

## EDUCACIÓN MUSICAL Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN: UNA ATRAYENTE CONFLUENCIA

### MUSIC EDUCATION AND MASS MEDIA: AN ATTRACTIVE CONVERGENCE

**Baikune De Alba Eguiluz**

[Baikune.dealba@ehu.eus](mailto:Baikune.dealba@ehu.eus)

Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao. Universidad del País Vasco  
Barrio Sarriena, s/n, C.P. 48940, Leioa (España)

Recibido: 02/03/2016

Aceptado: 27/12/2016

#### **Resumen:**

La educación musical posee un componente eminentemente práctico en cualquiera de los campos en que se centre, ya sea la interpretación, la creación y la escucha, aspecto este último que, en ocasiones, puede dar la impresión de desarrollarse con cierta sensación de pasividad. Como docentes, este escenario no puede ser obviado, por lo que se precisa articular diferentes estrategias que nos ayuden a generar propuestas en las que el alumnado tenga una auténtica participación activa. Nuestra experiencia de aula nos lleva a considerar a los medios audiovisuales idóneos para ser utilizados como un importante recurso, ya que forman parte de la vida diaria del alumnado. En este texto se presentan algunas estrategias a llevar a cabo con alumnado de formación inicial de la Mención en Educación Musical en la Escuela de Magisterio de Bilbao.

**Palabras clave:** educación musical, educación auditiva, comunicación, medios audiovisuales, formación inicial.

#### **Abstract:**

Music education has an eminently practical component in any of its focus areas, either interpretation, creation or listening, this last feature giving the impression, at times, that students show a passive attitude. As teachers, our approach of teaching and learning must be reviewed in order to provide engaging proposals to students, being their active participation the primary goal. Our classroom experience considers media as a suitable platform for music teaching, as they are part of daily life of students. Some such strategies are shown in this text, aimed to starting students at Mención en Educación Musical (Music Education Mention) of the Bilbao's School of Education (University of the Basque Country).

**Keywords:** music education, music listening instruction, communication, audio-visual media, initial training.

## Introducción

La educación musical comporta el desarrollo de una serie de capacidades en el alumnado que le permitan acercarse a la expresión musical desde distintos ámbitos. Asimismo, debe proporcionar herramientas para la aproximación de una manera global al hecho musical, las cuales le permitan utilizar la música como medio de comunicación y expresión personal, objetivo del currículo tanto de la etapa primaria como secundaria.

Como docentes de la especialidad de Educación Musical debemos inculcar en el alumnado la importancia de una escucha atenta y activa para hacer significativo el lenguaje de la música. Tradicionalmente la educación auditiva se ha enfocado como un adiestramiento destinado a la descripción y análisis de obras musicales. Sin embargo, está ampliamente contrastado (Delalande, 2013; Regelski, 2009) que las actividades de audición en el aula van más allá de la descripción y el análisis, favorecen la práctica instrumental y vocal y constituyen el comienzo y la base de la creación y la improvisación musical.

La multitud de propuestas formativas que la educación musical pueda brindar en el aula adquieren sentido, como señala Malbrán (2011, p. 57), “cuando se concibe la música como objeto de conocimiento que se escucha, que se toca, que se inventa, que se comprende y que se disfruta”, afirmación que conlleva una aproximación al trabajo del aula desde un enfoque eminentemente práctico. Efectivamente, para conocer y disfrutar de la música hay que tomar parte activa de ella, bien sea como productor o como oyente. Así se desprende de la utilización del concepto “musicar” acuñado por Small, (1998) para subrayar la implicación en una experiencia musical. Esta acción supone participar en el hecho musical ya sea a través de la escucha, la interpretación o la composición (Folkestad, 2006; Odendaal, Kankkunen, Nikkanen y Vakeva, 2014).

El pedagogo John Paynter (1999) incide sobre la conveniencia de despojar a la escucha de ese halo de pasividad que le acompaña. Señala que la música es un acto tanto creativo como recreativo (re-creativo), aspectos que están bien entendidos por la sociedad en lo que respecta a los compositores (creadores) e intérpretes (re-creadores), pero no así en lo que respecta al oyente, dejándolo en un plano pasivo, únicamente como receptor. Lo cierto es que ambos procesos, la creación y la recreación, dependen de que exista una escucha atenta, que se convierte de esta forma en la base de la comprensión musical. La audición de una obra musical se caracteriza entonces por ser un proceso activo en el cual cada oyente debe organizar lo que está escuchando para obtener el significado de la música (Anderson, 2012; Bamberger, 2006). El oyente forma, a su vez, parte activa de la obra musical, ya que con su escucha ésta se vuelve a reconstruir. El resultado es diferente para cada persona, revelando el componente cognitivo y creativo de esta actividad.

