



# **UNIVERSIDAD DE MURCIA**

## **ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO**

Presencia y Uso de la Música de los Medios Audiovisuales  
en los Libros de Texto de la Asignatura de Música en el Nivel  
de Educación Primaria en la Región de Murcia

**D. José Manuel Azorín Delegido**  
**2019**





# UNIVERSIDAD DE MURCIA

## ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Presencia y uso de la música de los medios  
audiovisuales en los libros de texto de la asignatura  
de Música en el nivel de Educación Primaria en la  
Región de Murcia

Tesis doctoral presentada por D. José Manuel Azorín Delegido, dirigida por el  
Dr. D. Juan Carlos Montoya Rubio, para optar al Grado de Doctor.

Murcia, 2019





D. Juan Carlos Montoya Rubio, Profesor Titular de Universidad del Área de Didáctica de la expresión musical en el Departamento de Expresión plástica, musical y dinámica, **AUTORIZA:**

La presentación de la Tesis Doctoral titulada “Presencia y uso de la música de los medios audiovisuales en los libros de texto de la asignatura de Música en el nivel de Educación Primaria en la Región de Murcia.”, realizada por D. José Manuel Azorín Delegido, bajo mi inmediata dirección y supervisión, y que presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

En Murcia, a 23 de septiembre de 2019



**Esta investigación ha contado con la colaboración desinteresada de las siguientes marcas editoriales:**

- Anaya, Algaida, Bruño y Pearson-Alhambra a través de su delegado del Grupo Anaya en la Región de Murcia, D. Carlos Manuel Viedma Millán Chicharro.
- Santillana, mediante su Director de la Delegación Comercial de Murcia, D. José Guillén Cifuentes.
- SM, gracias a su Centro Integral de Atención al Cliente, en concreto a través de Dña. Nuria Corredera Arana y D. Rafael Barrientos González.
- Galinova, a través de D. Telmo Eiriz López, Director del Proyecto Editorial.
- Edelvives, a través de Dña. Rosa Luengo, Directora de Creación Editorial y Dña. Esmeralda Alarcón, Coordinadora del Departamento de Derechos.





*A mi familia,  
en especial a mis padres.*



## **AGRADECIMIENTOS**

Ya sucedió en el pasado, e igualmente sigue siendo muy difícil comenzar una sección en la que tienen cabida tantas y tantas personas, e incluso algunas instituciones. Al igual que la anterior ocasión, en la que sentí necesario realizar unos agradecimientos, quisiera comenzar pidiendo perdón por la imposibilidad de mencionar a todas las personas que merecen estar aquí, de la manera y forma que corresponde. Dicho lo anterior, quiero expresar mi más sincera gratitud:

Al Dr. D. Juan Carlos Montoya Rubio, director de esta tesis doctoral, por su profesionalidad y dedicación en relación a este documento, pero especialmente a Juan Carlos, sin títulos, tratamientos o protocolos. Desde su cercanía, disponibilidad, amabilidad y sinceridad siempre ha guiado mis pasos. Como ya dejé escrito una vez, y sigue siendo cierto años después, "mi brújula personal desde los 7 años de edad, siempre presente, le debo no solo la formación académica sino también la personal, una figura a imitar sin lugar a dudas, un gran amigo.". Es cierto que es una expresión extremadamente socorrida, pero en este caso es totalmente cierta, sin él hubiera sido imposible concretar el presente escrito.

A toda mi familia, especialmente a mis padres José Manolo y Manoli, quienes han aportado grandes dosis de paciencia, responsabilidad, educación y cariño a mi vida. Todas mis virtudes nacen en ellos, sin duda. A mis hermanos Beatriz y Miguel Ángel, quienes han aguantado en mayor proporción mi carácter, mis cabezonerías y mis impertinencias. A todos ellos, porque además de soportar mis defectos, han influido para que, en los momentos cruciales de mi vida, me decantase siempre por la opción correcta y nunca abandonara.

A todos los maestros y profesores que han colaborado en mi educación, tanto los ejemplares como los que no lo fueron, ellos han hecho posible que continuara el complejo camino de la docencia y la investigación. De todos he aprendido algo.



A mis compañeros de trabajo, quienes han aguantado mis lamentos e impotencia en los momentos más mezquinos y duros de esta tesis que, además, es cuando más se hace necesario ese apoyo. Rosendo Berengüí, Mari Ángeles Castejón, Paco Moreno, Ana Invernón, Ana Carmona, María del Mar Bernabé, Marisa Gómez, Mari Ángeles Cano, Sira González, Elena Cuevas, Curro, Miguel Pablo, Fran, Arturo y todos aquellos que me dejo en el tintero. Gracias.

A la Unión Musical Santa Cecilia de Hellín, donde me inicié musicalmente, donde he pasado gran parte de mi vida y que, además, ha sido una importante fuente de enseñanza en lo musical, en lo profesional y sobre todo en lo personal. También a todos sus componentes (tanto los que están como los que ya no), y a los que considero mi familia.

A Juan Ferrándiz Perona, con el que tuve el honor de compartir mi primer atril, quien me enseñó mil trucos de trompeta y fliscorno (y otros que nada tienen que ver con los instrumentos), quien me abrió los ojos musicalmente, quién me mostró nuevas maneras y caminos de disfrutar la música, quien me motivaba con aquellos "eres el mejor", "sabes sabes..." o "¡que vienen los indios!" y a quien hecho mucho de menos. Aún te veo con esa pícara sonrisa mientras nos improvisabas tarareando alguna de tus genialidades. Gracias Juan, espero estés orgullos allá en el cielo.

A Jesús Miguel Pérez Castro, quien constantemente me ha acogido cuando lo he necesitado. Dispuesto a colaborar en todo momento y en cualquier situación sin dudar lo más mínimo. Siempre ha sido una inspiración musical y personal y al que nunca podré agradecer todo lo aportado a mi carrera y mi persona.

A mis amigos, los de verdad, los que aguantan lo bueno y lo malo, los que saben ayudarte, aunque desconozcan cómo hacerlo o qué decir, los que siempre han estado y siempre estarán allí, a los que quiero como a mí mismo. No nombraré a ninguno, pues son tantos y de tan diversos círculos los que lo



han hecho, en uno u otro modo, de aquí y de allí, que no quisiera dejarme a ninguno, no me lo perdonaría. Además, ellos saben quiénes son. Os quiero.

Todo lo expuesto, si bien puede parecer frío sobre el papel o un mero formalismo puedo asegurar que no lo es. Nace desde lo más profundo de mi corazón y de mi ser. Más de una lágrima se ha escapado redactando estas líneas y recordando cientos de situaciones que han marcado el camino hasta aquí. No existe otra palabra para todos vosotros:

**GRACIAS.**







Manuel Pachó (1989)



## RESUMEN

La evolución tecnológica ha propiciado que, actualmente, sea realmente difícil pasar un día sin acceder, de manera voluntaria o involuntaria, a algún medio audiovisual, pues se hallan inmersos prácticamente en la totalidad de nuestra vida. Además, estos medios, ejercen una potente atracción para el ser humano. Por otro lado, los libros de texto, pese a poseer un aura de recurso tradicional y obsoleto, siguen estando tremendamente presente en las aulas de Educación Primaria, según organismos oficiales. Finalmente, la Educación Musical, disciplina que, desde su inclusión en las aulas escolares españolas en la década de los noventa, ha ido perdiendo presencia y protagonismo en la formación del alumnado, sobre todo con la entrada en vigor de la última Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, pasando a ser optativa en la mayoría del territorio nacional. Es aquí, en la confluencia de estas tres realidades, donde surge la presente tesis.

El objetivo principal del trabajo ha sido analizar la presencia y uso que se hace de la música de los medios audiovisuales en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. El anterior ha generado la necesidad de unos objetivos específicos estructurados en torno a él y que han planteado el requerimiento de: Identificar los medios audiovisuales con más presencia; Comprobar para qué tipo de actividad se utiliza la música de los medios audiovisuales; Conocer si se recurre a la música original o si, por el contrario, se hace uso de versiones y/o adaptaciones; Evidenciar si aparecen composiciones musicales completas o, en cambio, se utilizan fragmentos concretos de las mismas y, finalmente, Averiguar de qué manera se presenta al alumno el material audiovisual a utilizar, todos ellos orientados a los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia.

Para alcanzar el objetivo planteado se presenta una metodología inserta dentro de los estudios descriptivos de poblaciones mediante un diseño transversal, donde se ha optado por un método mixto. El procedimiento para llevar a cabo este trabajo se inició con el contacto con todos los centros de la



Comunidad Autónoma para conocer si, en la asignatura de Música, utilizaban libro de texto y a qué editorial se acogía. Una vez conocidas las editoriales a investigar se procedió a la provisión de materiales y a la aplicación de la herramienta de extracción de datos diseñada *ad hoc* para la investigación.

Los resultados obtenidos han demostrado que los medios audiovisuales no son un elemento que llegue con contundencia al alumnado desde los libros de texto, más bien quedan como un recurso marginal y reducido a las exigencias legislativas. Dentro de la poca presencia de este tipo de música en los materiales editoriales, se ha detectado que el medio audiovisual más utilizado es el cine, la audición se posiciona como la actividad musical más planteada, mientras que se emplea mayoritariamente a versiones originales y composiciones completas. La manera más habitual de presentación de los archivos sonoros al alumnado es a través del título y/o autor de la composición y de un soporte óptico adjunto al libro, normalmente un disco compacto de audio.

**Palabras clave:** Educación Musical; libros de texto; medios audiovisuales; Educación Primaria.



## **ABSTRACT**

Technological evolution has led that, today, it is difficult to spend a day without accessing some mass media, voluntarily or involuntarily, because they are practically immersed in the whole of our lives. In addition, media exert a powerful attraction for the human being. On the other hand, textbooks, despite having an aura of traditional and obsolete resources, according to official bodies they are still present in the Primary Education classrooms. Finally, Musical Education, a discipline that has been losing presence in the training of students since its inclusion in the Spanish school classrooms in the nineties, especially with the latest Organic Law for the Improvement of Educational Quality (LOMCE by its initials in Spanish). Since this law, Music became optional in most of the Spanish territory. It is here, at the confluence of these three realities, that the present thesis arises.

The main objective of this work has been to analyze the presence and use made of the music of the audiovisual media in the textbooks of the subject of Music in Primary Education in the Region of Murcia. The specific objectives are structured around it. They are Identify audiovisual media with more presence. Check for what type of activity the music of the audiovisual media is used. Know if the textbooks use original music or versions and/or adaptations by media. Evidence if complete musical compositions appear or, on the other hand, specific fragments of them are used. Finally, Find out how the audiovisual music to be used is presented to the student. All specific objects are oriented to the textbooks of the Music subject in Primary Education in the Region of Murcia.

To achieve the stated objective, an inserted methodology is presented within the descriptive studies of populations through a cross-sectional design, where a mixed method has been chosen. The procedure to carry out this work began with the contact with all the centers of the Autonomous Community to know if, in the subject of Music, they used a textbook and to which editorial it was used. Once the editorials to be investigated were known, the materials were collected and the data extraction tool designed *ad hoc* for the investigation was applied.





The results obtained have shown that audiovisual media are not an element that arrives with forcefulness to students from textbooks. They remain as a marginal resource and reduced to legislative requirements. Within the little presence of this type of music in editorial materials, it has been detected that the most used audiovisual medium is cinema. The audition is positioned as the most used musical activity. Original versions and complete compositions are the most used. The most common way of presenting sound files to students is through the title and/or author of the composition and an optical medium attached to the book, usually a compact disc.

**Key words:** Musical Education; textbooks; mass media; Primary Education.



# Índice de contenidos

Capítulo 1: Introducción .....	49
1.1. Motivaciones personales.....	51
1.2. Planteamiento del problema .....	59
1.3. Objetivos .....	65
1.4. Limitaciones de la investigación .....	67
<b>Marco teórico:</b> Revisión de la bibliografía y estado de la cuestión.....	69
Capítulo 2: Medios audiovisuales como recurso educativo .....	71
2.1. El fenómeno audiovisual y sus características .....	77
2.2. Principios perceptivos para los medios audiovisuales.....	93
2.3. Nuevas tecnologías aplicadas en el aula, potencialidades y posibilidades .....	97
2.4. Música y medios audiovisuales.....	107
2.4.1. Cine.....	107
2.4.2. Radio .....	117
2.4.3. Televisión .....	129
2.4.4. Internet.....	145
2.4.5. Publicidad .....	155
2.4.6. Videojuegos.....	165
Capítulo 3: El libro de texto y los medios audiovisuales dentro del marco legislativo de la Educación Primaria.....	187
3.1. Los medios audiovisuales en el currículum escolar.....	193
3.2. Los medios audiovisuales en la asignatura de Música ...	199
3.3. El libro de texto en Educación Primaria.....	203
3.4. El libro de texto en la Educación Musical.....	211



Capítulo 4: Hipótesis sobre los objetivos establecidos en relación a la música de los medios audiovisuales en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia .....	215
<b>Estudio empírico</b> .....	221
Capítulo 5: Metodología de la investigación .....	223
5.1. Diseño metodológico.....	225
5.2. Población y muestra .....	227
5.3. Instrumento .....	229
5.4. Validez y estabilidad temporal del instrumento.....	235
Capítulo 6: Resultados obtenidos .....	237
6.1. Objetivo General 1 (OG1).....	243
6.2. Objetivo Específico 1 (OE1) .....	265
6.3. Objetivo Específico 2 (OE2) .....	271
6.4. Objetivo Específico 3 (OE3) .....	291
6.5. Objetivo Específico 4 (OE4) .....	301
6.6. Objetivo Específico 5 (OE5) .....	317
Conclusiones .....	333
Referencias bibliográficas.....	341
Anexos .....	369
Anexo I - Instrumento definitivo para la recolección de datos. ....	371



## Índice de Tablas

Tabla 1 - Clasificación de los géneros radiofónicos. González Conde (2001).....	118
Tabla 2 - Música radiofónica con función de ambientación. González Conde (2001).....	124
Tabla 3 - Música radiofónica con función de contenido. González Conde (2001) .....	125
Tabla 4 - Tipos de música en publicidad. Guijarro y Muela (2003) .....	156
Tabla 5 - Efectos del uso de videojuegos en la salud según Estudillo (2008). Elaboración Propia .....	169
Tabla 6 - Clasificación de videojuegos musicales según el aspecto trabajado. Elaboración Propia .....	185
Tabla 7 - El mercado de los libros de texto en el periodo 2008-2017. ANELE 2018 .....	205
Tabla 8 - Niveles de incidencia de la muestra. Elaboración Propia .....	228
Tabla 9 - Ficha de recolección de datos sobre las editoriales utilizadas por los centros de Educación Primaria. José Manuel Azorín-Delegido (2019).....	230
Tabla 10 - Ficha de recolección de datos sobre la música de los medios audiovisuales en los libros de texto de Educación Primaria. Elaboración Propia .....	233
Tabla 11 - Relación entre los ítems de la ficha de recolección de datos sobre la música de los medios audiovisuales en los libros de texto de Educación Primaria y los objetivos planteados en la investigación. Elaboración Propia .....	234
Tabla 12 - Incidencia de uso de libro de texto para la asignatura de Música en centros de Educación Primaria de la Región de Murcia. Elaboración Propia .....	239





Tabla 13 - Distribución y nivel de incidencia de marcas editoriales presentes en la Región de Murcia. Elaboración Propia .....	240
Tabla 14 - Distribución de archivos sonoros presentes en libros de texto por marca editorial. Elaboración Propia .....	241
Tabla 15 - Distribución por tramos y cursos de los archivos sonoros presentes en libros de texto en la Región de Murcia. Elaboración Propia .....	242
Tabla 16 - Archivos sonoros procedentes de los medios audiovisuales por marca editorial. Elaboración Propia .....	244
Tabla 17 - Distribución por tramos y cursos de los archivos sonoros procedentes de medios audiovisuales presentes en libros de texto en la Región de Murcia. Elaboración Propia .....	244
Tabla 18 - Archivos sonoros procedentes de los medios audiovisuales por marca editorial. Elaboración Propia .....	245
Tabla 19 - Firma de los archivos sonoros utilizados en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución y nivel de incidencia. Elaboración Propia.....	265
Tabla 20 - Archivos sonoros diseñados por los autores de los libros de texto por marca editorial. Elaboración Propia .....	266
Tabla 21 - Origen de los archivos sonoros utilizados en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución y nivel de incidencia. Elaboración Propia.....	267
Tabla 22 - Origen de los archivos sonoros utilizados en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución y nivel de incidencia por editorial. Elaboración Propia.	269
Tabla 23 - Tipos de actividades a realizar con los archivos sonoros presentados en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución por origen. Elaboración Propia .....	273



Tabla 24 - Tipos de actividades a realizar con los archivos sonoros presentados en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución por marca editorial. Elaboración Propia .....	276
Tabla 25 - Origen de los archivos sonoros de las distintas actividades planteadas en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución y nivel de incidencia. Elaboración Propia.....	278
Tabla 26 - Origen de los archivos sonoros de las distintas actividades planteadas en Pearson-Alhambra para la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución y nivel de incidencia. Elaboración Propia.....	280
Tabla 27 - Origen de los archivos sonoros de las distintas actividades planteadas en Santillana para la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución y nivel de incidencia. Elaboración Propia .....	282
Tabla 28 - Origen de los archivos sonoros de las distintas actividades planteadas en SM para la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución y nivel de incidencia. Elaboración Propia .....	284
Tabla 29 - Origen de los archivos sonoros de las distintas actividades planteadas en Anaya para la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución y nivel de incidencia. Elaboración Propia .....	286
Tabla 30 - Origen de los archivos sonoros de las distintas actividades planteadas en Galinova para la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución y nivel de incidencia. Elaboración Propia .....	288



Tabla 31 - Origen de los archivos sonoros de las distintas actividades planteadas en Edelvives para la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución y nivel de incidencia. Elaboración Propia .....	290
Tabla 32 - Tipo de versión de los archivos sonoros de los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución por editoriales. Elaboración Propia .....	292
Tabla 33 - Tipo de versión de los archivos sonoros de los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución por medio audiovisual. Elaboración Propia .....	293
Tabla 34 - Tipo de versión de los archivos sonoros de los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Editorial Pearson-Alhambra. Elaboración Propia .....	294
Tabla 35 - Tipo de versión de los archivos sonoros de los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Editorial Santillana. Elaboración Propia .....	295
Tabla 36 - Tipo de versión de los archivos sonoros de los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Editorial SM. Elaboración Propia .....	296
Tabla 37 - Tipo de versión de los archivos sonoros de los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Editorial Anaya. Elaboración Propia .....	297
Tabla 38 - Tipo de versión de los archivos sonoros de los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Editorial Galinova. Elaboración Propia .....	298
Tabla 39 - Tipo de versión de los archivos sonoros de los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Editorial Edelvives. Elaboración Propia .....	299



Tabla 40 - Tipos de composiciones presentadas en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución por editoriales. Elaboración Propia .....	302
Tabla 41 - Tipos de composiciones presentadas en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución por medio audiovisual. Elaboración Propia .....	303
Tabla 42 - Tipos de composiciones presentadas en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Editorial Pearson-Alhambra. Elaboración Propia .....	304
Tabla 43 - Tipos de composiciones presentadas en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Editorial Santillana. Elaboración Propia .....	305
Tabla 44 - Tipos de composiciones presentadas en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Editorial SM. Elaboración Propia .....	306
Tabla 45 - Tipos de composiciones presentadas en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Editorial Anaya. Elaboración Propia .....	307
Tabla 46 - Tipos de composiciones presentadas en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Editorial Galinova. Elaboración Propia .....	308
Tabla 47 - Tipos de composiciones presentadas en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Editorial Edelvives. Elaboración Propia .....	309
Tabla 48 - Actividad a desarrollar con los archivos sonoros presentados en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia de la editorial Pearson-Alhambra. Distribución por tipo de composición. Elaboración Propia.....	310





Tabla 49 - Actividad a desarrollar con los archivos sonoros presentados en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia de la editorial Santillana. Distribución por tipo de composición. Elaboración Propia .....	312
Tabla 50 - Actividad a desarrollar con los archivos sonoros presentados en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia de la editorial SM. Distribución por tipo de composición. Elaboración Propia .....	313
Tabla 51 - Actividad a desarrollar con los archivos sonoros presentados en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia de la editorial Galinova. Distribución por tipo de composición. Elaboración Propia .....	315
Tabla 52 - Modo de presentación de los archivos sonoros al alumnado en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución y nivel de incidencia. Elaboración Propia .....	318
Tabla 53 - Distribución y nivel de incidencia del modo de presentación de los archivos sonoros al alumnado en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia Otros. Elaboración Propia .....	318
Tabla 54 - Formato de presentación de los archivos sonoros en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución y nivel de incidencia por medio audiovisual. Elaboración Propia .....	320
Tabla 55 - Formato de presentación de los archivos sonoros en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución y nivel de incidencia por marca editorial. Elaboración Propia .....	322



Tabla 56 - Formato de presentación de los archivos sonoros en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia por medio audiovisual. Pearson-Alhambra. Elaboración Propia .....	324
Tabla 57 - Formato de presentación de los archivos sonoros en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia por medio audiovisual. Santillana. Elaboración Propia ...	326
Tabla 58 - Formato de presentación de los archivos sonoros en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia por medio audiovisual. SM. Elaboración Propia .....	328
Tabla 59 - Formato de presentación de los archivos sonoros en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia por medio audiovisual. Galinova. Elaboración Propia .....	330
Tabla 60 - Formato de presentación de los archivos sonoros en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia por medio audiovisual. Edelvives. Elaboración Propia ....	332



## Índice de Figuras

Figura 1 - Tipos de producciones para el conocimiento musical a través del audiovisual. Montoya Rubio (2010) .....	74
Figura 2 - Posibilidades de utilizar la programación televisiva en las aulas. Elaboración Propia .....	131
Figura 3 - Tipología de programas de televisión desde la perspectiva musical. Elaboración Propia .....	134
Figura 4 - Adaptación para flauta dulce de la banda sonora de la serie de televisión Bob Esponja. Extraído de: <a href="https://n9.cl/j2ke">https://n9.cl/j2ke</a> .....	137
Figura 5 - Adaptación para flauta dulce de la banda sonora de la serie de televisión Bob Esponja. Extraído de: <a href="https://n9.cl/4pua">https://n9.cl/4pua</a> .....	138
Figura 6 - Adaptación para flauta dulce de la banda sonora de la serie de televisión Bob Esponja. Extraído de: <a href="https://n9.cl/r9hs">https://n9.cl/r9hs</a> .....	139
Figura 7 - Adaptación para flauta dulce de la banda sonora de la serie de televisión Doraemon. Extraído de: <a href="https://n9.cl/eva3">https://n9.cl/eva3</a> .....	140
Figura 8 - Adaptación para flauta dulce de la banda sonora de la serie de televisión Doraemon. Extraído de: <a href="https://n9.cl/1mj4">https://n9.cl/1mj4</a> .....	141
Figura 9 - Partitura de la canción del Cola Cao. Extraída de: <a href="https://n9.cl/gtmx8">https://n9.cl/gtmx8</a> .....	162
Figura 10 - Partitura de la canción del anuncio de Coca-Cola Chihuahua de DJ Bobo. Extraída de: <a href="https://n9.cl/tzp3">https://n9.cl/tzp3</a> .....	163
Figura 11 - Imagen del software RPG Maker. Extraída de <a href="https://n9.cl/hvdr">https://n9.cl/hvdr</a> .....	171
Figura 12 - Algunos de los periféricos utilizados en videojuegos musicales. Elaboración Propia .....	172
Figura 13 - Instrumentos Pro de la saga Rock Band. Elaboración Propia..	181



Figura 14 - Modelos de Educación Musical. Oriol de Alarcón (2005) .....	190
Figura 15 - Ejemplo del libro Música 1 Primaria. Editorial SM.....	255





# **Capítulo 1**

## **Introducción**



# 1. Introducción

## 1.1 Motivaciones personales

El presente documento es el clímax de la evolución musical y docente de un niño de siete años que tuvo su primer contacto con la Educación Musical en la banda de música de su ciudad natal. Todo por acompañar a su hermana, un año mayor, y no quedarse solo en casa viendo la televisión, a pesar de que tanto le gustaba.

Lo que puede parecer una tierna introducción a una novela es lo que ha llevado al que escribe a indagar, profundizar e investigar en el tema que nos ocupa. Es cierto que el comienzo es ese, una banda de música a principio de los noventa con una enseñanza musical más que tradicional, y ello a pesar de no ser una enseñanza reglada como pretendían nuestros progenitores, quienes llegaron tarde al periodo de matrícula en el conservatorio. La música en este ámbito, como es sabido, se enseña a base de memorización, repetición y práctica, mucha práctica. En una enseñanza no reglada, no sujeta a unos contenidos curriculares establecidos ni a unas normas y objetivos mínimos que alcanzar, no es entendible, pero así sucede y se lleva a cabo. Esto, para un niño de siete años, en primera instancia, no es muy atractivo, y eso que, en el colegio, sin ser ningún virtuoso o prodigio, destacaba holgadamente sobre el resto de la clase.

Trasladémonos a la escuela entonces. Este mismo niño de siete años, una edad en la que la coordinación óculo-manual y motricidad fina no es mala, pero todavía no es plena, destaca en el campo musical. Una asignatura en la que, seguimos muy a principios de los noventa, en el año 1991 concretamente, la maestra no utiliza libro de texto, no utiliza una metodología fija y, dada la juventud de la LOGSE, ley educativa que rige la Educación Musical en esta década, y la zona geográfica donde se ubica este centro, no sigue los contenidos curriculares recientemente establecidos. Es cierto que, dada la distancia y la edad de siete años del observante, los recuerdos son vagos, pero dicha maestra ya enseñaba las notas musicales mediante la fononimia propuesta por Kodály, motivaba al alumno a moverse y bailar como promulgaba Dalcroze, la educación auditiva, eje principal de la Educación Musical para Willems, se llevaba a cabo mediante juegos, el uso de

instrumental Orff no solo estaba permitido, sino que era obligatorio utilizar, manipular e interpretar con todos y cada uno de los disponibles y el canto era algo tan habitual que se realizaba diariamente, en línea con el ya mencionado Kodály. Todas las anteriores son actividades musicales que, desde luego, no se realizaban en una banda de música.

No es posible que un alumno brillante en el colegio, que con solo siete años toca la flauta dulce mejor que otros de algunos cursos superiores, al que se le vislumbra facilidad para esta materia, no se sienta atraído por la música de verdad, la de los mayores, la que se interpreta delante de un público y que transmite alegría, miedo o tristeza. Que no le atraiga no quiere decir que no se le dé bien, que aprenda las lecciones del famoso Método Graduado de Solfeo LAZ de Joaquín Zamacois y que, posteriormente, averiguó que proviene del Tratado de Armonía del mismo autor, escrito en 1958. Efectivamente, nada más y nada menos que 33 años antes, cuando acababa de nacer su madre. Lo único que en ese momento mantenía la débil unión entre infante y banda de música era no separarse del lado de su hermana.

Claro que, como coloquialmente se dice, *ni los buenos son tan buenos ni los malos son tan malos*. Conforme va pasando el tiempo, en la banda de música aparece una nueva variable. Un instrumento de viento metal que atrae, y mucho, a todo el que lo ve y lo escucha. Hablamos de la trompeta. Lo que los nuevos integrantes de aquella banda contemplan como algo inalcanzable es ofrecido un día en una sesión de prueba, preparada por el director de la agrupación. Conforme pasan niños intentando hacerla sonar, poniéndose rojos y utilizando toda su fuerza disponible para emitir un leve sonido de aire, ausente de musicalidad alguna, asusta e intimida a los demás. Cuál es la sorpresa de los presentes cuando, aquél niño, que destaca en la escuela y se aburre en la banda, la hace sonar al primer intento. Si bien no es un sonido brillante sí que deja perplejos a los presentes. He aquí una nueva motivación, un nuevo mundo que se abre a los ojos de un niño, máxime cuando empieza a comprobar que la interpretación instrumental que conocía hasta ese momento, con partituras como "La pata y el pato" o "El lobito Lolo", son un juguete al lado de las nuevas interpuestas ante él, que aún a pesar de comenzar con marchas de procesión y pasodobles, muchas de ellas ya

habían sido escuchadas en la radio o televisión, sí, aquella que tanto le gustaba, donde veía programas infantiles como *La bola de cristal*<sup>1</sup>, *La merienda*<sup>2</sup>, *Superguay*<sup>3</sup> o *A la Babalà*<sup>4</sup> con series televisivas como *Las Tortugas Ninja*<sup>5</sup>, *Musculman*<sup>6</sup> o *Bola de Dragón*<sup>7</sup>.

Conforme pasan los años la banda de música gana terreno a la escuela, sobre todo al llegar el cambio de etapa educativa. Educación Primaria queda atrás y aparecen en el horizonte Educación Secundaria y Bachillerato. Nos situamos a finales de los noventa y comienzos del nuevo milenio. En esta etapa, el desarrollo musical es enorme en la banda de música. Diversos profesores, diferentes agrupaciones musicales, conciertos dentro y fuera de la ciudad y, por encima de todo, el mayor componente motivador, nuevos estilos de música. Desde las primeras marchas de procesión y pasodobles van transcurriendo por los ojos de aquel niño todo tipo de partituras y estilos musicales, música clásica, jazz, bandas sonoras de películas, números uno de las listas de éxito radiofónicas, música de videojuegos, etc. Por el contrario, en el apartado musical reglado y previsto en el currículum educativo, las horas de clase se suceden entre tediosos trabajos de historia de la música, para conocer vida y obra de autores, dónde nacieron, dónde estudiaron, dónde murieron, qué compusieron, a qué estilo musical pertenecieron, etc. Y este niño todavía agradece que la profesora del instituto en el que estudió incluso hacía las clases amenas con bailes e interpretaciones grupales, cosa que no sucedía en otros centros de la ciudad. Aun así, después de descubrir lo maravillosa que puede llegar a ser la música, se le quedaba algo corto.

Llega un momento difícil en la vida de todo adolescente, decidir hacia dónde va a dirigir su vida. Hasta este momento el camino era predefinido, alguna elección, pero de poca repercusión. La música parte con casi toda la ventaja, pero un duro, e inexplicable para un adolescente, episodio

---

<sup>1</sup> Dir. Lolo Rico, 1984.

<sup>2</sup> Presentado por Rita Irasema y Miliki.

<sup>3</sup> Presentado por Rita Irasema y Miliki.

<sup>4</sup> Presentado por Diego Braguinsky y Fani Grande.

<sup>5</sup> Dir. Yoshikatsu Kasai, Bill Wolf y Tony Love.

<sup>6</sup> *Kinnikuman* en Japonés, *Hombre músculo* en Castellano. Dir. Yasuo Yamayoshi, Takenori Kawada y Tetsuo Imazawa.

<sup>7</sup> Dir. Minoru Okazaki y Daisuke Nishio.

burocrático desilusiona al niño que ya no tiene siete años y decide que seguir los estudios musicales no es una alternativa, por lo que se abre un espacio de transición en el que debe elegir su camino. Si un adolescente tiene claro que le gustan los niños, perdió el miedo a estar delante de una audiencia hace años, ha recibido varios contenidos mediante muy diferentes estilos y metodologías, en los que además se ha ido fijando de una u otra manera, solo puede pensar en que la segunda vocación no ha despertado en ese momento, es que siempre estuvo ahí, en la sombra. Esto hace que la decisión sea clara, sigamos el camino de la Educación.

Entretanto parece que se ha ido perdiendo algo por el camino, pero no es así, es que, en un discurso lineal, como es el escrito, no se puede trasladar información simultánea, como en un medio audiovisual. Ciertamente no hay mejor comparación, porque en este punto se retoma el medio audiovisual que a principio de los noventa llamaba tanto la atención de este muchacho. La televisión, que cuando el que escribe tenía siete años, si bien es cierto ya andaba bastante desarrollada, aún podía encontrarse con aparatos en blanco y negro en muchos hogares. En la memoria permanece como un gran hito la adquisición de un televisor a todo color, el estreno del tercer canal de televisión del país, que resultaba ser una emisora de radio privada que rompía el monopolio de 33 años de emisiones exclusivamente públicas (Editorial El País, 1990) y al que fueron sucediendo otras, la compra del primer reproductor de vídeo doméstico<sup>8</sup> o la innovadora videocámara VHS. Estas últimas hacían parecer tremendamente arcaicos y prehistóricos a los, ya conocidos y manipulados por este niño, tomavistas y proyectores de Super-8.

Por otro lado, la exposición al audiovisual no quedaba ahí. Una casa en la que el padre es amante de la tecnología y de la música no podía dejar de lado otros grandes avances de la época, en este caso se hace referencia a los ámbitos informáticos y de grabación y reproducción de sonido. Debido a su profesión como administrativo, los ordenadores no eran ajenos en casa. El primero que nuestro protagonista recuerda manejar, entre cartuchos y cintas de casete, era el extinto microordenador doméstico MSX de Sony, aunque

---

<sup>8</sup> Del cual se podría contar alguna anécdota muy graciosa.

con el que realmente se introdujo en el mundo de la informática, donde descubrió el fascinante mundo de internet y su conexión mediante hilo telefónico y tarificación por tiempo de conexión<sup>9</sup>, precarios juegos de muy diversa índole, enciclopedias virtuales<sup>10</sup>, cursos de mecanografía, una rudimentaria grabación de sonido, pero que dejaba en paños menores al radiocasete con grabador, gracias a la posibilidad de una ligera edición, y un largo etcétera fue un *Pentium 100* con *Windows 95*, que si bien ahora sabemos que *Pentium 100* es la marca y velocidad de su procesador y *Windows 95* un sistema operativo, en aquella época eran palabras de orgullo y vanagloria ante los compañeros de colegio y banda de música.

Por otro lado, en cuanto a la grabación y reproducción de sonido, el momento que realmente captó la atención del que escribe, fue la adquisición del primer reproductor de discos compactos ¿Cómo era posible aumentar la duración y, sobre todo, la calidad de sonido de los hasta entonces intocables y exitosos discos de vinilo? ¿Cómo es posible saltar de una canción al comienzo exacto de la siguiente? ¿O elegir concretamente qué tema del disco se quiere escuchar sin tener que estar probando hacia adelante y hacia atrás? ¿De verdad no se rebobina como las cintas de casete? Además, conforme se van despejando todas estas incógnitas aparece un artilugio mágico, que depende mucho del informático anteriormente descrito y en el que recordemos que, de aquella manera, principalmente ensayo y error, se está formando nuestro niño que hace unas cuantas líneas dejó atrás los siete años. La grabadora de CD. Punto de inflexión en esta historia, donde confluye lo visual, lo auditivo, lo informático, lo doméstico, lo amateur, lo educativo, lo laboral, el cine, la radio e incluso, aunque esto quizás no debería decirse, pero en aquella época el desconocimiento y la falta de legislación concreta al respecto lo hacía posible, la duplicidad de programas informáticos de cualquier temática.

Todo este proceso de equipamiento audiovisual, que hoy día pueden parecer livianos, fugaces o imperceptibles por la saturación existente, fascinaron y marcaron en mayor o menor medida a nuestro niño que,

---

<sup>9</sup> Que tantos disgustos daba a final de mes.

<sup>10</sup> Con las que era especialmente fácil realizar los trabajos, no solo de historia de la música, estipulados en secundaria y bachiller.

paralelamente a sus estudios, fue desarrollando capacidades y adquiriendo conocimientos gracias a su inquietud y de manera autodidacta en todos de estos medios.

Andando entre recuerdos hemos llegado ya a la universidad, y todavía no se ha escrito nada del fascinante mundo del cine que permitía el Teatro Victoria de la ciudad, de las bandas sonoras de *Titanic*<sup>11</sup>, *Superman*<sup>12</sup>, *Carros de Fuego*<sup>13</sup>, *E.T. El extraterrestre*<sup>14</sup>, *Jurassic Park*<sup>15</sup> o *La Guerra de las Galaxias*<sup>16</sup>, interpretadas de aquella manera con la trompeta y grabadas rudimentariamente en casetes y discos compactos, de la incursión profesional de un familiar muy cercano, un primo hermano, que decidió tirar de las riendas de su carrera profesional en dirección a la silla curul, entre otras muchas, pero no se dispone de espacio para tanto, a pesar de que la influencia en dirigir lo andado hasta estas líneas ha sido grande.

En la universidad aparece el último punto que confluye en esta investigación, pero no por ello menos importante, el libro de texto. Los estudios transcurren en una universidad española, ya entrados en el siglo XXI. Si bien no es la más puntera tecnológicamente no está del todo mal equipada y, a pesar de ello, el alumnado aún se encuentra tomando apuntes de transparencias. Aquellos folios incoloros en los que el profesor, con toda su buena intención, trataba de plasmar una suerte de presentación visual con rotuladores, siendo necesario un retroproyector para mostrarlas a la hora de clase. En este momento, el niño de siete años que comenzó estudiando música en el colegio con metodologías activas, que en el instituto realizaba conatos de trabajo de investigación para exponer en clase, se encontraba ahora transcribiendo lo que veía en una pared iluminada con una bombilla para memorizarlo cual papagayo, disculpen el coloquialismo, pero ¿en serio? ¿Conforme un ser humano se va desarrollando, creciendo, cumpliendo años y descubriendo un avance tecnológico cada vez mayor, y que se muestra casi infinito en posibilidades, tiene que vivir este retroceso académico en su

---

<sup>11</sup> Dir. James Cameron, 1997.

<sup>12</sup> Dir. Richard Donner, 1978.

<sup>13</sup> Dir. Hugh Hudson, 1981.

<sup>14</sup> Dir. Steven Spielberg, 1982.

<sup>15</sup> Dir. Steven Spielberg, 1993.

<sup>16</sup> Dir. George Lucas, 1977.



carrera? ¿Realmente es lógico y necesaria esta involución? ¿Esto es la élite de la docencia? Porque desde luego del desarrollo no lo es.

Esto hace reflexionar a nuestro niño, lo que ocasiona que le surjan muchas dudas al respecto. Es cierto que, estas situaciones de su vida académica se daban casi siempre en asignaturas generalistas, alejadas de la temática musical y en las que a lo largo de los años sí había llevado libro de texto, al igual que sucedía en algunas muy relacionadas con la música y su didáctica. Muchos de los docentes universitarios que le impartieron clase demonizaban el libro de texto, y hasta entonces, este adulto ya, no tenía una opinión formada. Tampoco lo había utilizado nunca Educación Musical reglada y, dice la prudencia que, lo que se desconoce, no se debería criticar ¿no es así? Además, ¿se podría fiar de aquellos docentes que, en lugar de dar libertad para el aprendizaje como hasta ahora, tenían al alumnado copiando de la pared mientras coartaban y asfixiaban la vivencia educativa? Esto es, precisamente todo lo que se criticaba del libro de texto.

