-215.

Bañuelos, A. (1990). *Motivación escolar: una propuesta didáctica*. *Perfiles Educativos*(49), 53-63.

Barret, J., & Veblen, K. (2012). *Meaningful connections in a comprehensive approach to the music curriculum*. En G. E. McPherson, & G. Welch, *The Oxford Handbook of Music Education* (págs. 361-380). Oxford: Oxford University Press.

Browman, W. (2012). *Music's place in education*. En G. E. McPherson, & G. Welch, *The Oxford Handbook of Music Education* (págs. 21-39). Oxford: Oxford University Press.

Cámara, A. (2004). *La actividad de cantar en la escuela: una práctica en desuso*. *Revista de Psicodidáctica*(17), 75-84.

Chong, H. J. (2010). *Do we all enjoy singing? A content analysis of non-vocalist's attitudes toward singing*. *The Arts in Psychotherapy*, 37(2), 120-124.

Cooksey, J. M. (1993). *Do adolescent voices 'break' or do they 'transform'?* *Voice, the Journal of the British Voice Association*, 2(1), 15-39.

De la Fuente, S. (2011). *Análisis factorial*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). *Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again*. *Review of educational research*, 71(1), 1-27.

Deci, E., & Ryan, M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Demorest, S. M., Kelley, J., & Pfordresher, P. (2017). *Singing ability, music self-concept, and future music participation*. *Journal of Research in Music Education*, 64(4), 405-420.

Domínguez-Lara, S. A., & Merino-Soto, C. (2015). *¿Por qué es importante reportar los intervalos de confianza del coeficiente alfa de Cronbach?* *RLCSNJ*, 13(2), 1326-1328.

Eccles, J. (1983). *Children's Motivation to Study Music*. En *Documentary Report of the Ann Arbor Symposium on the Applications of Psychology to the Teaching and Learning of Music* (Vol. 32). Reston, VA.: Music Educators National Conference.

Eccles, J. S. (1984). *Sex differences in achievement patterns*. En T. B. Sonderegger (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 32, págs. 97-132). Lincoln: University of Nebraska Press.

Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). *Motivational beliefs, values, and goals*. *Annual review of psychology*, 53.1, 109-132.

Eccles, J., Adler, T., Futterman, R., Goff, S., Kaczala, C., Meece, J., & Midgley, C. (1983). *Expectancies, values, and academic behaviors*. En J. T. Spencer, *Achievement and achievement motivation* (págs. 75-146). San Francisco: W. H. Freeman.

García-Ramírez, J. M. (2016). *La motivación de logro mejora el rendimiento académico*. *ReiDoCrea*, 5, 1-8.

Herrera, M. A. (2013). *Visión holística sobre un estado del arte de la educación artística*. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 15(1), 117-135.

Hulleman, C. S., Barron, K., Kosovich, J., & Lazowski, R. (2016). *Student motivation: Current theories, constructs, and interventions within an expectancy-value framework*. En A. Lipnevich, F. Preckel, & R. Roberts (Eds.), *The Springer series on human exceptionality. Psychosocial skills and school systems in the 21st century: Theory, research and practice* (págs. 241-278). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.

Lizama, P., & Boccoardo, G. (2014). *Guía de asociación entre variables (Pearson y Spearman en SPSS)*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, FACSO.

Mito, H. (2014). *Why Do Young People Sing Differently in Everyday Life Scenarios and at School?* *The Phenomenon of Singing*(9), 172-178.

Orjuela, P. A. (2010). *La escolarización y no escolarización, diferencias que educan*. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 12(1), 1-14.