La primera audición de una obra no proporciona al oyente una idea completa de su totalidad, solamente puede experimentarse cada parte según transcurre en el tiempo, en el contexto particular de cada persona, del que forman parte conocimientos previos, capacidades e imaginación. Esto dará lugar a una impresión inicial de cómo se desarrolla la obra, percepción que se completará tras las sucesivas escuchas que construirán un modelo mental más detallado (Peterson, 2006). En la definición de este modelo tomarán parte varias dimensiones simultáneas de significado para la comprensión y el disfrute de la música por el oyente (Elliott, 2009), que una escucha activa permitirá interpretar y recrear.

El desarrollo de las capacidades musicales básicas que se requieren para la participación del entorno musical personal, como el reconocimiento del contorno melódico o la habilidad para realizar conexiones entre estímulos visuales, sonoros y movimientos, tiene lugar en los primeros diez años de la vida de la persona. Diversas investigaciones llevadas a cabo en este campo, como las de Behne (1974), Gembris y Davidson (2002), Morrongiello (1992) y Papoušek (1996) (citados en Gembris, 2002), evidencian que esta inmersión se realiza de forma automática, si bien los estímulos musicales que llegan a través del entorno personal pueden verse influenciados positivamente a través del aprendizaje de los mismos.

En la edad infantil el desarrollo de la percepción musical permite la identificación de timbres y alturas, así como manifestar preferencias hacia la tonalidad o atonalidad, o diferenciar ritmos y reproducirlos. Esta facultad para identificar los parámetros acústico-musicales básicos es el punto de partida para la comprensión de la expresión musical y su significado emocional (Tafari, 2006; Ilari, 2003). La capacidad de anticipación en la música, que se presenta en torno a los siete años de edad, es esencial para poder disfrutar de la escucha de una obra musical. Supone en los niños y niñas la aparición de su conciencia sobre las relaciones estructurales, e indica que su desarrollo en la percepción musical pasa de la imitación al juego imaginativo, con lo que ello representa de cara a hacerse una idea completa de una obra musical. A partir de este momento debemos aprovechar estas capacidades e ir introduciendo paulatinamente elementos que el alumno y la alumna puedan aprehender y que contribuirán a una mejor comprensión y disfrute de la obra musical (Hernández, Hernández y De Moya, 2011).

A esta situación hay que añadir otros elementos que tienen un papel significativo en el desarrollo de las capacidades musicales en la adolescencia y juventud, como son las preferencias personales (Gardikiotis y Baltzis, 2012; Gembris, 2002; Hormigos y Martín, 2004; North y Hargreaves, 1999), las cuales están determinadas, entre otros factores, por el entorno sociocultural individual, en el que se incluye la familia, escuela, el grupo (amigos) y medios de comunicación. Debe tenerse en cuenta asimismo que el hecho de elegir determinados tipos de música se relaciona con algunos aspectos de la definición de la personalidad de adolescentes y jóvenes (Gardikiotis y Baltzis, 2012; Miranda, Blais-Rochette, Vaugon, Osman y Arias-Valenzuela, 2013) como el diferenciarse de otros grupos de jóvenes, la separación de los adultos, el escape de la vida diaria y la expresión y establecimiento de la propia identidad.

Estas preferencias se orientan generalmente hacia la música popular (Flores, 2008; Gasperoni, Marconi y Santoro, 2004), consumida de manera mayoritaria gracias a la facilidad de acceso a la misma que ofrecen medios como internet. Es aquí donde los medios de comunicación pueden tomar fuerza para atraer al alumnado en una escucha más interesada.

### **Educación musical y medios de comunicación**

De acuerdo con Anderson (2012), escuchar música es una de las actividades centrales en la educación musical, tanto en contextos de educación formal como informal. La facilidad de acceso a esta actividad que ofrecen los medios de comunicación trae como resultado un mayor contacto con la música. Aunque muchos de los niños y jóvenes no tengan una relación directa con ella a través de la interpretación instrumental o vocal, la gran mayoría de ellos escucha música regularmente, lo que constituye una de sus principales actividades de ocio (Boal-Palheiros y Hargreaves, 2001; Fouce, 2010). Esta práctica tiene lugar fuera del aula, y se convierte en una más de las acciones de su vida cotidiana, a la cual se dedican con variados propósitos, en contextos diversos y con distintos grados de implicación (Campbell, Connell y Beegle, 2007). Así se refleja en las investigaciones, entre otras, de Folkestad (2006), Jenkins (2011) o North, Hargreaves y Hargreaves (2004), que inciden en que esta presencia se ve

acentuada por el impacto que suponen los medios de comunicación en las actividades diarias de escucha y creación musical.

Al mismo tiempo, las diferencias entre los contextos informales o formales son cada vez menos evidentes, dando lugar a un espacio en el que ambos ámbitos están interrelacionados y presentes en el proceso de aprendizaje. Además no hay que restar importancia al hecho de que la adquisición de experiencias musicales fuera de las aulas contribuye al desarrollo de la sociabilidad entre el alumnado y de otras habilidades necesarias para la convivencia (Cabedo-Mas y Díaz-Gómez, 2015; Feichas, 2010).