En casa de este pequeño había un niño y una niña más. La familia, si bien se puede considerar estructurada, que no ha carecido nunca de ningún bien básico e incluso podía permitirse algún que otro capricho, no vivía precisamente en la abundancia. Esto es importante porque, cada mes de septiembre de los últimos años, casi todos los medios de comunicación se hacen eco de recientes estudios sobre cuánto cuesta a las familias la adquisición de material escolar. Según el diario *La Vanguardia* (2018) para el curso escolar 2018/2019 las familias destinaron una media del 3% de su gasto anual a la compra de estos materiales, incluso se aventuran a aseverar que “la vuelta al cole costará a las familias españolas 869 euros de media” (s.p.). Este dato, obviamente depende de infinidad de variables, como el número de hijos, la Comunidad Autónoma de residencia, el centro escolar en el que se encuentre matriculado y el poder adquisitivo de cada economía familiar. En un hogar con tres infantes, que se mantiene únicamente de un sueldo, y donde existe cierto escalonamiento temporal entre hermanos la adquisición de material escolar es un problema, en ocasiones grave. Esta cíclica situación, repetida septiembre tras septiembre no pasa desapercibida para el mediano de los hijos. ¿Por qué cuesta tanto conseguir libros de texto para aprender? ¿Por qué cambian cada año y no se puede mantener el de los

hermanos? ¿De verdad son necesarios? Si lo que más motiva es la música y los medios audiovisuales ¿Por qué no aprender a través de ellos? ¿Es posible o es una utopía? ¿Por qué se aprovechan las nuevas tecnologías para cualquier ámbito de la vida excepto para la educación? ¿Por qué este inmovilismo?

Estos acontecimientos, que normalmente suelen pasar desapercibidos o no se les da importancia hicieron reflexionar al autor de este documento y han desembocado en el presente escrito. Muchas son las preguntas que nos llevan al siguiente apartado, espero no menos sean las respuestas.

## 1.2 Planteamiento del problema

Si echamos la mirada atrás podremos ver cómo ha ido evolucionando la tecnología. Surge por la inquietud del ser humano por mejorar, como una curiosidad, una demostración de lo que se es capaz de crear. Como todo, comienza con un origen simple y llano y evoluciona y se perfecciona con el paso del tiempo hasta cotas difícilmente imaginables cuando se ideó. Sucedió con la rueda, desde un trozo de piedra circular ha llegado a surcar la luna y ser capaz de girar a cientos de kilómetros por hora, el arado, apareció como un trozo de madera tirado por personas que permitió el asentamiento de poblaciones y hoy día se dirigen autónomamente mediante GPS, o el telégrafo, el primer sistema de comunicación eléctrica por hilo y que se puede considerar el padre del resto de sistemas de telecomunicaciones como el teléfono e internet. La tecnología ha evolucionado y revolucionado enormemente todos los campos en los que está presente y, como consecuencia de ello, ha sufrido un intenso proceso de descontextualización. Actualmente, es prácticamente imposible indicar un ámbito social en el que no esté presente de uno u otro modo.

El avance tecnológico, en muchas ocasiones, va ligado al mundo audiovisual y sus medios, donde en un principio se transmitía un pitido o tono como el código Morse, hoy día se emite y reciben imágenes 4k y sonido de alta fidelidad. Este fenómeno hace que, actualmente, el audiovisual inunde prácticamente toda la sociedad occidental. Tanto es así que es realmente difícil pasar un día sin acceder, de manera voluntaria o involuntaria, a algún medio audiovisual ya sea cine, radio, televisión, dispositivos móviles, internet, videojuegos, publicidad, etc. Su nivel de propagación es tal que Garrote Rojas, Jiménez-Fernández y Serna Rodríguez (2018) proponen como necesario e imprescindible la educación en el correcto uso de estas nuevas tecnologías pues, como consecuencia de un uso indebido e innecesario puede llegar a desarrollarse incluso conductas adictivas a estas herramientas.

La intención del presente documento no es entrometerse en el campo de la psicología y las conductas adictivas, pero sí se considera interesante comprobar si, el mencionado bombardeo de información audiovisual, es utilizado de manera educativa en la asignatura de Música en Educación

Primaria. Es decir, conocer si la sociedad actual es capaz de digerir todas las posibilidades que la tecnología le brinda y enfocarlas y orientarlas de manera aprovechable educativamente hablando.

Por otro lado, es sabida la importancia otorgada al libro de texto para la enseñanza en los primeros niveles educativos en España. Y no solo eso, existen informes oficiales que lo corroboran, como el elaborado por el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación (2009) donde se afirma que el libro de texto "es utilizado por un 99,1% de los alumnos de Educación Primaria" (p. 212). Es más, según la Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza (en adelante ANELE) (2018) el número de alumnado que los usa ha crecido un 9,48% en la última década.

Como se desarrolla a lo largo de este documento, los libros de texto son un recurso educativo que, a pesar de la alta presencia y según las manos de cada docente, puede llegar a abarcar la totalidad del tiempo disponible para la asignatura, componer una parte importante de la misma, servir como banco ocasional de recursos o, incluso, no llegar a utilizarse en absoluto. Esta variabilidad tan acusada, pues se desarrolla a lo largo de todo el espectro de uso disponible<sup>17</sup>, hace que este elemento educativo se torne altamente atractivo a la hora de realizar cualquier investigación dentro del aula de clase.

Paralelamente, Martínez Bonafé (2008) plantea ciertas dudas respecto a este recurso. De una mano, indica que la producción de los manuales son una actividad industrial, íntimamente relacionada con las políticas curriculares, en la que la mayor parte de esta industria editorial está ligada a potentes grupos empresariales, muy relacionados con el control y venta de información en las redes de comunicación y que, además, traslada fronteras. De otra, añade que estos potentes grupos empresariales, situados en el movimiento de globalización neoliberal, de los que dependen las editoriales, ejercen una enorme presión a las políticas de las administraciones estatales.

Como se puede apreciar, este autor plantea que la mayoría de las suspicacias, que puede despertar el uso de manuales en las aulas, son empresariales, económicas y políticas. En cambio, el centro de interés de este

---

<sup>17</sup> Desde el 0% hasta el 100% del tiempo de clase disponible para la asignatura.

trabajo está totalmente alejado de aquellas y orientado a su función educativa y, por tanto, este será el aspecto a investigar de los mismos. En este sentido, se considera más interesante la observación, análisis y comparación de lo que cada editorial refleja y plantea en sus libros, pues esto es lo que realmente llegará al alumnado, es lo que aprenderá, lo que retendrá y lo que utilizará, de una manera u otra, en el futuro.

La tercera pata en la que se apoya el trípode que compone esta tesis doctoral la integra la Educación Musical, en concreto la asignatura de Música impartida en las aulas de Educación Primaria de la Región de Murcia, donde radica el estudio. Actualmente, la Educación Musical en las aulas de primaria se rige por las normativas estatales y autonómicas establecidas al respecto. Según Aróstegui, Louro y De Oliveira Teixeira (2015), estas leyes emanan del movimiento neoliberal y suponen

una cadena de recomendaciones (sic) de obligado cumplimiento provenientes de la Unión Europea y que a su vez provienen de las directrices de la OCDE (Rusinek y Aróstegui, 2015) y que básicamente se resumen en dos ideas: un diseño curricular a partir de competencias y una evaluación de resultados basada en estándares, ambas con consecuencias directas sobre la situación de la educación musical escolar. (p. 26).

Por tanto, la Educación Musical que se imparte en centros escolares, actualmente, se vertebra en torno a estas competencias y estándares de aprendizaje. Igualmente, dados los componentes políticos impuestos, la Educación Musical ha pasado de ser una materia obligatoria a ser optativa, salvo en la Comunidad Valenciana, (Aróstegui, Louro y De Oliveira Teixeira, 2015).

Esta merma en la calidad educativa, en cuanto al ámbito musical se refiere, hace que se hagan necesarias investigaciones en torno a la disciplina. De este modo se podrá comprobar la situación actual, si el cambio ha producido un beneficio, o no, y si estas actuaciones son correctas, en cuyo

caso se debería seguir ese camino. En caso contrario, sería necesario retroceder lo andado para afrontar las posibles carencias formativas, que motivaron estas modificaciones, desde otros frentes.

Es en estas aguas en las que navega la presente investigación, en tratar de conocer la situación actual de la Educación Musical, para ayudar a comprender cuál debe ser el siguiente paso a dar. Para ello, se toman como referencias estudios como el de Chao-Fernández, Espiñeira-Bellón y Calviño Vázquez (2019) en las aulas gallegas, donde se plantean averiguar si se respetan las directrices dadas en la legislación, concluyendo que "se centra en la enseñanza de instrumentos, canciones y danzas y, en menor medida, en audiciones y dictados."<sup>18</sup> (s.p.). Igualmente, se trata de conocer cómo se contemplan los medios audiovisuales desde las pedagogías musicales que han ido surgiendo desde principios del siglo XX, pues es indudable que estas han ido potenciando su enseñanza, dotándola de un carácter activo (Cuevas, 2015) además de tener en cuenta la crítica a la falta de actividades prácticas musicales frente a las teóricas, planteada como una de las problemáticas actuales por Hemsy de Gainza (2010).

Enlazando la Educación Musical con el libro de texto, destinado a este ámbito educativo, señalamos que si bien es cierto que quizás sea la asignatura en la que cuenta con menor presencia, también lo es que sigue posicionándose como una parte muy importante en la metodología de los docentes especialistas. Además, según Cremades et al. (2017), por fin los materiales editoriales en esta asignatura comienzan a estar al nivel de países que incorporaron la música a la escuela mucho antes que nosotros, lo que puede convertirse en un punto de inflexión que haga crecer la presencia de este material en las aulas.

En este sentido, en la vecina Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, López García (2015a), descubrió que, pese a la preocupación de los docentes de música por la formación permanente, un alto porcentaje utilizan libro de texto en sus aulas ¿Qué sucederá entonces en la Región de Murcia?, ¿Se utilizará tanto el libro de texto?, ¿Los medios audiovisuales, tan presentes

---

<sup>18</sup> Traducido del original: se basean no ensino de instrumentos, cancións e danzas e, en menor medida, en audicións ou ditados

en la sociedad, también lo estarán en este recurso?, ¿De qué manera los incorporarán las editoriales si es que lo hacen?

A este caldo de cultivo se une la, ya mencionada, creciente presencia e importancia de los medios audiovisuales en la vida cotidiana del ser humano, generando así el origen de esta propuesta de investigación. Esta adición no es aleatoria, pues se debe tener muy presente que las personas somos seducidas por estos medios de expresión y comunicación, a los cuales dedicamos parte de nuestro tiempo, tanto libre como de trabajo. La aparición de nuevos recursos tecnológicos y su incremento mediático, tal y como indican Ahedo y Danvila del Valle (2014), son herramientas que han de ser empleadas para la mejora del nivel educativo de los estudiantes de nuestro país.

Por ello, de la confluencia de estas realidades, surge esta tesis, en la que se pretende averiguar la importancia que se otorga a la música que aparece en los medios audiovisuales dentro de los libros de texto de la asignatura de música en Educación Primaria y qué uso se hace de ella, es decir, conocer de qué manera es presentada al alumnado.

La investigación se centrará en el estudio de los libros de texto utilizados en la Región de Murcia y en si recurren a la música utilizada en los medios audiovisuales, independientemente de su procedencia, ya sea específicamente creada para ellos, tomando músicas creadas para otros contextos o fines, etc. De este modo, se pretende comprobar si se está aprovechando la creciente dedicación temporal en cuanto al uso de los medios audiovisuales por parte del alumnado, si los docentes encontrarán en los libros de texto este recurso en cantidad y forma equivalente y de qué manera son incorporados por parte de las editoriales.

Por todo lo anteriormente tratado y expuesto, la presente tesis se ordena en torno a los objetivos que se detallan en el siguiente apartado.





## 1.3 Objetivos

El problema detectado, y germen de la presente investigación, es el desconocimiento existente en cuanto a la presencia y uso de la música de los medios audiovisuales en los libros de texto de la asignatura de Música en el nivel educativo de Educación Primaria de la Región de Murcia, por ello:

El objetivo principal y eje fundamental de esta investigación es:

OG1. Analizar la presencia y uso que se hace de la música de los medios audiovisuales en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia.

De este objetivo principal se desgajan una serie de objetivos específicos que desarrollan, complementan y ayudan a comprender al anterior, estos son:

OE1. Identificar los medios audiovisuales con más presencia en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia.

OE2. Comprobar para qué tipo de actividad se utiliza la música de los medios audiovisuales en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia.

OE3. Conocer si, en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia, se recurre a la música original o si, por el contrario, se hace uso de versiones y/o adaptaciones.

OE4. Evidenciar si, en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia, aparecen composiciones musicales completas o, en cambio, se utilizan fragmentos concretos de las mismas.

OE5. Averiguar de qué manera se presenta al alumno el material audiovisual a utilizar en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia.



## 1.4 Limitaciones de la investigación

A pesar del intento de diseñar una investigación meticulosa, se debe ser consciente de que siempre existen una serie de limitaciones que condicionan y restringen el alcance de la misma. En el caso que nos ocupa, las principales limitaciones encontradas tienen que ver con el alcance propio de la investigación.

En el presente documento se comprueba el estado de la cuestión en un momento determinado. Un curso escolar concreto que comprende unos materiales creados y diseñados por diversas editoriales. Estos, además, han sido elaborados en años diferentes, en función de las políticas de renovación o incluso los desiguales ciclos de vida de sus proyectos educativos.

Hemos de ser conscientes de que los libros de texto están vivos, es decir, las editoriales revisan y evolucionan constantemente lo publicado. El inconveniente que actualmente se presenta es que, al tratarse de impresiones físicas en papel, siempre existirá un cierto retraso desde que se detecta o elabora una modificación hasta que esta es implementada en las páginas que maneja el alumnado, bien sea por error, por actualización de contenidos curriculares o cualquier otra circunstancia. Un ejemplo de esta limitación, aunque podrían presentarse más, es la editorial Santillana. La investigación es llevada a cabo para el curso 2017/2018, aunque los centros utilizaban materiales publicados en 2014. Casualmente, este ha sido el último curso para el proyecto educativo analizado, y titulado *Los caminos del saber*, En el curso 2018/2019 la editorial ha presentado y comercializado el nuevo proyecto educativo *Acordes* que, sin entrar a valorar contenidos del mismo, con una sucinta mirada se puede apreciar que sí muestra una evolución tangible. En lugar de acompañar los libros de texto con discos compactos presenta los archivos sonoros en un lápiz de memoria para el docente, y mediante descargas desde su sitio web para el alumnado. Una actualización notable en cuanto a comodidad, costes, manipulación de contenidos, etc. tanto para el alumnado como para el profesorado.

Siguiendo con las editoriales, otra de las limitaciones de la presente investigación es la imposibilidad de abarcar todos los materiales publicados y utilizados por los centros educativos. Como se desarrolla a lo largo del

presente texto, no todos los docentes utilizan única y exclusivamente la información ofrecida por el libro de texto, sino que se apoyan en otros recursos con una procedencia muy diversa. Esto supuso una limitación insalvable que hizo dirigir los esfuerzos a los materiales que sí era posible conseguir y controlar, los manuales de la asignatura de Música publicados por editoriales legalmente constituidas. Hay que destacar que, algunas de estas últimas han querido ser partícipes del estudio y han facilitado sus libros para la investigación, en cambio, otras han decidido proceder en sentido contrario, lo que acarreó cierto contratiempo en el momento de acopio de materiales.

Este último párrafo nos lleva a contemplar otra de las limitaciones de la presente tesis y de la que se es consciente. La investigación únicamente abarca las metodologías docentes basadas en el uso del libro de texto y no se tienen en cuenta las que utilizan los recursos propios del docente de música como eje central y fundamental de la docencia en la asignatura.

Por otro lado, desde el prisma de la docencia a través del audiovisual, el estudio se limita a los centros educativos de la Región de Murcia que imparten el nivel de Educación Primaria, centrando su foco únicamente en la asignatura de Música, dejando de lado otras áreas y niveles educativos.

Finalmente, lo que se considera más como dificultades que limitaciones es lo complicado de contactar con algunos centros educativos. Unos cuantos de ellos supusieron alguna dificultad insalvable para la investigación, especialmente la imposibilidad de contacto efectivo o el rehúse a la participación, pese a que se trataba de responder a unas simples y rápidas preguntas. Del mismo modo, otra dificultad, ha sido la no existencia de herramientas concretas para la recolección de la información, lo que originó la necesidad de la creación y diseño del instrumento, y que más adelante se presenta.

# **Marco teórico**

**Revisión de la bibliografía  
y estado de la cuestión**



# **Capítulo 2**

## **Medios audiovisuales como recurso educativo**





## **2. Medios audiovisuales como recurso educativo.**

El uso de medios audiovisuales como apoyo para la Educación Musical no es algo nuevo, es un debate abierto desde hace décadas. Ya Edgar Willems, a principios de siglo XX, se posicionaba en contra del uso de medios no musicales aludiendo que dispersaban la atención del niño y suponían una pérdida de tiempo para el educador. Además, consideraba que tenían muy poca relación ya que entendía la música como un lenguaje interior, al contrario que el resto de lenguajes a los que etiquetaba como exteriores (Pascual, 2008). Debemos tener en cuenta que era una época distinta a la actual y que no contaba con la elevada cantidad, influencia y posibilidades técnicas de los medios audiovisuales presentes hoy.

El progreso de la sociedad, del conocimiento y de la técnica ha hecho que las metodologías de enseñanza avancen con ellas ofreciendo nuevas posibilidades impensables años atrás.

A principio de la década de los noventa, en los albores del uso de recursos tecnológicos en el aula, Martín (1992) aseguraba que "restringir el uso del ordenador solo a la enseñanza de la informática sería sacar un pobre partido a las múltiples posibilidades que éste nos ofrece" (p. 68). Más de 20 años después, si bien es cierto que las nuevas tecnologías inundan las aulas también lo es que aún no hemos exprimido al cien por cien las posibilidades que nos ofrecen.

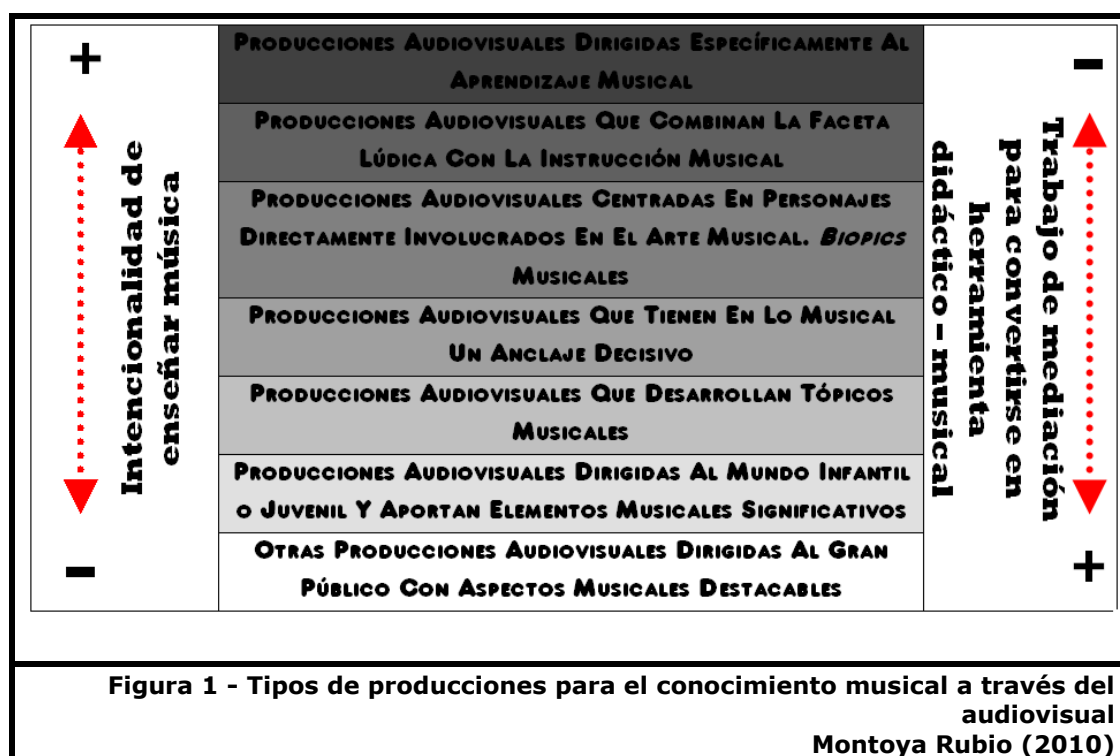
Lo que se pretende en este trabajo es analizar el uso que actualmente se hace de los medios audiovisuales en el mundo educativo, en concreto para la enseñanza musical en Educación Infantil y Educación Primaria. Partimos de la premisa de que el audiovisual, cada vez más, inunda todo lo que nos rodea. ¿Quién no tiene acceso a una televisión, radio, teléfono móvil, etc.? por tanto, ¿por qué no aprovechar esta situación para mejorar la calidad y enriquecer el aprendizaje?

Además, como se irá desarrollando a lo largo del presente capítulo, en la actualidad ya existen propuestas didácticas enfocadas a la Educación Musical y que tienen como eje fundamental los medios audiovisuales. Un

ejemplo son las propuestas de Galbís (2017) para la enseñanza de un elemento musical muy concreto y específico como son las texturas musicales. Para ello recurre a diversos medios, lo que demuestra la versatilidad didáctica de este recurso en las aulas.

Es cierto que en la aplicación de nuevos recursos y herramientas no todo son ventajas. Quizás el mayor inconveniente que un docente puede encontrar sea el tiempo de dedicación necesario a la hora de generar un recurso didáctico, fenómeno que se agrava si además el recurso precisa de un proceso de edición, programación y/o maquetación.

En la Figura 1 podemos ver la categorización que Montoya Rubio (2010) plantea en cuanto a la relación existente entre la intencionalidad didáctica del producto y el esfuerzo de mediación requerido por parte del docente en el campo de la Educación Musical. En ella encontramos:



- Productos audiovisuales dirigidos específicamente al aprendizaje musical. Estos productos incluyen aquellos programas educativos con la finalidad de transmitir conocimientos específicos, en este caso musicales, en cualquiera de sus dimensiones. Montoya Rubio (2010) propone como ejemplo de esta categoría los *Conciertos didácticos* de Leonard Bernstein<sup>19</sup>.
- Productos audiovisuales que combinan la faceta lúdica con la instrucción musical. Son producciones cuya principal misión es el entretenimiento pero que tratan el aprendizaje musical de una manera clara y directa. El ejemplo propuesto por el autor de esta categorización es la serie *Little Einsteins*<sup>20</sup>, donde los protagonistas tratan de rescatar melodías musicales. El trabajo por parte del docente, dentro de esta categoría, es sensiblemente mayor al de la categoría anterior.
- Productos audiovisuales centrados en personajes directamente involucrados en el arte musical. Biopics musicales. En esta categoría encontramos una fácil extracción de elementos para orientar a la pedagogía de la música dado que existe una gran variedad de géneros y artistas dentro de los biopics musicales.
- Producciones audiovisuales que tienen en lo musical un anclaje decisivo. Son productos audiovisuales que no se centran en una figura musical en concreto, aunque poseen un contenido musical válido para la docencia musical. Montoya Rubio (2010) propone *Los chicos del coro*<sup>21</sup> como referencia dentro de este grupo.
- Producciones audiovisuales que desarrollan tópicos musicales. Son aquellas sin aparente relación con la música, aunque posean tópicos musicales. Estos tópicos musicales pueden venir dados de muchas y muy diferentes maneras, por ejemplo la inclusión

---

<sup>19</sup> Roger Englander, Estados Unidos de América.

<sup>20</sup> Dir. Olexa Hewryk, 2005.

<sup>21</sup> Dir. Christophe Barratier, 2004.

de la conocida *Marcha Nupcial* de Félix Mendelssohn<sup>22</sup> en una secuencia en la que se representa una boda.

- Producciones audiovisuales dirigidas al mundo infantil o juvenil que aportan elementos musicales significativos. Son obras muy llamativas para los niños y adolescentes de las que se puede extraer sus melodías principales y adaptarlas para apoyar la enseñanza de la música. El autor de esta categorización señala los casos de la saga *Harry Potter*<sup>23</sup>, *Titanic*<sup>24</sup>, *Superman*<sup>25</sup> y *La Guerra de las Galaxias*<sup>26</sup>.
- Otras producciones audiovisuales dirigidas al gran público con aspectos musicales destacables. Una categoría mucho más amplia y que engloba cualquier producto audiovisual susceptible de ser llevado a las aulas bajo unos criterios adecuados de selección.

Se desprende, por tanto, que la precisión y concordancia de los materiales con origen en el fenómeno audiovisual, para con lo que se pretende transmitir a los alumnos en cada momento, dependerá en gran medida de la mediación del docente entre materiales y alumnos. Es decir, de su labor, implicación y tiempo de dedicación a la preparación de los recursos. Sin embargo, no se debe olvidar que una mayor dedicación temporal<sup>27</sup> no siempre garantiza un mejor aprendizaje por parte del alumnado o, incluso, una mejor aceptación (Montoya Rubio, 2010).

---

<sup>22</sup> Perteneciente a la obra musical escrita por este mismo compositor y basada en la obra de teatro de William Shakespeare *El sueño de una noche de verano*, 1842.

<sup>23</sup> Iniciada por *Harry Potter y la piedra filosofal* (Dir. Chris Columbus, 2001)

<sup>24</sup> Dir. James Cameron, 1997.

<sup>25</sup> Dir. Richard Donner, 1978.

<sup>26</sup> Dir. George Lucas, 1977.

<sup>27</sup> Recursos ubicados en la parte superior de la Figura 1.

## 2.1. El fenómeno audiovisual y sus características

Para comprender el fenómeno audiovisual y poder enfocarlo correctamente como herramienta educativa es necesario definirlo, delimitarlo, analizarlo y concretarlo lo máximo posible. La etimología de la propia palabra audiovisual indica de manera notoria la asociación de una parte auditiva o sonora con una parte visual, de hecho, la Real Academia de la Lengua (en adelante RAE) (s. f.) indica "que se refiere conjuntamente al oído y a la vista, o los emplea a la vez. Se dice especialmente de métodos didácticos que se valen de grabaciones acústicas acompañadas de imágenes ópticas" (s.p.). Llama la atención que en la propia definición de la RAE se califique al audiovisual como *método didáctico*.

En nuestro afán por conocer en profundidad y con detalle el objeto de estudio de esta tesis, nos adentramos en otras acepciones para el término audiovisual y así abordar el tema desde distintas perspectivas. Durante la revisión bibliográfica se encontró un trabajo de Póveda López, Caldera Serrano y Polo Carrión (2010) que ya había realizado esta labor. En él se hace una recopilación detallada de definiciones de los conceptos *audiovisual*, *imagen en movimiento*, *sonido*, *información audiovisual*, *documentación audiovisual* y *documento audiovisual*. De este modo, las definiciones de audiovisual halladas por estos autores son las siguientes:

Cebrián Herreros, Mariano (1995):

Con el término audiovisual se abarcan medios que llegan por lo auditivo, como la radio; por lo visual, como la diapositiva; o por la combinación de ambos: cine y televisión.

SEAPAVAA (1996):

Audiovisual se refiere a las imágenes en movimiento y/o a los sonidos grabados, registrados en película, cinta

magnética, disco o cualquier otro medio actualmente conocido o por inventar.

UNESCO (1970):

Abarca por igual las imágenes en movimiento y los sonidos grabados de todo tipo. Se designa para agrupar los campos de los archivos cinematográficos, de televisión y de sonidos, los cuales, aunque tienen origen diverso, han ido encontrando puntos en común mediante el cambio tecnológico.

IFLA (2004):

Relativo a la vista y/o sonido.

García Ejarque, Luis (2000):

Que es perceptible por el oído y la vista a la vez.

López Yezpez, José (2004):

Es todo recurso o soporte en los que se combinan simultáneamente audio y vídeo en medios como el cine, la televisión y otros sistemas de carácter didáctico, que utiliza grabaciones acústicas acompañadas de imágenes.

Victoria University of Wellington (2006):

Elementos que no se encuentran en formato papel como son vídeos, CD-ROMs, DVD´s, microfilm y cintas de casete.<sup>28</sup>

Pearce-Moses, Richard (2005):

Que tiene atributos sonoros y visuales, especialmente cuando estos se combinan. Los procesos y materiales usados para capturar, grabar, transmitir o reproducir sonidos o imágenes.<sup>29</sup>

Reitz, Joan M (2004):

Un trabajo en un medio que combina sonido e imágenes visuales, por ejemplo, una película, o una videograbación unidos a una pista de sonido o una presentación de diapositivas sincronizada con una cinta de audio.<sup>30</sup> (pp. 19-20).

Como se ha podido observar, la definición dada por López Yepes (2004) coincide con la propuesta por la RAE en la concepción del audiovisual como un elemento de carácter didáctico. Del mismo modo tanto SEAPAVAA (1996) como la UNESCO (1970) concuerdan al especificar que se trata de imágenes en movimiento, al contrario que otros autores que no lo detallan o que incluso aceptan la imagen fija, como pueden ser las diapositivas, como parte de un audiovisual.

---

<sup>28</sup> Traducido del original: Items that are not in paper form such as videos, CD-ROMs, DVD's, microfilm and cassettes.

<sup>29</sup> Traducido del original: Having sound and pictorial attributes, especially when combined. The processes and materials used to capture, record, transmit, or reproduce sound or images.

<sup>30</sup> Traducido del original: A work in a medium that combines sound and visual images, for example, a motion picture or videorecording with a sound track, or a slide presentation synchronized with audiotape.

El segundo concepto hace referencia a *imagen en movimiento*. Si bien es cierto que un audiovisual puede poseer una imagen fija, como señalan algunos autores arriba referenciados, también lo es que la imagen en movimiento no es otra cosa que una sucesión de imágenes fijas mostradas a una determinada velocidad como demuestra el compendio de definiciones realizado por Póveda-López et al. (2010):

Abad Tejerina, María Jesús (1999):

A diferencia de la imagen fija, la imagen en movimiento implica irremediamente tiempo, por lo que una secuencia de imágenes da lugar a un suceso, entendiéndolo como un discurso en el tiempo. La imagen en movimiento se adapta mejor a la realidad porque nos resulta más verosímil. El ojo es un mecanismo que reacciona, sobre todo, al estímulo del movimiento; podríamos considerarlo el más importante de los sentidos en cuanto a la percepción del entorno se refiere. Nuestros mecanismos de alerta entran en acción en cuanto percibimos movimiento. La imagen en movimiento atrae poderosamente nuestra atención, deseamos que el hecho se prolongue. Tratamos de adivinar cómo continúa, es decir crea adicción. Una imagen en movimiento se extingue en el momento en que la vemos. En algún sentido es más parecida al sueño, carecemos de expectativas para actuar, nos convierte en sujetos pasivos. Como en el sueño no podemos cambiar los hechos, es una función intransitiva, y al igual que en ellos



jugamos un papel absolutamente pasivo. Siempre queremos ver más, queremos soñar.

Méndez, Jorge (1997):

En la imagen en movimiento, lo que percibimos esencialmente es un movimiento debido a la persistencia de la imagen en la retina, hecho que nos permite percibir movimiento ante una sucesión rápida de imágenes fijas, como en el caso del cine o de líneas, como en la televisión.

Dublin Core (2003):

Una serie de representaciones visuales que, cuando son mostradas sucesivamente, transmiten la sensación de movimiento. Algunos ejemplos de imágenes en movimiento son: animaciones, películas, programas de televisión, vídeos, zoótrofos o representaciones visuales de una simulación.<sup>31</sup>

DCMI:

Cualquier imagen creada en una película, vídeo o formato de otro medio de comunicación ajustada a un tiempo y que es capaz de ser visualizada o proyectada en una pantalla. Por ejemplo, películas, animaciones, televisión,

---

<sup>31</sup> Traducido del original: A series of visual representations that, when shown in succession, impart an impression of motion. Examples of moving images are: animations, movies, television programs, videos, zoetropes, or visual output from a simulation.

multimedia, juegos, medios de comunicación emergentes, simulaciones.<sup>32</sup>

López Yepez, José (2004):

La que se representa de este modo, caso del cine y de la televisión.

Knight, Gareth; McHugh, John (2005):

Las imágenes en movimiento están compuestas de una secuencia de imágenes fijas que, cuando se muestran sucesivamente, crean la impresión de movimiento. Suelen ir acompañadas de sonido que puede estar sincronizado con un punto temporal específico. Algunos ejemplos de imágenes en movimiento incluyen animaciones, películas, programas de televisión y otras representaciones visuales.<sup>33</sup>

Pearce-Moses, Richard (2005):

Término genérico para un trabajo visual que aparenta movimiento.<sup>34</sup> (pp.20-21).

---

<sup>32</sup> Traducido del original: Any image created in a film, video, or other media format that alters with time and that is able to be displayed or projected on a screen. For example, movies, animations, television, multimedia, games, emerging media, simulations.

<sup>33</sup> Traducido del original: Moving image data is composed of a sequence of still images that, when shown in succession, create the impression of motion. It is often accompanied by audio that may be synchronised with a specific time point. Examples of moving images include animations, movies, television programs, and other visual output.

<sup>34</sup> Traducido del original: A generic term for a visual work that has the appearance of movement.

Una vez definida la parte visual es momento de centrar la atención en la parte auditiva. De este modo, Póveda-López et al. (2010) en su recopilatorio de definiciones en cuanto al audiovisual muestran las siguientes para delimitar el concepto *sonido* dentro de este fenómeno:

López Thomé, Emilio (2000):

Registro de cualquier sonido (música, voz humana, etc.) en un soporte físico que permite su conservación y reproducción mediante equipos técnicos adecuados.

Ley de la Propiedad intelectual:

Fijación exclusivamente sonora de la ejecución de una obra o de otros sonidos.

López Yepez, José (2004):

El que requiere el uso de un equipo adecuado para poder ser escuchado.

IASA (2005):

Se llama grabación sonora a la fijación de todo tipo de sonidos de alguna forma material permanente, que permite que se puedan escuchar, reproducir, emitir por radiotelevisión o comunicarse rápidamente.

Caldera Serrano, Jorge; Nuño Moral, María Victoria (2004):

Aquel que se percibe por el sistema auditivo. (p. 22).

De todas las definiciones expuestas Póveda-López et al. (2010) concluyen que el aspecto sonoro de un audiovisual "será el registro o fijación

del sonido en un soporte físico que permita su conservación y reproducción mediante un equipo adecuado” (p. 22).

Definidos por separado cada uno de los elementos que componen un audiovisual<sup>35</sup> es el momento de ver su funcionamiento y qué transmiten de manera conjunta, ya que esta es la propia razón de ser del fenómeno audiovisual, aunar imagen y sonido en un único hecho. Estos mismos autores recogen las siguientes definiciones de *información audiovisual*:

Sanabria, Francisco (1994):

Es aquella que les llega a los receptores por medio de sonidos e imágenes, lo que exige una codificación adecuada a los signos que utilizan y un canal capaz de usarlos.

Cebrián Herreros, Mariano (1995):

La información audiovisual congrega los elementos perceptivos y afectivos de las imágenes y los sonidos y los elementos conceptuales propios de las palabras orales y escritas. [...] Imagen y palabra se interrelacionan y se apoyan para resolver carencias que cada subsistema tiene por sí solo. Ya no cabe aludir a una información perceptiva y a una información conceptual. En la información audiovisual se concentran las dos dimensiones.

Corral Baciero (1989):

Habla de la “información televisual” para referirse a la información que se transmite por este medio, destacando

---

<sup>35</sup> Imagen y sonido.

que la instantaneidad que lo caracteriza permite acercar las noticias hasta los espectadores, pero dándole aún más importancia a la realimentación que existe en la programación; es decir, a la utilización de material audiovisual generado con anterioridad. Las empresas deben por tanto conservar su documentación audiovisual con el fin de poder ser éste explotado comercialmente o en la producción de la parrilla programática de la cadena. (pp. 22-23).

Por tanto, la información audiovisual es la transmitida por medio de este fenómeno, sea cual sea el canal, y donde la información visual retroalimenta la información auditiva y viceversa.

Hasta ahora se ha hablado del audiovisual como fenómeno, pero ¿cómo se manifiesta físicamente? Para tratar de arrojar luz a esta respuesta se debe comprender qué es un *documento audiovisual*, el cuál incorpora todos los conceptos desmenuzados hasta ahora. Siguiendo, una vez más, el trabajo de Póveda-López et al. (2010) encontramos las siguientes definiciones:

Valle Gastaminza, Félix del (2004). Documentos audiovisuales son:

Registros visuales (con o sin banda sonora), independientemente de su soporte físico, y procesos de registro o grabación, como películas, microfilms, diapositivas, cintas magnéticas, videogramas, laserdiscs, CD-ROM,

a) realizados para difusión pública a través de la radio o la TV, por medio de proyección en pantalla o por cualquier otro medio,

b) realizados para ser puestos a disposición del público.

Registros sonoros, independientemente de su soporte físico y proceso de registro o grabación, como cintas magnéticas, discos, bandas sonoras, laserdiscs,

a) realizados para difusión pública a través de la radio, o por cualquier otro medio,

b) realizados para ser puestos a disposición del público.

Los documentos audiovisuales son obras que comprenden imágenes reproducibles y/o sonidos incorporados a un soporte: cuya grabación, transmisión, percepción y comprensión requiere generalmente de algún equipo tecnológico; cuyo contenido visual y/o sonoro tiene una duración lineal; y cuyo propósito es la comunicación de ese contenido.

Rodríguez Bravo, Blanca (2004):

Documento audiovisual es aquel que en un mismo soporte contiene imágenes en movimiento —información visual— y sonido, sin distinción de soporte físico ni de forma de grabación, y que requiere un dispositivo tecnológico para su grabación, transmisión, percepción y comprensión. Se caracteriza pues por su dualidad o carácter mixto, su

diacronía que le viene dada por el canal audio, y su opacidad que le hace ser dependiente de la tecnología para el acceso al contenido.

Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia:

Se entiende por grabaciones audiovisuales las fijaciones de un plano o secuencia de imágenes, con o sin sonido, sean o no creaciones susceptibles de ser calificadas como obras audiovisuales en el sentido del artículo 86 de esta Ley.

Ojeda Castañeda, Gerardo (1992):

Todos aquellos materiales que se deseen conservar de modo permanente como parte integrante de un acervo, una colección o un fondo previamente establecido.

García Ejarque, Luis (2000):

Dícese del documento o del material que precisa de un aparato específico para percibir a la vez, por el oído y la vista, el mensaje que encierra.