- Oviedo, C., & Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente Alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Pérez, J. A., Chacón, S., & Moreno, R. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12(Supl. 2), 442-446.
- Phillips, K. H. (1992). Research on the teaching of singing. En R. Colwell (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (págs. 568-576). New York: Schirmer Books.
- Renwick, J. (2012). Reeve: Supporting motivation in music education. En G. E. McPherson, & G. Welch, *The Oxford Handbook of Music Education* (págs. 143-162). Oxford: Oxford University Press.
- Rojas, A. M. (2017). La motivación a los docentes en las universidades peruanas. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 18(2), 150-160.
- Ryan, R. M., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*(25), 54-67.
- Saunders, J., Papageorgi, I., Himonides, E., Rinta, T., & Welch, G. (2011). Researching the impact of the national singing program 'Sing Up' in England: Diverse approaches to successful singing in primary settings. London: International Music Education Research Center, Institute of Education.
- SEP. (2011). Programas de estudio 2011. Recuperado el 16 de noviembre de 2016, de Educación básica secundaria: http://www.excelduc.org.mx/sys-uploads/documentos/programas_de_estudio_2011_secundaria_artes..pdf
- SEP. (2011a). Programas de la nueva reforma. Recuperado el 15 de septiembre de 2012, de <http://es.scribd.com/collections/3227184/Plan-y-Programas-de-Estudio-2011-Primaria>.
- SEP. (2011b). Programas de la nueva reforma. Recuperado el 15 de septiembre de 2012, de <http://es.scribd.com/collections/3227184/Plan-y-Programas-de-Estudio-2011-Primaria>.
- SEP. (2011c). Programas de la nueva reforma: Quinto grado. Recuperado el 15 de septiembre de 2012, de <http://es.scribd.com/collections/3227184/Plan-y-Programas-de-Estudio-2011-Primaria>.
- SEP. (2011d). Programas de la nueva reforma: Sexto grado. Recuperado el 15 de septiembre de 2012, de <http://es.scribd.com/collections/3227184/Plan-y-Programas-de-Estudio-2011-Primaria>.
- SEP. (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. Recuperado el 16 de febrero de 2018, de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf
- Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 55-68.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- Welch, G. (1998). El desarrollo del canto en el niño. En S. Malbrán, *Música e investigación. Hacia un nuevo siglo y una nueva música* (págs. 10-20). Trabajos presentados en la Primera Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49-78.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81

Anexo.

Encuesta para Alumnos

Te agradezco que toda la información sea verídica, con el propósito de que el resultado de esta encuesta genere un diagnóstico apegado a la realidad.

¡Gracias por participar!

1. Nombre completo o iniciales: _____

2. Género: Femenino Masculino

3. Edad: _____

4. Nombre de tu maestro de educación artística _____

5. Nombre de tu escuela _____

6. Grado escolar:	Nivel Primaria			Nivel Secundaria		
	4°	5°	6°	1°	2°	3°

En esta primer sección ¡cuéntame de tu capacidad!

	Poco	Algo	Mediana	Bastante	Mucha
¿Qué tan <u>competente</u> te sientes para cantar en la escuela?	1	2	3	4	5
¿Qué tan <u>competente</u> te sientes para cantar fuera de la escuela?	1	2	3	4	5
¿Qué tan <u>competente</u> te sientes para aprender a cantar?	1	2	3	4	5
¿Qué tan <u>competente</u> te sientes para cantar en un coro o agrupación musical?	1	2	3	4	5
¿Qué tan <u>competente</u> te sientes para cantar tú solo frente a un grupo de personas?	1	2	3	4	5
¿Qué tan <u>competente</u> te sientes para participar cantando en festivales?	1	2	3	4	5
¿Qué tan <u>competente</u> te sientes para participar en un concurso de canto?	1	2	3	4	5

En esta segunda sección, ¡cuéntame de tu confianza!

	Poco	Algo	Mediana	Bastante	Mucha
¿Qué tanta <u>confianza</u> sientes para cantar en la escuela?	1	2	3	4	5
¿Qué tanta <u>confianza</u> sientes para cantar fuera de la escuela?	1	2	3	4	5
¿Qué tanta <u>confianza</u> sientes para aprender a cantar?	1	2	3	4	5
¿Qué tanta <u>confianza</u> sientes para cantar en un coro o agrupación musical?	1	2	3	4	5
¿Qué tanta <u>confianza</u> sientes para cantar tú solo frente a un grupo de personas?	1	2	3	4	5
¿Qué tanta <u>confianza</u> sientes para participar en cantando festivales?	1	2	3	4	5
¿Qué tanta <u>confianza</u> sientes para participar en un concurso de canto?	1	2	3	4	5