En este entorno cotidiano del alumnado los medios audiovisuales tienen una presencia cada vez más importante (Callejo, 2013), ya que es ahí donde encuentra la música con la que se relaciona, unas veces porque estos medios funcionan como difusores de la propia actividad musical (conciertos, videos musicales,...), proporcionando el acceso a la música de su elección, y en otras ocasiones porque aparece asociada a producciones visuales, como pueden ser cine, videoarte, instalaciones sonoras o publicidad.

En cualquier caso, en prácticamente todas estas situaciones aparecen combinadas imágenes y música, dando lugar a una existencia ininterrumpida de estímulos audiovisuales. Esta circunstancia hace que el consumo musical de los adolescentes esté en gran medida influenciado por la televisión, internet o la radio desde el punto de vista del consumo. Estos medios también aparecen como elementos que contribuyen a la construcción de su identidad, sumándose a los agentes tradicionales de socialización, como la escuela, la familia y los iguales (Herrera, Cremades y Lorenzo, 2010). Además los propios jóvenes se convierten en parte activa al elegir los contenidos y el tiempo dedicado a los mismos (Medrano, Martínez de Morentín, y Apodaca, 2015). Teniendo esto en cuenta, especial significación alcanza la alfabetización en los medios de comunicación, tanto en lo relativo a su uso como en la identificación del poder que ejercen en las preferencias de las personas (Cuervo y Medrano, 2013; Gillanders y Guillén, 2012).

La necesidad de incluir el lenguaje audiovisual en la educación viene dada por su masiva presencia en la sociedad actual, donde se da una gran importancia a la imagen y sus distintas implicaciones (sociológicas, semióticas, morales) sin tomar en consideración, en muchas ocasiones, el potencial de los sonidos que las acompañan (Lorenzo y Herrera, 2000; Olarte, Montoya, Martín y Mosquera, 2011). Partir de la música que escucha el alumnado, utilizar repertorios y modos de escucha que le sean significativos (Botella y Gimeno, 2013; Ligeró, 2009), es una estrategia desde la cual el profesorado puede realizar propuestas didácticas atractivas en el ámbito de la educación auditiva.

### **La utilización de los medios de comunicación en contextos formales de educación musical.**

Atendiendo a la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (Boletín Oficial del Estado nº 25, de 29 de enero de 2015), la adquisición de la competencia artística por parte del alumnado entraña el conocimiento, comprensión y estudio de distintos géneros y estilos artísticos a lo largo de diferentes periodos históricos, relacionándolos con las sociedades que los crean, convirtiéndose en un puente entre la escuela y el mundo exterior. De esta manera Alsina (2012, p. 27) señala la necesidad que tiene el profesorado de mantener una predisposición abierta para aceptar y dar valor a formas variadas de expresión artística y cultural, sopesando la importancia de otros contenidos “menos «académicos» pero más próximos al entorno de la infancia y la adolescencia”.

Como ya se ha mencionado, el alumnado llega a la escuela con un bagaje musical y con unos hábitos de escucha que generalmente están relacionados con la realización de otras actividades simultáneas. Giráldez (2014) relata cómo el alumnado de educación primaria tiene por costumbre escuchar música ligada a otras actividades, principalmente los videojuegos, a lo que podrían sumarse, además, las posibilidades que ofrecen canales de vídeos como YouTube, donde el acceso a la música se realiza de forma prácticamente inmediata, como señalan Webb (2007) y Cain (2013). El hecho de que la mayor parte de la música que escuchan niños y jóvenes se produzca dentro de un contexto de educación informal no significa que no pueda dotarse de significado a este tipo de música, incluyéndola en el contexto educativo formal.

Así, las propuestas de aproximación a la escucha deberían realizarse desde la utilización de elementos que puedan concitar el interés del alumnado, con lo que estaríamos otorgando un valor añadido a esta actividad (Regelski, 2009), y tomándolos como punto de partida, aprovechar los conocimientos y preferencias musicales que pueda tener el alumnado para construir sobre ellos el aprendizaje. Esta situación parte de considerar la utilización del repertorio seleccionado como incentivo para el aprendizaje, presentando estilos de música que el alumnado pueda percibir como cercanos a su entorno y contexto, teniendo siempre en cuenta la motivación en el aula para obtener un aprendizaje musical adecuado (Madariaga y Arriaga, 2011). En este caso muy bien podrían unirse a las bandas sonoras o temas musicales de películas.