López Yopez, José (2004):

El que requiere el uso de un equipo audiovisual para ser visto o escuchado, por sus contenidos de imagen y sonido.

Se refiere, en general, a documentos relativos a programas de cine y televisión.

IASA (2005):

Cualquier documento que contenga sonido y/o imágenes móviles o fijas.

Núñez Fernández, Eduardo (1999):

Documentos audiovisuales: son documentos de archivo que transmiten su contenido mediante la combinación de imagen y sonido, con dos excepciones: la imagen puede ser fija o en movimiento y, en algunos casos, la imagen no va acompañada de sonido. Entrarían dentro de esta categoría las películas mudas y sonoras, los videodiscos y los videocasetes. (pp. 25-26).

Por tanto, entendemos documento audiovisual como un registro en soporte físico de imágenes, sonidos o combinación de ambos cuya finalidad es la difusión, comunicación o conservación de su contenido.

Finalmente, se hace necesario conocer qué es la *documentación audiovisual* y en qué consiste para poder realizar de manera eficiente la búsqueda, almacenamiento y provisión de documentos audiovisuales en la enseñanza. Póveda-López et al. (2010) utilizan las definiciones dadas por los siguientes autores:

López Yepes, Alfonso (1992):

Ciencia que tiene por objeto el estudio del proceso de comunicación de las fuentes audiovisuales para la



obtención de nuevo conocimiento aplicado a la investigación y el trabajo audiovisual.

Hernández Pérez, Antonio (1992.):

Define la documentación audiovisual como aquel conjunto de mensajes cuyo contenido lo constituyen básicamente imágenes en movimiento acompañadas, de forma más o menos sincrónica, por elementos del sistema sonoro — voces, música, ruidos—.

Alfonso i Noguero, Lola (1999). Nos muestra la siguiente definición:

La documentació audiovisual podria considerarse com aquell conjunt de missatges el contingut dels quals el constitueixen bàsicament imatges en moviment (banda imatge) acompanyades per element del sistema sonor: veus, música, sorolls (banda so).

Traducción: la documentación audiovisual podría considerarse como aquel conjunto de mensajes que constituyen básicamente imágenes en movimiento (banda imagen) acompañadas por elementos del sistema sonoro: voz, música, sonidos (banda sonido).

Corral Baciero, Antonio (1989). La documentación periodística audiovisual se define

como aquella parte de la documentación que se encarga del estudio del proceso documental —básicamente,

selección, análisis, almacenamiento, conservación, búsqueda, recuperación y difusión— de aquellos mensajes cuyo contenido se refiere a información de actualidad y que son transmitidos por medios audiovisuales, esto es, que son percibidos a un tiempo por el receptor por medio del sistema visual y del sistema auditivo. Normalmente se presenta en forma de imágenes en movimiento acompañadas por un fondo sonoro (discurso verbal, música, silencio o efectos sonoros naturales o artificiales) y admiten la existencia, en medio del mensaje, de otros tipos de códigos, como son las imágenes fijas (representativas o simbólicas) o los signos escritos, y son conservados en soporte óptico o magnético.

López Yopez, José (2004):

Comprende la selección, el análisis, la elaboración y la utilización de los diferentes contenidos que conforman el concepto audiovisual. Aquellos documentos que se elaboran para ser utilizados en centros, empresas e instituciones que trabajan con material audiovisual.

Agirreazaldegui Berriozabal, Teresa (1996):

Denominamos documentación audiovisual a las grabaciones audiovisuales producidas con anterioridad y de forma independiente, en el tiempo y en la intencionalidad directa, al hecho noticioso en el que van a ser o podrían ser integradas. (pp. 23-24).

De este compendio Póveda-López et al. (2010) desarrollan dos definiciones con distintos enfoques<sup>36</sup>. De un lado proponen la documentación audiovisual como "el conjunto de mensajes (3) cuyo contenido son las imágenes en movimiento (3), que contemplan la posibilidad de ser fijas (1), sincronizadas (2), con sonidos (3) y que son perceptibles por los sentidos del oído y la vista (1)" (p. 24). Y de otro lado la definen como "Ciencia (1) o parte de la Documentación (1) que se encarga del estudio de lo relativo al audiovisual y de los procesos documentales (2), de su transmisión (1) y de su contenido" (p. 24). Se considera más apropiada, dado el enfoque de este trabajo, la segunda definición.

---

<sup>36</sup> La definición creada por los autores se compone de extractos de las analizadas en su trabajo. Los números entre paréntesis incluidos hacen referencia al texto de donde ha sido extraída en su trabajo original. Al tratarse de una cita textual se han mantenido tal cuál se encuentra en la fuente consultada.



## **2.2. Principios perceptivos para los medios audiovisuales**

Román (2008) plantea que “tanto en la vista como en el oído encontramos una percepción activa (escuchar, mirar) y una percepción pasiva (oír, ver)” (p.70) pero ¿Cómo pasamos de una percepción pasiva a una activa?

Según Lachat (2012) la percepción es un proceso cognitivo básico, primario, anterior al lenguaje, complejo y que ha formado parte de la evolución del ser humano. Este proceso nos permite comprender los estímulos recibidos a través de los sentidos. Esta información recibida a través del proceso de percepción se integra en unas redes neuronales que Fuster (2010) denomina *cógnitos* y que se van ampliando conforme absorben información.

Según este mismo autor un *cógnito* es “una unidad de conocimiento o de memoria en la corteza cerebral, que contiene asociados entre sí todos los elementos de la percepción o acción relacionados con un hecho, un objeto, un acontecimiento vivido o una experiencia” (p.4). Del mismo modo Fuster (2010) asegura que “los estímulos externos coincidentes no solo se asocian entre sí, sino que también lo hacen con redes preexistentes que contienen elementos semejantes. Esta capacidad combinatoria es prácticamente infinita e idiosincrásica” (p. 61).

Continuando con el trabajo de este autor vemos que dentro de estas redes neuronales no todas poseen las mismas características ni trabajan de la misma manera, de hecho, existen *cógnitos* que operan en base a estímulos sensoriales, otros que lo hacen en base a elementos motores, etc. Como consecuencia de estos diferentes niveles y protocolos de trabajo unas redes se activan de manera voluntaria y otras lo hacen de manera involuntaria o al ocurrir eventos inesperados.

Un ejemplo de esto último sería la conocida como conducción subconsciente, donde los conductores que realizan un trayecto determinado repetidamente lo efectúan de manera automática y de forma

prácticamente inconsciente. Durante este trayecto, en el que el conductor se desenvuelve en un entorno conocido y aparentemente sin riesgos, se pierden la noción del tiempo y de los hechos retomando la conciencia o atención ante una situación inesperada, como puede ser un vehículo parado en el arcén, el cruce de un animal, una situación de riesgo, etc. (Fernández Castro y Doval, 2011).

Es en este punto cuando surge la dicotomía entre qué estímulos requieren la atención del sujeto y cuáles no. Según se ha visto hasta el momento, la percepción de eventos ordinarios es inconsciente salvo que ocurra algo inesperado que requiera la atención del individuo. Por ello, la atención es un factor importante a tener en cuenta a la hora de la percepción, es más,

los psicólogos la han definido como un proceso de selección de la información (Broadbent, 1958), es decir un mecanismo para distinguir lo relevante de lo irrelevante, y también como un esfuerzo o concentración (Kahneman, 1973), es decir, una intensificación del procesamiento cognitivo sobre una información concreta que implica acciones como percibir, distinguir, relacionar, pensar, etc... (Fernández Castro y Doval, 2011, p.8).

Lachat (2012) nos indica que, para la percepción de un audiovisual, sea del formato que sea, utilizamos un proceso de percepción idéntico a las destrezas naturales de percepción de información, en consecuencia, para conseguir transmitir información al receptor del audiovisual se debe conseguir llamar la atención del individuo.

Por tanto, la única diferencia con la percepción natural es que en la audiovisual hay una intención orientativa en dirigir la atención en una dirección u otra, según los intereses y necesidades narrativas de cada momento.

Siendo conscientes de todo lo anterior, para evitar la desmotivación del alumnado o la actitud pasiva del mismo en la Educación Musical en el aula de Primaria, se debería evitar la realización de actividades monótonas, que el alumno entienda como habituales y en las que no existan elementos inesperados por los presentes. Es decir, aplicando a la pedagogía musical lo propuesto por Lachat (2012), se debe tratar de mantener la atención del discente y, cuando se denote una pérdida de la misma introducir algún elemento inesperado o un cambio radical de actividad.





## 2.3. Nuevas tecnologías aplicadas en el aula, potencialidades y posibilidades

Gracias a la enorme descontextualización tecnológica que acontece, como consecuencia de la constante evolución, se desprende una cada vez mayor facilidad de acceso a contenido audiovisual por medio de múltiples canales, incluyendo algunos que antes no lo permitían. Hoy día lo audiovisual inunda prácticamente toda la sociedad occidental. Es realmente difícil pasar un día sin acceder, de manera voluntaria o involuntaria, a algún medio audiovisual ya sea cine, radio, televisión, dispositivos móviles, internet, videojuegos, publicidad, etc.

El incesante progreso tecnológico ha hecho que muchos aparatos, diseñados con una finalidad pasen a realizar otras muchas tareas. El principal ejemplo es el teléfono móvil que ha pasado de ser un dispositivo cuya única función era transmitir palabra y sonidos a distancia para facilitar la comunicación entre personas a ser un centro tecnológico de última generación en el que una de sus múltiples funciones es esta. No queda aquí la cosa ya que hoy día podemos encontrar dispositivos muy diversos y que ofrecen enormes y sorprendentes posibilidades (Android Magazine, 2014), ya sea para potenciar su finalidad inicial o para añadir otras nuevas funciones:

- a) Dispositivos que integran nuevas posibilidades, distintas a la finalidad inicial para la que fueron concebidos. Suelen ser del tipo *wearable*<sup>37</sup>.
  - Gafas inteligentes<sup>38</sup>. Obedecen órdenes verbales y permiten grabar vídeos, ver información en tiempo real de casi cualquier lugar, ejecutar aplicaciones o conectar con redes sociales como *Twitter*<sup>39</sup>, etc.

---

<sup>37</sup> Término anglosajón cuya traducción literal al castellano sería *ponible* o *vestible*. En una traducción libre y algo más acorde al castellano sería *fácil de llevar*.

<sup>38</sup> La empresa pionera para este dispositivo fue Google con sus *Google Glass*. Se pueden adquirir a través de su sitio web: <https://www.google.com/glass/start/>

<sup>39</sup> <https://twitter.com/>

- Pulseras inteligentes (Alcolea, 2014). La mayoría de ellas están diseñadas para el *fitness* y, por tanto, pueden medir los ritmos biológicos del individuo, avisar de la necesidad de realizar algún tipo de ejercicio, etc. Muestra los pasos que se han dado durante el día, las calorías que se han consumido, objetivos fijados, el progreso para su consecución e incluso si se ha descansado lo suficiente o no.
- Relojes inteligentes (Bulnes, 2014). Van un paso más allá que las anteriores ya que, aun cuando existen aplicaciones específicas autónomas<sup>40</sup> para este tipo de dispositivos, suelen estar conectados a un teléfono inteligente y nos permite realizar funciones básicas de este<sup>41</sup> sin la necesidad de manipularlo. Por otro lado, poseen mayor pantalla y, al mismo tiempo, pueden contar con GPS, acelerómetro, giroscopio, termómetro, altímetro, barómetro, brújula, altavoz, micrófono, etc.
- Auriculares inteligentes (Webedia Brand Services, 2019). Se trata de auriculares que se conectan por de manera inalámbrica a un *smartphone* o *smartwatch* y en los que se pueden recibir llamadas, escuchar música o los mensajes y notificaciones recibidas, gestionar el dispositivo al que están conectados mediante órdenes de voz, etc.
- Calzado con GPS. Consiste en la incorporación de un chip al calzado que permiten memorizar el itinerario seguido, localizar a la persona que las lleva puestas en cualquier momento (AFP, 2007), en un uso deportivo permite sincronizar con un dispositivo para conocer datos de rendimiento del deportista (Nike, 2014).

---

<sup>40</sup> Que funcionan íntegramente en el reloj sin necesidad de contar con conexión a otro dispositivo.

<sup>41</sup> Como recibir y consultar notificaciones, dictar SMS o e-mails, ignorar llamadas, etc.

- Calcetines inteligentes. Están confeccionados por un tejido inteligente que, junto con una tobillera magnética, registran una serie de parámetros que envían a una aplicación<sup>42</sup> para ser analizados. Este análisis pretende mostrar al usuario información de cómo mejorar su rendimiento deportivo y evitar lesiones (Sedano, 2014).
- b) Dispositivos que potencian la finalidad inicial para la que fueron concebidos:
- Neveras inteligentes (Zahumensky, 2011). Son frigoríficos que mediante una conexión WiFi envían avisos y alertas al usuario sobre los alimentos que están a punto de acabarse o caducar.
  - Hornos inteligentes (Santamaría, 2013). Tiene la capacidad de ajustar la temperatura y tiempo en función del plato a preparar conforme a las recetas de su base de datos. Se puede conectar directamente con otros electrodomésticos o dispositivos, como por ejemplo un *smartphone* para comunicar cuando está lista la comida. Además, este electrodoméstico inteligente es capaz de indicar el peso y el contenido calórico de los alimentos (Santamaría, 2012).
  - Termostatos inteligentes (Mendiola, 2013). Dispositivo que automatiza la climatización del hogar tomando como referencia las rutinas de los habitantes de la casa, la predicción meteorológica, etc.
  - Microondas inteligentes (Martínez, 2013). Funcionan de manera similar a los hornos inteligentes, aunque estos permiten calentar la comida de manera selectiva, es decir, calentar únicamente la carne o la sopa, y dejar frías la ensalada o la fruta. Por otro lado, y según modelos, el

---

<sup>42</sup> Normalmente una aplicación para *smartphone*.

aparato puede identificar la temperatura de los alimentos para ayudar a cocinarlos de manera adecuada.

- Lavadoras y secadoras inteligentes (Franco, 2014). Con grandes pantallas táctiles que permiten programar de manera sencilla el electrodoméstico e incluso detectar y diagnosticar errores mostrando instrucciones paso a paso para corregir el problema. Pueden conectarse con otros dispositivos de manera inalámbrica para enviar y recibir notificaciones e instrucciones. Son capaces de detectar la franja eléctrica más barata y comenzar automáticamente a trabajar.
- Televisores inteligentes (Juste, 2013). Televisores que, además de mejorar enormemente el apartado técnico permite el acceso a contenidos bajo demanda<sup>43</sup>, acceder y navegar por internet, ser controladas por comandos de voz, incluyen la opción multitarea<sup>44</sup>, conectan con otros dispositivos para reproducir su contenido en el televisor, permiten el manejo de redes sociales, etc. Por otro lado, además de los televisores inteligentes concebidos como tal existen en el mercado unos dispositivos de reproducción multimedia conectables a televisores no inteligentes pero que cumplen algunas de estas funciones.
- Baños inteligentes (Gutiérrez, 2014). Una pantalla táctil permite a los usuarios personalizar cualquier opción de acuerdo a sus preferencias. Se pueden ajustar todo tipo de opciones como la temperatura, presión de agua y configurar el masaje de una ducha o bañera. Los inodoros poseen tapas que operan automáticamente, sistemas desodorantes y asientos que se calientan. Los bidets también son configurables en cuanto a la temperatura y presión de agua

---

<sup>43</sup> También conocido como *televisión a la carta*.

<sup>44</sup> Realizar varias operaciones o funciones a la vez, como navegar por internet a la vez que se ve una película.

e incluso incorporan secadores de aire y desodorante. Además, estos baños suelen incluir altavoces integrados con conectores para reproducir música de otros dispositivos.

- Básculas con conectividad (Jiménez, 2013). Son básculas que se conectan mediante una aplicación a un teléfono inteligente o tableta y que ayudan a generar una estrategia para perder, mantener o ganar peso además de ajustarse a las posibilidades y realidad de cada persona.
- Coches inteligentes (Pla, 2014). Esta industria avanza hacia la conducción autónoma del vehículo, comenzó incluyendo sistemas que mantenían la velocidad indicada por el conductor y cada vez está más cerca de prescindir de su figura. Hoy día existen prototipos de vehículos que se conducen autónomamente sin necesidad de conductor, únicamente hay que seleccionar un destino y apretar un botón, el resto lo realiza el coche inteligente gracias a sus múltiples sensores, radares y la conexión a internet (Europapress, 2014).

Como se puede observar, algunas de las nuevas posibilidades y funciones aquí desarrolladas, en algunos casos, llegan a ser sorprendentes. Visto desde el atalaya de la educación parece existir una fuente inagotable de vías alternativas y nuevos canales para transmitir información al alumnado de cualquier nivel educativo. Por tanto, está en manos del docente hacer una selección y llevar al aula todo lo que facilite y ayude a conseguir un aprendizaje de mayor calidad e incluso es posible promocionar la integración intercultural (Bernabé y Azorín-Delegido, 2016). Gracias a este espíritu innovador, y al potencial de los medios tecnológicos disponibles, surgen las Pizarras Digitales Interactivas (en adelante PDI) y las aulas 2.0.

Una PDI es una herramienta didáctica que permite proyectar contenidos digitales en un formato idóneo para la visualización en grupo y sobre el que se puede interactuar directamente, es decir, es un recurso muy cercano a la tradición pedagógica, por su indiscutible parecido al encerado habitual, pero sobre el que se incorporan las TIC para ampliar sus

posibilidades. La PDI, además de facilitar las presentaciones orales tanto de docentes como de discentes, permite (Sánchez Chiquero, 2013):

- Manipular en el acto y de manera sencilla textos, vídeos e imágenes resaltando aspectos de interés.
- Insertar notas digitales sobre lo proyectado.
- El acceso a páginas web.
- Proyectar vídeos.
- Mostrar y operar distintos programas informáticos.
- Añadir comentarios para una revisión posterior.
- Acceso a correo electrónico.
- Diseñar sesiones de trabajo interactivas con contenidos audiovisuales.

Estudios realizados por Gallego, Cacheiro y Dulac (2009) en torno a este recurso tecnológico arrojan unos resultados muy positivos afirmando que mejoran notablemente los procesos de enseñanza-aprendizaje, se integra perfectamente en la actividad docente cotidiana y es bien aceptada tanto por maestros como por alumnos, además de incrementar y fomentar la creatividad y la motivación de los agentes implicados en el proceso de enseñanza.

La PDI tiene una incidencia cada vez mayor en la docencia de todos los niveles educativos. Prueba de ello es la existencia de propuestas e investigaciones sobre su utilización en todo tipo de aulas:

- En Educación Infantil Cascales y Laguna (2014) detectaron mejores resultados de aprendizaje en el grupo de alumnos que habían recibido la enseñanza a través de esta herramienta.
- En Educación Primaria Segovia, Casas y Luengo (2010) narran la experiencia de componer una pieza musical de manera colaborativa a través de la PDI concluyendo que se observa una mejora en la lectura de partituras y, sobre todo, en la

discriminación auditiva “ya que fue una tarea mucho más sencilla que con medios tradicionales (reproductor de CD o similares), al poder activar o desactivar cada voz por separado.” (p. 4).

- En Educación Secundaria González Cobos (2013) plantea una investigación para averiguar los beneficios de la PDI en este nivel educativo obteniendo, como una de sus conclusiones, que tanto alumnos como profesores consideran que la PDI ayuda a entender mejor los contenidos.
- En Educación Superior Martínez Alonso, Garza, Mendoza Salas y Monsiváis (2009) llevan a cabo una investigación en Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México, arrojando como resultados que el 70% de los participantes en el estudio consideraban muy positivo la utilización de PDI. Por otro lado, dentro del uso de esta herramienta, las actividades más valoradas fueron las presentaciones interactivas, las simulaciones y los vídeos.

Por tanto, la PDI se posiciona como una herramienta ideal para introducir, manipular y trabajar con medios audiovisuales en el aula (). Si además de PDI al aula se incorporan otras facilidades tecnológicas como ordenadores para los alumnos, acceso a internet y materiales y recursos para trabajar con todos estos instrumentos se completa lo que se conoce como aula 2.0 (Domingo y Marquès, 2011).

Obviamente, las aulas 2.0 no son la panacea, pero sí que presentan unas importantes ventajas reconocidas por quienes han trabajado en ellas. Casi la totalidad de los docentes que han desarrollado su labor bajo este formato de aula coinciden en la existencia de múltiples ventajas que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje como el incremento de la atención y la motivación, hace más accesible la comprensión, el aumento de comentarios sobre los recursos empleados con el profesorado y la decisión de los alumnos de compartirlos, facilita la consecución de los objetivos y la contextualización de las actividades y la gestión de la diversidad. Por otro lado, estos mismos docentes destacan el tipo de actividades que, dado el

planteamiento de estas aulas, desarrollan sus alumnos como investigar, correcciones colectivas o actividades colaborativas (Domingo y Marquès, 2011).

Aunque las aulas 2.0 presentan grandes ventajas también arrastran algún inconveniente, sobre todo en el lado del docente, por ejemplo, la necesidad de una mayor dedicación temporal para la preparación de la docencia o la exposición a un fallo técnico<sup>45</sup>.

Otro inconveniente detectado, aunque en esta ocasión durante el aprendizaje de los contenidos de Armonía y Análisis que son trabajados en las clases de Lenguaje Musical de los conservatorios de Enseñanzas Profesionales en España, son los expuestas por Bernabé y Azorín-Delegido (2015), quienes resaltan que, en su experiencia,

el principal problema detectado no sólo vino de la mano del docente, puesto que el discente se mostró mucho más interesado en la incorporación de esta herramienta que el propio docente, sino que fueron las familias de los discentes las que pusieron mayores objeciones (p. 246).

Pero también es cierto que, como aseguran los propios autores, en cursos posteriores las familias fueron asimilando la implantación del recurso y comprobando sus ventajas esta percepción de rechazo fue mutando hacia una mejor aceptación. La mejora más valorada es la económica, al no tener que adquirir tantos materiales bibliográficos, principalmente por la cantidad de actividades y recursos que los docentes ya tenían disponibles de años anteriores,

En esta misma dirección, y como aseguran Domingo y Marquès (2011), se puede asumir que los inconvenientes se ven relegados a un segundo lugar cuando el propio profesorado valora ciertas ventajas que inciden directamente sobre su labor, admitiendo que abre la puerta a su renovación

---

<sup>45</sup> Como pueden ser averías de *software* en un ordenador concreto o de conexión a internet.



metodológica y que aumenta su satisfacción, su motivación y su autoestima, facilitando la evaluación continua y la realización de exposiciones.



## **2.4. Música y medios audiovisuales**

### **2.4.1. Cine**

Cortina (2010) asegura haber “podido constatar un incremento en el interés de los profesores tanto a nivel formativo como en el nivel práctico de uso del cine” (p. 85). Es decir, el empleo del cine como recurso educativo ha visto crecer exponencialmente su uso en las aulas educativas de los distintos niveles académicos. Hace algunos años la utilización de este recurso era algo reservado a los pocos colegios que podían permitirse tener dispositivos de reproducción de vídeo. Por otro lado, a pesar de disponer de este recurso, no todos los docentes eran partidarios de su uso, en parte porque la preparación de este tipo de actividades requería seguir un ritual y protocolo además de cierta habilidad en la manipulación de los rollos de negativos, pantallas de proyección, encuadre de imagen, ajuste de sonido, etc.

Fue en la década de los ochenta y principio de los noventa cuando este recurso se acomodó en los centros educativos y donde, según Rodríguez Terceño (2014), está “siempre presente en las aulas españolas desde la popularización que adquirió el vídeo doméstico” (p. 566). Por tanto, mucho tuvo que ver en este suceso la aparición del formato VHS y la posibilidad de ser visionado en un televisor. En numerosos centros surgieron aparatosos muebles con ruedas que contenían un televisor de tubo de rayos catódicos y un reproductor VHS que daban servicio al centro. Por lo que, según (Cortina, 2010) “podemos decir que pese a los obstáculos con los que el profesorado se encuentra en la educación reglada, la inclusión del cine en el aula va ganando adeptos” (p. 85).

Hoy día la reproducción de películas de cine o incluso fragmentos determinados de ellas es algo mucho más sencillo y accesible para cualquier docente. Cada vez está más generalizado en las aulas de los centros el uso de las nuevas tecnologías, ordenadores, proyectores, reproductores de DVD, acceso a internet, dispositivos de almacenamiento digital, etc. Reproducir una película o una secuencia de la misma en un aula es una actividad que no plantea mayor dificultad que la preparación de cualquier otro recurso.

Gracias a la evolución tecnológica y la facilidad de acceder a este tipo de recursos la presencia del cine en las aulas está cada vez más extendida. Este hecho lo demuestra la gran cantidad de bibliografía referente a su uso como tal en cualquier nivel educativo, ya sea para la introducción al mundo del cine<sup>46</sup> en educación infantil como es la propuesta de Cascales (2007), el uso del cine musical para la adquisición de competencias en Educación Primaria como sugiere Odene (2012), Ciencias Sociales y Sociología de la Educación a nivel universitario como apuntan García de León (1996) y García Marín (1999) respectivamente e incluso medicina<sup>47</sup>. Es decir, paralelamente a la investigación propia sobre el mundo cinematográfico se está produciendo una reorientación o ramificación de la misma hacia la pedagogía.

Como nota negativa de la facilidad de acceso a este material encontramos el riesgo que se corre de caer en el planteamiento de estas prácticas como mero entretenimiento. Para evitar tal supuesto, coincidimos con García de León (1996) y Cascales (2007) en que se debe ser meticuloso a la hora de programar las actividades y que los alumnos deben desarrollar hábitos activos y críticos frente al cine, a la vez que aprenden a valorar este producto cultural del siglo XX. Según señalan los anteriores autores, esto es posible desde la etapa de Educación Infantil.

Del mismo modo, García Amilburu (2010) plantea que:

En el contexto escolar, el cine puede utilizarse tanto para fijar contenidos de diferentes asignaturas –Ciencias Sociales, Historia, Ética, etc.– como para ampliar las experiencias de los estudiantes, lo que los ayuda a vivir virtualmente en mundos diferentes a aquel en el que se desarrolla su existencia ordinaria, favoreciendo que puedan adquirir lo que Grimaldi llama

---

<sup>46</sup> Lenguaje cinematográfico, figuras más representativas (actor, director, productor, guionista, etc.), eventos y premios relacionados con el mundo del cine (Goya, Oscars, etc.) y la introducción al cine clásico.

<sup>47</sup> Existen revistas científicas que en su temática aúnan cine y medicina como *Journal of Medicine and Movies* en la que se publican artículos, experiencias y propuestas docentes relacionadas con estas dos disciplinas, tan alejadas *a priori*.

“experiencias vicarias” (Grimaldi, 1994), que preparan a los alumnos para afrontar situaciones semejantes de la vida real como personas experimentadas (Ellenwood, 1994). (p.29)

Como complemento a estas aportaciones consideramos que, a través del cine no solo se puede despertar el espíritu crítico, una actitud activa y participativa, así como las *experiencias vicarias*, sino que se pueden enseñar conceptos muy concretos de cualquier materia educativa<sup>48</sup>.

En el caso de la enseñanza musical, obviamente, la parte que más nos interesa de una producción cinematográfica es su música, aunque es cierto que se pueden aprender contenidos históricos musicales a través del argumento de películas (como la vida y obra de ciertos compositores) o las características socio-culturales en las que se originaron o se desarrollan ciertos géneros musicales. Dependiendo de qué se quiera enseñar y las características del alumnado existen películas muy útiles e interesantes como *Amadeus*<sup>49</sup>, *Ray*<sup>50</sup>, *Alegre ma non troppo*<sup>51</sup>, *El pianista*<sup>52</sup>, *Copying Beethoven*<sup>53</sup>, *Notorius*<sup>54</sup>, *8 Mile*<sup>55</sup>, *Camarón*<sup>56</sup>, *The Blues Brothers*<sup>57</sup>, *Los chicos del coro*<sup>58</sup>, *Mi nombre es Bach*<sup>59</sup>, *Fantasía*<sup>60</sup>, entre otras muchas.

Como decimos, para la enseñanza de las distintas dimensiones que comprende la música en Educación Infantil y Educación Primaria quizás lo más efectivo del mundo cinematográfico sea el uso de la propia música. Existen diversas maneras<sup>61</sup> de clasificarla, las más aceptadas son las propuestas realizadas por Xalabarder (2005) que establece distintas

---

<sup>48</sup> Mediante el uso de material cinematográfico apropiado a cada circunstancia.

<sup>49</sup> Dir. Milos Forman, 1984.

<sup>50</sup> Dir. Taylor Hackford, 2004.

<sup>51</sup> Dir. Fernando Colomo, 1994.

<sup>52</sup> Dir. Roman Polanski, 2002.

<sup>53</sup> Dir. Agnieszka Holland, 2006.

<sup>54</sup> Dir. George Tillman Jr., 2009.

<sup>55</sup> Dir. Curtis Hanson, 2002.

<sup>56</sup> Dir. Jaime Chávarri, 2005.

<sup>57</sup> Dir. John Landis, 1980.

<sup>58</sup> Dir. Christopher Barratier, 2004.

<sup>59</sup> Dir. Dominique de Rivaz, 2003.

<sup>60</sup> Dir. James Algar, Samuel Armstrong, Ford Beebe, Norman Ferguson, Jim Handley, T. Hee, Wilfred Jackson, Hamilton Luske, Bill Roberts, Paul Satterfield y Ben Sharpsteen, 1940.

<sup>61</sup> Aunque no excluyentes.

posibilidades. La primera de ellas distingue por el origen de la música. Encontramos tres categorías:

- Música original: Música que ha sido compuesta exclusivamente para la película (aunque posteriormente se dé otros usos distintos al de su pretensión original). Es el caso del tema *Mustang Nismo*<sup>62</sup>, compuesto para la película *The Fast and the Furious Tokyo Drift*<sup>63</sup>.
- Música preexistente: Al contrario que la anterior se trata de música compuesta para otros fines o con otra intención pero que ha sido incluida en una producción cinematográfica. Un ejemplo es el tema *Bandoleros* del cantante *Don Omar*, una canción creada con fines musicales y que aparece en la película antes mencionada<sup>64</sup>.
- Música adaptada: Consiste en realizar un arreglo o versión sobre música preexistente para acomodarla a las exigencias de una película. Podemos observarla en la película *Dick y Jane, ladrones de risa*<sup>65</sup> donde aparece una versión simplificada de *I believe I can fly* de Robert Kelly e incluida como música de un ascensor y que el protagonista canta<sup>66</sup>.

Si seguimos esta manera de clasificar la música, podemos proponer a los alumnos de Educación Primaria que realicen una pequeña investigación sobre un tema musical determinado de los que aparece en una película. De esto modo tendrían que comprobar si es una canción compuesta expresamente para la película (música original), si es música preexistente que se compuso con otra finalidad o si por el contrario se trata de música

---

<sup>62</sup> Int. Brian Tyler y Slash, 2006. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=RDohNrYNIE4>. Último acceso 28 de agosto de 2019.

<sup>63</sup> Dir. Justin Lin, 2006.

<sup>64</sup> Int. Don Omar, 2006. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=pBxveccoQts>. Último acceso 28 de agosto de 2019.

<sup>65</sup> Dir. Dean Parisot, 2005.

<sup>66</sup> Int. Robert Kelly (1998). Recuperado de [http://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=i\\_HH0SnQo00](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=i_HH0SnQo00). Último acceso 28 de agosto de 2019.

adaptada. Pueden buscar información tanto en soporte digital como en papel sobre el compositor, en qué circunstancias fue compuesto el tema musical, si tenía un propósito concreto o fue una creación libre, etc.

Otra posibilidad de clasificación según este autor es hacerlo según su comunicación:

- **Música necesaria:** Es música utilizada para transmitir información al espectador ahorrando, de este modo, tener que dar explicaciones mediante imágenes o ampliaciones de guion que conllevarían una sensación de pesadez y lentitud en el desarrollo de la película. Es música que evoca información y por ello, en ciertas situaciones su eficacia dependerá de los conocimientos previos del espectador.
- **Música creativa:** La que no es imprescindible para la comprensión de lo que se está viendo pero que se agradece y facilita sobremanera la comprensión de las imágenes. Está íntimamente relacionada con la anterior, tanto que pueden llegar a confundirse. La inclusión en un grupo u otro dependerá de si trabaja más el aspecto emocional del espectador (música creativa) o el aspecto intelectual (música necesaria).

Esta clasificación puede trasladarse a las aulas mediante actividades como la sonorización de escenas de cuentos o supuestos planteados por el profesor, proceso analizado y desglosado por Montoya Rubio (2009). El profesor puede proponer un personaje y alguna característica que transmitir con música, por ejemplo, la nacionalidad del personaje. Los alumnos deberían buscar música de ese país acorde a las cualidades del personaje.

Según Xalabarder (2005), una manera distinta de etiquetar la música que se puede encontrar en el mundo del cine es por su aplicación, es decir:

- **Música diegética o accidental:** Se trata de la música que escuchan los personajes, es decir, que forma parte de la película y proviene de fuentes identificables (radios, instrumentos musicales, etc.). Un claro ejemplo puede ser la película *The*

*Blues Brothers*<sup>67</sup> donde los protagonistas se encuentran dando un concierto acompañados de varios músicos<sup>68</sup>.

- Música incidental: Todo lo contrario que la anterior. Es abstracta, no presenta una fuente identificable y no forma parte del mundo de los personajes de la película, es decir, no la escuchan. No respeta una temporalización exacta, suena al servicio de la secuencia<sup>69</sup> y podemos encontrarla en lugares muy diversos como paisajes, sueños, pensamientos y sentimientos de los personajes, etc. Siguiendo con la misma película, en otra secuencia totalmente distinta está teniendo lugar una persecución de coches en el interior de un gran centro comercial mientras se escucha perfectamente una música animada. Esta música no es escuchada por los personajes y no se localiza la fuente de emisión del sonido<sup>70</sup>.
- Falsa diégesis: Tiene lugar cuando en la película se da a entender que los personajes escuchan lo mismo que el espectador, aunque sea imposible que se dé ese caso. Podemos encontrar un ejemplo en la misma película ya mencionada *The Blues Brothers*<sup>71</sup>. Los protagonistas entran en una tienda de música para probar unos instrumentos y comienzan a tocar una canción (en este caso es música diegética), la falsa diégesis se produce cuando al intercalar imágenes de la calle donde se ve a mucha gente, incluso en lugares lejanos (encima de un puente que se aprecia a bastante distancia), están bailando una coreografía con la música interpretada, esta suena con la misma calidad e intensidad que dentro de la tienda de instrumentos<sup>72</sup>.

---

<sup>67</sup> Dir. John Landis, 1980.

<sup>68</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=HCTJeT2i9QU>. Último acceso 28 de agosto de 2019.

<sup>69</sup> No está obligada a tener una relación temporal exacta con lo que se está viendo en las imágenes. Por ejemplo, las imágenes pueden avanzar a alta velocidad para indicar paso del tiempo mientras suena una música en tiempo real.

<sup>70</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=IIIdGxR-aU6o>. Último acceso 28 de agosto de 2019.

<sup>71</sup> Dir. John Landis, 1980.

<sup>72</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=qdbrIrFxa0&list=PLA148DA3E382D2A9B>. Último acceso 28 de agosto de 2019.



En este supuesto se puede trabajar aspectos organológicos de la siguiente manera: se debe mostrar a los alumnos una secuencia en la que se vean instrumentos sonando, por ejemplo la secuencia del baile de *Regreso al Futuro*<sup>73</sup> en la que el protagonista, Marty, interpreta con la guitarra el tema *Johnny B. Goode*<sup>74</sup> y analizar si el sonido que se escucha se corresponde con lo que se está viendo. Para ello es necesario conocer los instrumentos que aparecen en la pantalla, sus principios de funcionamiento, sonidos que pueden emitir, intensidades, maneras de utilización, etc.

Otra posibilidad que propone Xalabarder (2005) es la que nos permite clasificar la música por su actitud para con el espectador, veamos cómo puede actuar la música:

- Música empática: Es la música que sigue la línea de los sentimientos que transmite la película. Por ejemplo, si se está desarrollando una escena de marcado carácter romántico la música será romántica como sucede en una secuencia de la película *Armageddon*<sup>75</sup>.
- Música anempática: Es el polo opuesto de la anterior, es decir, una música que no sigue la línea de sentimientos que se está desarrollando en la pantalla. Es decir, el uso de una melodía tranquila y sosegada en unas escenas de acción trepidante y explosiones. Un ejemplo concreto puede ser una secuencia de la película *Uno de los nuestros*<sup>76</sup> en la que tiene lugar una aparatosa paliza a uno de los personajes en un bar mientras se escucha una tranquila música de fondo<sup>77</sup>.

Si un docente se basara en esta posibilidad de clasificación, en un aula de primaria se reproducirían cortes sonoros de distinto carácter (misterioso,

---

<sup>73</sup> Dir. Robert Zemeckis, 1985.

<sup>74</sup> Int. Chuck Berry, 1958. Recuperado de [http://www.youtube.com/watch?v=S1i5coU-0\\_Q](http://www.youtube.com/watch?v=S1i5coU-0_Q). Último acceso 28 de agosto de 2019.

<sup>75</sup> Dir. Michael Bay, 1998. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=IAUPaJUn9yA>. Último acceso 28 de agosto de 2019.

<sup>76</sup> Dir. Martin Scorsese, 1990.

<sup>77</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=-i0B28i6u-U>. Último acceso 28 de agosto de 2019.

romántico, melancólico, etc.) y los discentes tendrán que improvisar, bien de manera individual bien en pequeño grupo, una coreografía de tipo libre<sup>78</sup>. El maestro indicará si se debe conseguir que la música cumpla una función empática o anempática. Por ejemplo si se reproduce el tema principal<sup>79</sup> de *La Pantera Rosa*<sup>80</sup> y se pide que la música cumpla una función empática los alumnos tendrán que hacer gestos y pasos que den la sensación de misterio, sigilo, espionaje, etc. Si por el contrario se pide que la música cumpla una función anempática deberán realizar cualquier otro tipo de movimiento, como pueden ser románticos, de tristeza, etc.

Finalmente, según Xalabarder (2005), existe la posibilidad de clasificar la música por su vinculación con la película. Encontramos dos categorías:

- **Música integrada:** Es la que tiene su origen y razón de ser en la película. El punto de partida para su creación es un personaje o un aspecto muy concreto de la película lo que hace que se establezcan fuertes lazos y que exista un refuerzo y enriquecimiento de ambas partes. Si se separan estas partes una y otra perderían poder comunicativo. Cabe mencionar que tiene muchas características en común con la música necesaria. Es el caso de *El jovencito Frankenstein*<sup>81</sup> ya que imagen y sonido guardan una estrecha relación<sup>82</sup>.
- **Música no integrada:** A diferencia de la anterior es música que surge con el propósito de reforzar las imágenes de manera unilateral. La música integrada no puede ser aplicada en otra película sin perder su sentido, en cambio, la que no lo es no

---

<sup>78</sup> En las que los alumnos no siguen unos movimientos pautados o preestablecidos, es decir, improvisan los movimientos de la coreografía conforme están escuchando la música.