En esta tercera sección ¿Qué tan <u>difícil</u> es para ti!					
	Poco	Algo	Mediana	Bastante	Mucha
¿Qué tan <u>difícil</u> es para ti cantar en la escuela?	1	2	3	4	5
¿Qué tan <u>difícil</u> es para ti cantar fuera de la escuela?	1	2	3	4	5
¿Qué tan <u>difícil</u> es para ti aprender a cantar?	1	2	3	4	5
¿Qué tan <u>difícil</u> es para ti cantar en un coro o agrupación musical?	1	2	3	4	5
¿Qué tan <u>difícil</u> es para ti cantar en festivales?	1	2	3	4	5
¿Qué tan <u>difícil</u> es para ti cantar en un concurso de canto?	1	2	3	4	5
En esta cuarta sección ¿cuéntame de tu <u>interés!</u>					
	Poco	Algo	Mediana	Bastante	Mucha
¿Qué tanto <u>disfrutas</u> cantar?	1	2	3	4	5
¿Qué tan <u>interesado</u> estás por cantar en la escuela?	1	2	3	4	5
¿Qué tan <u>interesado</u> estás por cantar fuera de la escuela?	1	2	3	4	5
¿Qué tan <u>interesado</u> estás por aprender a cantar?	1	2	3	4	5
¿Qué tan <u>interesado</u> estás por cantar en un coro o agrupación musical?	1	2	3	4	5
¿Qué tan <u>interesado</u> estás por participar cantando en festivales?	1	2	3	4	5
¿Qué tan <u>interesado</u> estás por participar en un concurso de canto?	1	2	3	4	5
En esta quinta sección ¿cuéntame de lo <u>importante</u> que es para ti!					
	Poco	Algo	Mediana	Bastante	Mucha
¿Qué tan <u>importante</u> es para ti cantar en la escuela?	1	2	3	4	5
¿Qué tan <u>importante</u> es para ti cantar fuera de la escuela?	1	2	3	4	5
¿Qué tan <u>importante</u> es para ti aprender a cantar?	1	2	3	4	5
¿Qué tan <u>importante</u> es para ti cantar en un coro o agrupación musical?	1	2	3	4	5
¿Qué tan <u>importante</u> es para ti participar cantando en festivales?	1	2	3	4	5
¿Qué tan <u>importante</u> es para ti participar en concursos de canto?	1	2	3	4	5
¿Qué tan <u>importante</u> es para ti cantar para complacer a tus padres?	1	2	3	4	5
¿Qué tan <u>importante</u> es para ti cantar para complacer a tus amigos?	1	2	3	4	5

En esta sexta sección ¡cuéntame de lo <u>útil</u> que es para ti!					
	Poco	Algo	Mediana	Bastante	Mucha
¿Qué tan <u>útil</u> es para ti cantar en la escuela?	1	2	3	4	5
¿Qué tan <u>útil</u> es para ti cantar fuera de la escuela?	1	2	3	4	5
¿Qué tan <u>útil</u> es para ti aprender a cantar?	1	2	3	4	5
¿Qué tan <u>útil</u> es para ti cantar en un coro o agrupación musical?	1	2	3	4	5
¿Qué tan <u>útil</u> es para ti participar cantando en festivales?	1	2	3	4	5
¿Qué tan <u>útil</u> es para ti participar en concursos de canto?	1	2	3	4	5
¿Qué tan <u>útil</u> es para ti cantar para complacer a tus padres?	1	2	3	4	5
¿Qué tan <u>útil</u> es para ti cantar para complacer a tus amigos?	1	2	3	4	5
En esta séptima sección ¡cuéntame de tu <u>esfuerzo</u>!					
	Poco	Algo	Mediana	Bastante	Mucha
¿Qué tanto vale la pena el <u>esfuerzo</u> que dedicas a cantar en la escuela?	1	2	3	4	5
¿Qué tanto vale la pena el <u>esfuerzo</u> que dedicas a cantar fuera de la escuela?	1	2	3	4	5
¿Qué tanto vale la pena el <u>esfuerzo</u> que dedicas a aprender a cantar?	1	2	3	4	5
¿Qué tanto vale la pena el <u>esfuerzo</u> que dedicas a cantar en un coro o agrupación musical?	1	2	3	4	5
¿Qué tanto vale la pena el <u>esfuerzo</u> que dedicas a participar cantando en festivales?	1	2	3	4	5
¿Qué tanto vale la pena el <u>esfuerzo</u> que dedicas a participar en un concurso de canto?	1	2	3	4	5
¡Por tu participación, muchas gracias!					