Por otra parte, el uso de metodologías activas y contextualizadas es un elemento imprescindible para potenciar la motivación por el aprendizaje (Díaz y Giráldez, 2007). Todas aquellas que puedan facilitar la participación y la motivación del alumnado serán las que proporcionen aprendizajes más duraderos. Así, el profesorado debe tener en cuenta la selección y el uso de materiales y recursos variados con el objeto de atender a la diversidad en el aula y personalizar los procesos de construcción de los aprendizajes. A tal efecto es necesario tener en cuenta también el uso y la integración de las tecnologías de la información y la comunicación que permitan el acceso a recursos virtuales (Torres, 2014).

De acuerdo con este planteamiento, la elección del repertorio a utilizar en las actividades de audición musical es un hecho clave, ya que dependiendo de la cercanía que experimente el alumnado hacia la música elegida podrá llevarse a cabo una aproximación a los diversos elementos de la misma con una mayor implicación por parte del oyente. El uso de herramientas educativas innovadoras aumentará la motivación del alumnado hacia su participación en la clase de música, tanto a nivel cognitivo como práctico (Herrera, Cremades y Lorenzo, 2010; Pérez y Malagarriga, 2010; Trujillo y Giráldez, 2013), a través de la conexión de las vivencias formales del aula con la información musical, constantemente cambiante, que constituye el bagaje del estudiante en el entorno informal. En cualquier caso, y dada la variedad y diversidad de estilos presentes en los gustos musicales del alumnado, el docente debe proponerle opciones, evitando una masificación en los gustos y apetencias estéticas. La unión de las tecnologías de la información y las comunicaciones con la música facilita una mayor presencia de ésta en nuestra vida diaria, pero al mismo tiempo puede provocar una globalización en los contenidos musicales (Ligero, 2009).

### **Estrategias didácticas en la formación inicial vinculadas a bandas sonoras musicales, música publicitaria y videojuegos.**

El perfil del alumnado de Magisterio en la Mención en Educación Musical es muy heterogéneo en lo que se refiere a sus conocimientos musicales, lo que conlleva la necesaria selección de los recursos a utilizar de cara a conseguir la adecuada formación del mismo. Teniendo en cuenta esta situación no debemos obviar las posibilidades didácticas que puedan

ofrecer otros lenguajes artísticos, como el audiovisual, propuestas que, a su vez, puedan plantear a la hora de llevar la música al aula.

En esta línea, el uso de la imagen vinculada a la música ofrece al docente mayores posibilidades de llevar a cabo una escucha activa que permita la comprensión de la obra musical. Esta unión constituye para la educación auditiva un recurso a tener en cuenta, desde el momento en que la experiencia musical se considera de naturaleza multimodal. Según constata Malbrán (2010), existen diferentes componentes (visuales, kinestésicos) ligados a la percepción musical, por lo que la vinculación de imagen y sonido puede ofrecernos una excelente alternativa para comprender la estructura de la música. No hay que desechar la influencia que demuestra tener la imagen en la experiencia emocional de la audición musical (Boltz, Ebendorf y Field, 2009), ya que el formato audiovisual es capaz de evocar y provocar emociones que en principio se atribuían solamente a las características propiamente musicales de una composición (dinámicas, tempo, ritmo,...).

Pionera en la utilización de música e imágenes como recurso para la educación musical es la propuesta de musicogramas desarrollada por Jos Wuytack, donde se utiliza una representación visual de algunos parámetros sonoros para conseguir la participación activa del oyente (Wuytack y Boal-Palheiros, 2009). Un avance en este planteamiento ha sido la utilización de imágenes en movimiento en los musicomovigramas, como los define Honorato (2001), actualizando tecnológicamente este recurso, de manera que puedan articularse propuestas más cercanas al lenguaje audiovisual que maneja el alumnado en su vida diaria (Montoya, Montoya y Francés, 2009). Adelantando un paso más en la utilización de la tecnología disponible en las aulas, Botella y Marín (2016) distinguen entre musicomovigrama en formato video, donde aparecen imágenes sincronizadas con la música, y musicomovigrama interactivo, en el que son los propios estudiantes los que deben realizar la sincronización entre música e imagen utilizando la pizarra digital.

Abundando en este sentido, se encuentran a nuestro alcance una extensa serie de recursos relacionados con los medios de comunicación audiovisuales, como el cine (Ambròs y Breu, 2007; Díaz, 2014), televisión o vídeos, que pueden ser utilizados por el docente para plantear al alumnado de las distintas etapas educativas actividades de audición musical motivadoras para realizar una escucha activa.

Entre ellos, especial atención puede dedicarse a la música presente en el cine o series televisivas, ya que cada alumno es realmente un espectador experimentado que se ha alimentado desde niño de códigos audiovisuales ofrecidos por la televisión, videojuegos o internet (Huerta, 1999). El cine supone un modo de expresión con un formato que reúne características de otras manifestaciones culturales, como el cómic o la novela, y hace que el alumnado se sienta atraído hacia el mismo. Por otra parte, puede contribuir a la educación afectiva y al conocimiento de variedad de situaciones en otros mundos y otras culturas y su uso puede estar orientado a todas las etapas educativas (Botella y Gimeno, 2014; Hernández, Hernández y De Moya, 2011; Huerta, 2012).