<sup>79</sup> Comp. Mancini, 1963. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=g66iFhxsF8s>. Último acceso 28 de agosto de 2019.

<sup>80</sup> Dir. Blake Edwards, Friz Freleng, Bud Yorkin, Arthur Davis, Hawley Pratt, Sid Marcus, Clive Donner, Cullen Blaine y Brad Case, 1963.

<sup>81</sup> Dir. Mel Brooks, 1974.

<sup>82</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=BWbaBrtBya8>. Último acceso 28 de agosto de 2019.

presenta esta característica, puede aplicarse perfectamente a otras películas manteniendo completamente su sentido.

En esta última clasificación, existen varias actividades pedagógicas posibles, una de las más sencillas de llevar a la práctica sería la creación de un cuento musical en el que se diseñaran dos entornos sonoros, uno expresamente para el cuento y otro con un carácter más general y ambiental. En el primer caso se diseñaría una música perfectamente ajustada a la acción del cuento, por tanto, si hay una acción en la que el protagonista da pasos sigilosamente se daría un pequeño golpe de crócalos para cada paso, si es una acción en la que se está cortando un árbol con una sierra se puede simular esto con leves giros de una carraca, etc.

Los distintos tipos de clasificaciones que se acaban de analizar son muy apropiados para el estudio propio de la música y del uso de esta en el campo cinematográfico, incluso en algunas circunstancias necesario. En Educación Primaria, como se ha ido señalando mediante unas breves pinceladas, se puede enseñar a distinguir perfectamente esta categorización, aunque lo que puede ofrecer la música de este medio audiovisual dependerá más del enfoque y la importancia que dé el propio docente al planteamiento de sus actividades.



## 2.4.2. Radio

El fenómeno radiofónico comenzó su andadura por España en el año 1916 con los primeros experimentos de radiotelefonía sin hilos pese a que no fue hasta 1924 cuando se regularizó la emisión diaria. La primera emisora en hacerlo fue *Radio Ibérica*, que a partir de Julio de ese año comenzó a emitir todos los días su programación de 22:00h a 00:00h. Desde ese momento se sucedieron las concesiones y licencias de emisión por todo el territorio nacional (Pizarroso, 1997).

La música y el entretenimiento fueron desde el comienzo la base de la programación de las emisoras. Muy pronto (1926) comenzaron las emisiones interregionales de "Unión Radio" y con ellas las retransmisiones de toros y acontecimientos deportivos (fútbol y boxeo). La programación cultural educativa (cursos de idiomas, por ejemplo) también ocuparon un espacio creciente.

El primer "diario hablado" en cadena fue un gran logro de "Unión Radio" una vez caída la Dictadura. Se denominaba La Palabra y se retransmitió por primera vez el 7 de octubre de 1930. Se anunciaba: "De 8 a 9, presentación de diario hablado de Unión Radio La Palabra. Información de todo el mundo. Tres ediciones de veinte minutos. A las 8, 8,20 y 8,40. Secciones fijas. Deportes. Literatura y Arte. La mujer. Para los niños. Teatro. Cine". Al igual que el resto de la prensa, el diario hablado no salía a antena los lunes, cumpliendo la norma del descanso dominical de los periodistas. (Pizarroso, 1997, p.134).

Hoy día "más de veinte millones de españoles oyen la radio a diario. Nadie sabe cuántos niños y jóvenes menores de 14 años lo hacen (...). Pero

están ahí, a veces escuchando atentamente” (Merayo, 2007, p.153) lo que demuestra la importancia que ha llegado a tener este medio en la sociedad española y nos hace pensar en su potencialidad educativa.

A causa de la natural evolución y expansión de un medio nuevo han surgido diversos géneros y tipos de programas de radio. En la Tabla 1 se puede observar los distintos géneros radiofónicos existentes según González Conde (2001). No se facilitan más detalles ni se desmenuzan las características de cada uno de ellos ya que con la propia clasificación de los mismos sus cualidades quedan meridianamente claras. Los esfuerzos irán centrados en analizar los distintos tipos de programas, ya que son los que los docentes pueden recomendar escuchar a los alumnos, o incluso los que se pueden intentar emular, mediante prácticas en clase.

<b>Tabla 1 - Clasificación de los géneros radiofónicos. González Conde (2001)</b>			
	<b>Monólogo</b>	<b>Mixtos</b>	<b>Diálogo</b>
Hechos	- Noticias - Informe	- Noticia dialogada	- Rueda emisoras
Hechos y opiniones	- Crónica	- Reportaje de calle - Docudrama - Rueda - Corresponsales	- Reportaje de calle y mesa - Documental - Gran reportaje - Rueda corresponsales
Opiniones	- Editorial - Comentario - Crítica	- Participación audiencia	- Entrevistas - Coloquio - Participación audiencia

Según este mismo autor, los tipos de programas radiofónicos existentes son:

- Programas formativos. Aquellos que tienen por objeto enriquecer la cultura del oyente y del que se declaran tres tipos:

- Instructivos. Los planteados como cursos y que poseen una metodología didáctica formal.
- Educativos. Pese a su orientación formadora son programas que presentan una metodología, lenguaje y planteamiento informal.
- Culturales. Este tipo de programas tratan temas literarios, artísticos y musicales entre otros, a través de tertulias, entrevistas, etc. en la que se involucra a personajes y profesionales íntimamente relacionados con la cultura.

Las implicaciones pedagógicas resultantes de este tipo de programas pueden llevar a plantear con el alumnado el diseño de programas formativos con temática musical, adquiriendo el formato de cualquiera de los tres existentes. Por ejemplo, se puede diseñar un curso radiofónico para enseñar a solfear. Este curso constaría de diversas lecciones que prepararían los propios alumnos<sup>83</sup> y que iría desde el aprendizaje de la lectura rítmica<sup>84</sup> a la lectura de partituras concretas.

- Programas de entretenimiento. Son los que pretenden divertir, recrear o animar a los oyentes. Este autor diferencia dos grandes tipos:
  - Programas musicales. Se clasifican por especialidades y el público al que va dirigido, que normalmente es muy concreto. Se distinguen tres formatos:
    - Programas con formato Top: Se identifican con un estilo musical y se estructuran mediante el seguimiento y creación de *listas de éxitos*. Utilizan el formato de *radiofórmula*<sup>85</sup>.
    - Programas musicales de autor: Son programas en los que lo que prima es el criterio y el gusto del presentador del

---

<sup>83</sup> Una vez que estos contenidos han sido enseñados por el docente. La manera de trabajarlos en clase sería mediante la elaboración de los materiales para el curso.

<sup>84</sup> Mediante el uso de sílabas métricas de la metodología Kodály.

<sup>85</sup> Del que se hablará con detenimiento más adelante.

programa. Esta figura es la que selecciona la música y la información a emitir.

- Programas en vivo y en directo: Son programas que pueden emitir música en directo de tres maneras distintas: Conciertos y recitales, música interpretada en el propio estudio o música pregrabada en directo.
- Programas deportivos. Son una evolución directa de los boletines informativos. Pueden darse de dos maneras, a modo de tertulias, coloquios, reportajes, opiniones, etc. o en vivo y en directo. Son tipos de programas que han ganado mucha popularidad originando incluso radios especializadas.

Evidentemente, dentro de este tipo de programas, los más utilizados serían los musicales en todas sus variantes, sin embargo, el planteamiento de los programas deportivos<sup>86</sup> también puede ser utilizado para la enseñanza musical. En este sentido influirán mucho las características de cada grupo de alumnos y de la creatividad del propio docente a la hora de enfocar las actividades. En un ejercicio didáctico, para el acercamiento de esta teoría a la realidad de las aulas, se podrían plantear actividades de retransmisión de un concierto, o incluso una tertulia musical, con las características de un programa deportivo, en los que priman, sobre todo, la emoción y la defensa de un sentimiento de pertenencia (a un equipo, entidad, deportista en particular, etc.) creando así una experiencia de contraste frente a la solemnidad y rituales presentes en las retransmisiones de conciertos a través de la radio.

- Programas creativos. En este grupo caben los que no se encuadran en los demás, es decir los que se salen de la norma establecida. Podemos encontrar dos variantes:
  - Creatividad en cualquier programa convencional o temático. Como su propio nombre indica consiste en crear algo llamativo o fuera de lo común en un programa convencional o temático.

---

<sup>86</sup> En realidad, son muy parecido a ciertos programas musicales, simplemente cambia la temática.



- Espacios dramáticos. Fueron muy populares en los primeros años de la radio, aunque hoy día están llamados a la extinción por su competencia directa con la televisión. Existen tres posibilidades:
  - Las retransmisiones desde teatros. Emisiones en vivo y en directo desde el teatro donde tenga lugar la dramatización.
  - Las retransmisiones de adaptaciones literarias. Se trata de la lectura de obras literarias esencialmente.
  - Los seriales dramáticos. Creaciones originales, por y para la radio, que antaño tuvieron una enorme aceptación. Incluían narraciones, diálogos, efectos de sonido, etc.

Para trabajar con este tipo de programas, realizando nuevamente un ejercicio educativo de acercamiento a la práctica, se podrían diseñar dramatizaciones, cuentos o radionovelas musicales adaptadas a las características del medio radiofónico y su falta de apartado visual. Para ello, se debería crear una atmósfera sonora acorde a la ambientación que se desea transmitir, o que nos indica el guion, en cada momento.

- Programas publicitarios. Son programas de más o menos duración y en los que la finalidad no es otra que la de vender un producto.
  - La publicidad radiofónica. Existen diversos tipos y formatos, pueden presentarse como:
    - Palabras y ráfagas. Frases, nombre de marcas, eslóganes, etc. que aparecen en mitad de un programa o en el cambio de un programa a otro.
    - Cuñas. Mensajes publicitarios con formato y autonomía propia. Existen de varias duraciones, aunque lo más usual son las de 30 segundos.

- Menciones. Se producen cuando es el propio locutor el que menciona un producto dentro de la programación habitual.
- Microespacios. Comprenden una duración de entre 1 y 10 minutos. Pueden tener el formato de cualquier otro programa radiofónico, es decir, aparecen entrevistas, narraciones, etc. sobre el producto e interaccionando normalmente con el propio anunciante.
- Patrocinio. Tiene lugar cuando el anunciante financia la emisión de cierta información y/o evento. Lo estándar es nombrar a la marca al comienzo y al final del espacio patrocinado e incluso incluir una cuña publicitaria de la misma.
- Comunicados. Informaciones breves leídas por el locutor y de interés general.
- Promociones. Se trata de publicidad de la propia cadena, por ejemplo, el anuncio de los días y horas en las que tendrá lugar un programa o la intervención de un invitado especial en un determinado espacio de la emisora.

Para trabajar este tipo de programas debemos tener presente el apartado 2.4.5 de este mismo documento, destinado a la publicidad. En él, al igual que en el resto de apartados de este capítulo, se dan unas ligeras pinceladas de las posibles actividades didáctico-musicales que se pueden diseñar y elaborar para la enseñanza musical a través de la publicidad.

- Programas al exterior. Aquellos que están enfocados a emitirse en el exterior del país. Dada esta circunstancia, y el posible desconocimiento de ciertos aspectos por parte del receptor, posee unas características que deben respetar, como mayor duración de los mensajes, una claridad expositiva más elaborada y explicación de ciertos aspectos que en emisiones dirigidas al interior se omiten, entre otras.

Con el formato de este tipo de programas se puede trabajar de una manera directa la interculturalidad y el conocimiento de otras culturas y su música. La labor desarrollada sobre posibles emisiones, destinadas a niños españoles residentes en otros países, hará que los alumnos tengan que investigar sobre la cultura de aquel país, hacer un ejercicio de reflexión sobre la situación de los niños allí afincados, al mismo tiempo que ponerse en su lugar. De este modo, se puede tratar de despertar en el alumnado la empatía y desarrollar sus valores.

Además, para la Educación Musical se pueden diseñar actividades de escucha y síntesis de cualquiera de estos tipos de programas, catalogados por González Conde (2001), siempre y cuando éstos giren o traten sobre una temática musical que nos interese, ya sea un artista, un género musical en concreto, etc. Es decir, hacer un uso estándar del fenómeno radiofónico, ya que la radio se diseñó para ser escuchada. En este sentido serán muy útiles tanto las radios especializadas en música, como las radiofórmulas musicales<sup>87</sup>. Lo que diferencia a una y otra es que la primera intenta ofrecer mensajes de calidad y la segunda se caracteriza por su estilo y formato sin importar el contenido a tratar (González Conde, 2001).

Como radios especializadas en música encontramos Radio 2 (Radio Clásica) o Radio 3. Por otro lado, algunas de las radiofórmulas musicales más conocidas son *Los 40 principales*, *Cadena Dial*, *Cadena 100* o *M-80 Radio*. Estas últimas, las radiofórmulas musicales, tienen mucha aceptación entre el público juvenil ya que han adaptado su formato hacia sus intereses.

De otro lado, también es muy interesante para la enseñanza musical comprender las funciones y uso de la música en la radio. En cuanto a sus funciones, y siguiendo la clasificación que establece González Conde (2001) tomando como referencia a Beltrán (1991) y a Ortiz Sobrino y Volpini (1995), encontramos, en la Tabla 2, música con función de ambientación y, en la Tabla 3, música con función de contenido.

---

<sup>87</sup> Las radiofórmulas tienen mucha más presencia que las radios especializadas, pero todo hace indicar que es debido a los costes económicos de mantener un equipo especializado frente a la figura del pinchadiscos.

<b>Tabla 2 – Música radiofónica con función de ambientación. González Conde (2001)</b>	
Música objetiva	Da lugar a la interpretación. Expone un hecho concreto.
Música subjetiva	Crea un ambiente emocional. Disposición anímica.
Música descriptiva	Nos sitúa en un espacio y ambiente concreto.

Retomando la aplicación pedagógica de los elementos teóricos aquí planteados, en el caso de la música con función de ambientación, en las aulas se podrían plantear actividades relacionadas con los sentimientos y emociones que una música transmite a los alumnos. Por ejemplo, realizar la audición de *Claro de Luna*<sup>88</sup> y que los alumnos expliquen cómo se sienten al escuchar esa música y qué sentimientos les evoca. Seguidamente, pedir a los mismos alumnos que busquen una música acorde a una situación planteada, por ejemplo, una escena romántica o trágica. Finalmente, se puede explicar a los discentes qué es la música descriptiva mediante audiciones de *El carnaval de los animales*<sup>89</sup>. Para ello, se puede reproducir *Personaje de largas orejas*<sup>90</sup>, e intentar que los alumnos adivinen de qué animal se trata.

---

<sup>88</sup> Beethoven, 1802.

<sup>89</sup> Saint-Saëns, 1886.

<sup>90</sup> Octavo movimiento de los 14 de los que consta *El carnaval de los animales*.

<b>Tabla 3 - Música radiofónica con función de contenido. González Conde (2001)</b>	
Música independiente	Aparece con función propia.
Música objetiva	Sustituye a la palabra en la descripción de ambientes, escenas, etc.
Música descriptiva	Sitúa en el ámbito de la acción.
Música subjetiva	Busca una respuesta emotiva.
Música de acompañamiento (Neutra)	"Arropa" y sirve de fondo a la palabra.
Música ortográfica	Cumple la función ortográfica: a base de ráfagas, golpes musicales, etc.

De otro lado, también es muy interesante comprender<sup>91</sup> que la música ejerce una función semántica dentro del mundo radiofónico. A causa de esto la música ha recibido varios usos distintos como son (Balsebre, 2000):

- Sintonía. Tema musical que identifica un programa o espacio radiofónico. En ocasiones el poder semántico de esta sintonía es tal que no hace falta que vaya unido a un mensaje verbal, es el caso del espacio reservado a los resultados de los sorteos de la ONCE<sup>92</sup>.
- Introducción: Un tema musical que conduce a una sección dentro de un programa de radio. Esto sucede con la sección del *Número 1*<sup>93</sup> en la lista de *Los 40 principales*.
- Cierre musical: Es la melodía con la que se da por concluida un programa radiofónico. Ésta melodía suele coincidir con la sintonía del programa para reforzar su personalidad e identidad. Un ejemplo

<sup>91</sup> Por las posibilidades didácticas que se desprenden de este hecho.

<sup>92</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=gvXfIbIiUP4>. Último acceso 28 de agosto de 2019.

<sup>93</sup> Podemos escuchar la introducción a la sección entre los minutos 2:50 - 3:08 del siguiente vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=WxkrHtv4IEI>. Último acceso 28 de agosto de 2019.

de esta situación es la sintonía y cierre musical del programa deportivo *Al primer toque* (2003)<sup>94</sup> de *Onda Cero* que era emitido paralelamente en *Radio Marca*, tras el acuerdo al que llegaron ambas emisoras.

- Cortina musical: Son temas musicales que separa secciones o bloques de contenidos de un programa musical.
- Ráfaga: muy similar a la anterior, la diferencia radica en que la ráfaga se utiliza en géneros no dramáticos o desenfadados. Además cumple una función rítmica en cuanto a la estructura del programa radiofónico<sup>95</sup>. Podemos observar cómo sucede esto en la sección el *Buzón de voz*<sup>96</sup> del programa *Siglo 21* de *Radio 3*.
- Golpe musical: Es una sucesión de acordes muy breve que da énfasis a un mensaje o enunciado verbal<sup>97</sup>.
- Tema musical: Una música que está íntimamente relacionada con la presencia de un personaje o una acción dentro del programa. Es similar a lo que plantea Prokofiev en *Pedro y el Lobo* <sup>98</sup>y el tema musical que identifica a cada uno de los personajes.

Una vez comprendidos todas las funciones y usos que cumple la música en la radio se puede plantear la creación de un programa o serie de programas de radio con temática cualquiera, ya sea sobre música, noticias y acontecimientos que tendrán lugar en el centro, un programa en el que tratar lo aprendido en ciencias naturales, etc.<sup>99</sup> Según la temática en torno a la que gire el programa los contenidos se desarrollarán en un espacio y tiempo

---

<sup>94</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=\\_9VDyjlwQHg](https://www.youtube.com/watch?v=_9VDyjlwQHg). Último acceso 28 de agosto de 2019.

<sup>95</sup> Al tener tanta similitud la cortina musical y la ráfaga, quizás en Educación Primaria no aporte muchos beneficios esta distinción y si algún perjuicio en cuanto dinamismo de la actividad y pérdida de motivación del alumnado.

<sup>96</sup> Al comienzo y al final de la sección aparece una ráfaga musical que da paso a los mensajes de los oyentes <https://www.youtube.com/watch?v=IT5k6duXt2Y>. Último acceso 28 de agosto de 2019.

<sup>97</sup> Encontramos un claro ejemplo en la emisora los 40 principales. Lo podemos escuchar en el enlace <http://www.youtube.com/watch?v=Y0uwNhIsG9c> a partir del minuto 0:45 hasta el 0:50. Último acceso 28 de agosto de 2019.

<sup>98</sup> Prokofiev, 1936.

<sup>99</sup> Lo que abre las puertas a la enseñanza transversal de materias.

determinado u otro, mientras que en la clase de música se seleccionará y producirá la música que va a aparecer en el programa radiofónico.

La manera más sencilla y eficaz de emisión de este tipo de actividades, creadas y grabadas por los alumnos, será sin duda mediante el formato *podcast* ya que, según Melgarejo y Rodríguez Rosell (2013)

Los *podcast* han conseguido revolucionar no solo el mundo de la radio sino también la concepción a la que estábamos acostumbrados, ofreciéndonos una radio más a la carta acorde a las necesidades de escucha de los usuarios. Además, ahora cualquier persona puede convertirse en un *podcaster* y ser el propio creador de sus contenidos y emitirlos a través de Internet. Por tanto, la radio está más que nunca al alcance de la Educación por ser un medio barato que no necesita de un gran despliegue tecnológico. Hoy en día, simplemente con un ordenador con acceso a Internet, un editor de audio (los hay gratuitos), unos auriculares y un micrófono podemos montar nuestro propio espacio radiofónico junto a los más pequeños. (p. 44).





### 2.4.3. Televisión<sup>100</sup>

Desde que se popularizó el uso de la televisión en la sociedad siempre se han tenido ciertas expectativas educativas sobre este medio, aunque nunca se han cumplido, al menos como se esperaba por parte de la rama más tradicional de la educación. Esto desemboca en una compleja relación entre televisión y educación. La primera muestra de manera lúdica, y lejos del rigor académico, campos del saber y la cultura que hasta entonces la educación había considerado exclusivos (Aguaded, 2003).

Los altibajos sufridos entre el matrimonio educación-televisión derivan en que, a partir de los años 70, al menos en el oeste de Europa, se vislumbra un nulo futuro educativo de este binomio y, por tanto, los educadores la rechacen por completo, incluso llegando a plantearla como enemigo directo de la educación (Clarembeaux, 2005).

No obstante, hoy día, y dada la evolución tecnológica, la gran oferta y diversidad de canales televisivos y de programación y la expansión de dispositivos este medio se erige como una opción educativa más. Debemos tener presente que la mayoría de los alumnos de Educación Infantil y Primaria poseen televisión en casa. Un estudio realizado por González Formoso, Rodiño, Gorís y Carballo Silva (2008) para la Unidad de Atención Primaria de Chapela (Pontevedra) arroja unos datos muy significativos en este sentido, revela que el 100% de los niños de hasta 14 años participantes en el estudio poseen televisión en casa "y un 35,1% la tienen además en su habitación." (p. 57).

A pesar de la enorme incursión de este aparato electrónico en nuestras vidas y la de los niños, la televisión por sí sola no enseña nada concreto o que el discente pueda o sepa aplicar a su vida fisiológica, emocional y sobre todo académica. Según Sedeño (2005) "para que la televisión actúe como un instrumento favorecedor de procesos de aprendizaje es preciso que el niño o

---

<sup>100</sup> Contrariamente a la tendencia de ciertos autores de englobar la publicidad dentro de la televisión en este documento se tratarán de manera independiente. Entendemos que ambas poseen entidad suficiente como para dedicar un apartado exclusivo a su estudio, además, la publicidad no solo se manifiesta en televisión, también lo hace en radio, cine, internet, etc. Dadas estas circunstancias dedicaremos estas líneas a programas televisivos exclusivamente.

la niña pueda relacionar las experiencias obtenidas a través del televisor con sus experiencias propias" (s. p. apartado 4, párrafo 7). Por tanto, se entiende que la incorporación de conocimientos recibidos a través del televisor que lleva a cabo el niño depende de sus intereses y del uso que de estas informaciones haga en su entorno. Es decir "El niño se vincula afectivamente a aquellas realidades con las que comparte su vida" (Sedeño, 2005, s. p. apartado 1, párrafo 5).

Si se presta atención a los gustos televisivos de los niños se puede observar que éstos son compartidos y tienen cierta dependencia de las preferencias de sus compañeros y amigos, con los que intercambian impresiones y que, en ocasiones, se tornan en la temática central del juego<sup>101</sup>. Si el niño no puede experimentar y compartir con otros la información recibida en un programa televisivo, ya sean sus iguales o adultos, es posible que este programa deje de ser atractivo para el niño (Sedeño, 2005).

El corolario de todo lo descrito nos lleva a pensar, coincidiendo con Del Campo, Vegazo y Macías (2005) y como se observa en la Figura 2, que para desarrollar el potencial educativo de la televisión en las aulas existen dos opciones:

- La primera parece la más obvia: hacer que los niños vean programas con carácter formativo, que sean interesantes y con fuertes vínculos para con las materias vistas en las aulas.
- Una segunda opción es en la que el docente genera recursos didácticos en torno a la programación que los niños ven en televisión y que ha sido elegida libremente por ellos.

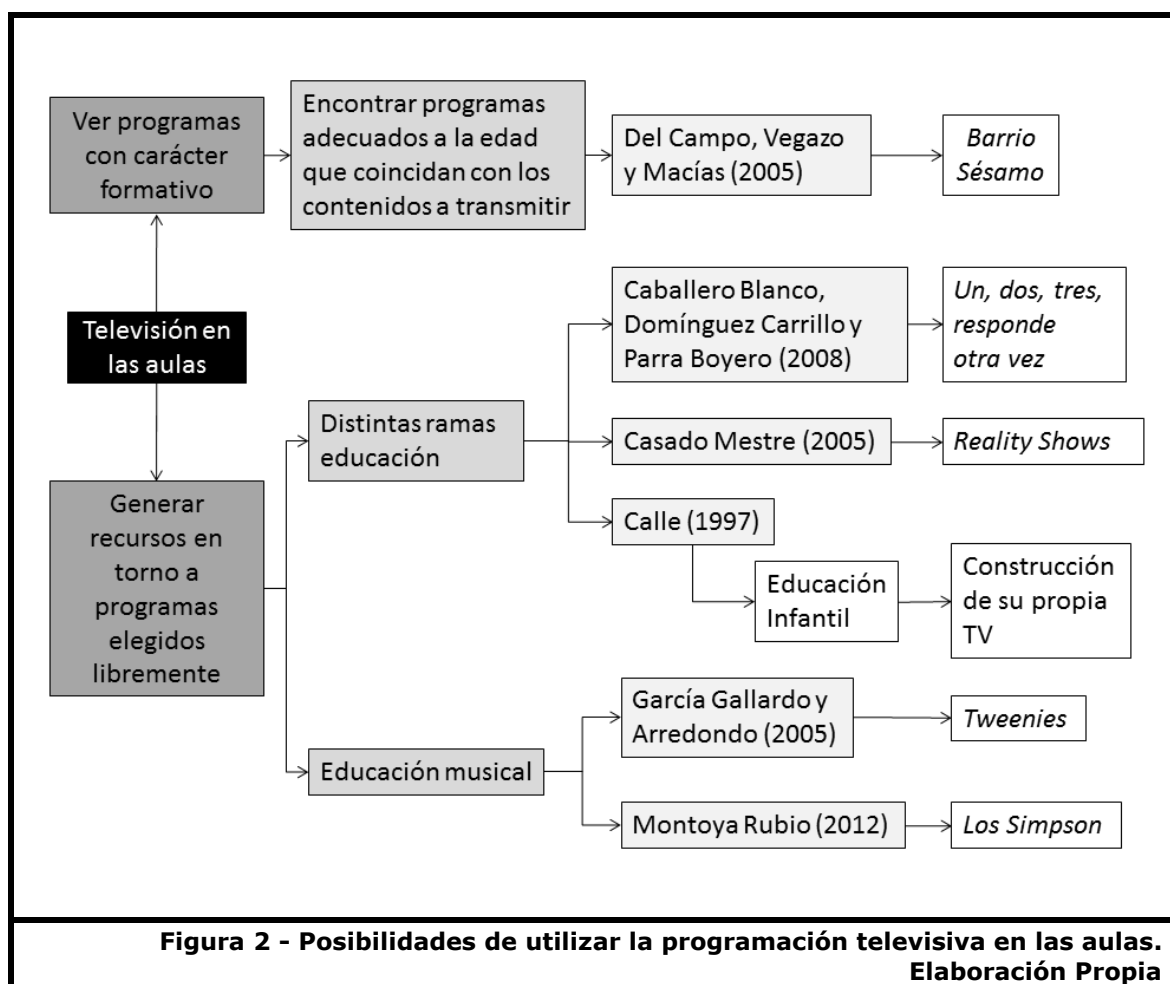
La primera opción, que los niños vean programas televisivos en consonancia con lo aprendido en clase, en primera instancia, puede parecer sencilla. La dificultad radica en encontrar un programa televisivo adecuado a la edad del discente, que coincida completamente, o al menos en su mayoría,

---

<sup>101</sup> Por ejemplo, los niños que vean la serie televisiva de dibujos animados *Las Tortugas Ninja* (Dir. Yoshikatsu Kasai, Bill Wolf y Tony Love.) tratarán de imitarlas en sus juegos. Para poder participar en esta experiencia con sus compañeros se hace indispensable conocer la temática, personajes, argumento, etc. de la serie.

con los contenidos pertinentes que el docente pretende transmitir y que además sea del agrado de los niños.

Es cierto que existen programas educativos adaptados a los niños con contenidos relevantes y que no son solo de entretenimiento, es el caso de *Barrio Sésamo*<sup>102</sup> o *Los Lunnis*<sup>103</sup>, desarrollados por equipos de pedagogos y cuya finalidad primordial es enseñar, pero no es menos cierto que cada vez son menos, dado que las cadenas públicas prefieren emitir otros contenidos para poder conseguir rentabilidad económica y competir con el sector privado (Del Campo, Vegazo y Macías, 2005; Arroyo, 2003).



<sup>102</sup> Prod. Fernando González Tejedor, 1979.

<sup>103</sup> Prod. Ignasi Montanya, 2003.

La segunda de las opciones aquí planteadas, que los docentes generen recursos en torno a la programación elegida libremente por los niños, parece la más factible a tenor de lo visto en la revisión de la literatura realizada. En ella, se ha podido comprobar la existencia de un amplio ramillete de propuestas educativas, con base en programas de televisión populares entre la población escolar, sean o no educativos. Es el caso de propuestas tan diversas como las de Caballero Blanco, Domínguez Carrillo y Parra Boyero (2008), Casado Mestre (2005), Calle (1997) o para la Educación Musical, eje de este documento, las propuestas de García Gallardo y Arredondo (2005) o Montoya Rubio (2012).

En ambas opciones existe un problema común, hacer converger las enseñanzas vistas en el aula con la emisión de los programas televisivos ligados a estos contenidos. Esta contrariedad es cada vez menor gracias a internet y su propia constitución. A diferencia de la televisión, que emite según la programación dictaminada por cada cadena, internet permite acceder a los contenidos requeridos en el momento deseado<sup>104</sup>.

En el caso de que el docente se ciña a la emisión televisiva tradicional debe llevar a cabo una laboriosa y ardua tarea de planificación, ajustando los contenidos del aula a la parrilla televisiva. Este planteamiento flaquea por la posibilidad de encontrar alumnos que, debido a su situación personal fuera del centro educativo, no siempre puedan ver los programas requeridos por el docente en el momento de su difusión. Por otro lado, también existe la posibilidad de que la programación televisiva se vea modificada alterando los horarios de emisión o, en el peor de los casos, eliminando el contenido previsto sobre el que trabajar. Es en este punto donde toma gran relevancia el fenómeno internet puesto que facilita tanto la programación del docente<sup>105</sup> como la realización de las actividades por parte del alumno<sup>106</sup>.

---

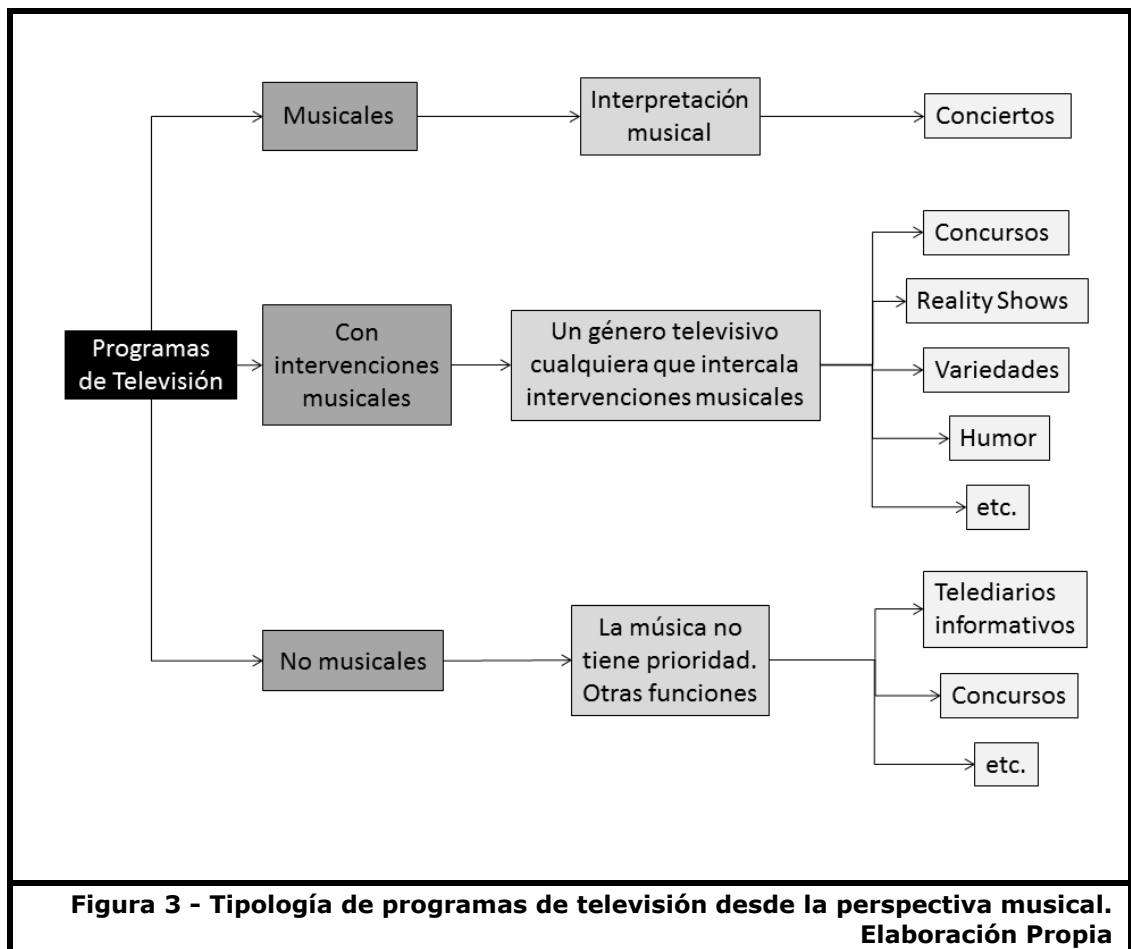
<sup>104</sup> El fenómeno de internet en las aulas es analizado en su apartado correspondiente. Aquí se hace mención a la facilidad de acceso y disponibilidad de los programas televisivos en este medio.

<sup>105</sup> Al no depender de la parrilla televisiva tiene más libertad de organización y secuenciación de contenidos

<sup>106</sup> Al poder visionar el contenido televisivo en el momento que mejor se adapte a sus necesidades y pudiendo reproducir tantas veces como necesite una parte del programa o incluso de manera íntegra.

En cualquier caso, es de especial relevancia que el docente haga lo que esté en su mano para involucrar al entorno familiar del alumno, ya que, según Sedeño (2005) "el comentar los programas con los hijos puede aumentar los beneficios y disminuir los efectos negativos producidos por los programas comerciales televisados. Los comentarios favorecen la retentiva y el aprendizaje inmediato" (s. p. apartado 4, párrafo 12).

Por otro lado, desde la perspectiva de la enseñanza musical se vislumbra cierta tendencia a pensar que lo más interesante de la televisión es su parte sonora. Es innegable que ésta es de vital importancia, dado que al igual que en el cine está presente en la totalidad de la producción, pero al mismo tiempo, es irrefutable que "la idea de la que parten las teorías de autonomía de la música en el cine, es la situación de igualdad de la banda sonora con respecto a la imagen" (Fraile, 2005, p. 301) y en la televisión sucede exactamente lo mismo. La banda sonora, compuesta de música, sonidos y silencios, es tan importante como la parte visual, y completamente indisociable de esta. Teniendo en cuenta esta indivisibilidad, si analizamos la programación televisiva a través del prisma musical encontramos que únicamente existen tres tipos de programas (Figura 3):



- Programas musicales. Retransmisiones de interpretaciones musicales exclusivamente, como las que lleva a cabo RTVE anualmente con el programa especial *Concierto de Año Nuevo de la Orquesta Filarmónica de Viena*<sup>107</sup> o *Los conciertos de Radio 3 en La 2*<sup>108</sup>.
- Programas con intervenciones musicales. Aquellos que poseen un género televisivo cualquiera (educativo, entretenimiento, documental, serie, etc.) y en el que se van intercalando intervenciones musicales, ya sean en directo, en *playback* o en diferido. Estos programas pueden

<sup>107</sup> Com. Martín Llade. Página web del programa especial: <http://www.rtve.es/television/20181211/concierto-ano-nuevo-2019-como-siempre-rtve/1850889.shtml>. Consultada el 29 de agosto de 2019.

<sup>108</sup>Dir. Tomás Fernando Flores, 1998. Página web del programa: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/los-conciertos-de-radio-3/> Consultada el 29 de agosto de 2019.

tener temática musical o no. Por ejemplo, *Operación Triunfo*<sup>109</sup> era un *reality show* con intervenciones musicales de los propios protagonistas del programa, *La Voz*<sup>110</sup> es un *concurso* con intervenciones musicales de los concursantes, *Pizzicato*<sup>111</sup> era un *show de entretenimiento* infantil que intercalaba secciones educativas, concursos, mini-reportajes etc. con intervenciones musicales, *El club de la comedia*<sup>112</sup> es un programa de *humor* en el que unos invitados recitan unos monólogos y, al menos en sus inicios, contaba con una banda que entre las intervenciones de los cómicos interpretaba piezas musicales o *Sábado Noche*<sup>113</sup> de TVE, un programa de *variedades* dentro de las que se encontraban las actuaciones musicales.

- Programas no musicales. En los que la música no adquiere prioridad en su desarrollo. La música es relegada a otras funciones como son el acompañamiento de imágenes, las sintonías, trasmisor de sensaciones al espectador, etc. Un claro ejemplo de este tipo de programas son los telediarios informativos, como *Noticias Cuatro*<sup>114</sup>, en ellos la música aparece como sintonía, cortina musical, etc. pero en ningún momento toma protagonismo ni se muestra a sus intérpretes<sup>115</sup>. Otro ejemplo representativo son los concursos, como *La ruleta de la suerte*<sup>116</sup> en ellos la música se utiliza para crear tensión, suspense, animar a los

---

<sup>109</sup> Dir. Tinet Rubira, Josep Maria Mainat, Joan Ramon Mainat, Noemí Galera, 2001. Página web de la última edición del programa: <http://www.telecinco.es/operaciontrunfo/> Consultada el 29 de agosto de 2019.

<sup>110</sup> Dir. Marisol Navarro. Página web del programa: <https://www.antena3.com/programas/la-voz/>. Consultada el 29 de agosto de 2019.

<sup>111</sup> Dir. Ana Correa y Maite Varela. Página web del programa: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/pizzicato/>. Consultada el 29 de agosto de 2019.