No por reiteradas dejan de tener sentido algunas propuestas, como las películas de dibujos animados de la productora Disney, un recurso a tener en cuenta para acercarse, a través de la audición musical, a las características del sonido. La conexión de música e imagen es, en algunos casos, tan exacta que cada movimiento del personaje está representado por una idea musical o viceversa. Así ocurre en algunos de los primeros filmes, como la serie *Silly Symphonies* o el fragmento "Flamencos", incluido en la película *Fantasia 2000*, en el que la música de Camille Saint-Saëns ("Finale", de *El carnaval de los animales*), tiene una representación exacta en las imágenes, las cuales acompañan y subrayan los puntos de interés rítmico y melódico de la obra. Es lo que en el argot cinematográfico se conoce como *mickeymousing* (Duran, 2014), música que

describe la acción de los dibujos animados coordinándose hasta el más mínimo detalle con la imagen.

Además, la música de cine está generalmente unida a la expresión de una serie de ideas en la película, lo que puede facilitar la labor de la selección de la misma para acompañar una situación o contexto determinado (que predomine más el ritmo, que cuente con una línea melódica amplia, que coincida con la aparición de diversos temas, que estarán identificados con los personajes, por ejemplo). Así ocurre con las cabeceras musicales de series de animación, en las que la música es un elemento recurrente que cumple una doble función, el reconocimiento del programa y la incorporación de la melodía con su letra al imaginario de niños y niñas (Ocaña y Reyes, 2010).

Otro campo en el que se unen la música y las imágenes es el mundo de la publicidad televisiva. Cuando se unen estos dos lenguajes se transforman en elementos comunicadores y coherentes con una idea global concebida para ofrecer un mensaje al receptor. El uso del sonido en la publicidad ha mantenido una estrecha relación desde su utilización en los anuncios radiofónicos, donde la música, la voz o los efectos sonoros forman parte del mensaje publicitario (Gustems y Calderón, 2014). No obstante, la televisión es hoy en día el medio publicitario por excelencia, a través del cual el mensaje puede llegar a un número muy elevado de personas. Normalmente la imagen es el elemento principal, pero la música puede llegar a cobrar un alto protagonismo, configurándose en esta situación un modelo cross-modal evidente (Riaño, 2010), donde la percepción visual y la auditiva pueden formar sinergias que aprovechará el proceso comunicativo.

Muchos de los anuncios publicitarios tienen como destinatarios al público adolescente, por lo que las imágenes y la música que aparece relacionada con ellas están de acuerdo a los gustos de este grupo de edad. Esta situación nos permite emplear esos elementos no solo para subrayar la interacción música-imágenes, sino también para realizar el análisis de otros aspectos puramente musicales. Asimismo no hay que desear otras posibilidades que puede ofrecernos la presencia de este recurso en el aula, como puede ser la utilización de la música como excusa para la alfabetización del alumnado en cuanto a su capacidad para leer las variadas dimensiones de los anuncios publicitarios.

En cuanto al uso de los videojuegos cabe plantearlo desde dos perspectivas. La utilización del propio videojuego como soporte para trabajar distintos aspectos de la educación musical, como la expresión vocal y canto, la expresión corporal y la danza, o la expresión instrumental (Azorín, 2014; Cassidy y Paisley, 2013; Flores, 2011; Gower y McDowall, 2012; Ramos y Botella, 2015, 2016) es uno de los usos posibles en el aula, adaptado a las edades del alumnado. En este caso estaríamos haciendo referencia al videojuego musical, un software de entretenimiento que puede contribuir a desarrollar campos tan variados y necesarios como la expresión corporal y danza, la expresión instrumental, la expresión vocal y canto o la composición musical además de otros aspectos fisiológicos y del desarrollo del niño. Al mismo tiempo, como señala Azorín (2014), en este tipo de videojuegos podemos observar la importancia que se da a la experiencia de juego. Éste es uno de sus puntos fuertes, que marca la diferencia con el resto de software de entretenimiento, haciendo que el usuario se sienta más músico y menos jugador de videojuegos.

Para aprovechar el poder de atracción que tienen las videoconsolas sobre el alumnado de todas las edades y orientar su uso desde una perspectiva educativa se puede incidir además en la música de cabecera o banda sonora del propio videojuego. Generalmente, y como en otros recursos audiovisuales, esta música se utiliza para acompañar situaciones específicas o reflejar estados de ánimo de los protagonistas.

Los medios de comunicación nos dan la posibilidad de utilizar músicas de todos los estilos. Si bien los parámetros de calidad de éstas pueden variar mucho de unas a otras, existen ejemplos que el docente deberá seleccionar en función de los elementos que se deseen trabajar con el alumnado. Hoy en día las bandas sonoras de películas pueden constituir una selección de repertorio perfectamente utilizable, aunque suele centrarse mayoritariamente en música de estilo perteneciente a la tradición cultural occidental. A pesar de ello también podemos encontrar ejemplos del uso de otros estilos musicales en las bandas sonoras cinematográficas, incluso la necesaria apuesta por música de estética más contemporánea, como es el caso de obras de György Ligeti (*Lux Aeterna*, *Atmosphères*) incluidas en la película *2001: A space odyssey*, de Stanley Kubrik.

### Consideraciones finales

Desde el punto de vista de la formación inicial del profesorado de educación musical, el ámbito de la educación auditiva tiene en los medios de comunicación un aliado para conseguir la implicación del alumnado de todas las edades en la escucha musical activa. La utilización de música presente en su entorno cotidiano, del que forman parte los medios audiovisuales, debe considerarse como una opción a contemplar por los docentes, más aun teniendo en cuenta la importancia que el bagaje musical adquirido en contextos de educación informal puede representar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La unión de música e imágenes refuerza la expresividad de ambos lenguajes artísticos en un proceso bidireccional y esta interacción, de naturaleza multimodal, constituye una base sobre la cual realizar propuestas para una audición activa en las que el alumnado se vea identificado, consiguiendo así su implicación en el proceso de aprendizaje. Además el oyente pasará a ocupar un papel activo en la escucha, lo que contribuirá a convertir este acercamiento al hecho musical en un momento de disfrute. Contemplar como recurso educativo la música que aparece en películas, videojuegos, publicidad o videos musicales, nos permitirá integrar los conocimientos previos del alumnado, a través de la utilización de un lenguaje que le resulte cercano, tanto en los aspectos visuales como en los estilos de música utilizados.

La presentación de estas propuestas al alumnado en su periodo de formación en la Mención en Educación Musical estimula su interés por buscar otras posibles actuaciones en esta línea y le invita a ampliar su perspectiva en cuanto al tipo de recursos a emplear en el aula. Señalar, asimismo, la conveniencia de que estas estrategias utilizadas en la clase sean puestas en marcha durante el periodo de prácticas en las escuelas.

### Referencias bibliográficas

- Alsina, P. (2012). La competencia cultural y artística es un puente entre la escuela y el mundo exterior. En P. Alsina y A. Giráldez (Coords.), *Siete ideas clave. La competencia cultural y artística* (pp. 15-35). Barcelona: Graó.
- Ambròs, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación: el cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- Anderson, W. T. (2012). Mindful listening instruction: does it make a difference. *Contributions to Music Education*, 39, 13–30.
- Azorín, J.M. (2014). El videojuego musical ¿un recurso para la educación musical en educación primaria? *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(2), 19-36.

- Bamberger, J. (2006). What develops in musical development? A view of development as learning. En G. McPherson, *The child as musician. The handbook of musical development*, 69-92. New York: Oxford University Press.
- Boal-Palheiros, G. y Hargreaves, D. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18(2), 103-118.
- Boltz, M.G., Ebendorf, B. y Field, B. (2009). Audiovisual interactions: The impact of visual information on music perception and memory. *Music Perception*, 27(1), 43-59. DOI: 10.1525/MP.2009.27.1.43
- Botella, A. M. y Gimeno, J.V. (2013). La educación auditiva como eje vertebrador de la educación musical en la Educación Secundaria Obligatoria. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6(12), 61-70.
- Botella, A.M. y Gimeno, J.V. (2014). Música de cine y audición en los libros de texto de enseñanza secundaria: consideraciones sobre su didáctica. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 14, 44-53.
- Botella, A.M. y Marín, P. (2016). La utilización del musicomovigrama como recurso didáctico para el trabajo de la audición atenta, comprensiva y activa en educación primaria. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(2), 213-235. DOI: 10.11144/Javeriana.mavae11-2.umrd
- Cabedo-Mas, A. y Díaz-Gómez, M. (2015). Music education for the improvement of coexistence in and beyond the classroom: a study based on the consultation of experts. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 22(3), 368-386. DOI: 10.1080/13540602.2015.1058593
- Cain, T. (2013). Investigación-acción en educación musical. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 57-75). Barcelona: Graó.
- Callejo, J. (2013). Media time use among adolescents and young adults: analysis of differences. *Communication & Society/Comunicación y sociedad*, 26(2), 1-26.
- Campbell, P.S., Connell, C. y Beegle, A. (2007). Adolescents' expressed meanings of music in and out of school. *Journal of Research in Music Education*, 55(3), 220-236.
- Cassidy, G.G. y Paisley, A.M. (2013). Music-games: A case study of their impact. *Research Studies in Music Education*, 35(1), 119-138. DOI: 10.1177/1321103X13488032
- Cuervo, S.L. y Medrano, C. (2013). Alfabetizar en los medios de comunicación: más allá del desarrollo de las competencias. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(2), 111-131.
- Delalande, F. (2013). *Las conductas musicales*. Santander: EUC. Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Díaz, M. y Giráldez, A. (Coords.) (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Graó.
- Díaz, R. (2014). La música en la película 'Rebeldes del swing'. *Eufonía. Didáctica de la música*, 61 [en línea]. Disponible en: <http://eufonia.grao.com/revistas/eufonia/61-la-educacion-musical-en-linea>
- Duran, J. (2014). La música de los dibujos animados. En J. Gustems (Coord.), *Música y audición en los géneros audiovisuales* (pp. 115-129). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Elliott, D.J. (2009). La comprensión musical, las obras musicales y la expresión de los sentimientos: Implicaciones para la educación. En D. K. Lines (Comp.), *La educación musical*