<sup>112</sup> Prod. Globomedia, 1999. Página web del programa: <http://www.atresplayer.com/television/programas/el-club-de-la-comedia/>. Consultada el 29 de agosto de 2019.

<sup>113</sup> Dir. Matilde Fernandez Jarrín, 1987. Página web del programa: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/sabado-noche/>. Consultada el 29 de agosto de 2019.

<sup>114</sup> Dir. Juan Pedro Valentín, 2005. Página web del programa: <http://www.cuatro.com/noticias/>. Consultada el 29 de agosto de 2019.

<sup>115</sup> Con la salvedad de la emisión de alguna noticia relacionada con el mundo musical, sin embargo, ésta no forma parte del programa ni es una sección fija del mismo, se reduce a algo anecdótico.

<sup>116</sup> Prod. Martingala, 1990. Página web del concurso: <http://www.antena3.com/programas/la-ruleta-de-la-suerte/> consultada el 29 de agosto de 2019.

participantes, etc. pero no es una parte sustancial del concurso<sup>117</sup> ni se interrumpe su desarrollo con una intervención musical<sup>118</sup>.

De este modo, en principio parece lógico que, para enseñar música se deben utilizar los programas más relacionados con ésta, es decir, programas musicales, pero esto no es así necesariamente. Muchos son los docentes que deciden hacer adaptaciones para flauta dulce y/o instrumental Orff tomando como referencia programas de los dos últimos tipos presentados.

Haciendo un simple sondeo en internet se han podido encontrar diversos arreglos para flauta dulce de distintas series de televisión<sup>119</sup>. Como se puede observar en las Figuras 4, 5, 6, 7 y 8 se han encontrado transcripciones de los mismos temas musicales con distinto grado de dificultad. Esto indica que, además de escribir en un pentagrama las melodías televisivas, los docentes las adaptan a las necesidades y capacidades de sus alumnos, lo que posibilita su utilización en los distintos niveles de la etapa de Educación Primaria.

---

<sup>117</sup> A excepción de los concursos musicales.

<sup>118</sup> Si lo hiciera pasaría a formar parte de la categoría *Programas con intervenciones musicales*.

<sup>119</sup> Este fenómeno no es exclusivo del hecho televisivo, todo lo contrario, es una realidad muy extendida en todas las manifestaciones del audiovisual ya sea cine, música radiofónica, bandas sonoras de videojuegos, etc.



## BOB ESPONJA

Flauta

6

Fl.

13

Fl.

17

Fl.

**Figura 4 - Adaptación para flauta dulce de la banda sonora de la serie de televisión Bob Esponja.  
Extraído de <https://n9.cl/j2ke>**

## BOB ESPONJA

Flauta <sup>4</sup>  
Quien vi-veen la pi-ña de-ba-jo del mar... Bob Es-pon-ja

3  
Fl. <sup>3</sup>  
Su cuer-poa-ma-ri-lloab-sor-be sin más... Bob Es-pon-ja

5  
Fl. <sup>4</sup>  
El me-jor a-mi-go que pue-das te-ner... Bob Es-pon-ja

7  
Fl. <sup>4</sup>  
Y co-mo los pe-ces él pue-de flo-tar... Bob Es-pon-ja Bob Es-pon-ja

10  
Fl. <sup>4</sup>  
Bob Es-pon-ja Bob Es-pon-ja Bob Es-pon-ja ya lle-gó.

**Figura 5 - Adaptación para flauta dulce de la banda sonora de la serie de televisión Bob Esponja.**  
Extraído de: <https://n9.cl/4pua>

Música: Hank Smith  
Versión: J. Rafael Hernández

Figura 6 - Adaptación para flauta dulce de la banda sonora de la serie de televisión Bob Esponja. Extraído de <https://n9.cl/r9hs>

The image displays a musical score for the Spanish version of the 'SpongeBob SquarePants' theme song, adapted for flute. The score is written on three staves in 4/4 time. The first staff begins with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The melody consists of eighth and quarter notes, with several triplet markings (indicated by a '3' above the notes). The background features a stylized underwater scene with coral, bubbles, and the 'Bob Esponja' logo. At the bottom, a row of cartoon characters is shown: a small green insect, a pink snail, a white astronaut, the yellow sponge character, a blue crab, a white octopus, and a pink starfish.

## Doraemon

Flauta

do do do mi la mi sol sol la sol mi fa mi re re re re fa si si la sol  
fa fa mi do re do re do do do mi la mi sol sol la sol mi fa mi re re re re fa si si la sol  
fa fa mi do re do la la sol fa sol la sol re mi fa# re sol la sol fa re si la sol la sol  
sol la mi re do la si do' do' si la la sol fa fa mi re do la si do' do'

**Figura 7 - Adaptación para flauta dulce de la banda sonora de la serie de televisión Doraemon.  
Extraído de: <https://n9.cl/eva3>**

## Doraemon - El Gato Cósmico



**Figura 8 - Adaptación para flauta dulce de la banda sonora de la serie de televisión Doraemon.**  
Extraído de: <https://n9.cl/1mj4>

Aparte de la tradicional partitura, se pueden diseñar otro tipo de actividades para trabajar la asignatura de Música, como puede ser la realización propia y sustitución del elemento auditivo original de un fragmento televisivo<sup>120</sup>, la realización de actividades preparadas y secuenciadas en torno a determinados capítulos o una temporada completa de una serie televisiva<sup>121</sup>, la creación de dramatizaciones, bailes o danzas tomando como referencia la banda sonora de un programa de televisión e incluso, como proponen Olarte, Montoya Rubio, Martín y Mosquera (2011), el diseño de festivales y concursos con formatos similares a los televisivos.

<sup>120</sup> Ayuda a la comprensión del poder de comunicación y de transmisión de ideas que tiene la música, así como su capacidad expresiva.

<sup>121</sup> Claros ejemplos de series a utilizar en Educación Musical serían *Los Trotamúsicos* (Dir. Cruz Delgado, 1989) o *La banda de Mozart* (Prod. BRB Internacional, 1995).

Según estos autores,

Si conseguimos implicar al resto de docentes, podríamos con distintos grupos exponer en los festivales vídeos de lo que han ido aprendiendo en las distintas áreas o de lo que han preparado, y de esa manera convertiríamos los festivales de algo lúdico a algo que además se rentabilice como educativo. Colateralmente, este hecho descargaría parte de la responsabilidad a un único docente y facilitaría el trabajo colaborativo. (p. 161).

A su vez, en el caso de los concursos

Hay varios formatos muy interesantes para unir cuatro áreas, como son Educación Artística, Inglés y Lengua y Educación Física. Estos programas televisivos suelen atraer al alumnado porque suelen verlos en familia en casa ("Tú, sí que vales" (Gestmusic, 2008), "Operación Triunfo" (Gestmusic, 2001) y tantos otros). Podemos intentar que el profesorado implicado de las distintas áreas sea el jurado, y darle un tiempo para que el alumnado por grupos vaya preparando las actividades que quiere interpretar en el concurso. Podemos ayudar al alumnado a buscar los textos, a analizar las distintas canciones, a preparar las distintas actividades acrobáticas... (p. 162).

Estas propuestas, si bien pueden parecer complejas de abordar en un principio, no lo son tanto si se tiene la colaboración del resto del profesorado y se realiza un ejercicio de organización y preparación previa.

En cualquier caso, no será más complejo que la preparación de cualquier otro proyecto educativo de características similares, como pueden

ser los eventos de Navidad, final de curso, etc. que los docentes de Música acostumbran a diseñar, preparar y desarrollar en los centros.

Además, como apuntan los autores de esta propuesta didáctica, el concurso con formato televisivo no tiene porqué ser realizado en directo ante la audiencia, puede ser desarrollado y grabado a lo largo de todo el curso escolar. De este modo, también se pueden incluir actividades de grabación, edición y supervisión de los procesos creativos audiovisuales.





## 2.4.4. Internet

Según la RAE (s. f.), *Internet* es una “Red informática mundial, descentralizada, formada por la conexión directa entre computadoras mediante un protocolo especial de comunicación” (s.p.). A pesar de esta sucinta definición alberga un gran potencial educativo, únicamente limitado por la creatividad e implicación del educador. En el caso que nos ocupa, partimos de la premisa dada por la RAE, es decir, internet no es un medio audiovisual en sí, es una herramienta de la que nos servimos para transmitir un contenido audiovisual, para acceder a ellos o para interconectar medios audiovisuales<sup>122</sup>. Por tanto, a través de internet, se amplía el campo de acción de cualquier medio audiovisual existente.

Como consecuencia directa del desarrollo de internet y las nuevas posibilidades que ofrece, desde una vertiente social del consumidor, nos damos cuenta que se ha forjado lo que Polo (2009) denomina filosofía 2.0, es decir, el deseo de comunicar y la necesidad de hacerlo invierten el embudo clásico en el que unos pocos difunden y unos muchos leen, generando un sentimiento colectivo social. Ante una persona, hecho u objeto, ya sea real o virtual, se genera una interacción entre iguales, en la que un individuo concibe una opinión o impresión que hace pública y a la que tiene acceso el resto de personas (Polo, 2009). Tomando como válido este nuevo paradigma podemos hablar de audiovisual 2.0, en el que el consumidor de este material puede proporcionar sus impresiones sobre el mismo. Esta opinión es accesible tanto para otros consumidores<sup>123</sup>, potenciales consumidores<sup>124</sup> e incluso el emisor del audiovisual<sup>125</sup>.

Hasta hace relativamente poco tiempo la única manera de hacer uso de internet, y por tanto de practicar esta filosofía 2.0, era mediante el uso de ordenadores. Hoy día, es mucho más frecuente encontrar todo tipo de aparatos electrónicos que están conectados a la red y que piden que se valore

---

<sup>122</sup> Por ejemplo, ver televisión a través de un teléfono móvil.

<sup>123</sup> Quienes pueden coincidir o no con este usuario.

<sup>124</sup> Quienes valiéndose de estas opiniones pueden decidir consumir ese audiovisual o no.

<sup>125</sup> Quien decidirá si desea establecer contacto directo con los consumidores o tener presente sus opiniones para futuras producciones audiovisuales.

un producto, el comportamiento de la persona que atendió al cliente o sugerencias de mejora para el futuro, entre otras muchas cosas. Así encontramos televisores, teléfonos móviles, alarmas, coches, sistemas domóticos, como la climatización e iluminación de una vivienda e incluso electrodomésticos, como el frigorífico (Zahumenszky, 2011), conectados a la red y que nos facilitan tanto sus funciones normales como la distribución de opiniones, experiencias e impresiones. Dadas las especiales características, funciones y finalidades cada uno de ellos utiliza unos protocolos informáticos distintos. En el caso de acceso a los medios audiovisuales a través de internet, la tecnología que lo hace posible, se denomina *streaming*. Según Posada (2013), esta tecnología permite "optimizar la descarga y reproducción de archivos de audio y vídeo que suelen tener un cierto peso." (p. 317).

La tecnología *streaming* permite reproducir un elemento audiovisual sin descargar completamente el archivo informático que lo compone. Para ello se crea un espacio de almacenamiento temporal en el dispositivo reproductor, denominado *Buffer*, y en el que comienza a descargar el archivo. Al completar un tamaño determinado se inicia la reproducción mientras, en un segundo plano, continúa la descarga del audiovisual Posada (2013).

Esta y otras tecnologías han revolucionado la manera de acceder a contenidos audiovisuales, posibilitando su reproducción desde multitud de dispositivos multimedia y casi desde cualquier lugar. Así encontramos la manera en la que internet facilita el acceso y amplía el potencial del audiovisual:

- Cine

Este medio audiovisual es, para niños y adolescentes, un entretenimiento importante, aun cuando muchos de ellos solo acceden a él por televisión, DVD y más recientemente por Internet (Morduchowicz, 2009). Existen multitud de páginas web que, de manera ilegal, distribuyen o permiten el visionado de películas de cine, pero también existen sitios web completamente legales que hacen las funciones de los antiguos videoclubs. La principal diferencia, de cara al usuario, es el pago por el visionado o no. Si nos centramos en la realidad, dejando a un lado la legitimidad o no de ciertos espacios en la red, hemos de considerar la gran relevancia que ha tomado el

consumo de material cinematográfico a través de internet, ya sea descargando la película completa para una posterior reproducción o mediante el visionado directo o *streaming*. A su vez, la reproducción del contenido audiovisual puede realizarse en un ordenador, lector DVD conectado a un televisor, teléfono móvil, tableta, etc. Si conjugamos todas estas posibles opciones de visionado obtenemos una facilidad de trabajo educativo con material cinematográfico inimaginable hace pocos años. Un ejemplo de acceso a material cinematográfico a través de internet pueden ser los sitios *Wuaki*<sup>126</sup>, *Netflix*<sup>127</sup>, *HBO*<sup>128</sup> o *Amazon Prime Video*<sup>129</sup> en los que, además, se ofertan series de televisión.

- Radio

Las emisoras de radio se han adaptado al nuevo milenio creando sitios web específicos, desde donde los usuarios pueden acceder al contenido que la cadena quiere transmitir a sus oyentes. Muchas han incluido la posibilidad de escuchar la emisión desde este sitio web, gracias a la ya mencionada tecnología *streaming*. Otra de las opciones de acceso al contenido audiovisual de la emisora se ha conseguido gracias a la creación de aplicaciones para dispositivos móviles, como teléfonos o tabletas. Existen aplicaciones sencillas, que únicamente permiten seguir la retransmisión en directo, y otras más complejas que añaden otras posibilidades, como el acceso a contenidos en diferido o incluso contenidos alternativos, como fotos, vídeos, noticias, etc. Sirva como ejemplo la página web de la emisora *Los 40 principales*<sup>130</sup>.

- Televisión

Según Ruano López y Trabadelo (2013)

La televisión ya no se ve exclusivamente en el televisor. Internet y la telefonía móvil destacan como dos plataformas muy atractivas para distribuir contenidos audiovisuales. Por un lado,

---

<sup>126</sup> <https://es.wuaki.tv/>

<sup>127</sup> <https://www.netflix.com>

<sup>128</sup> <https://www.hboespana.com/>

<sup>129</sup> <https://www.primevideo.com/>

<sup>130</sup> <http://los40.com/>

permiten a la audiencia una mayor participación y un uso “a la carta”. (p. 33).

Y no solo desde el teléfono móvil, desde cualquier ordenador, tablet, videoconsola e incluso desde un smartTV con conexión a internet. Actualmente muchas son las cadenas de televisión que poseen un sitio web en el que el usuario puede visionar sus contenidos, tanto en directo como en diferido<sup>131</sup>. Además, estos sitios web suelen estar optimizados según se acceda desde un dispositivo u otro. Esto facilita enormemente el uso educativo de la televisión, ya que permite acceder al contenido deseado en el momento más adecuado. Se puede detener la reproducción en cualquier instante, avanzar, retroceder, volver a ver un fragmento concreto, etc. Como muestra se señala el sitio web de *Radio Televisión Española*<sup>132</sup> que aúna todos sus canales audiovisuales, tanto de televisión como de radio.

Por otro lado, al igual que sucede con el cine, existen espacios virtuales en la red que no tienen por qué contar con una relación directa con las cadenas de televisión. Estos sitios congregan programas y series televisivas además de otros programas emitidos. Un ejemplo de estos es el anteriormente mencionada *Wuaki*, que depende de *Rakuten Group*<sup>133</sup> una compañía internacional dedicada a los servicios de internet, es decir, no tiene relación directa con cadenas de televisión. A pesar de no contar con una relación directa con cadenas de televisión, *Wuaki* aglutina programas y series emitidas en la actualidad, además de otras emitidas en otros países o fuera de parrilla, como por ejemplo *Cómo Funcionan las Cosas*<sup>134</sup>, muy adecuada a niños de Educación Primaria. Sin embargo, también existen páginas web de este tipo que, sin llegar a depender de una cadena de televisión, sí lo hacen de un grupo empresarial del sector televisivo. Este es el caso de *Mitele*<sup>135</sup>, dependiente de *Mediaset España*, que gestiona distintas empresas del sector audiovisual (Mediaset España, 2019).

---

<sup>131</sup> Atendiendo siempre a la legislación vigente y los derechos de autor correspondientes en cada caso concreto.

<sup>132</sup> <http://www.rtve.es/>

<sup>133</sup> Rakuten INK. Rakuten Worldwide. <http://global.rakuten.com/corp/worldwide/>.

<sup>134</sup> Dir. Diego Zamora, 2004.

<sup>135</sup> <http://www.mitele.es/>

- Publicidad

La publicidad ha encontrado en internet un enorme campo en el que desarrollarse. Ahora, además del tradicional formato intrusivo, en el que la publicidad irrumpe o acompaña al usuario durante la interacción con el contenido deseado, ha desarrollado sus propios espacios o sitios web dedicados en exclusiva a su marca comercial. Es decir, con esto, la publicidad ha conseguido pasar de ser un actor secundario de otros medios audiovisuales a ser el actor principal y el objetivo del internauta. Según Lozano y Hermida (2010):

la gran ventaja del contenido publicitario distribuido en Internet es que es el propio espectador quien decide acceder por sí mismo a la información. Gracias a esta ventaja, se pueden desarrollar estrategias comunicativas mucho más concretas y dirigidas, específicamente, al público potencial. (p. 15).

Es decir, es el consumidor el que busca ese material publicitario. Estos mismos autores aseguran que:

Este nuevo enfoque en la campaña de promoción se ha visto beneficiado, al mismo tiempo, por la reciente emergencia e impacto de las redes sociales. Así, gracias al desarrollo de Facebook o Twitter, por ejemplo, la productora de una determinada película tiene acceso directo e inmediato a la opinión que los espectadores puedan tener sobre su película antes, durante y posteriormente al estreno de ésta. (p. 15).

En el ámbito educativo, facilita enormemente el acceso al contenido deseado ya que, en lugar de que el alumno se disponga *a la caza* de un anuncio de radio o televisión determinado puede acceder directamente a él en el momento deseado, reproducirlo tantas veces como estime oportuno, interaccionar con los responsables de dicha campaña publicitaria, etc.

- Videojuegos

Otro medio audiovisual que se ha valido de la red de redes para ampliar su potencial han sido los videojuegos. Hasta su inmersión en internet este software informático contemplaba como vía principal el juego en solitario y, en ciertas ocasiones la opción multijugador<sup>136</sup>. Para ésta última opción era necesario disponer de varios mandos de juego e incluso, en ocasiones, de dos videoconsolas. En nuestros días, la tecnología permite interconectar múltiples estaciones de juego de manera rápida, sencilla y fácil, únicamente hay que tener acceso a internet para poder iniciar una sesión multijugador en red. Esto ha ocasionado que los diseñadores de videojuegos se replantearan la potencialidad de esta modalidad de juego llegando, algunos de ellos, incluso a prescindir de la opción de juego individual, haciendo necesaria la participación de otros usuarios (Zamora, 2013). El avance en este campo ha sido tan grande que, según González Herrero (2010) "han surgido nuevas empresas especializadas en videojuegos online, a los que se puede acceder ahora sin necesidad de comprar una videoconsola." (p. 119).

Todo lo anterior, llevado al ámbito educativo, ha propiciado la creación de recursos y propuestas didácticas. Un claro ejemplo es el videojuego multijugador *Leoncio y sus amigos*, diseñado por Padilla, González, Gutiérrez, Cabrera y Paderewski (2008). Para jugar a este videojuego, diseñado para el aprendizaje de las vocales, es necesaria la participación de cinco jugadores. El objetivo a cumplir, para completar el juego, es liberar a los cinco *leoncios*<sup>137</sup>. Para ello, cada jugador debe completar una misión. Cada uno recibe una vida y puntuación individual, a la vez que participa de una vida y puntuación grupal. Las valoraciones individuales dependen de cada jugador y las grupales de la actividad de todo el grupo. En el caso de que un jugador no supere su misión y pierda su *vida* el resto del grupo puede *salvarlo* gracias a su puntuación, es decir, es necesaria la colaboración entre compañeros de juego, tanto para obtener las cinco vocales necesarias para superar el juego como para recibir ayuda en caso de necesidad.

---

<sup>136</sup> Normalmente con un desarrollo mucho más limitado y una merma en las opciones y variantes del juego.

<sup>137</sup> En el juego, a las vocales se les asigna el nombre *leoncio*.

- Teléfonos móviles

Teniendo en consideración que, según el Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (2019), solo en España, en septiembre de 2018, el número de líneas de telefonía móvil para comunicación personal era de más de 53 millones, frente a los, según el Instituto Nacional de Estadística (2019), 47.007.367 habitantes, podemos hacernos una idea de la importancia social de este soporte audiovisual. No solo debemos fijarnos en su presencia, que no es poca, también debemos prestar atención a su potencial. Nos encontramos en pleno proceso de evolución entre la cuarta y quinta generación de dispositivos de telefonía móvil<sup>138</sup>. Estos nuevos dispositivos poseen una potencialidad y velocidad de transmisión de datos, hasta hace poco tiempo, reservada a los ordenadores de más alta gama. Como consecuencia directa de ello, estos dispositivos, ya sea mediante hardware<sup>139</sup> o software<sup>140</sup> permiten recibir emisiones tanto en directo<sup>141</sup> como en diferido<sup>142</sup>, grabar, reproducir e incluso editar contenidos audiovisuales de alta calidad propios<sup>143</sup>. Por otro lado, también posibilitan, gracias a la conexión a internet, compartir, recomendar, puntuar u opinar sobre materiales audiovisuales.

- Redes sociales

Según Arenas (2010) las redes sociales surgieron en la década de los noventa, siendo *Classmates*<sup>144</sup> la primera de ellas. La finalidad de esta red social es que los usuarios puedan recuperar o mantener el contacto con antiguos compañeros de colegio, instituto o universidad. A partir de 2003

---

<sup>138</sup> Aún más cerca de la cuarta que de la quinta.

<sup>139</sup> Por ejemplo, la incorporación de un receptor de ondas de radio dentro del teléfono móvil.

<sup>140</sup> Por ejemplo, una aplicación que reciba mediante intercambio de datos una o varias emisoras de radio a través de conexión a internet en lugar de un receptor físico de ondas de radio.

<sup>141</sup> De radio y televisión.

<sup>142</sup> Emisiones de radio y televisión en diferido y a las que habría que añadir cine, música, podcast, etc.

<sup>143</sup> En formato foto o vídeo, gracias a cámaras integradas, y/o la edición de estos haciendo uso de aplicaciones de serie o descargables en el teléfono móvil.

<sup>144</sup> <http://www.classmates.com/> Creada por Randy Conrads en el año 1995.

sufrieron una enorme expansión con la aparición de las conocidas *MySpace*<sup>145</sup>, *Facebook*<sup>146</sup>, *Tuenti*<sup>147</sup>, *Twitter*<sup>148</sup> o *Instagram*<sup>149</sup>.

Es cierto que las redes sociales no son un medio audiovisual como tal, en cambio, permiten compartir con facilidad material audiovisual. Por tanto, con el enfoque adecuado, pueden ser una herramienta muy a tener en cuenta en educación. Un ejemplo de actividad didáctica a través de una red social y con contenido audiovisual es la propuesta de Badillo (2012). En ella se pretende mejorar la Educación Ambiental de los alumnos de cinco colegios de Palmira (Colombia), para lo que se sirve de vídeos, producidos en el programa informático *Moviemaker* y subidos a la red social *Facebook*.

Si bien es cierto que tanto la telefonía móvil como las redes sociales son medios idóneos para albergar, clasificar y facilitar el acceso a contenidos audiovisuales, también lo es la dicotomía que se presenta al educador sobre su idoneidad, o no, en cuanto a su uso en la etapa educativa en la que nos encontramos, es decir, alumnos de hasta doce años de edad.

La conjugación de todas las ideas anteriores, aumento de las posibilidades del audiovisual, facilidad de acceso y retroalimentación por parte del consumidor, han posibilitado la aparición de lo que se conoce como aulas 2.0<sup>150</sup>. En este sentido, según el estudio realizado por Domingo y Marqués (2011), el profesorado que ha participado de esta metodología ha reconocido que poseen muchas e importantes ventajas como el aumento de la atención, de la motivación, de la participación del alumnado, favorece la renovación metodológica, facilita la comprensión, el aprendizaje y el logro de objetivos así como la adquisición de algunas competencias como la competencia digital, tratamiento de la información, y la de aprender a aprender.

---

<sup>145</sup> <https://myspace.com/>

<sup>146</sup> <https://www.facebook.com/>

<sup>147</sup> <https://www.tuenti.com>. Actualmente convertida a operadora de telefonía.

<sup>148</sup> <https://www.twitter.com/>

<sup>149</sup> <https://www.instagram.com>

<sup>150</sup> Por estar dotadas de Pizarra Digital Interactiva, de ordenadores con acceso a Internet y en las que los alumnos llevan las riendas de su propio aprendizaje, buscan recursos en internet y los valoran para que el resto de sus compañeros los conozcan y el profesor reciba un *feedback* de sus impresiones mediante las que poder evaluar al alumno.



Para concluir este apartado cabe destacar que, para la Educación Musical, se anticipa una gran acogida del uso de internet en el aula. A través de la red se facilita mucho el acceso al material audiovisual y, por tanto, se da un paso adelante en cuanto al acceso a los materiales y recursos, puesto que hasta hace no mucho había que valerse de CD, cintas de casete e incluso vinilos, con los inconvenientes que acarrea tener varias fuentes de almacenamiento frente a una.

En las primeras fases educativas es difícil encontrar en la literatura experiencias concretas que introduzcan la enseñanza musical a través y/o con una gran base en internet, en cambio, en educación superior, si bien es cierto que no existen las suficientes propuestas y experiencias para calificarlas de abundantes, sí es más sencillo hallar algún ejemplo. Éste es el caso de un proyecto de la Universidad de Cádiz en el que se instaura el *Aula Cibernética de Música*, con siete cursos: Introducción a la Informática Musical, Arreglos en Música Contemporánea, Análisis Virtual de las Formas Musicales, Producción musical, Musicoterapia, Pedagogía y Didáctica Musical en la Educación Primaria, y Pedagogía y Didáctica Musical en la Educación Secundaria (Müller y Moreno, 2000).



## 2.4.5. Publicidad

Otro conjunto de medios que ha utilizado la música, desde la aparición de los canales audiovisuales a principios de siglo XX, es la publicidad. Ortega (2004) la define como el “proceso de comunicación de carácter impersonal o controlado que, a través de medios masivos, pretende dar a conocer un producto, servicio, idea o institución con objeto de informar o de influir en su compra o aceptación.” (p. 22).

Si se analiza la anterior definición se aprecia la imperativa necesidad que tiene la publicidad de influir o de crear una aptitud de aceptación en los potenciales clientes. Para conseguir este propósito, ésta se ha valido de muy diversos medios con la intención de hacer llegar su mensaje. Uno de estos medios es la inclusión de música en anuncios publicitarios. Este proceso se ha realizado principalmente en radio y televisión, siendo el acompañamiento musical uno de los recursos más utilizados, lo que habla de la importancia que se da a este aspecto en los mensajes publicitarios (Montañés y Barsa, 2006). A pesar de lo expuesto, esto no siempre ha sido así:

Prueba de ello son los manuales que tratan el fenómeno publicitario de forma genérica, los llamados teoría de la publicidad. Éstos reducen por lo general a la música a mero acompañamiento de la imagen al tratar el spot, por un lado, y a refuerzo de los textos cuando se trabaja el medio radiofónico, por otro lado. (Fernández Gómez, 2002, pp. 162-163).

Es cierto que, según Hung (2000), “la investigación en esta área es insuficiente y prácticamente nadie ha examinado cómo la música crea valor y significado en la publicidad” (p. 25), pero no es menos cierto que “unos breves segundos cantados son suficientes para hacer recordar el anuncio a los oyentes” (Betés, 2002, p. 88), por lo tanto, podemos hacernos una idea del poder evocador de la música en publicidad. Para Palencia-Lefler (2009):

Solo hace falta observar los primeros jingles radiofónicos y de televisión en España, donde su visualización y memorización es a través de melodías y no de imágenes o palabras. Son claros ejemplos los anunciantes `Cola-Cao´, `La Española´, `El Almendro´ o las muñecas `Famosa´, por citar solo algunos en el contexto más cercano. (p.90).

Los docentes pueden y deben aprovechar la capacidad de asimilación que tiene este tipo de melodías para llegar a los alumnos. Para ello es necesario conocer qué tipos de música publicitaria se puede encontrar y así poder generar recursos musicales que expresen estas virtudes. En la Tabla 4 se muestra los distintos tipos de música publicitaria existentes según Guijarro y Muela (2003), aunque estos se engloban en dos grandes bloques: música original y música preexistente.

<b>Tabla 4 - Tipos de música en publicidad. Guijarro y Muela, 2003</b>	
TIPOS DE MÚSICA EN PUBLICIDAD	
<i>Música original</i>	<i>Música preexistente</i>
El jingle.	El <i>Cover version</i> .
La Música genérica.	La adaptación.
La Música al estilo...	La Fono.
La Banda sonora.	La <i>Music library</i> .

La música original, en publicidad, consiste en una composición de nueva creación. Es encargada por el anunciante y destinada a que el público la identifique con su marca comercial y/o sus características corporativas. Existen varios subgrupos, conocidos como:

- Jingle: Según Guijarro y Muela (2003) "es una melodía original con letra; es el mensaje publicitario hecho canción" (p. 89). Normalmente la letra corre a cargo de la empresa anunciadora

y es el compositor el que, a raíz de ese texto y de las nociones dadas por el anunciante, crea el jingle. Por ejemplo:

- Cola Cao - *La canción del Cola Cao*<sup>151</sup> compuesta por Dotras (1956).
  - ONCE - *Las Tapas*<sup>152</sup>. Sorteo extraordinario de verano de 2003<sup>153</sup>.
  - ONCE - Sorteo extraordinario Día del Padre 2011<sup>154</sup>. Música compuesta por Carlos Jean y titulada *Smiling In The Sky*<sup>155</sup>.
- Música genérica: Guijarro y Muela (2003) la definen como “un tema instrumental que se crea para identificar a la marca con una música determinada” (p. 91). Es decir, una sucesión de sonidos que todos asociamos a una determinada marca. Algunos ejemplos podrían ser:
    - Yoigo - En todos sus anuncios, al aparecer su logotipo, suenan seis notas muy características. En su anuncio *Yoigo - Verano 2008 - Selección*<sup>156</sup> aparecen al final del anuncio<sup>157</sup>.
    - Campofrío - En su anuncio de *Pavofrío*<sup>158</sup>, al final del anuncio<sup>159</sup>, podemos escuchar su slogan cantado, muy característico de la marca durante un tiempo.
  - Música al estilo...: Música que, en palabras de Guijarro y Muela (2003), “por algún elemento arreglístico, estructural, o,

---

<sup>151</sup> Fue compuesta para su emisión en radio, aunque posteriormente se incorporó a la publicidad televisiva. <http://www.youtube.com/watch?v=R5DzdXLjghU> Último acceso 29 de agosto de 2019.

<sup>152</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=WB7D2d74AVU&feature=related> Último acceso 29 de agosto de 2019.

<sup>153</sup> Agencia tándem DDB (2003).

<sup>154</sup> Agencia Bassat Ogilvy (2011).

<sup>155</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=PGq55Nywe5A>. Último acceso 29 de agosto de 2019.

<sup>156</sup> Agencia El laboratorio (2008).

<sup>157</sup> A partir del segundo 00:18.

[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=8&v=09SBgJ-Batw](https://www.youtube.com/watch?time_continue=8&v=09SBgJ-Batw). Último acceso 29 de agosto de 2019.

<sup>158</sup> Agencia McCann Erickson.

<sup>159</sup> A partir del segundo 00:27. [http://www.youtube.com/watch?v=i1ezZae\\_Euc](http://www.youtube.com/watch?v=i1ezZae_Euc). Último acceso 29 de agosto de 2019.

simplemente, interpretativo, nos recuerdan músicas que ya conocemos.” (p. 92). Es decir, realizar una nueva creación imitando una corriente estilística o fórmula musical. Sirva como ejemplos:

- KIA - *Anuncio de KIA carnaval de 2003*<sup>160</sup> con una canción al estilo *Me gustas tú* de Manu Chao<sup>161</sup>.
- AXE - Campaña 2012<sup>162</sup>, AXE 2012. Obra musical incompleta titulada *No Man Can Walk Alone*<sup>163</sup> al estilo de Solomon Burke, músico de soul.
- Banda Sonora: Para Guijarro y Muela (2003) es “música instrumental, sin tempo, completamente libre, que se hace para acompañar imágenes. Su función no es que se recuerde o identifique algo, sino ilustrar lo que estamos viendo...” (p. 93). Se podría señalar como un tipo de música que si no acompaña a algún tipo de imagen puede carecer de sentido. Ejemplo:
  - BMW - BMW Serie 7<sup>164</sup>, *Fíjate en tí*<sup>165</sup>.

Estos mismos procedimientos creativos pueden ser extrapolados a las aulas de Educación Primaria. Es el caso del jingle, donde el docente facilitaría una letra simple, pero educativa, y que los alumnos inventaran la melodía con sus propias voces. O el de la música genérica, que se suele trabajar mediante los cuentos musicales, en los que a cada personaje se le asigna una melodía o instrumento representativo. Igualmente se puede incitar a los alumnos a inventar una pequeña sintonía que identifique a su grupo de clase (si la clase se divide en grupos), o podemos improvisar canciones con instrumentos al estilo de varios artistas, entre otras muchas actividades.

---

<sup>160</sup> Agencia Global Purchase (2003).

<sup>161</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=msr30PvHXQo&feature=youtu.be>. Último acceso 29 de agosto de 2019.

<sup>162</sup> Agencia Ponce Buenos Aires (2011).

<sup>163</sup> [http://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=MGYP1k1ge4g](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=MGYP1k1ge4g). Último acceso 29 de agosto de 2019.

<sup>164</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=4dAv7UBYOVO>. Último acceso 29 de agosto de 2019.

<sup>165</sup> Agencia SCPF (2003).

De otro lado se encuentra la música preexistente. Es música ya compuesta que, previa adquisición de los pertinentes derechos de autor, los publicistas toman y utilizan bajo los siguientes subgrupos:

- *Cover Version*: “es una grabación del tema elegido que es casi igual a una versión determinada” (Guijarro y Muela, 2003, p. 94). Es decir, es una interpretación casi idéntica a la original pero realizada por otros artistas. Sirvan como ejemplo:
  - Larios - Anuncio de 1996<sup>166</sup> utilizando una *cover version* de *My Girl*<sup>167</sup>, ya versionada por Otis Redding en 1965.
  - Skip - Comercial<sup>168</sup> que versiona el tema *You're the one that I want*<sup>169</sup> de la BSO de *Grease*<sup>170</sup>.
- Adaptación: “...elegimos un tema conocido y...le cambiamos cosas: la letra, el arreglo, o ambas cosas.” (Guijarro y Muela, 2003, p. 95). Algunos ejemplos son:
  - Cruzcampo - Anuncio conmemorativo 100 años de cine<sup>171</sup>. Adaptación del tema original *Always looking for the bright side of life*<sup>172</sup> de la BSO de *La vida de Bryan*<sup>173</sup>.
  - Coca Cola - Anuncio<sup>174</sup> adaptando la obra *Pedro y el Lobo* de Sergei Prokofiev (1936).
- Fonos: Es la utilización de un fragmento de una grabación original, para ello hace falta la autorización del autor de la obra y del productor fonográfico (Guijarro y Muela, 2003). Una muestra de este caso sería:

---

<sup>166</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=uB87PWgQnWw>. Último acceso 29 de agosto de 2019.

<sup>167</sup> Comp. Smokey Robinson y Ronald White, 1964.

<sup>168</sup> [http://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=LvGbfUI4Z68](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=LvGbfUI4Z68). Último acceso 29 de agosto de 2019.

<sup>169</sup> Versión de Xavier Capellas sobre el tema original de John Farrar (1978).

<sup>170</sup> Dir. Randal Kleiser, 1978.

<sup>171</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=a-cZOSYEQs0>. Último acceso 29 de agosto de 2019.

<sup>172</sup> Comp. Eric Idle, 1991.

<sup>173</sup> Dir. Terry Jones, 1991.

<sup>174</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=bSNCnyCUdk8&feature=plcp>. Último acceso 29 de agosto de 2019.

- Estrella de Galicia - Con la canción *Una estrella en mi jardín*<sup>175</sup>, de la cantante *Mari Trini* (1982).
- Iberia - Utiliza un fragmento de la *Marcha Radetzky*<sup>176</sup>, de Johann Strauss I (1848).
- *Music Library*: Conocida en España como *Música de Archivo*. Son composiciones que se crean para ser introducidas en una biblioteca musical que depende de un gestor externo. Estos catálogos musicales están disponibles para que cualquier persona adquiera o alquile esa composición. Un rasgo muy característico es que el uso de estas obras no es exclusivo, sino que puede ser utilizada por varias personas o entidades simultáneamente (Guijarro y Muela, 2003).

Dentro de la Música de Librería se incluye la música de autores fallecidos hace más de 75 años. Por eso, si bien la música clásica no es exactamente Música de Librería, se usa de forma similar, ya que puede emplearse sin que sea preciso el pago de derechos de autor, y en muchos casos los derechos fonográficos son mínimos. (Sala, 2009, p. 19).

Un ejemplo de esto último es:

- Diario MARCA - En su anuncio para televisión de 1992<sup>177</sup> toma un fragmento de *La flauta mágica* (1791) de W.A. Mozart.

En cuanto a la perspectiva pedagógica, es mucho más sencillo utilizar la música preexistente de la publicidad en las aulas educativas. Se puede simplificar en la interpretación instrumental de canciones que los niños

---

<sup>175</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=P0wuPwgX608&feature=plcp>. Último acceso 29 de agosto de 2019.

<sup>176</sup> [http://www.youtube.com/watch?v=SUTJgYwk6OI&feature=player\\_embedded](http://www.youtube.com/watch?v=SUTJgYwk6OI&feature=player_embedded). Último acceso 29 de agosto de 2019.

<sup>177</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=wRvgjqbEIDM>. Último acceso 29 de agosto de 2019.



escuchen habitualmente en anuncios de medios audiovisuales. Al ser música conocida por los alumnos les será mucho más fácil interpretarla, incluso si se requiere un nivel técnico elevado. Además, para su estudio y práctica, nos podemos apoyar en portales de publicación de información en formato vídeo, como *Youtube*<sup>178</sup>, *Dailymotion*<sup>179</sup>, *Vimeo*<sup>180</sup>, etc. Por otro lado, la gran mayoría de esta música que se utilice en el aula serán adaptaciones y simplificaciones de la original.