para el nuevo milenio. *El futuro de la teoría y la práctica de la enseñanza y del aprendizaje de la música* (pp. 123-135). Madrid: Morata.

- Feichas, H. (2010). Bridging the gap: Informal learning practices as a pedagogy of integration. *British Journal of Music Education*, 27(1), 47-58. DOI: 10.1017/S0265051709990192
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs. formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-145. DOI: 10.1017/S0265051706006887
- Fouce, H. (2010). Technologies and media in digital music. From music market crisis to new listening practices. *Comunicar, Scientific Journal of Media Education*, 34, 65-71. DOI: 10.3916/C34-2010-02-06
- Flores, S. (2008). *Música y adolescencia. La música popular como herramienta en la educación musical*. Tesis doctoral. Madrid: INJUVE. Disponible en <http://www.injuve.es/observatorio/tesis-doctorales/accesit-premios-injuve-para-tesis-doctorales-2008-susana-flores-rodrigo>
- Flores, S. (2011). Rock Band en el aula de música. *Eufonía. Didáctica de la música*, 52, 35-43.
- Gardikiotis, A. y Baltzis, A. (2012). 'Rock music for myself and justice to the world!': Musical identity, values, and music preferences. *Psychology of Music*, 40(2), 143-163 DOI: 10.1177/0305735610386836
- Gasperoni, G., Marconi, L. y Santoro, M. (2004). *La musica e gli adolescente. Pratiche, gusti, educazione*. Torino: EDT.
- Gembris, H. (2002). The development of musical abilities. En R. Colwell y C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning*, 487-508. New York: Oxford University Press.
- Gillanders, C. y Guillén, A. (2012). Música y publicidad en el aula de secundaria. *Revista Educativa Hekademos*, 12, 105-113.
- Giráldez, A. (2010). Repensar la educación musical en un mundo digital. En A. Giráldez (Coord.), *Música. Complementos de formación disciplinar* (pp. 73-100). Barcelona: Graó.
- Giráldez, A. (2014). Enseñar y aprender en el aula de música. En A. Giráldez (Coord.), *Didáctica de la música en Primaria* (pp. 39-76). Madrid: Editorial Síntesis.
- Gower, L. y McDowall, J. (2012). Interactive music video games and children's musical development. *British Journal of Music Education*, 29(1), 91-105. DOI:10.1017/S0265051711000398
- Gustems, J. y Calderón, C. (2014). Música y publicidad audiovisual. En J. Gustems (Coord.), *Música y audición en los géneros audiovisuales* (pp. 134-154). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Hernández, J.R., Hernández, J.A., y De Moya, M.V. (2011). Las bandas sonoras como base de la audición activa: experiencias educativas para el desarrollo musical infantil. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 26, 165-178.
- Herrera, L., Cremades, R. y Lorenzo, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal. *Cultura y Educación*, 22 (1), 37-51.