Viendo la influencia que la música publicitaria ejerce sobre la persona, se puede considerar ésta como una importante fuente a explotar para la creación y diseño de recursos educativos para la enseñanza musical. De hecho, ya existen adaptaciones para instrumentos escolares, como la flauta dulce o instrumentos de láminas, de canciones de anuncios publicitarios (Figura 9 y Figura 10). Del mismo modo, existen ejemplos didácticos publicados, muy ilustrativos, de cómo el docente se puede apoyar en la publicidad como recurso educativo, en ese sentido, Montoya Rubio (2008) expone un caso práctico de cómo utilizar este medio audiovisual para introducir la ópera en las aulas.

Cuenta este autor la experiencia de un futuro docente que, al tratar de abordar de manera tradicional una unidad didáctica sobre la ópera, se encontró con un rotundo rechazo por parte de los discentes. En cambio, al introducir la información mediante la pregunta *¿Por qué llora Paul Potts?* Los alumnos comenzaron a investigar sobre esta cuestión. Conocieron la historia de este humilde trabajador, que ha llegado a ser una importante figura mediática. Se interesaron por el origen de la música que interpretaba (el aria *Nessun Dorma* de la ópera *Turandot* (1921)<sup>181</sup> de Puccini) y comenzaron a reconocerla en muy diversos lugares, entre ellos el anuncio de las fragancias de Jean Paul Gaultier<sup>182</sup>.

---

<sup>178</sup> <https://www.youtube.com>.

<sup>179</sup> <https://www.dailymotion.com>.

<sup>180</sup> <https://www.vimeo.com>.

<sup>181</sup> Obra póstuma e inconclusa.

<sup>182</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=AYnXOLwGWz8> Último acceso 29 de agosto de 2019.

## CANCIÓN DEL COLA CAO

Flauta

Fl.

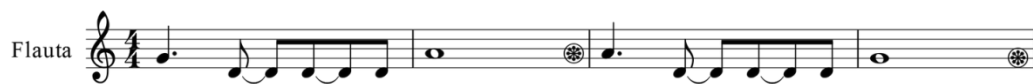
Fl.

Figura 9 - Partitura de la canción del Cola Cao.  
Extraída de: <https://n9.cl/gtmx8><sup>183</sup>

<sup>183</sup> Se ha realizado una pequeña adaptación al ámbito tonal de la flauta dulce.

# Chiguagua

tubepartitura



tubepartitura.blogspot.com

**Figura 10 - Partitura de la canción del anuncio de Coca-Cola *Chihuahua* de DJ Bobo.**

**Extraída de: <https://n9.cl/tzp3>**



## 2.4.6. Videojuegos<sup>184</sup>

La música de los videojuegos, al igual que esta forma de entretenimiento, se ha expandido enormemente, llegando a editar discos exclusivos con esta música para su comercialización, como cualquier banda sonora original (en adelante B.S.O.) del género cinematográfico. La eclosión y demanda de este tipo de música ha dado lugar a un nuevo género musical, conocido como *música de videojuegos*, llegando a tener un alto nivel de sofisticación y aceptación por parte de todos los públicos. Esto es así hasta el punto que incluso el tema principal de la B.S.O.<sup>185</sup> de *Civilization IV*<sup>186</sup> ganó un premio Grammy en 2011.

Por otro lado, y a colación del apartado anterior, encontramos el término *advertainment*, que según Selva (2009) consiste en “la hibridación de publicidad (*advertising*) y entretenimiento (*entertainment*)” (p.143) y su intención no es otra que “introducir valores de marca en el campo de atención —e interés— de sus consumidores conectando la marca con una experiencia exclusiva e inimitable” (p.145). Es decir, la inmersión de la publicidad en el espacio de entretenimiento de la persona.

Mediante este fenómeno (*advertainment*), las marcas comerciales pretenden seguir vendiendo sus productos incluso cuando el individuo se encuentra sumido en su tiempo de recreo. Es quizás, este espacio de relajación, en el cual desciende la concentración y la atención a influencias externas y donde, por lo tanto, se es más vulnerable a empaparse de la información que se recibe a través de los canales de ocio.

Podríamos adentrarnos profundamente en este mundo de fusiones entre distintos campos, conceptos e intenciones, pero no es relevante para la investigación. Superficialmente, se puede decir que existen tres maneras en

---

<sup>184</sup> El presente apartado se corresponde con el artículo previamente publicado por el autor de esta tesis. Azorín-Delegido, J. M. (2014). El videojuego musical ¿un recurso para la Educación Musical en Educación Primaria?. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 39(2). 19-36. doi: <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i2.336>.

<sup>185</sup> Comp. Christopher Tin, 2005.

<sup>186</sup> Estudio Firaxis Games, 2005.

las que la publicidad facilita información al consumidor de manera efectiva a través de los videojuegos (Selva, 2009):

- *Around-game advertising*: Publicidad que gira alrededor de un juego pero que no tiene relación directa con el mismo. Por ejemplo, la publicidad que encontramos en muchos de los juegos disponibles *on-line* de manera gratuita.
- *In-game advertising*: La aparición de marcas comerciales en el desarrollo de un videojuego, ya sea de manera directa (teniendo que interactuar con el producto dentro del desarrollo del juego) o indirecta (siguiendo los procedimientos publicitarios habituales, por ejemplo, una valla publicitaria en una calle dentro de la *interface* del programa).
- *Advergaming*: La creación de un videojuego por encargo directo de la empresa anunciadora. Este tipo de videojuegos se ve muy influenciado por las ideas y sensaciones que quiere transmitir la marca.

No se conocen datos exactos acerca de cuál de ellas es la más efectiva a la hora de vender un producto, lo que si se intenta es que el usuario acepte la información que recibe. *Around-game advertising* permanece externa al juego en sí y por lo tanto no interfiere en su desarrollo. Por otro lado, en el formato *advergaming*, el jugador sabe de antemano que el software que va a utilizar tiene fines comerciales principalmente y, por lo tanto, su actitud frente a él será indudablemente de tolerancia, aunque no por ello se creará entusiasmo hacia el producto. Finalmente, *In-game advertising*, en un primer momento, parece la más intrusiva y la que puede presentar mayor intransigencia en el individuo

Sin embargo, diversos estudios plantean que la actitud general hacia esta herramienta en el ámbito de los videojuegos es positiva, en tanto que los usuarios no la consideran una práctica engañosa y, sobre todo, que la inserción de marcas puede contribuir al realismo de un videojuego, siempre en función del género del juego y de dónde y cómo aparece el producto o marca

(Nelson, 2002; Nelson, Keum y Yaros, 2004). Se entiende, pues, que, con un uso adecuado, estas inserciones “pueden incluso mejorar la experiencia de juego al hacer que un entorno virtual parezca más realista. Después de todo, dada la prevalencia de las marcas en la vida cotidiana, sería innatural *no* encontrarlas dentro de juegos que pretenden imitar la realidad” (Edery y Mollick, 2009: 42 / TP). (Selva, 2009, p. 148).

Y es en este punto donde aflora el vínculo con la educación y con la enseñanza musical, en la denominada *experiencia del juego*. Las sensaciones que percibe el usuario del software a la hora de utilizarlo. Como bien plasman en su trabajo Contreras, Eguia y Solano (2011)

Un enfoque social de los videojuegos permite una comprensión más exhaustiva de los videojuegos y de la experiencia de juego en el aula. Cuando un videojuego consigue colocar al usuario en un nivel de inmersión total, toda su energía e interés está focalizada en el juego, este hecho junto con la motivación que despiertan los videojuegos, es la base del interés de educadores e investigadores por el potencial de los videojuegos como entornos para el aprendizaje. (p. 250).

O lo que es lo mismo, si esta experiencia de juego es del agrado de la persona se crea deseo de jugar. Por tanto, ahora solo es preciso crear un hábitat de aprendizaje que orbite en torno a los videojuegos.

A la hora de crear este entorno de aprendizaje, debemos tener muy presente la influencia que los videojuegos ejercen sobre la persona. En este sentido, Estudillo (2008) realiza un análisis comparativo de diversos estudios referidos a cómo afectan los videojuegos a la salud del usuario. En él se destacan unas ventajas y unos inconvenientes del uso de software de entretenimiento. En la Tabla 5 podemos observar una reseña de ambas.

Debemos replicar las situaciones que forjan beneficios y descartar los aspectos que generan los inconvenientes, pero tenerlos muy presentes para evitar incurrir en esas situaciones.



**Tabla 5 - Efectos del uso de videojuegos en la salud según Estudillo (2008).  
Elaboración Propia**

Aspectos psicológicos, sociales y afectivos	Efectos positivos	Efectos negativos
Agresividad (solo con juegos de contenido violento)	Descarga de tensiones	Puede originar una actitud violenta tras el uso del videojuego, normalmente de corta duración
Marginación (sobre todo con juegos de rol)	Facilita la relación con los demás	En ocasiones la mejora de relaciones solo se produce en el entorno virtual
Relaciones familiares	La participación de familiares en modos de juego cooperativos mejora los lazos de unión en otras actividades de la vida real	Puede llegar a preferir los videojuegos a su familia
Ansiedad		Angustia en la vida real por no conseguir los objetivos fijados en el videojuego llegando a alterar su modo de vida (sueño, trabajo, alimentación, etc.
Ritmo cardiaco (ocasionado por la tensión que se genera en ciertos videojuegos)	Preparación ante situaciones de presión en la vida real	Puede ocasionar episodios de estrés
Adicción		Similar a la ludopatía o al alcoholismo
Sedentarismo	Proliferación de dispositivos que requieren movimiento para su uso, incluso existen videojuegos que planifican y desarrollan sesiones completas de entrenamiento	Poco o nulo movimiento del individuo con consecuencias negativas para la salud cardiovascular.
Visión	Los juegos de acción pueden llegar a aumentar un 20% la agudeza visual	El uso prolongado puede afectar a la calidad de visión
Cognitivos	El uso de videojuegos desarrolla el razonamiento, la deducción y la competencia para usar la lógica. Además ayuda a prever comportamientos y trazar estrategias de actuación que permiten afrontar las situaciones problemáticas.	

En principio, diseñar un entorno de aprendizaje con base en los videojuegos puede parecer complicado, pero en este campo, se puede hacer valer diversos procedimientos, algunos más sencillos y otros más complejos, unos cuantos ejemplos son:

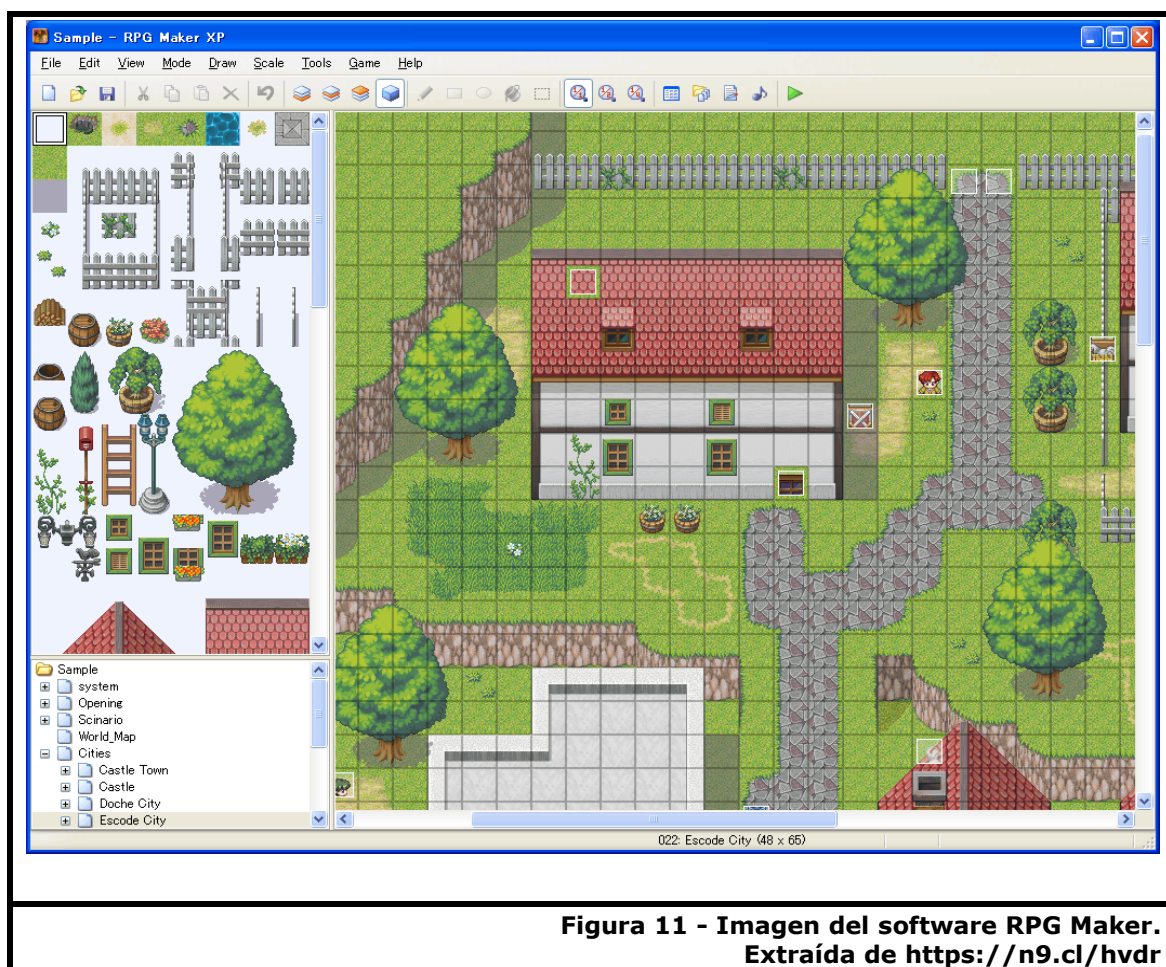
- Emplear los procedimientos publicitarios utilizados en videojuegos (mencionados al comienzo del presente apartado) reemplazando la información comercial por información educativa.
- Hacer que el alumno maneje videojuegos educativos, como por ejemplo *Monturiol el Joc*<sup>187</sup>.
- Dar una perspectiva educativa a juegos que, sin estar creados con ese objetivo, nos ofrezcan la oportunidad de trabajar contenidos aprovechables en la formación de los alumnos. Existen multitud de juegos de este tipo, aunque no todos son adecuados para los niños. Un ejemplo para la edad escolar podría ser la saga *Madagascar*<sup>188</sup>.
- Diseñar y crear un videojuego propio. Con esto se podrá trabajar exactamente los contenidos que se estimen convenientes. Dicho así puede parecer excesivamente complejo, pero existen programas específicos para el diseño de pequeños videojuegos para PC, que facilitan mucho el proceso. Por ejemplo, *RPG Maker* (Figura 11), con el que se pueden diseñar aventuras gráficas con una estética de la década de los noventa, de una manera

---

<sup>187</sup> Videojuego perteneciente a una colección de juegos en línea sobre personajes de la cultura catalana. Es una iniciativa del *Comissionat per a Universitats i Recerca* de la *Generalitat de Catalunya* con la colaboración del Grupo de Investigación de Informática en la Ingeniería de la Universidad Politécnica de Catalunya. El juego está dirigido a niños de entre 10 y 12 años, en él se explica la vida de Narcís Monturiol, inventor del primer submarino tripulado con motor de combustión e impulsado por propulsión independiente de aire. Podemos encontrarlo en: <http://vl114.dinserver.com/hosting/monturiol.net/>

<sup>188</sup> Desarrollados por Toys for Bob, 2005. Videojuegos (para diversas plataformas) que emulan la saga de películas de dibujos animados del mismo nombre. La historia narra las aventuras de los animales de un Zoo de Nueva York del cuál escapan los protagonistas. Actualmente existen tres películas con sus correspondientes videojuegos. Un ejemplo de información aprovechable en las aulas sería las características propias de cada animal, datos relevantes de las distintas familias de animales, el hábitat natural de los mismos, etc.

bastante asequible. Además, ya existen experiencias concretas en torno a esta propuesta, aunque utilizando el software *Autodesk Maya*, como la realizada por González, Zambrano, Villacís, Prócel y Bustamante (2014), que lo hacen sobre el sistema operativo Android.



**Figura 11 - Imagen del software RPG Maker.**  
Extraída de <https://n9.cl/hvdr>

Lo que parece más factible, en cuanto a tiempo de preparación en relación con los resultados de aprendizaje, es la tercera opción (utilizar videojuegos diseñados para el entretenimiento con un enfoque didáctico). En este sentido, y siguiendo esta vía planteada, debemos girar la mirada hacia los videojuegos musicales existentes. En los últimos tiempos la oferta de este tipo de software, con temática musical, ha crecido sustancialmente. Los procedimientos para su utilización son muy variados, desde el uso del

habitual mando de control o teclado hasta el movimiento del propio cuerpo del jugador (mediante el uso de diversos periféricos como *PlayStation Move*, *Kinect*, alfombras de baile e incluso instrumentos musicales (Figura 12)).



**Figura 12 - Algunos de los periféricos utilizados en videojuegos musicales. Elaboración Propia**

Algunos ejemplos de software de entretenimiento doméstico más conocidos, y con una clara utilidad en la enseñanza musical son:

- *Beatmania* (1998)<sup>189</sup>:

Según Peña (1998), es un juego musical desarrollado por la compañía *Konami* en el estudio *Bemani*, su primera aparición fue como máquina recreativa en 1997, adaptándose un año después a videoconsolas domésticas. Es el origen de los videojuegos musicales modernos y del que se desarrollaron muchas secuelas en varias plataformas. El planteamiento era sumir al usuario en

<sup>189</sup> Des. Konami, 1998.

el papel de DJ. Su misión era presionar el botón adecuado en el momento que se indicaba en la pantalla. Algunos de los títulos de la saga son<sup>190</sup>:

- Beatmania (1997).
- Beatmania 2ndMIX (1998).
- Beatmania 3rdMIX (1998).
- Beatmania completeMIX (1999).
- Beatmania 4thMIX (1999).
- Beatmania 5thMIX (1999).
- Beatmania completeMIX2 (2000).
- Beatmania ClubMIX (2000).
- Beatmania CORE REMIX (2000).
- Beatmania 6thMIX (2001).
- Beatmania 7thMIX (2002).

Desde el prisma educativo, este videojuego ofrece grandes posibilidades en cuanto al desarrollo de la coordinación óculo-manual, desarrollo auditivo y de la toma de conciencia del ritmo.

- *Dancing Stage Euromix* (2001)<sup>191</sup>:

Como bien transmitía Ortíz (2001), se trata de un simulador de baile desarrollado por *Konami* y derivado de la máquina recreativa *Dancing Stage*, que vio la luz en 1998 en Japón, ésta poseía una plataforma con flechas y botones sobre las que se situaba el jugador y que debía pisar en el momento adecuado. Dada su característica manera de interactuar con el usuario se creaba un baile mientras se jugaba. Para la adaptación a videoconsolas particulares, y respetar el sistema de juego, se diseñó una alfombra de juego que poseía las mismas flechas y botones que la máquina recreativa. Esta alfombra se puede visualizar en la Figura 12, en la parte superior izquierda. La saga posee multitud de versiones, reediciones y secuelas en las que

---

<sup>190</sup> Recuperado el 16 de junio de 2017 de <http://www.konami.jp/am/bm/>

<sup>191</sup> Konami, 2001.

se ha modificado su nombre según versiones y países. Algunos de los títulos publicados son:

- Dance Dance Revolution
- Dance Dance Revolution Internet Ranking Version
- Dance Dance Revolution 2ndMIX
- Dance Dance Revolution 2ndMIX LINK Version
- Dance Dance Revolution 2ndMIX CLUB Version
- Dance Dance Revolution 3rdMIX
- Dance Dance Revolution 3rdMIX PLUS
- Dance Dance Revolution Solo BASS MIX
- Dance Dance Revolution Solo 2000
- Dancing Stage featuring TRUE KiSS DESTiNATION
- Dancing Stage featuring DREAMS COME TRUE
- Dancing Stage featuring Disney's RAVE
- Dance Dance Revolution 4thMIX
- Dance Dance Revolution 4thMIX PLUS
- Dance Dance Revolution 5thMIX
- Dance Dance Revolution 6thMIX
- Dance Dance Revolution 7thMIX
- Dance Dance Revolution EXTREME
- Dance Dance Revolution SuperNOVA
- Dance Dance Revolution SuperNOVA2
- Dance Dance Revolution X
- Dance Dance Revolution X2
- Dance Dance Revolution X3

Es innegable su utilidad educativa, tanto es así que, según Schofield (2006), en el estado de Virginia (EE. UU.) se llegó a implementar en los gimnasios de los institutos como un recurso más.

- *Frequency* (2002)<sup>192</sup>:

Según Martín (2012), es un juego desarrollado por *Harmonix Music System* y puesto a la venta en junio de 2002. Consistía en activar instrumentos de la banda sonora pulsando el botón indicado, del mando de juego, en el momento adecuado. Su sistema de juego desembocó en títulos tan populares como *Guitar Hero* o *Rock Band*.

- *Amplitude* (2003)<sup>193</sup>:

Secuela de *Frequency* (2002) y también desarrollada por *Harmonix Music System*. Utilizaba un sistema de juego similar a su antecesor mejorado y obtuvo mayor difusión, consolidando así un nuevo género de videojuegos que llevaba años gestándose, el género musical (García, 2017a).

- *Karaoke Revolution* (2003)<sup>194</sup>:

Tercer título de la, aún por entonces, pequeña compañía *Harmonix Music System*, diseñado por la misma y producido por *Konami*. Esta saga constituyó un pequeño paso más para asentar el género musical en los sistemas de entretenimiento caseros, siendo el primer videojuego que adopta el formato karaoke<sup>195</sup>. En un principio su destino era el mercado norteamericano. Algunos títulos de esta franquicia son (Jiménez, 2004):

- *Karaoke Revolution* (2003).
- *Karaoke Revolution Vol. 2* (2004).
- *Karaoke Revolution Vol. 3* (2004).
- *Karaoke Revolution Party* (2005).
- *Karaoke Revolution Country* (2006).
- *Karaoke Revolution Presents: American Idol* (2007).

---

<sup>192</sup> Harmonix Music System, 2001.

<sup>193</sup> Harmonix Music System, 2003.

<sup>194</sup> Harmonix Music System, 2003.

<sup>195</sup> La videoconsola reproduce la parte instrumental de un tema musical y proyecta la letra del mismo en la pantalla, dejando así en manos del usuario la interpretación vocal.

- Karaoke Revolution Presents: American Idol Encore (2008).
- Karaoke Revolution Present: American Idol Encore 2 (2008).
- Karaoke Revolution Glee (2010).
- Karaoke Revolution Glee Volume 2 (2011).
- Karaoke Revolution Glee Volume 3 (2011).

Realizando una aproximación desde la didáctica, con la utilización de este videojuego se pueden trabajar aspectos del desarrollo vocal y auditivo, además de la percepción y expresión de los discentes. Si tenemos en cuenta la *experiencia de juego*, anteriormente citada, los títulos más adecuados serían los que tienen como temática la serie juvenil *Glee*, de gran aceptación entre adolescentes y preadolescentes.

- *Sing Star* (2004)<sup>196</sup>:

Se desarrolla, según Blanch (2004) y Serrano (2012), a la estela de *Karaoke Revolution*. La compañía *Sony Computer Entertainment Europe (SCEE)* publicó la saga de juegos de género karaoke *Sing Star*, desarrollada por *London Studio* y que cuenta con más de veinte millones de copias vendidas desde su lanzamiento, lo que la ha convertido en la más popular hasta la fecha (Guzmán, 2017).

El éxito de *Sing Star* se debe sin duda al cuidado puesto en él por sus desarrolladores, a su potente campaña publicitaria y, por supuesto, a lo extenso de su catálogo gracias a su tienda virtual, con 2224 canciones para descargar<sup>197</sup> y que sin duda sigue extendiéndose.

El juego emula el sistema de un karaoke. En contraposición a estos, en la pantalla de juego, aparte de la letra de la canción se

---

<sup>196</sup> Sony Computer Entertainment Europe (SCEE), 2004.

<sup>197</sup> Recuperado el 16 de Octubre de 2012 de [http://www.singstar.com/es\\_ES/catalogue.html](http://www.singstar.com/es_ES/catalogue.html)



incluyen unas líneas horizontales ubicadas a distintas alturas de la pantalla. Dichas líneas se van iluminando de izquierda a derecha indicando el momento preciso en el que debe ser interpretada la letra y a qué altura<sup>198</sup>. La videoconsola comprueba la entonación, el tempo y el timbre de la voz para puntuar nuestra actuación. Algunos de los juegos que componen esta saga son<sup>199</sup>:

- Sing Star (2004).
- Sing Star Party (2004).
- Sing Star Pop (2005).
- Sing Star 80´s (2005).
- Sing Star Rocks! (2006).
- Sing Star Legends (2006).
- Sing Star La Edad de Oro del Pop Español (2006).
- Sing Star Pop Hits (2007).
- Sing Star Rock Ballads (2007).
- Sing Star R&B (2007).
- Sing Star PS3 (2007).
- Sing Star Latino (2007).
- Sing Star Summer Party (2008).
- Sing Star Operación Triunfo (2008).
- Sing Star Vol. 2 (2008).
- Sing Star Vol. 3 (2008).
- Sing Star Canciones Disney (2008).
- Sing Star ABBA (2008).
- Sing Star Clásicos (2009).
- Sing Star Queen (2009).
- Sing Star Pop 2009 (2009).
- Sing Star Motown (2009).
- Sing Star Starter Pack (2009).

---

<sup>198</sup> No se incluyen notas ni pentagramas, aunque el sistema de lectura es el mismo, con la diferencia de que la duración no se representa mediante figuras sino por la longitud de las líneas horizontales.

<sup>199</sup> Recuperado el 30 de agosto de 2019 de <https://vandal.elespanol.com/sagas/singstar>.

- Sing Star Take That (2009).
- Sing Star Mecano (2009).
- Sing Star Miliki (2009).
- Sing Star Dance (2010).
- Sing Star Guitar (2010).
- Sing Star Patito Feo (2010).
- Sing Star Grandes Éxitos (2011).
- Sing Star Back to the '80s (2011).
- Sing Star Frozen (2014).
- Sing Star MegaHits (2014).
- Sing Star Celebration (2017).

Dado que es indispensable el uso de la voz para la utilización de esta serie de juegos es indiscutible que su uso en Educación Musical se integraría en la formación vocal.

- *Guitar Hero* (2005)<sup>200</sup>:

Saga desarrollada en sus inicios por la compañía *Harmonix Music Systems*. A partir de 2007 y concretamente de *Guitar Hero Encore: Rocks the 80s* el peso de su desarrollo recaló en *Neversoft* filial de *Activision* (Martín, 2011). El primer juego data del año 2005 dando por finalizada la saga en 2011 (Molina y Snider, 2011). Revolucionó el género de los juegos musicales al sustituir el mando habitual de juego por uno con forma de guitarra. La serie fue lanzada en diferentes plataformas<sup>201</sup> y consta de:

- *Guitar Hero* (2005).
- *Guitar Hero II* (2006).
- *Guitar Hero Encore: Rocks the 80s* (2007).
- *Guitar Hero III: Legends of Rock* (2007).
- *Guitar Hero On Tour* (2008).
- *Guitar Hero: Aerosmith* (2008).

---

<sup>200</sup> Harmonix Music System, 2005.

<sup>201</sup> Algunos juegos se ofrecen para diversos soportes y otros son exclusivos de alguno de estos.

- Guitar Hero: World Tour (2008).
- Guitar Hero On Tour: Decades (2008).
- Guitar Hero: Metallica (2009).
- Guitar Hero On Tour: Modern Hits (2009).
- Guitar Hero: Smash Hits (2009).
- Guitar Hero 5 (2009).
- Guitar Hero: Van Halen (2009 USA - 2010 Resto de países).
- Guitar Hero: Warriors of Rock (2010).

Desde la pedagogía musical, Guitar Hero se posiciona como un juego atractivo para los niños por su similitud, a la hora de jugar, con un guitarrista de alto nivel<sup>202</sup>. Puede considerarse como un gran incentivo para iniciar a los alumnos en el gusto e interés por los instrumentos musicales. En cuanto a sus beneficios educativos se puede destacar la mejora de la coordinación y del sentido rítmico al tener que apretar el botón o botones del color apropiado y rasgar las *cuerdas*<sup>203</sup> en el momento indicado en la pantalla.

- *Sing it* (2007)<sup>204</sup>:

Según la editorial de la revista Meristation (2007), se trata de una saga de videojuegos musicales desarrollada por Disney y que se engloba dentro del conocido como género karaoke. El primer videojuego fue creado en torno al fenómeno *High School Musical*, por ello el juego se denominó: *High School Musical: Sing It*. En él se podían cantar temas de las dos primeras películas. Los títulos posteriores incluyen canciones del sello Disney, tanto de películas como de cualquier otro material disponible bajo su firma. Por ejemplo, las series emitidas en su canal temático de televisión.

---

<sup>202</sup> Ya que el mando de juego tiene la forma y el tamaño bastante similar a una guitarra.

<sup>203</sup> Con un botón basculante que imita el movimiento de rasgado.

<sup>204</sup> Disney, 2007.

El desarrollo del juego se centra en la voz, por ello se incorpora un micrófono para conectar a la videoconsola. En la pantalla de juego, además de aparecer la letra de la canción (como en cualquier karaoke), se indica la altura a la que debe entonarse dicha letra. Los títulos de esta saga son:

- High School Musical: Sing It! (2007).
- High School Musical 3: Senior Year: Sing It! (2008).
- Disney Sing It (2008).
- Disney Sing It: Pop Hits (2009).
- Disney Sing It: Family Hits (2010).
- Disney Sing It: Party Hits (2010).

Al poseer un desarrollo casi idéntico al de un karaoke y, sobre todo, al indicar la altura de cada sonido, se puede utilizar para la educación vocal en la asignatura de Música de Educación Primaria.

- *Rock Band* (2008)<sup>205</sup>:

Esta serie de videojuegos surge de la propia *Harmonix Music Systems*, compañía que ideó *Guitar Hero*, una vez se desligó del anterior proyecto. Así se forjó una competencia directa que benefició el desarrollo y evolución del género musical en el mundo de los videojuegos.

Si *Guitar Hero* aportó una guitarra como mando de juego *Rock Band* fue más allá ideando además una batería, un teclado, un bajo eléctrico, la posibilidad de incorporar más guitarras e incluyendo un micrófono para constituir una completa banda de música pop/rock con hasta siete jugadores a la vez<sup>206</sup>. No quedó ahí la cosa, sino que además se ideó un modo de juego y unos instrumentos (guitarra y teclado) denominados *pro*, que, como

---

<sup>205</sup> Harmonix Music System, 2008.

<sup>206</sup> Se pueden tocar conjugando varios instrumentos iguales y tener varios micrófonos a la vez.

se puede apreciar en la Figura 13, emulaban de manera fidedigna, instrumentos reales<sup>207</sup>. Esta saga consta de:

- Rock Band (2008).
- Rock Band 2 (2008).
- Rock Band: AC DC Live (2008).
- Rock Band: The Beatles (2009).
- Rock Band: Unplugged (2009).
- Lego Rock Band (2009).
- Rock Band 3 (2010).
- Rock Band: Green Day (2010).
- Rock Band: Blitz (2012).



**Figura 13 - Instrumentos Pro de la saga Rock Band.  
Elaboración Propia**

La utilización en las aulas de esta saga de videojuegos, sobre todo a partir de *Rock Band 3* y los instrumentos *pro*, puede facilitar enormemente el aprendizaje de conocimientos sobre las

---

<sup>207</sup> Se diseñó una guitarra con trastes que se pulsaban con los dedos y cuerdas que se tocaban con púa. En el caso del teclado se creó uno con 25 teclas, aunque se puede llegar a jugar conectando un teclado real a la videoconsola.

posibilidades de agrupación de instrumentos y el aprendizaje de la técnica instrumental del piano y la guitarra. Desde luego, no sería un sustituto de los instrumentos musicales reales, aunque sí posibilita la instrucción y la motivación de cara a la iniciación a la práctica instrumental.

- *DJ Hero* (2009)<sup>208</sup>:

Este título surge en el seno de *Activision*, dueña de los derechos de *Guitar Hero*, y estos genes se dejan notar. *DJ Hero* tiene un desarrollo muy similar a *Guitar Hero*, la diferencia con este radica en que ahora, lo que debemos utilizar para seguir las indicaciones mostradas es una sencilla mesa de mezclas. Este dispositivo consta de una serie de botones y un *plato* que emula al utilizado para reproducir discos de vinilo (Peña, 2009). Los juegos disponibles son:

- *DJ Hero* (2009).
- *DJ Hero 2* (2010).

Pedagógicamente, estos videojuegos pueden ayudar a desarrollar en el niño la coordinación óculo-manual, el sentido auditivo y la toma de conciencia del ritmo, entre otros.

- *Dance Star Party* (2011)<sup>209</sup>:

Videojuego desarrollado por *London Studio*, creadores del exitoso *Sing Star*, en el que el protagonismo pasa de la voz al cuerpo. El juego consiste en aprender y realizar las coreografías de cada uno de los temas musicales propuestos. Para la valoración de la actuación del usuario se utiliza el sistema de reconocimiento de movimientos de *PlayStation* conocido como *Move*. Actualmente existen dos títulos en esta franquicia (García, 2017b):

---

<sup>208</sup> Activision, 2009.

<sup>209</sup> London Studio, 2011.

- Dance Star Party (2011).
- Dance Star Party Hits (2012).

Su introducción en las aulas está ligada al baile y la danza dentro de la enseñanza musical, además ayuda al desarrollo del sentido rítmico, de la coordinación, del trabajo en equipo, etc.

- *Rocksmith* (2011)<sup>210</sup>:

En la misma línea que *Guitar Hero* y *Rock Band* encontramos *Rocksmith*, un videojuego musical en el que debemos seguir las indicaciones dadas en la pantalla para interpretar una canción. La gran diferencia con los juegos anteriores es que, en éste, se utilizan guitarras eléctricas reales conectadas a la videoconsola o PC mediante un adaptador, facilitado al comprar el software (García, 2012). Los títulos publicados son:

- Rocksmith (2011).
- Rocksmith 2014 (2013).

El avance en cuanto a la enseñanza musical es significativo, respecto a los videojuegos anteriores, ya que en este caso estaríamos aprendiendo a tocar una guitarra real mediante un videojuego<sup>211</sup>.

- PixelJunk 4am (2012)<sup>212</sup>:

Más que un videojuego es una nueva manera de componer música electrónica mediante la plataforma PlayStation 3. Utiliza los mandos de movimiento *move*, mediante los cuales el jugador/compositor va generando los sonidos que se reproducen a través de gestos corporales, movimientos, según los botones

---

<sup>210</sup> Ubisoft, 2011.

<sup>211</sup> La propia compañía Ubisoft lo anuncia como la forma más rápida de aprender a tocar la guitarra en su vídeo promocional [http://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=fk327wjxvmo](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=fk327wjxvmo). Último acceso 30 de agosto de 2019.

<sup>212</sup> Q-Games, 2012.

del mando utilizados y las funciones del software seleccionadas (Varela, 2012).

Con un enfoque desde la Educación Musical, las aplicaciones didácticas de este extraño título estarían orientadas a la expresión, a composiciones propias y al respeto por las composiciones de los demás.

Tras este recorrido por la evolución del juego musical podemos decir que existe software de entretenimiento apto para la enseñanza musical en Educación Primaria. Estos videojuegos musicales desarrollan campos tan variados, y necesarios, como la expresión corporal y danza, la expresión instrumental, la expresión vocal y canto, la composición musical, además de otros aspectos fisiológicos y del desarrollo del niño.

En la Tabla 6, mediante un ejercicio organizativo y clarificador, se trata de mostrar una clasificación de los videojuegos musicales presentados. Dicha tabla establece una categorización, y se distribuye, en función del aspecto musical que sería más recomendable trabajar en clase con el alumnado. Todo ello teniendo en cuenta las características, potencialidades y carencias o dificultades de cada uno de los títulos anteriores. Como hasta ahora, no se ha tenido en cuenta la plataforma sobre la que están diseñados, pues muchos de ellos cuentan con la posibilidad de ser ejecutados en varias de ellas, lo que además facilita el acceso y abarata los costes a la hora de acceder a diferentes títulos.



<b>Tabla 6 - Clasificación de videojuegos musicales según el aspecto trabajado. Elaboración Propia</b>	
Expresión corporal y danza	<i>Dancing Stage Euromix</i> (2001) <i>Dance Star Party</i> (2011)
Expresión instrumental	<i>Guitar Hero</i> (2005) <i>Rock Band</i> (2008) <i>Rocksmith</i> (2011)
Composición musical	<i>PixelJunk 4am</i> (2012)
Expresión vocal y canto	<i>Karaoke Revolution</i> (2003) <i>Sing Star</i> (2004) <i>Sing it</i> (2007)
Aspectos fisiológicos y del desarrollo	<i>Beatmania</i> (1998) <i>Frequency</i> (2002) <i>Amplitude</i> (2003) <i>DJ Hero</i> (2009)



# **Capítulo 3**

**El libro de texto y los  
medios audiovisuales  
dentro del marco  
legislativo de la Educación  
Primaria**



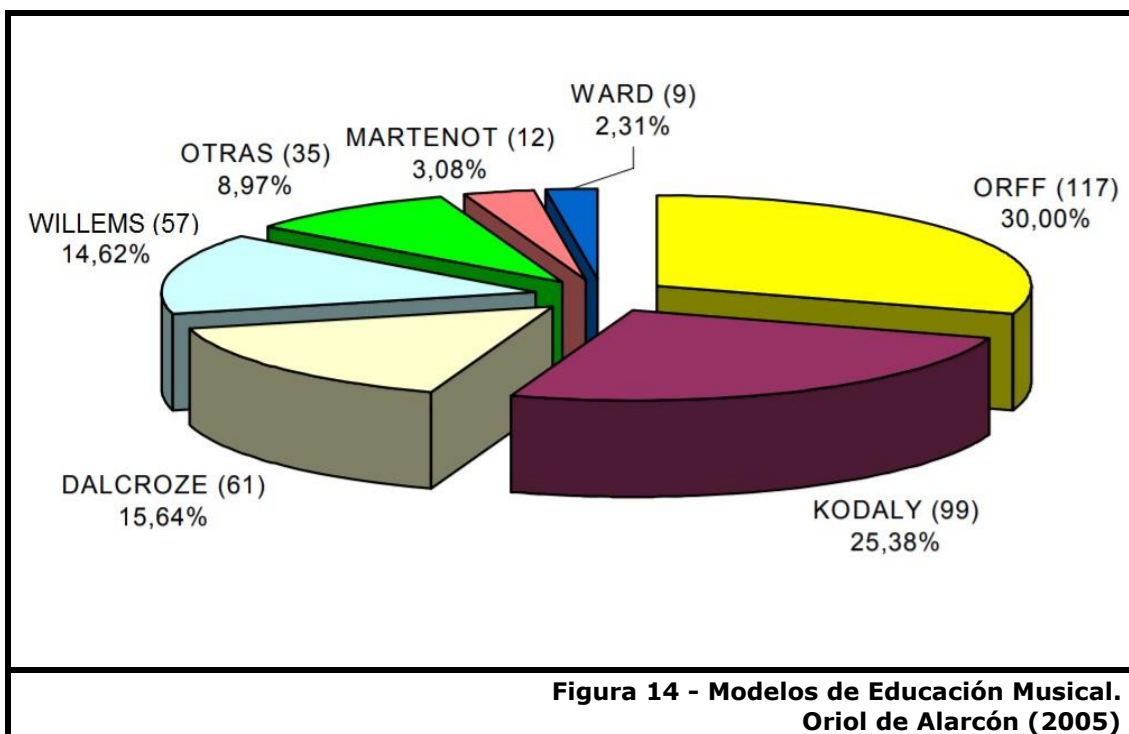
### **3. El libro de texto y los medios audiovisuales dentro del marco legislativo de la Educación Primaria**

Los maestros de Música que desarrollan su actividad dentro del nivel de Educación Primaria hoy día reciben, bien durante la formación de Grado bien durante algún Posgrado, instrucción respecto a las metodologías musicales activas surgidas durante el siglo XX. Según Oriol de Alarcón (2005) autores como Ovidio Decroly, María Montessori, James Mursell, Jaques Dalcroze, Zoltán Kodály, Carl Orff, Maurice Martenot, Justine Ward, Edgar Willems, Murray Schafer o los españoles Ireneu Segarra, Manuel Borguñó o Joan Llongueres entre otros son recurrentes, en mayor o menor medida, en esta formación inicial docente y, aunque este acercamiento es superficial y no muy amplio, esto tiene su repercusión en las aulas educativas.