- Honorato, R. (2001). Trabajando con musicomovigramas. *Revista de LEEME, Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 8. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/honorato01.pdf>
- Hormigos, J. y Martín, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *RES, Revista Española de Sociología*, 4, 259-270.
- Huerta, R. (1999). Imágenes que nos suenan. Aprender a conocer los sonidos del cine y la televisión. *Eufonía: Didáctica de la música*, 16, 65-72.
- Huerta, R. (2012). Aprender a ser docentes con el cine de Miyazaki. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6(6). Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5931/pr.5931.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5931/pr.5931.pdf)
- Ilari, B. (2003). A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, 9, 7-16.
- Jenkins, P. (2011). Formal and informal music educational practices. *Philosophy of Music Education Review*, 19(2), 179-197.
- Ligero, A. (2009). Las preferencias musicales de los jóvenes en el aula. *Eufonía. Didáctica de la música*, 46, 7-15.
- Lorenzo, O. y Herrera, L. (2000). Análisis educativo-musical del medio televisión. *Comunicar*, 15, 169-174.
- Malbrán, S. (2010). El modelo cross-modal aplicado a las artes temporales. En M. Díaz, M. y E. Riaño (Eds.), *Voz, cuerpo y acción. Un espacio para la música* (pp. 75-82). Santander: Publican. Ediciones de la Universidad de Cantabria.
- Malbrán, S. (2011). Desafíos de la educación musical: disfrutar haciendo música. En A. Giráldez y L. Pimentel (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica* (pp. 57-72). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en [http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle\\_publicacion.php?id=131](http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=131)
- Madariaga, J.M. y Arriaga, C. (2011). Análisis de la práctica educativa del profesorado de música y su relación con la motivación del alumnado. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 23(3), 463-476. DOI: 10.1174/113564011797330234
- Medrano, C.; Martínez de Morentín, J. I. y Apodaca, P. (2015). Perfiles de consumo televisivo: un estudio transcultural. *Educación XX1*, 18(2), 305-321, doi: 10.5944/educXX1.14020
- Miranda, D., Blais-Rochette, C., Vaugon, K., Osman, M. y Arias-Valenzuela, M. (2015). Towards a cultural-developmental psychology of music in adolescence. *Psychology of Music*, 43(2), 197-218. Publicado en línea el 8 de octubre de 2013. DOI: 10.1177/0305735613500700
- Montoya, J.C., Montoya, V.M. y Francés, J.M. (2009). Musicogramas con movimiento. Un paso más en la audición activa. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 97-113.
- North, A. C. y Hargreaves, D. J. (1999). Music and adolescent identity. *Music Education Research*, 1(1), 75-92. DOI: 10.1080/1461380990010107
- North, A.C., Hargreaves, D.J. y Hargreaves, J. J. (2004). Uses of music in everyday life. *Music Perception*, 22(1), 41-77.
- Ocaña, A. y Reyes, M.L. (2010). El imaginario sonoro de la población infantil andaluza: análisis musical de "La Banda". *Comunicar*, 35, 193-200.

- Odendaal, A., Kankkunen, O., Nikkanen, H. M. y Vakeva, L. (2014). What's with the K? Exploring the implications of Christopher Small's 'musicking' for general music education. *Music Education Research*, 16(2), 162-175. DOI: 10.1080/14613808.2013.859661
- Olarte, M., Montoya, J.C., Martín, D., Mosquera, A. (2011). La incorporación de los medios audiovisuales en la enseñanza de la música. *Docencia e Investigación*, 21, 151-168.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado nº 25, de 29 de enero de 2015.
- Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Madrid: Akal.
- Pérez, J. y Malagarriga, T. (2010). Materiales para hacer música en las primeras edades: Ejes del triángulo formación, innovación e investigación. *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 389-403.
- Peterson, E. M. (2006). Creativity in Music Listening. *Arts Education Policy Review*, 107 (3), 15-21. DOI: 10.3200/AEPR.107.3.15-21
- Ramos, S. y Botella, A.M. (2015). Videojuegos y musicomovigramas. Innovación y recursos para el aprendizaje en Educación Primaria. *Opción*, 31, Nº Especial 1, 609-615.
- Ramos, S. y Botella, A.M. (2016). Los videojuegos como herramientas de aprendizaje. Una experiencia de innovación con la ópera de Mozart. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 9, 161-171.
- Regelski, T.A. (2009). La música y la educación musical: Teoría y práctica para “marcar una diferencia”. En D. K. Lines (Comp.), *La educación musical para el nuevo milenio. El futuro de la teoría y la práctica de la enseñanza y del aprendizaje de la música* (pp. 21-47). Madrid: Morata.
- Riaño, M.E. (2010). La música como herramienta publicitaria televisiva. En M. Díaz, M. y M. E. Riaño (Eds.), *Voz, cuerpo y acción. Un espacio para la música* (pp. 111-124). Santander: Publican. Ediciones de la Universidad de Cantabria.
- Small, C. (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover (NH): Wesleyan University Press.
- Tafari, J. (2006). *¿Se nace musical? Cómo promover las aptitudes musicales de los niños*. Barcelona: Graó.
- Torres, L. (2014). Educación musical en línea en la sociedad de la información y el conocimiento. *Eufonía. Didáctica de la música*, 61, 7-14.
- Trujillo, F. y Giráldez, A. (2013). Uso didáctico de las TIC. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 12-14.
- Webb, M. (2007). Music analysis down the (You)tube? Exploring the potential of cross-media listening for the music classroom. *British Journal of Music Education*, 24(2), 147-164.
- Wise, S., Greenwood, J. y Davis, N. (2011). Teachers' use of digital technology in secondary music education: illustrations of changing classrooms. *British Journal of Music Education*, 28(2), 117-134.
- Wuytack, J. y Boal-Palheiros, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonía. Didáctica de la música*, 47, 43-55.