Según un estudio de este mismo autor<sup>213</sup>, los maestros de la asignatura de Música no utilizan una única metodología en el aula, sino que extraen las partes o elementos que les interesa de cada una de ellas para aplicarlas en cada momento. Los datos arrojados (Figura 14) muestran que el método Orff es el más utilizado a la hora de realizar el enfoque metodológico de las asignaturas con el 30% de respuestas seguido muy de cerca por Kodály, ambos un escalón por encima en índice de respuesta que las metodologías propuestas por Dalcroze y Willems.

---

<sup>213</sup> Con un universo limitado, pero que arroja mucha luz a la cuestión ya que los resultados son lo mismo que la propia lógica y la observación directa de prácticas en centros nos informa habitualmente.



Esto nos lleva a hacernos una idea de lo permeable que puede llegar a ser un docente de Educación Musical y su iniciativa a la hora de la elaboración de materiales propios. Sin embargo, en contraposición a investigaciones como la anterior, hallamos informaciones como el *Estudio Anual de Comercio Interior del Libro en España* de ANELE (2018), donde se muestra que, durante el año 2017, en España se vendieron cerca de 43 millones de ejemplares de libros de texto, lo que originó una facturación de casi 830 millones de euros. Además, existen informes oficiales, como el elaborado por el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación (2009) donde se afirma que el libro de texto "es utilizado por un 99,1% de los alumnos de Educación Primaria" (p. 212).

Como se puede observar a través de los planteamientos anteriores, la Educación Musical dentro de la Educación Primaria es compleja y hace necesaria investigaciones profundas en torno a ella. En nuestro caso, para la investigación sobre la presencia y uso de los medios audiovisuales en el contexto descrito, a pesar de lo interesante que puede llegar a plantearse y

dada la dificultad de acceder a todo el profesorado de música, nos vemos en la obligación de acotar y centrar los esfuerzos en el material más tangible, accesible y de demostrada relevancia como son los libros de texto utilizados.

Como es sabido, estos materiales no son elaborados al libre albedrío de los editores y autores, sino que se debe respetar un marco legislativo sobre el que construir y estructurar el conocimiento, en este caso musical, y del que existen varios niveles. No fue hasta que entrara en vigor la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, coloquialmente conocida como LOGSE, a finales del siglo pasado, cuando el sistema afrontó la enseñanza de la música de una manera real dentro de las aulas (Roche, 1994). Varias leyes más han pasado tras ella, algunas incluso sin aplicarse<sup>214</sup>, para ir vertebrando el currículum educativo actual (Oriol de Alarcón, 2005).

En el momento de publicación de esta tesis, la educación española se rige por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, comúnmente llamada LOMCE y que, además, articula la Educación Musical dentro de la Educación Primaria, eje de esta tesis. Por ello, el presente capítulo se centra en conocer cómo son abordados los elementos analizados en este trabajo a través del mencionado texto legislativo, materializado en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículum básico de la Educación Primaria y de su aplicación en la Región de Murcia a través del Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículum de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

---

<sup>214</sup> Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.





### 3.1. Los medios audiovisuales en el currículum escolar

Son varios los autores que opinan o sugieren la importancia de la integración de los medios de comunicación como parte del currículum educativo ya sea de manera directa o transversal, pues nos encontramos ante la sociedad del conocimiento y donde la alfabetización mediática se ha vuelto ya imprescindible (Area Moreira, 1995; Ballesta, 1991; Campuzano, 1992; Corominas, 1994; Soler Rodríguez y Figueroa Corrales, 2018 y Pérez Tronero, 2012).

Partiendo de la revisión de la legislación más general, la LOMCE, se puede comprobar que los medios audiovisuales no son habituales en sus páginas. No obstante, a pesar de aparecer únicamente en ocho apartados, estos son de especial relevancia. Tanto es así que la LOMCE los introduce como parte de la Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato. De este modo, en Educación Primaria se incorpora como parte de los objetivos mediante el apartado "j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales" (p.15)<sup>215</sup> del artículo 17 y como elemento transversal a todas las áreas según el punto 6 del artículo 18, donde se explicita que

Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las áreas. (p. 15)<sup>216</sup>.

Por otra parte, y a pesar de no ser relevante para el propósito de esta investigación, como decimos, los medios audiovisuales son incluidos en la LOMCE en los niveles de Educación Secundaria, en primer ciclo y cuarto curso, tanto como parte de la materia *Educación Artística, Visual y Audiovisual* como un elemento transversal a todas las materias, y en ambos cursos de

---

<sup>215</sup> En su texto consolidado.

<sup>216</sup> En su texto consolidado.

Bachillerato, a través de las asignaturas *Cultura Audiovisual I* y *Cultura Audiovisual II*.

La normativa intermedia, en la que se materializa lo expuesto en la anterior y que es de aplicación en cuanto a los elementos estudiados en la presente tesis, es el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Al igual que en la LOMCE, los medios audiovisuales están presentes en los objetivos y en los *Elementos transversales*<sup>217</sup> de la Educación Primaria en términos prácticamente idénticos.

Por otro lado, el audiovisual es contemplado en varias de las áreas de las que se compone el currículum. De este modo, aparece explícitamente en:

- Ciencias Naturales: en los *Estándares de aprendizaje del Bloque 3. Los seres vivos* en los siguientes términos: "4.4. Observa y registra algún proceso asociado a la vida de los seres vivos, utilizando los instrumentos y los medios audiovisuales y tecnológicos apropiados, comunicando de manera oral y escrita los resultados" (p.19)<sup>218</sup>. Donde realiza funciones tanto de emisor de información como de registro y conservación.
- Lengua Castellana y Literatura donde, en torno a las estrategias de autoevaluación, se insta a que "...la integración de las tecnologías en el aula debe favorecer el planteamiento integral de estas estrategias, que van desde el análisis de discursos y debates audiovisuales hasta la evaluación de discursos propios y ajenos grabados y proyectados." (p.27)<sup>219</sup>. Es decir, se plantea un uso tanto de facilitador y conservador de la información como de herramienta para la autoevaluación del propio alumnado.

En esta misma área, en los *Estándares de aprendizaje del Bloque 1. Comprensión de textos orales*. Aquí se despliega como un elemento presentador de discursos orales y mediante los que se pretende comprobar si el alumnado

---

<sup>217</sup> Artículo 10.

<sup>218</sup> De la legislación consolidada.

<sup>219</sup> De la legislación consolidada.

Comprende el sentido general y lo esencial y distingue los cambios de tema de programas de televisión u otro material audiovisual dentro de su área de interés (p. e. en los que se entrevista a jóvenes o personajes conocidos sobre temas cotidianos (por ejemplo, lo que les gusta hacer en su tiempo libre) o en los que se informa sobre actividades de ocio (teatro, cine, evento deportivo, etc.). (p. 41)<sup>220</sup>.

- Educación Artística. Tanto en Educación Plástica como en Educación Musical.

De la primera forman parte directa y fundamental además de poseer un bloque de contenidos específico dedicados a ellos denominado *Bloque 1. Educación Audiovisual*. Este se refiere “al estudio de la imagen en todas sus manifestaciones, tanto visual como audiovisual, en el que cobran una gran relevancia las aportaciones que las Tecnologías de la Información y la Comunicación realizan al mundo de la imagen.” (p. 46)<sup>221</sup>. Los medios audiovisuales son abordados tanto como herramientas al plantear “utilizar las tecnologías de la información y la comunicación de manera responsable para la búsqueda, creación y difusión de imágenes fijas y en movimiento.” (p. 42)<sup>222</sup> como contemplados de manera artística, aunque en ambos casos se hace referencia únicamente a la parte visual de los mismos. Sin embargo, existen prácticas que, desde el contenido legislativo referido, se introducen en lo musical (Montoya Rubio, 2019).

De la segunda, se integran dentro de los bloques de contenidos musicales planteados aportando su parte sonora. Así, dentro del *Estándar de Aprendizaje* “3.2. Utiliza los medios audiovisuales y

---

<sup>220</sup> De la legislación consolidada.

<sup>221</sup> De la legislación consolidada.

<sup>222</sup> De la legislación consolidada.

recursos informáticos para crear piezas musicales y para la sonorización de imágenes y representaciones dramáticas.” (p. 48)<sup>223</sup> son parte fundamental e imprescindible en el desarrollo de la Educación Musical y a la hora de evaluar las competencias adquiridas por el alumnado.

- Primera y Segunda Lengua Extranjera. Donde, al igual que en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, se presentan dentro de los *Estándares de aprendizaje del Bloque 1. Comprensión de textos orales*. Siguiendo un planteamiento muy similar se insta a averiguar si

Comprende el sentido general y distingue los cambios de tema de programas de televisión u otro material audiovisual dentro de su área de interés (p. e. en los que se entrevista a jóvenes o personajes conocidos sobre temas cotidianos, o en los que se informa sobre actividades de ocio). (p.53)<sup>224</sup>.

En similares términos, existen referencias a medios audiovisuales concretos como el cine, la radio, la televisión o internet en las áreas anteriormente mencionadas y en otras como Valores Sociales y Cívicos, Ciencias Sociales y Matemáticas. Por ejemplo, en Lengua Castellana y Literatura, uno de los *Estándares de Aprendizaje del Bloque I. Comunicación Oral: Hablar y escuchar* plantea conocer si el discente “11.1. Resume entrevistas, noticias, debates infantiles procedentes de la radio, televisión o Internet.” (p. 29)<sup>225</sup>. Otro ejemplo puede ser el planteado el *Bloque I Educación Audiovisual* de Educación Plástica donde se solicita saber si el alumnado “2.7. Reconoce el cine de animación como un género del cine y comenta el proceso empleado para la creación, montaje y difusión de una película de animación, realizado tanto con la técnica tradicional como la técnica actual.” (p. 47)<sup>226</sup>. Un ejemplo de área donde no se hace referencia a

---

<sup>223</sup> De la legislación consolidada.

<sup>224</sup> De la legislación consolidada.

<sup>225</sup> De la legislación consolidada.

<sup>226</sup> De la legislación consolidada.

los medios audiovisuales en general, pero sí se recurre a medios concretos es Matemáticas, donde en el *Bloque I Procesos, métodos y actitudes en matemáticas* se establece como *Criterio de Evaluación* "12. Utilizar los medios tecnológicos de modo habitual en el proceso de aprendizaje, buscando, analizando y seleccionando información relevante en Internet o en otras fuentes, elaborando documentos propios, haciendo" (p. 35)<sup>227</sup>.

Finalmente, y descendiendo a la normativa más concreta del nivel que nos ocupa, el Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, es posible observar como la presencia del audiovisual se intensifica.

Dentro del currículo murciano aparece la palabra *audiovisual* en más de treinta ocasiones, distribuidas tanto por orientaciones metodológicas como por los distintos bloques de contenidos estableciendo criterios de evaluación y/o estándares de aprendizaje en los diferentes cursos de las áreas Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Educación Artística, Valores Sociales y Cívicos, Profundización en Lengua Castellana y Literatura, en Primera y en Segunda Lengua Extranjera, además de en Refuerzo de la Competencia en Comunicación Lingüística, área prevista para aquellos que necesitan "una enseñanza más individualizada y adaptada a las necesidades educativas que presenta dicho alumnado" (p.33519).

El tratamiento dado a los medios audiovisuales en esta normativa es muy similar al planteado en el Real Decreto, es decir, de un lado se prevé una introducción de los medios como herramientas habituales y normalizadas dentro de la actividad académica para búsqueda, registro, comunicación, manipulación, etc. de información, y de otro, la evaluación del correcto uso de los mismos.

En cuanto a los medios concretos, destaca sobre los demás internet, pues es referenciado e indicado como fuente de obtención de información en muchos sentidos, desde "resuelve sus dudas ortográficas mediante el uso de los apoyos pertinentes: diccionario, internet, fichero personal de palabras,

---

<sup>227</sup> De la legislación consolidada.

etc.” (p. 33169) en el área de Lengua Castellana y Literatura hasta otras tan poco habituales en aulas ordinarias como la adquisición de “léxico de alta frecuencia relativo a:[...] Léxico relacionado con Internet.” (p. 33471).

Tras este paseo legislativo se ha podido comprobar, de manera sucinta, como los medios audiovisuales van ganando importancia y presencia conforme se van concretando y desarrollando las normativas. No se debe olvidar que, como se indica al inicio de este apartado, en la LOMCE únicamente se hace referencia a éstos en ocho ocasiones mientras que la normativa de la Región de Murcia lo hace en más de treinta. Además, en muchas de ellas con planteamientos que pretenden una alfabetización mediática, reclamada por autores como Pérez Rodríguez y Delgado (2012); Gutiérrez y Tyner (2012); Ramírez García, Sánchez Carrero y Contreras Pulido (2016); González Fernández, Ramírez García y Salcines Talledo (2018) o Buckingham (2019), entre otros, como meros instrumentos de manejo de información, que si bien no suponen un campo de estudio en sí mismo su dominio sí será útil para la vida adulta en una sociedad cada vez más mediática.

## 3.2. Los medios audiovisuales en la asignatura de Música

Una vez finalizado el recorrido por la legislación vigente, y tras ver cómo los medios audiovisuales son abordados en diversas áreas del currículum centramos el foco en torno a la Educación Artística, más concretamente en la parte relativa a la Educación Musical, donde emana la asignatura de Música.

Según lo planteado en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, la asignatura de Música se enmarca dentro del área de Educación Artística como una asignatura específica. En esta normativa, la Educación Musical aparece dividida en tres bloques:

el primero referido a la escucha, en el que el alumnado indagará en las posibilidades del sonido; el segundo bloque comprende el desarrollo de habilidades para la interpretación musical; el tercer bloque es el destinado al desarrollo de capacidades expresivas y creativas desde el conocimiento y práctica de la danza. (p. 46)<sup>228</sup>.

Asimismo, como se establece en la introducción del área realizada en el documento legislativo, en un principio, el bloque más interesante para el propósito de este trabajo será el primero de ellos, titulado *Escucha*. Sin embargo, el que cita explícitamente los medios audiovisuales es el *bloque 2. La interpretación musical* que, como ya se ha mostrado, dentro del *Estándar de Aprendizaje 3.2.* establece conocer si el alumno “utiliza los medios audiovisuales y recursos informáticos para crear piezas musicales y para la sonorización de imágenes y representaciones dramáticas.” (p. 48)<sup>229</sup>.

Por otro lado, en el Decreto nº 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad

---

<sup>228</sup> De la legislación consolidada.

<sup>229</sup> De la legislación consolidada.

Autónoma de la Región de Murcia, el lenguaje musical “se refiere a la expresión de ideas y sentimientos mediante el conocimiento y la utilización de códigos y técnicas artísticas” (p. 33287) como bien lo es el audiovisual y, en esta normativa, queda establecido en otros tres bloques de contenido.

el primer bloque de Educación Musical, referido a la escucha integra todo lo relativo a la percepción del hecho sonoro, y por tanto los contenidos se centran en el desarrollo de capacidades de discriminación auditiva y de audición comprensiva. El segundo bloque comprende el desarrollo de habilidades para la interpretación musical y la creación de distintas producciones musicales y el tercer bloque es el destinado al desarrollo de las capacidades expresivas y creativas desde el conocimiento y práctica de la danza.” (p. 33288).

Como se puede apreciar esta última normativa es más específica y concreta, si la comparamos con la anterior. Igualmente, si nos fijamos en las orientaciones metodológicas dadas para esta área de conocimiento, apreciamos que en ellas se insta a la utilización como instrumentos válidos las tecnologías de la información y la comunicación, donde quedan encasillados los medios audiovisuales. Del mismo modo se incita a “permitir al alumnado interactuar con los elementos visuales y sonoros de la realidad que le rodea” (p.33289). Más adelante, a pesar de que se induce a “trabajar la percepción atenta, visual y auditiva en Educación Artística, que constituye la base de todos los aprendizajes.” (p.33287) en la introducción del área, en las orientaciones metodológicas de la Educación Musical no aparecen los medios audiovisuales como tal.

Como es sabido este Decreto desarrolla al anterior Real Decreto comentado y expone los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje por cursos. De este modo, tras la revisión de los mismos para la asignatura de Música, se ha podido comprobar cómo no es hasta segundo curso cuando aparecen explícitamente los medios audiovisuales. En concreto,



aparecen citados en el *Bloque 2: La interpretación musical*, en el tercer criterio de evaluación, en el cual se señala “utilizar los medios audiovisuales y recursos informáticos para explorar y utilizar las posibilidades sonoras y expresivas de diferentes instrumentos.” (p. 33301) y donde, además, se le asocia un estándar de aprendizaje muy ligado al audiovisual pues toma como base los medios de comunicación e internet para la búsqueda de información sobre instrumentos. Del mismo modo, ya en tercer curso, en el mismo bloque de contenidos se establecen idéntico criterio de evaluación y estándar de aprendizaje. En cuarto curso no aparecen referenciados directamente los medios audiovisuales, pero sí en quinto. En este curso se muestran como un estándar de aprendizaje del *Bloque 2: La interpretación musical* y se propone comprobar si el alumnado “utiliza los medios audiovisuales y recursos informáticos para crear piezas musicales y para la sonorización de imágenes y representaciones dramáticas.” (p. 33325). Prácticamente idéntica situación se ofrece en sexto curso, donde únicamente aparecen en los estándares de aprendizaje integrados en el mismo bloque y en la misma línea que en quinto curso, con la salvedad de añadir “...y coreografías” (p. 33329) al citado estándar de aprendizaje.

Similar presencia tienen elementos relacionados con el mundo audiovisual, como pueden ser los medios de comunicación, con una representación mayoritaria en el *Bloque 2: La interpretación musical*, enmarcado dentro de la asignatura de Música, con estándares de aprendizaje como el señalado para sexto curso “busca información bibliográfica, en medios de comunicación o en Internet información sobre instrumentos, compositores, intérpretes y eventos musicales” (p. 33329). En cambio, en cuanto a medios concretos se refiere, el único con presencia dentro de los tres bloques de contenidos destinados a la Educación Musical es internet, que aparece, al igual que los anteriores, en el *Bloque 2: La interpretación musical*.

Ahora bien, al margen de la citación directa dada a los medios audiovisuales en su conjunto o de manera específica a cada uno de ellos, se debe tener presente las posibilidades de trabajo de la práctica totalidad de los contenidos y procedimientos, tanto metodológicos como evaluativos, de la asignatura a través de ellos. No se debe olvidar las directrices dadas en torno a la construcción de propuestas audiovisuales y a la formación del

alumnado tanto en comunicación audiovisual y en tecnologías de la información y comunicación de manera transversal a todas las áreas y que, por tanto, puede ser aplicada a cualquier contenido. Es más, en los elementos señalados a lo largo de este apartado se puede apreciar cómo se incita a manipular muchos de estos contenidos, como información en torno a compositores, instrumentos, audiciones, interpretaciones, etc. a través de, o grabadas en medios audiovisuales.

Es en este punto donde, nuevamente, entran en juego los docentes de Educación Primaria, pues parecen desarrollar aún más la legislación, ramificando y concretando el concepto general de medio audiovisual plasmado en la legislación para aplicar y dejar constancia de multitud de proyectos y experiencias en torno a cada uno de ellos. Ejemplos de esto pueden ser el diseño de un videojuego musical de manos de Ramos y Botella (2015), el trabajo de la canción popular mediante el mismo recurso audiovisual llevado a cabo por Ramos (2015), la composición y grabación de una canción emitida en un programa de radio propio llevada a cabo por Vaca-Rendón (2018), la propuesta de Muñoz Muñoz (2016) sobre la creación de sonorizaciones de cuentos e historias de breves fragmentos televisivos con motivo del día mundial de la televisión, el uso del cine fórum propuesto por Leché (2016) o estudios como el realizado por Pérez Escoda y Contreras Pulido (2018) en torno al uso de redes sociales musicales, como musical.ly<sup>230</sup>, utilizadas por los alumnos de diversas etapas.

---

<sup>230</sup> Fusionada y transformada en lo que hoy se conoce como la aplicación para dispositivos móviles *TikTok*.

### 3.3. El libro de texto en Educación Primaria

Según Beas (2019) “el sector editorial en general, y el del libro de texto en particular, son opacos y se muestran reticentes a la hora de desvelar todos los datos que podrían orientarnos” (p. 26) por lo que es difícil obtener parámetros reales y fehacientes de estas fuentes, lo que implica que, según este mismo autor,

la incidencia de los libros de texto en el ámbito educativo no es fácil de desvelar: porque el uso y la dependencia metodológica que se puede tener de ellos es muy diversa, por el contrapeso cultural que ejercen los medios de comunicación y los contextos sociales y porque frecuentemente no se realiza un mapa editorial que nos muestre qué población escolar utiliza cada libro de texto (p. 4).

Recurriendo a los datos que sí son publicados, se ha podido comprobar que, a pesar de todos los esfuerzos que se realiza en la formación inicial de los maestros, el gran avance tecnológico palpable en la sociedad y las iniciativas y proyectos impulsados por diversas instituciones, la importancia del libro de texto en la educación escolar en España, hoy día, es innegable. Como se resalta al inicio del presente capítulo, en palabras del Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación (2009) más del 99% del alumnado de primaria utiliza este recurso, lo que ayuda a forjar una idea de la realidad.

Es cierto que, según ANELE (2018) y como se puede apreciar en la Tabla 7 donde se muestran los resultados de su estudio, si se compara la evolución del año 2008 con 2017 se observa un descenso en el número de ejemplares de los libros de texto vendidos en nuestro país, sin embargo, el número de alumnado que los usa ha crecido un 9,48%. Lo primero puede deberse a múltiples factores, pero quizás el que más se acerque a la realidad sea el hecho de la existencia de un *mercadeo* de los mismos, ya sea por iniciativas públicas o privadas con intereses lucrativos o no. Realizando una simple búsqueda de internet no es difícil encontrar sitios para llevar a cabo

estos propósitos, como por ejemplo <http://www.bolsadelibros.es/><sup>231</sup>, <https://www.oklibros.com/><sup>232</sup>, <https://www.bolsabooks.com/><sup>233</sup>, <http://uniformesylibros.com/><sup>234</sup>, entre otras, además de portales y aplicaciones de dispositivos móviles propias de compra-venta como [www.milanuncios.com](http://www.milanuncios.com/)<sup>235</sup>, [www.vibbo.com](http://www.vibbo.com/)<sup>236</sup> o Wallapop<sup>237</sup>. Por otro lado, es necesario resaltar lo mencionado por la propia ANELE (2018) en cuanto a la inevitable obsolescencia de este tipo de materiales<sup>238</sup> y, debido a esto, su evolución de ventas describe un gráfico en diente de sierra, lo que dificulta la lectura y emisión de un juicio en tan corto periodo de tiempo. Lo que sí es cierto es que, a pesar de las dudas en cuanto al número de ejemplares vendidos y las cantidades facturadas, el número de alumnos que los utilizan sigue al alza año tras año.

---

<sup>231</sup> Último acceso 31 de julio de 2019.

<sup>232</sup> Último acceso 31 de julio de 2019.

<sup>233</sup> Último acceso 31 de julio de 2019.

<sup>234</sup> Último acceso 31 de julio de 2019.

<sup>235</sup> Último acceso 31 de julio de 2019.

<sup>236</sup> Último acceso 31 de julio de 2019.

<sup>237</sup> Aplicación para dispositivos móviles adaptada a navegadores web a través de: [es.wallapop.com](http://es.wallapop.com). Último acceso 31 de julio de 2019.

<sup>238</sup> Ya sea por renovación de los propios libros o por cambios normativos.

<b>Tabla 7 – El mercado de los libros de texto en el periodo 2008-2017. ANELE 2018</b>						
<b>Año</b>	<b>Facturación en millones €</b>	<b>Ejemplares</b>	<b>Precio Medio €</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Gasto/alum no €</b>	<b>Ejemplares/ alumno</b>
2008	898,28	52.712.760	17,04	7.389.744	121,56	7,13
2009	844,45	50.640.000	16,68	7.601.812	111,08	6,66
2010	817,57	50.055.810	16,33	7.636.304	107,06	6,55
2011	868,01	49.490.450	17,54	7.811.419	111,12	6,33
2012	803,18	44.572.000	18,02	7.933.372	101,24	5,62
2013	726,29	39.166.100	18,55	7.968.267	91,50	4,90
2014	748,64	39.993.000	18,72	8.082.658	92,62	4,95
2015	830,31	45.993870	18,05	8.063.794	102,96	5,70
2016	856,04	44.143.440	19,39	8.069.637	106,08	5,47
2017	828,82	42.967.550	19,25	8.090.358	102,44	5,31
2008 2017	-69,46	-9.745.210	2,21	700.614	-19,12	-1,82
2008 2017	-7,73%	-18,48%	12,96%	9,48%	-15,73%	-25,52%

La alta presencia de este recurso educativo no tiene porqué ser proporcional a su pertinencia para Educación Primaria, de hecho, el intento de eliminarlo de las aulas es una de las tradicionales aspiraciones de muchos docentes e investigadores (Ibañez Delgado, 1998; Merchán, 2002; Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato y Weise, 2009 y Sanz, 2017). Sin embargo, la existencia de diversos factores, como los personales-emocionales, los relativos a competencias profesionales o los institucionales siguen siendo una

pesada losa para poder realizarlo (Monereo, 2010). Del mismo modo, en ocasiones, incluso los factores políticos de cada Comunidad Autónoma hacen que el libro de texto se convierta en problema y, a la vez, en solución a las concepciones culturales que estas quieren transmitir u omitir pues, a fin de cuentas, las editoriales materializan lo prescrito en la normativa de cada región (Beas, 1999).

Actualmente, en la opinión pública, siguen las sospechas del uso del libro de texto como una herramienta política y de adoctrinamiento con constantes noticias al respecto, por ejemplo, la emitida por el diario *El País* y firmada por Torres y Mouzo (2018) en la que se preguntan si puede el libro de texto adoctrinar. Esta pregunta surge a raíz de las 30 quejas recibidas por el Departamento de Enseñanza catalán y muestra versiones y opiniones en ambos sentidos de varios perfiles de agentes implicados. Igualmente, Sanmartín (2017), en el diario *El Mundo*, afirma que existe un adoctrinamiento a través del libro de texto en Cataluña. En su artículo, el Sindicato de profesores AMES afirma haber realizado un estudio de los principales manuales que se utilizan para Ciencias Sociales en 5º y 6º detectando que existen opiniones y posturas partidistas y tendenciosas y afirma que se extiende a otras comunidades autónomas como la Comunidad Valenciana, aunque en menor medida. No obstante, también es cierto que la polémica sobre el supuesto adoctrinamiento en ciertas regiones territoriales se da mayoritariamente de las Ciencias Sociales, donde existen disciplinas como la historia que, tradicionalmente, son más permeables y fácilmente moldeables a la subjetividad de las personas que las Ciencias Naturales, por ejemplo insistiendo más en unos aspectos que en otros u omitiendo eventos históricos e información que hacen inclinar la balanza en una dirección (Torres y Mouzo, 2018 y Sanmartin, 2017).

Sobre el libro de texto no solo existen polémicas políticas, también económicas. Conocidas son las habituales quejas de las familias en torno a su precio de adquisición en el mercado. Estas quejas parecen estar fundadas, pues recientemente se han publicado noticias en torno al presunto pacto de los precios ofertados al público por ciertas marcas y la patronal del sector y las consecuentes sanciones de la Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia (en adelante CNMC) establecidas al respecto (CNMC, 2019;

Ledo, 2019 y Vélez, 2019). Si bien es cierto que a la hora de utilizar este recurso en las aulas hay que ser consciente de estas y otras constantes controversias que giran en torno al mismo, desde quejas de familias y docentes hasta presuntos acuerdos empresariales, también lo es que muchas de ellas escapan al objeto de esta tesis, por lo que no se profundizará más en esta dirección.

En cuanto a los aspectos que sí son relevantes hay que resaltar que existen autores que se inclinan por apoyar la metodología basada en el seguimiento de libros de texto, otros que se oponen directamente y un tercer grupo que transmite que quizás lo más adecuado sea adoptar una postura intermedia.

El primer grupo entiende el uso del libro de texto como un medio para la igualdad de oportunidades para el alumnado, como una fuente de información, ejercicios y tareas de evaluación tanto para los discentes como para el cuerpo docente, e incluso aseguran que permite a las familias estar al tanto de lo que aprenden sus hijos en clase, además de facilitar su ayuda en las actividades (Alzate, 1999; Cabero Duarte y Romero, 1995; Campanario, 2001 y Fernández Palop y Caballero García, 2017).

El segundo grupo, por el contrario, se posiciona asegurando que su uso, no solo no obtiene el máximo rendimiento de los discentes, sino que además lo obstaculiza. Alegan que los contenidos son escogidos y no elegidos por el alumnado, además de la mencionada eliminación o modificación de la información por cuestiones políticas, ideológicas o comerciales. Insisten en que el libro sustituye al profesor, pues están escritos para esta figura en vez de centrarse en el alumnado, imponiendo el ritmo y secuenciación de contenidos. Por otro lado, indican que esta metodología únicamente se basa en la memoria y repetición de contenidos, por lo que privan al alumnado del desarrollo de la capacidad crítica e investigadora (Alzate, 1999; Campanario, 2001; Cabero Duarte y Romero, 1995 y Fernández Palop y Caballero García, 2017).

Finalmente, el tercer grupo transmite que, quizás, lo más adecuado sea adoptar una postura intermedia ya que, como indica Prendes (1994)

el mal no está en el medio en sí, sino en el uso que de él se haga. El libro puede contribuir a la reflexión, a la creación y al aprendizaje innovador o por el contrario puede convertirse en instrumento que degrada y deforma la enseñanza (p. 205).

Es decir, estos autores proponen crear una metodología donde el libro de texto forme parte del banco de recursos a utilizar y no sea el único camino inflexible e invariable que se debe seguir para el aprendizaje del alumnado.

Paralelamente a las posturas tomadas por sus defensores y detractores, y quizás en un punto intermedio alineado con el tercer grupo, ha nacido, crecido y continúa desarrollándose un nuevo formato de libro de texto, el libro de texto electrónico, digital o *ebook*. Autores como Armañanzas (2014) enmarcan el nacimiento de este formato dentro del proyecto Gutenberg<sup>239</sup>, liderado por Michael Hart en 1971, y esto aunque según esta misma autora, existen registros anteriores de uso, puesto que ya se utilizaba este formato cuando los libros comenzaron a editarse en ordenador, si bien es cierto que estas copias quedaban en la intimidad entre escritor y editor. Sin embargo, existen indicios más antiguos, conatos o esbozos quizás, de otro formato de libros que se podrían considerar precursores, como la enciclopedia mecánica ideada por la española Ángela Ruiz Robles y patentada con el número 276346 el 10 de abril de 1962, de la que llegó incluso a fabricar un prototipo que disponía de luces y sonidos (Ministerio de Economía, Industria y Competitividad y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013). La primera patente relacionada con la anterior data del 7 de diciembre de 1949 bajo el nombre *Un procedimiento mecánico, eléctrico y a presión de aire para la lectura de libros*, sin despertar mucho interés científico o comercial (Ministerio de Economía, Industria y Competitividad y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013). Por ello, es difícil fechar en un día o autor concreto la aparición de este formato, pero lo cierto es que ha llegado a la actualidad y se está introduciendo en las aulas educativas.

---

<sup>239</sup> Cuya intención era digitalizar libros ya existentes.



La llegada del libro de texto electrónico a los centros no ha sido todo lo contundente que cabría esperar, de hecho, existe cierta controversia y algunas adversidades en la transición que está teniendo lugar. Según San Martín Alonso y Peirats Chacón (2018), los libros de texto en formato papel y los de soporte electrónico van a convivir durante un largo periodo de tiempo, ya que son un reflejo de la asimilación de las tecnologías por parte de la ciudadanía. En su estudio se pueden encontrar posturas enfrentadas en las familias del alumnado, principalmente por el coste y la falta de habilidad en el manejo de la herramienta al nivel de sus hijos. En el lado contrario, como puntos en común, se presenta la necesidad de educar a los próximos adultos en el uso de las tecnologías, pues los progenitores están seguros que serán imprescindibles en el futuro.

En el otro lado de la balanza se encuentran autores como Area Moreira y González González (2015), quienes abogan por una transformación más rápida de los materiales orientada hacia la gamificación<sup>240</sup>, realizando que la industria del libro de texto debería plantear esta tendencia en sus proyectos editoriales para mejorar la motivación del alumnado. Este último aspecto lo justifican en la necesidad de crear un modelo de aprendizaje basado en situaciones problemáticas que requiera interacción entre el alumno y el entorno digital creado y bajo el paraguas del componente lúdico.

---

<sup>240</sup> Tendencia educativa en la producción de materiales didácticos. Está basada en la estructura y planteamiento de consecución de objetivos secuenciados, similar a la de los videojuegos.



### 3.4. El libro de texto en la Educación Musical

Según Vicente Nicolás (2010b), la asignatura de Música en Primaria cuenta con un plan curricular reciente en comparación de otras materias. Igualmente, Hurtado (2006) asegura que dada esta *juventud* los materiales editoriales no llegan a dignificar completamente el trabajo desarrollado por el especialista de Música. En los inicios sucedía que, en ciertos centros y situaciones, dada la premura de implantación de la asignatura, eran los propios docentes generalistas los que debían impartir una materia, en muchas ocasiones, desconocida para ellos. Por su parte, según Vicente Nicolás (2007), en los libros de texto de las editoriales ocurría que “los modelos, estructuras y planteamientos didácticos llegaban a ser, incluso, contradictorios y muchas de ellas tuvieron que cambiar completamente la línea de trabajo pasados pocos años” (p. 32). Además de esta confusión inicial, hemos de ser conscientes del constante *maltrato* dado a la asignatura como tal por las instituciones y normativas a pesar de su desarrollo a lo largo del tiempo. Recordemos, además, que las editoriales deben plasmar lo indicado en el currículum, con cierta libertad en el enfoque, pero, a fin de cuentas, la columna vertebral viene dada.

Aún con estas peculiaridades no presentes en otras áreas, al igual que con el libro de texto en general, en la asignatura de Música existen partidarios y detractores de su uso, además del mencionado tercer grupo que se posiciona en un lugar intermedio entre estas posturas. Del mismo modo, la eliminación del libro de texto ha sido y sigue siendo anhelo de algunos autores. De hecho, a pesar de que, según Gutiérrez Cordero y Cansino González (2001) los libros de texto de música de secundaria gozan de buena salud<sup>241</sup>, existen experiencias al respecto, como la llevada a cabo por Sanz (2017) para intentar incrementar la calidad del aprendizaje, de la evaluación y de la motivación del alumnado entre otras, sustituyendo el libro de texto por otro recurso, en este caso un portafolio creado por los propios alumnos.

---

<sup>241</sup> En cuanto a los aspectos analizados en su estudio: *Adecuación del lenguaje; Validez científica, pero didáctica; El tratamiento de la información y las ilustraciones en los textos.*

Si en un nivel educativo en el que se asume que los materiales didácticos musicales están a la altura se trata de mejorar, complementar e incluso superar, mucho más recurrente lo es en un nivel en el que están, como se ha podido comprobar, bastante cuestionados desde su aparición. No hace falta siquiera fijarse en las metodologías activas de aprendizaje musical surgidas a lo largo del siglo XX, y en las que en ninguna se propone un manual o libro como eje de aprendizaje, sino que encontramos ejemplos del celo levantado por el libro de texto en investigaciones más recientes como las de Carbajo (1997) sobre la ausencia de contenidos transversales, García y Arredondo (2006) manifiestan la descontextualización de las prácticas en cuanto a la música tradicional y el medio sociocultural en el que se desarrolla el alumnado, Hurtado (2006) quien destaca el protagonismo excesivo de las actividades de relacionar conceptos teóricos y para colorear o Vicente Nicolás (2007) que enfatiza la falta de planificación de los contenidos en valores.

Igualmente, no es difícil encontrar propuestas didácticas en las que se omite de manera directa al libro de texto en el aula de Música haciendo valer otros recursos, normalmente tecnológicos. En este sentido, Cremades et al. (2017) nos indica que la inclusión de las nuevas tecnologías en las aulas requerirá un esfuerzo importante por parte del docente, que pasará a convertirse además en aprendiz. No obstante, este mismo autor considera que ese esfuerzo merece la pena, pues las TIC posibilitan llevar a cabo experiencias musicales que sería imposible obtener mediante una enseñanza tradicional.

A las ya citadas propuestas de Ramos y Botella (2015) quienes diseñaron un videojuego musical como eje transmisor de conceptos, de Ramos (2015) para ampliar conocimientos en cuanto a la canción popular, de Muñoz Muñoz (2016) para la sonorización de fragmentos televisivos, de Leché (2016) sobre el uso del cine fórum, estudios como el realizado por Pérez Escoda y Contreras Pulido (2018) en torno al uso de redes sociales musicales o la propuesta de Vaca-Rendón (2018) para la composición, grabación y emisión radiofónica de una canción, se pueden sumar otros que, del mismo modo, se valen de las tecnologías en mayor o menor medida para organizar los contenidos a transmitir sin necesidad del libro de texto, como puede ser la enseñanza a través del videojuego musical propuesta por Azorín-Delegido

(2014), la reflexión de López García (2015b) en torno al uso de dispositivos móviles en el aula de música, los entornos de enseñanza gamificados propuestos por Area Moreira y González González (2015) o el uso de herramientas como *Edmodo*, *Socrative*, *Kahoot*, *Plickers*, *EDPuzzle* o *Google Forms*, entre otras, para llevar a cabo la evaluación de las capacidades musicales del alumnado de López García (2016).

Por tanto, y como ya se ha mencionado, parece ser que el yugo al que es sometida la asignatura a través de la actual normativa hace que, según Cremades et al. (2017) se torne especialmente relevante la creación de aplicaciones que permitan el ejercicio y aprendizaje del alumnado de manera autónoma de los elementos del lenguaje musical y el desarrollo de sus habilidades específicas. Es lo que Porta y Vernia (2015) plantean en torno a uno de los ejes del aprendizaje significativo, es decir, llevar al aprendiz a un espacio de creación en el que se sienta protagonista.

No obstante, no es siempre necesario el uso de la tecnología para omitir el uso del libro de texto en aula de Música, aunque esa sea la tendencia actual. Así lo demuestran otras propuestas metodológicas, como la de Vernia (2018), en la que se centra la acción didáctica en torno a la música escénica o como los juegos musicales propuestos por Storms (2007), como una propuesta flexible y creativa para la transmisión de conocimientos y la adquisición de competencias.

A causa de lo anterior, y como es sabido, la asignatura de Música es quizás la materia escolar en la que los docentes recurren menos al libro de texto como hilo conductor de sus asignaturas. Sin embargo, esto no quiere decir que los maestros no los utilicen como manual de consulta, guía o banco de recursos pues los libros han avanzado y mejorado mucho en su diseño, planteamiento y desarrollo (Azorín-Delegido, 2019). De hecho, según Cremades et al. (2017) "nos vamos acercando a una producción de libros enfocados a la Educación Musical equiparable a la de otros países que incorporaron la Música en el currículo escolar mucho antes que nosotros, pero aún seguimos siendo deficitarios en estas publicaciones" (p. XI). Por otro lado, López García (2015a), en su tesis doctoral demostró que el profesorado de la asignatura de Música en Educación Primaria otorga una alta importancia

a la formación permanente, contenidos que consideran apropiados para incluir en su labor docente, todo ello a pesar del alto porcentaje de maestros que utilizan el libro de texto, por lo que concluye que estos contenidos adquiridos por los maestros son utilizados para ampliar los recursos programados en los libros de texto. Por todo ello, el libro de texto en la asignatura de Música sigue siendo un material muy presente y que merece ser estudiado con detenimiento.

# **Capítulo 4**

**Hipótesis sobre los objetivos establecidos en relación a la música de los medios audiovisuales en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia**





## **4. Hipótesis sobre los objetivos establecidos en relación a la música de los medios audiovisuales en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia**

A tenor de lo expuesto hasta este momento, se plantean las siguientes hipótesis sobre los objetivos marcados para la presente investigación.

En cuanto al primer objetivo, y principal eje de esta investigación:

OG1. Analizar la presencia y uso que se hace de la música de los medios audiovisuales en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia.

Nuestra hipótesis es que los medios audiovisuales estarán presentes en los libros de texto de las distintas editoriales utilizadas en la Región de Murcia para el nivel de Educación Primaria. Si bien es cierto que no se espera que abarquen la mayoría de contenido sonoro de la publicación también lo es que se presupone cierta importancia, acorde a la relevancia de los medios audiovisuales y el desmesurado avance tecnológico actual que se ha podido contemplar en el marco teórico de este documento. Si se habla del uso al que son sometidos, se prevé una manipulación musical activa por parte del alumnado donde, además, el elemento musical nacido del audiovisual sea eje principal de las actividades en las que se aborden conceptos y técnicas musicales a través de ellos.

En referencia a los objetivos específicos que desarrollan, complementan y ayudan a comprender al anterior, se plantean las siguientes hipótesis:

OE1. Identificar los medios audiovisuales con más presencia en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia.

Tras lo atestiguado en la literatura revisada, se contempla y acepta la posibilidad de que los medios audiovisuales con más presencia en los libros de texto de la Comunidad Autónoma donde se desarrolla la investigación sean

el cine, a causa de la elevada importancia de esta industria y del alto prestigio alcanzado por los compositores musicales que han desarrollado su labor en este medio; la televisión, debido más a la gran explosión de popularidad alcanzada en los últimos años, con la creación de multitud de canales<sup>242</sup> y desarrollo tecnológico<sup>243</sup>, que a su intencionalidad educativa original; y a los videojuegos, por la oferta musical que presenta la industria y el, cada vez mayor, número de experiencias diseñadas por la investigación educativa al respecto.

OE2. Comprobar para qué tipo de actividad se utiliza la música de los medios audiovisuales en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia.

La hipótesis lanzada para este objetivo gira en torno a la presunción de que, las actividades musicales a realizar con la banda sonora de los medios ofrecidas en los libros de texto, serán aquellas relacionadas con la audición, no tanto como acción musical vital para poder realizar cualquier otra sino por la motivación que puede ofrecer al alumnado para focalizar la atención en sonidos que le son conocidos y agradables; y, de otra mano, la interpretación en cualquiera de sus vertientes, sobre todo la instrumental, dada la importancia tradicional otorgada a los instrumentos escolares, de los que se destaca la flauta dulce y donde, al tratarse de melodías conocidas, puede ayudar a que el alumnado consiga interpretar por encima del nivel que lo haría en composiciones desconocidas.

OE3. Conocer si, en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia, se recurre a la música original o si, por el contrario, se hace uso de versiones y/o adaptaciones.

Nuestra hipótesis, en referencia a este objetivo, es una presencia equilibrada de ambos pues, aunque los originales, en comparación con las versiones y/o adaptaciones, siempre presentarán más riqueza musical y serán más reconocibles por el alumnado, las segundas serán muy frecuentes en el ámbito educativo, ya que se realizan cuando se quiere resaltar algún

---

<sup>242</sup> Muchos de ellos de carácter infantil, juvenil y musical.

<sup>243</sup> Que posibilita ver a la carta los contenidos casi en cualquier lugar.

aspecto concreto, relacionado con los conceptos musicales que se proponen en cada tema/sesión, y en actividades musicales tan frecuentes como la audición y la interpretación, ya sea vocal o instrumental.

OE4. Evidenciar si, en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia, aparecen composiciones musicales completas o, en cambio, se utilizan fragmentos concretos de las mismas.

Al igual que la hipótesis anterior, para este objetivo se entiende que existirá bastante paridad entre ambos. Se considera que, tanto el primero como el segundo, poseen aplicaciones diferenciadas dentro de los libros de texto, y serán incluidas por las editoriales según las necesidades y circunstancias y los conceptos y técnicas que se pretendan desarrollar en cada momento del proyecto educativo presentado.

OE5. Averiguar de qué manera se presenta al alumno el material audiovisual a utilizar en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia.

La hipótesis contemplada para el último de los objetivos de esta tesis toma la dirección de la enseñanza tradicional frente a la expansión tecnológica actual. Esto es debido al inmovilismo o la lentitud en la incorporación de novedades del que adolecen los medios escritos en formato físico<sup>244</sup>. Por tanto, se asume que la manera de presentación de los archivos sonoros al alumnado seguirá los cauces menos innovadores, como pueden ser los enlaces a internet, centrando su formato en torno al título de la composición y al soporte óptico adjunto al libro, ya sea cinta de casete o disco compacto.

---

<sup>244</sup> Pues no es posible modificar lo escrito en papel hasta la impresión de una nueva edición.



# **Estudio** **empírico**



# **Capítulo 5**

## **Metodología de la investigación**





## **5. Metodología de la investigación**

### **5.1 Diseño metodológico**

La presente investigación se inserta dentro de los estudios descriptivos de poblaciones, ya que se marca el objetivo de identificar y describir la población de estudio. El procedimiento para llevar a cabo este trabajo ha sido mediante un diseño transversal, pues la descripción se realiza en un momento temporal concreto (García Salinero, 2004). Del mismo modo, para esta investigación se ha optado por un método mixto, ya que estos diseños mixtos permiten la obtención de una mejor evidencia y comprensión de los fenómenos investigados (Pereira, 2011).

El desarrollo de la investigación ha sido el siguiente: en primer lugar, se ha realizado un estudio con metodología cuantitativa donde se presentan datos empíricos originales producidos en la propia investigación. En él se ha llevado a cabo la comprobación de los diferentes libros de texto utilizados por los centros de Primaria de la Región de Murcia para la asignatura de Música durante el curso 2017/2018. En segundo lugar, y una vez delimitada la muestra a examinar, se ha analizado la cantidad y la forma de presentación al alumnado de la música utilizada por los medios audiovisuales. Es decir, se ha llevado a término una extracción de datos mediante metodología cuantitativa y una descripción y análisis de la información obtenida mediante metodología cualitativa.

Del mismo modo, una vez extraídos todos los datos se ha procedido a realizar el estudio de la muestra en dos vertientes. Una que muestra los datos absolutos de lo que realizan y plantean las editoriales en sus libros de texto y, de otra mano, se ha comprobado la repercusión en relación a la representación de cada marca editorial en la Región de Murcia. Para esto últimos se ha procedido a contabilizar el número de archivos sonoros existentes en cada editorial e identificar los que proceden de los medios audiovisuales. Estos se han multiplicado por el número de centros en los que se utiliza cada editorial obteniendo así el número total de archivos sonoros generales y los incorporados del audiovisual utilizados en la muestra para el curso académico 2017/2018. Una vez obtenidos estos datos se ha procedido

a establecer el porcentaje correspondiente para conseguir conocer el alcance de los archivos sonoros procedentes de los medios audiovisuales en los centros de la Región de Murcia.

## 5.2 Población y muestra

Según Borrego (2008) "el primer paso en toda investigación estadística consiste en fijar el conjunto de elementos que queremos estudiar, que llamaremos población o universo. Cada elemento de la población se denomina individuo o unidad estadística" (s.p.), por tanto, dado que cada centro educativo (de los que se valen del libro de texto) utiliza una editorial nuestra población la constituyen la totalidad de editoriales manejadas por los centros que imparten la asignatura de Música en Educación Primaria dentro de la Región de Murcia, siendo cada editorial una unidad estadística a analizar y que pueden repetirse o no en diferentes centros educativos.

Para delimitar la población se ha procedido a revisar las páginas web oficiales de cada centro de Educación Primaria y, en caso de no encontrar publicada la información necesitada, a contactar telefónicamente con los responsables de la asignatura de Música de los centros. De esta manera se ha conseguido comprobar si utilizaban libro de texto en esta asignatura y a qué marca editorial se recurría, independientemente de si se trataban de centros de titularidad pública, privada o concertada.

Una vez conocidas qué marcas editoriales están presentes en la Región de Murcia se procedió a analizar los índices de incidencia y, a raíz de los mismos, se generaron cuatro niveles. Como se pueden observar en la Tabla 8, en el primer nivel se han posicionado aquellas con una representación superior al 25% en los centros que utilizan libro de texto. El segundo contiene las comprendidas entre el 10% y el 25% de presencia. En el tercer escalón se sitúan las elegidas por entre el 2% y el 10%. Finalmente, en el cuarto y último nivel, quedan ubicadas aquellas con una representación inferior al 2%.

Para la investigación se ha decidido descartar las marcas editoriales recogidas en el cuarto nivel de incidencia, es decir, con una representación inferior al 2% en el total de centros educativos que utilizan libro de texto. Se han suprimido estas editoriales dado que suponen el 50% de las utilizadas en la Región de Murcia (6 de 12), pero en total, únicamente representan menos del 6% de la población. Ante estos datos se tomó la determinación de no proceder a su análisis ya que supondría un esfuerzo baldío, el cual arrojaría

muy poca luz a los problemas de investigación planteados. De este modo se focalizan todas las miradas en las 6 marcas que, en conjunto, sí mostrarán la realidad que recibe el alumnado murciano. Queda así identificada la muestra, no probabilística e intencional, compuesta por más del 94% de la población, en total 269 elecciones editoriales de los 286 centros que recurren a ellas, siendo 504 el total de centros habilitados para impartir Educación Primaria en esta Comunidad Autónoma.

<b>Tabla 8 - Niveles de incidencia de la muestra.</b> <b>Elaboración Propia</b>			
<b>Nivel</b>	<b>% de población</b>	<b>F de población</b>	<b>Total editoriales</b>
Nivel 1	24,99% < n	71,49 < n	2
Nivel 2	9,99% < n < 25%	28,59 < n < 71,5	2
Nivel 3	1,99% < n < 10%	5,71 < n < 28,6	2
Nivel 4	n < 2%	n < 5,72	6

## 5.3 Instrumento

Tras una profunda revisión bibliográfica no se han hallado instrumentos que ofrezcan los datos pretendidos o que pueda hacer las funciones necesarias para lograr los objetivos marcados. Por ello, y por las características tan concretas del presente estudio, donde se pretende analizar la presencia y uso que se hace de la música de los medios audiovisuales en los libros de texto, los instrumentos empleados para esta investigación han tenido que ser diseñados *ex profeso*.

Se han esbozado dos fichas de recolección de datos. La primera de ellas, se puede observar en la Tabla 9, tiene como propósito averiguar qué centros utilizan libro de texto y, en caso afirmativo, conocer qué editorial es la elegida (Azorín-Delegido, 2019). La segunda, como se puede observar en la Tabla 10, viene motivada principalmente por los objetivos planteados en esta tesis y donde se ha pretendido ser lo más sistemático, metódico y exacto de una manera viable además de extraer la mayor cantidad de información posible. Paralelamente, se han tenido presentes los instrumentos de recolección de datos empleados en investigaciones de similar índole a la que nos ocupa, como son las de Vicente Nicolás (2010a) y Vicente Nicolás (2010b), respectivamente, en torno a la presencia de actividades de movimiento en el aula de Música a través de los libros de texto y el uso de los libros de texto en Educación Musical. Igualmente, se ha tenido muy en cuenta la ficha de recolección de datos utilizada por Blanco Rivas (2011) en su tesis doctoral en torno a la canción infantil en la Educación Infantil y Primaria. Finalmente, la ficha ha sido modificada y adaptada según las características extraídas y consideradas de interés, confeccionando el instrumento previo al proceso de validación.

<b>Tabla 9 - Ficha de recolección de datos sobre las editoriales utilizadas por los centros de Educación Primaria</b> <b>José Manuel Azorín-Delegido (2019)</b>		
<b>Centro</b>	<b>Libro de texto</b>	<b>Editorial</b>

Si observamos la Tabla 10 podemos apreciar que la ficha previa a la validación ha sido distribuida en dos grandes bloques. De una mano nos encontramos con los datos de identificación del libro de texto del que se está extrayendo la información. En este bloque aparecen los siguientes apartados:

- Título: Nombre del libro de texto.
- Autor/es: Nombre del autor o autores del libro de texto.
- Editorial: A la que pertenece el libro de texto.
- Tramo: Para el que está enfocado el libro de texto.
- Curso: En el que se utiliza el libro de texto.
- Página: Del libro en la que encontramos el recurso musical.
- Tema/Sesión: Donde aparece el recurso musical.

El segundo bloque que compone el instrumento es el relativo al contenido analizado y está compuesto por los siguientes elementos:

- Título: Del archivo sonoro que aparece en el libro de texto.
- Autor: Del autor del archivo sonoro que aparece en el libro de texto.
- Presentación: Relacionado con el objetivo específico "Averiguar de qué manera se presenta al alumno el material audiovisual a utilizar en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia.". Se pretende examinar cómo aparece en el libro de texto, si es a través de:

1. Título y/o autor.
  2. Soporte informático adjunto.
  3. Enlace de internet.
  4. Partitura.
  5. Musicograma.
  6. Otros (en el que habrá que especificar).
- Original: Relaciona con el objetivo específico "Conocer si, en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia, se recurre a la música original o si, por el contrario, se hace uso de versiones y/o adaptaciones.". En este caso las opciones de respuesta se reducen a:

1. Sí.
2. No.

- Composición completa: Al igual que el anterior las opciones de respuesta se reducen a:

1. Sí.
2. No.

Está relacionado con el objetivo específico "Evidenciar si, en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia, aparecen composiciones musicales completas o, en cambio, se utilizan fragmentos concretos de las mismas.".

- Medio audiovisual para el que está diseñado: Donde se intentará arrojar luz en torno al objetivo específico "Identificar los medios audiovisuales con más presencia en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia." y donde se han previsto las siguientes opciones de respuestas:

1. Cine.
2. Radio.
3. Televisión.

4. Internet.
  5. Publicidad.
  6. Videojuego.
  7. Varios medios (en el que habrá que especificar).
- Tipo de actividad a desarrollar: En este caso se pretende alcanzar el objetivo específico "Comprobar para qué tipo de actividad se utiliza la música de los medios audiovisuales en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia." Siendo las respuestas previstas:
1. Audición.
  2. Lectura Musical.
  3. Escritura Musical.
  4. Danza.
  5. Interpretación vocal.
  6. Interpretación instrumental.
  7. Percusión corporal.
  8. Otros.



**Tabla 10 - Ficha de recolección de datos sobre la música de los medios audiovisuales en los libros de texto de Educación Primaria. Elaboración Propia**

Libro de texto	Título		Editorial					
	Autor/es		Tramo		Curso		Página	
			Tema/Sesión					
Análisis de contenido	Título							
	Autor							
	Presentación							
	Original							
	Composición completa							
	Medio audiovisual para el que está diseñado							
	Tipo de actividad a desarrollar							

Finalmente, en la Tabla 11, se puede comprobar la relación existente entre los ítems que aparecen en la ficha de análisis de las actividades con los objetivos específicos planteados en esta tesis.

**Tabla 11 - Relación entre los ítems de la ficha de recolección de datos sobre la música de los medios audiovisuales en los libros de texto de Educación Primaria y los objetivos planteados en la investigación.**  
Elaboración Propia

Ítem	Objetivo
Presentación	OE5. Averiguar de qué manera se presenta al alumno el material audiovisual a utilizar en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia.
Original	OE3. Conocer si, en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia, se recurre a la música original o si por el contrario se hace uso de versiones y/o adaptaciones.
Composición completa	OE4. Evidenciar si, en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia, aparecen composiciones musicales completas o, en cambio, se utilizan fragmentos concretos de las mismas.
Medio audiovisual	OE1. Identificar los medios audiovisuales con más presencia en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia.
Tipo de actividad	OE2. Comprobar para qué tipo de actividad se utiliza la música de los medios audiovisuales en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia.

## 5.4 Validez y estabilidad temporal del instrumento

Con el objeto de crear una ficha de datos lo más sistemática y exacta posible se ha procedido a la validación de los instrumentos diseñados. Para ello se estableció un comité de expertos compuesto por 10 docentes de Música del nivel de Educación Primaria y 10 docentes de los Grados de Educación en el área de Música.

Esta selección de expertos atiende a la necesidad de que el instrumento cumpla el fin para el que ha sido diseñado en el nivel educativo en el que nos movemos. Por tanto, nos hemos decantado por docentes de Educación Primaria, ya que son los que manipulan habitualmente los libros de texto que se pretenden analizar en esta tesis. Además, son expertos conocedores en la manera en la que las editoriales presentan los recursos, contenidos y materiales al alumnado.

De otra mano, también se han incluido en el proceso de perfilado de los instrumentos a 10 docentes universitarios que desarrollan su actividad profesional de manera muy cercana a estos materiales. Es decir, son expertos centrados, tanto en docencia como en investigación, en esta materia y los distintos ítems que la componen dentro del nivel educativo en el que se desarrolla el presente trabajo.

Una vez recibidas todas las respuestas y analizadas convenientemente se han conformado los instrumentos definitivos<sup>245</sup> que han sido empleados en esta investigación. Las categorías no han sido modificadas en las fichas, en cambio sí lo han sido las opciones de respuesta planteadas.

Dentro de la ficha destinada al análisis de los libros, en la categoría *Tipo de Actividad a desarrollar* se han añadido dos opciones de respuesta. Por un lado, *Movimiento*, entendiéndose como una actividad diferenciada de la *Danza* y asociada a una destreza motora más libre. Por otro lado, se ha incluido *Improvisación*, que no había sido contemplada inicialmente.

---

<sup>245</sup> El instrumento final tras todo el proceso de validación se puede consultar en el Anexo I de este trabajo.

Igualmente, en la categoría *Composición Completa* se ha añadido una tercera opción denominada *No es una composición* para incluir aquellos archivos sonoros en los que se muestra el timbre de los instrumentos y/o los generados mediante la muestra lineal de brevísimos cortes de composiciones<sup>246</sup> en un único archivo sonoro. Finalmente, en la categoría *Medio audiovisual para el que está diseñado* se han añadido las opciones *Libro de texto* y *Ninguno*, de esta manera se contempla la música compuesta *ex profeso* para el propio libro de texto, es decir sin ninguna ambición artística y, en el otro extremo, aquella compuesta por puro arte o para ser interpretada en otros ámbitos<sup>247</sup>, ambas alejadas de los medios audiovisuales.

Finalmente, se ha medido la estabilidad temporal del instrumento a través de la técnica Test-Retest con un periodo de latencia de 90 días entre la realización de la primera y de la segunda tentativa. En este sentido, se ha realizado la prueba *chi-cuadrado* de las variables con los datos adquiridos, obteniendo como resultado una variabilidad no significativa entre ambos test. Por tanto, se puede afirmar que el instrumento utilizado muestra una alta estabilidad temporal. Esto puede deberse al hecho de que hayan sido expertos en el área, habituados al manejo e identificación de estos materiales, los que han sido partícipes de este proceso de validación.

---

<sup>246</sup> Independientemente de su origen.

<sup>247</sup> Como son las canciones populares.

# **Capítulo 6**

## **Resultados obtenidos**



## 6.Resultados obtenidos

Según la Consejería de Educación de la Región de Murcia, a través de su herramienta *Plumier XXI*, durante el curso 2017/2018 existían un total de 1020 centros educativos en esta Comunidad Autónoma de los cuales 523 ofertaron Educación Primaria. Para nuestra investigación, de estos 523 centros se omitieron 19 dado el carácter de su enseñanza, enfocada a la educación especial, atención hospitalaria, atención temprana y atención domiciliaria. De los 504 centros que cumplen con los criterios establecidos para la investigación se ha obtenido respuesta de 477. El resto, 27 centros, supusieron alguna dificultad insalvable para la investigación, especialmente la imposibilidad de contacto efectivo o el rehúse a la participación.

Como se puede observar en la Tabla 12, de los 504 centros educativos de los que consta la investigación se ha registrado que 202 (40,08%) utilizan libro de texto para la enseñanza de la asignatura de Música, mientras que 68 (13,49%) reconocen utilizar una metodología mixta, es decir, utilizan libro de texto en al menos un curso, pero no en todos, quedando 207 (41,07%) centros al margen de este recurso.

<b>Tabla 12 - Incidencia de uso de libro de texto para la asignatura de Música en centros de Educación Primaria de la Región de Murcia. Elaboración Propia</b>		
	<b>Frecuencia (N=1)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Centros que utilizan Libro de Texto	202	40,08
Centros que NO utilizan Libro de Texto	207	41,07
Centros que utilizan método mixto	68	13,49
Centros que NS/NC	27	5,36
<b>Total</b>	504	100

De los 270 centros contactados y que reconocen utilizar el libro de texto se han obtenido hasta 12 marcas editoriales diferentes. Cabe destacar que algunos centros no se encasillan en un único proyecto y utilizan distintas

editoriales para cursos diferentes. Este hecho ocasiona que la frecuencia de las editoriales utilizadas suba hasta 286, a pesar de que son 270 centros los que acuden a ellas.

La distribución de las marcas editoriales utilizadas en la Región de Murcia para la asignatura de Música en los centros de Educación Primaria para el curso 2017/2018 se puede observar en la Tabla 13. Las más utilizadas por los centros educativos son Pearson-Alhambra y Santillana, estando la primera ligeramente por encima (6 centros más), SM y Anaya en un segundo escalón, con números muy similares, Galinova y Edelvives con una presencia idéntica y, finalmente, Edebé, San Pablo, Bruño, Vicens Vives, Everest y Marfil con una presencia muy reducida. Estas 6 últimas editoriales, en conjunto, aparecen en un total inferior al 6% de los centros de la región, por ello, tal y como se establece en la metodología, se han analizado las pertenecientes a los niveles 1, 2 y 3 utilizando los instrumentos descritos en el apartado correspondiente.

<b>Tabla 13 - Distribución y nivel de incidencia de marcas editoriales presentes en la Región de Murcia. Elaboración Propia</b>			
<b>Marca editorial</b>	<b>Frecuencia (N=1)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>	<b>Nivel de incidencia</b>
Pearson-Alhambra	88	30,77	1
Santillana	82	28,67	1
SM	37	12,94	2
Anaya	32	11,19	2
Galinova	15	5,24	3
Edelvives	15	5,24	3
Edebé	5	1,75	4
San Pablo	4	1,40	4
Bruño	2	0,70	4
Vicens Vives	2	0,70	4
Everest	2	0,70	4
Marfil	2	0,70	4
<b>Total</b>	<b>286</b>	<b>100</b>	



Tras la extracción de datos llevada a cabo se han obtenido de los libros de texto un total de 2468 archivos sonoros distribuidos tal y como se muestra en la Tabla 14. Como se puede observar, las editoriales que más archivos sonoros presentan son Galinova 541 (21,92%), Santillana 496 (20,10%) y Edelvives 480 (19,45%). Por el contrario, las que lo hacen en menor medida son Anaya 242 (9,80%), SM 342 (13,86%) y Pearson-Alhambra 367 (14,87%).

<b>Tabla 14 - Distribución de archivos sonoros presentes en libros de texto por marca editorial. Elaboración Propia</b>		
<b>Marca editorial</b>	<b>Frecuencia (N=1)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Pearson-Alhambra	367	14,87
Santillana	496	20,10
SM	342	13,86
Anaya	242	9,80
Galinova	541	21,92
Edelvives	480	19,45
<b>Total</b>	<b>2468</b>	<b>100</b>

En cuanto a la distribución de estos archivos sonoros, tanto por tramos educativos como por curso (Tabla 15), se ha podido comprobar que es en el segundo tramo de Educación Primaria donde las marcas editoriales recurren más a este recurso con 1370 archivos (55,51%) frente a los 1098 (44,49%) del primer tramo. Del mismo modo, se aprecia una creciente presencia del ítem analizado conforme se van avanzando niveles, con la salvedad de sexto curso, que se presenta ligeramente por debajo de quinto.

**Tabla 15 - Distribución por tramos y cursos de los archivos sonoros presentes en libros de texto en la Región de Murcia. Elaboración Propia**

<b>Tramo</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>Curso</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>
Primer Tramo	1098	44,49	Primero	340	13,78
			Segundo	365	14,79
			Tercero	393	15,92
Segundo Tramo	1370	55,51	Cuarto	433	17,54
			Quinto	474	19,21
			Sexto	463	18,76
<b>Total</b>	<b>2468</b>	<b>100</b>	<b>Total</b>	<b>2468</b>	<b>100</b>

## 6.1 Objetivo General (OG1)

Como ha sido expuesto, el objetivo principal y eje fundamental de esta investigación era:

OG1. Analizar la presencia y uso que se hace de la música de los medios audiovisuales en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia.

Antes de comenzar, y como se podrá comprobar a lo largo de lo escrito, se debe destacar que las editoriales utilizan en bastantes casos un tipo de archivo sonoro muy característico. Este consiste en la mezcla de varios fragmentos sonoros, de duración muy reducida y origen muy dispar, en un único archivo. Esto origina que, en muchas ocasiones, no exista relación entre unos cortes y otros de los que componen el archivo sonoro, por lo que se han catalogado mediante la opción contemplada en el instrumento<sup>248</sup> denominada *3 - No es una composición*. En cuanto al destino de estos archivos sonoros<sup>249</sup> se ha aprovechado la categoría prevista en el instrumento y nombrada *8 - Libro de texto*, pues es el destino real del archivo sonoro, independientemente del origen de los cortes que lo componen.

Por tanto, centrando el foco sobre la música proveniente de los medios audiovisuales, el análisis de los datos obtenidos arroja unos resultados muy pobres en cuanto a su presencia en las editoriales con más representación en la Región de Murcia. Se ha podido comprobar que, como se aprecia en la Tabla 16, en datos absolutos, y como más adelante se desglosará, de los 2468 archivos sonoros que se han identificado en las editoriales con una representación en la Región de Murcia superior al 2%, únicamente 45 (1,82%) provienen de algún medio audiovisual.

---

<sup>248</sup> Incluida durante el periodo de validación del mismo y a propuesta de los expertos.

<sup>249</sup> Dada la diversidad de origen de estos cortes y que, en definitiva, el archivo sonoro existe por la intención de la editorial de crearlo para ser incluido en su libro de texto.

<b>Tabla 16 - Archivos sonoros procedentes de los medios audiovisuales por marca editorial.</b> Elaboración Propia			
<b>Marca editorial</b>	<b>Archivos sonoros totales. (F)</b>	<b>Archivos sonoros de medios audiovisuales. (F)</b>	<b>Archivos sonoros de medios audiovisuales. (%)</b>
Pearson-Alhambra	367	24	6,54
Santillana	496	3	0,60
SM	342	5	1,46
Anaya	242	1	0,41
Galinova	541	10	1,85
Edelvives	480	2	0,42
<b>Total</b>	<b>2468</b>	<b>45</b>	<b>1,82</b>

En este mismo sentido, en cuanto a la distribución por tramos y cursos de estos archivos sonoros, tal y como se muestra en la Tabla 17, la mayor presencia se concentra en el segundo tramo, especialmente en sexto curso, aunque no sigue una progresión tan clara como los archivos sonoros en general.

<b>Tabla 17 - Distribución por tramos y cursos de los archivos sonoros procedentes de medios audiovisuales presentes en libros de texto en la Región de Murcia.</b> Elaboración Propia					
<b>Tramo</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>Curso</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>
Primer Tramo	8	17,78	Primero	2	4,45
			Segundo	5	11,11
			Tercero	1	2,22
Segundo Tramo	37	82,22	Cuarto	11	24,44
			Quinto	9	20
			Sexto	17	37,78
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>100</b>	<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>100</b>

Finalmente, si se tiene en cuenta la incidencia de cada editorial en la Comunidad Autónoma (Tabla 18) los números se modifican ligeramente. Aunque la editorial que presenta más archivos sonoros con procedencia del

audiovisual es, además, la más utilizada por los centros de la Región de Murcia, no es de las editoriales que presentan más archivos sonoros en sus libros de texto, por lo que en el conjunto de la Comunidad Autónoma este tipo de recurso pierde peso.

De este modo, Pearson-Alhambra propone 367 archivos sonoros en sus libros, de los que 24 (6,54%) provienen del audiovisual. Al estar presente en 88 centros, respecto al conjunto de la Región de Murcia, aporta 32296 archivos sonoros, de los que 2112 provienen de medios audiovisuales, lo que supone el 1,94% del total.

**Tabla 18 - Archivos sonoros procedentes de los medios audiovisuales por marca editorial.**  
Elaboración Propia

<b>Marca editorial</b>	<b>Archivos sonoros en la editorial. (F)</b>	<b>Archivos sonoros de mm. aa. en la editorial. (F)</b>	<b>Centros de la RM que utilizan la editorial. (F)</b>	<b>Archivos sonoros en la RM. (F)</b>	<b>Archivos sonoros de mm. aa. en la RM. (F)</b>	<b>Archivos sonoros de mm. aa. (%)</b>
Pearson-Alhambra	367	24	88	32296	2112	1,94
Santillana	496	3	82	40672	246	0,23
SM	342	5	37	12654	185	0,17
Anaya	242	1	32	7744	32	0,03
Galinova	541	10	15	8115	150	0,14
Edelvives	480	2	15	7200	30	0,03
<b>Total</b>	<b>2468</b>	<b>45</b>	<b>269</b>	<b>108681</b>	<b>2755</b>	<b>2,54</b>

Santillana, por su parte, incluye 496 archivos sonoros, de los que únicamente 3 (0,60%) tienen procedencia audiovisual. En esta ocasión son 82 centros los que utilizan la editorial lo que arroja un total de 40672 archivos al global, siendo únicamente 246 originarios del audiovisual. Supone un 0,23% del total.

En tercer lugar, SM aporta 342 archivos de los que 5 (1,46%) tienen origen en los medios. En esta ocasión son 37 centros educativos los que recurren a SM, generando 12654 elementos en el conjunto de la región, 185 de estos pertenecen a los audiovisuales, suponiendo un 0,17% del total.

En cuarta posición, Anaya presenta en sus libros 242 elementos sonoros, donde únicamente 1 (0,41%) tiene origen audiovisual. 32 son los centros que utilizan a Anaya en sus aulas, por lo que 7744 archivos sonoros del global corresponden a esta editorial, siendo 32 de ellos obtenidos de los medios audiovisuales, esto supone el 0,03% del total.

Por su parte, Galinova propone 541 archivos sonoros, de los que 10 (1,85%) son extraídos de los medios. Son 15 centros los que usan esta editorial por lo que Galinova aporta al conjunto 8115 elementos donde 150 vienen del mundo audiovisual, un 0,14% del total.

La última editorial analizada, Edelvives, muestra 480 archivos sonoros en sus libros, de los cuales 2 de ellos (0,42%) nacen en lo audiovisual. Al igual que Galinova, está presente en 15 centros de la región, lo que supone aportar los últimos 7200 archivos al conjunto global, donde 30 enraízan en lo audiovisual, es decir, coincidiendo con Anaya, supone un 0,03% de los archivos sonoros totales con origen en el mundo audiovisual.

Por otra parte, en cuanto al uso que se hace de ellos, cada marca editorial los aborda de una manera diferente, por lo que se procede a desarrollar y desglosar cómo lo hace cada una de ellas por orden descendente de presencia en la Región de Murcia.

Pearson-Alhambra - Presencia en 88 centros (30,67%):

En su proyecto educativo *Siente la música*, plantea una presentación en torno a la figura del desaparecido Fernando Argenta, músico, periodista y presentador de programas de radio y televisión de éxito, como lo fueron *Clásicos Populares*<sup>250</sup> y *El Conciertazo*<sup>251</sup>. Además, Argenta fue coautor de estos libros junto a Javier Atance.

---

<sup>250</sup> Dir. Fernando Argenta, 1976.

<sup>251</sup> Dir. Fernando Argenta, 2000.

En esta serie de libros, se ha podido comprobar que todas las unidades comienzan con una narración de Argenta en la que se presentan una serie de sonidos relacionados con las imágenes mostradas a los discentes. En estas imágenes, se presentan conceptos musicales establecidos para ese curso, aunque no se requiere de ninguna otra acción salvo la audición. A pesar de ello, en el CD adjunto se incluye tanto la narración completa como una versión reducida en la que únicamente aparecen los fragmentos sonoros presentes en la narración original.

En muchas de las actividades planteadas para realizar con los archivos sonoros no se especifica exactamente qué debe realizar el alumnado, al menos en su libro. Por tanto, es el docente quien debe detallar y aclarar la intención de los archivos sonoros reproducidos.

En todas las unidades se incorpora un apartado titulado *¡A cantar!* En este apartado se utilizan canciones infantiles escritas para otros fines, como por ejemplo *Caminito de la escuela* de Francisco Gabilondo Soler (1934) y escrita para su programa de radio. En el libro de segundo curso aparece una canción de la serie<sup>252</sup> de televisión *Las tres mellizas*<sup>253</sup>. Este tema musical se ubica en la sección *¡A cantar!* de la Unidad 4. Precisamente es a partir de esta misma unidad cuando se introducen canciones y sus bases musicales para que el alumnado interprete con la flauta sobre ellas.

En este mismo libro podemos encontrar constantes referencias a la música de cine, por ejemplo, en los primeros temas aparecen las bandas sonoras musicales de películas como la *Obertura de West Side Story*<sup>254</sup> de Bernstein o la versión de Louis Armstrong del tema original *Heigh Ho* de *Blancanieves y los siete enanitos*<sup>255</sup>. Igualmente aparecen *El rey del swing* (1967) y *Supercalifragilisticoespialidoso* (1964) de los hermanos Richard y Robert Sherman, ambas composiciones para películas de la productora Walt Disney.

---

<sup>252</sup> Las canciones de la serie televisiva *Las tres mellizas* pertenecen a: Albert Rubio (Letras); Joan Albert Amargós, Xavier Tobella, Pep Lladó (Música); Guillermo Ramos (Traducción y adaptación de las letras).

<sup>253</sup> Dir. Baltasar Pedrosa y Robert Balsler, 1997.

<sup>254</sup> Dir. Robert Wise y Jerome Robbins, 1961.

<sup>255</sup> Dir. David Hand, William Cottrell, Larry Morey, Perce Pearce y Ben Sharpsteen, 1937.

En el libro de 5º curso aparece una versión de *Moon River* de la BSO de *Desayuno con Diamantes*<sup>256</sup>, compuesta por Mancini, para ser interpretada con la flauta. Del mismo modo, como es habitual en esta editorial, aparece otra versión donde se presenta la base musical de la anterior composición, interpretada por la agrupación *Canal Street Jazz Band*, para que el alumno realice una práctica instrumental sobre ella.

En el libro de este mismo curso, en un apartado incluido al final y titulado *Para saber más...* se aborda la realidad de la unión de la música y la imagen. En este sentido, plantea que la música puede reforzar el mensaje o incluirse como música ambiental. Para ello presenta al alumno un acercamiento a la música de la publicidad, cine, videoclips y dibujos animados. Estos últimos se presentan para incidir en la relación de los temas musicales asociados a cada personaje, pues los dibujos animados propiamente dichos, pueden corresponder con varios medios audiovisuales como el cine, ya presentado, o series de televisión. Finalmente, se incluye como conclusión de este apartado una actividad de reflexión en torno a la frase "La música debe suplantar lo que los actores no alcanzan a decir, puede dar a entender sus sentimientos, y debe aportar lo que las palabras no son capaces de expresar" (p. 57), formulada por el compositor de música de cine Bernard Herrmann.

En el libro de sexto, en la unidad 1, aparece la canción *No dejes de soñar* de la BSO de la película *High School Musical*<sup>257</sup> para la sección *¡A cantar!* donde aparece la letra de la canción, pero no la partitura. En la sección *Reforzamos y ampliamos* se utiliza la composición *Así habló Zaratustra* (1896) de Richard Strauss<sup>258</sup>. Del mismo modo, la unidad 3 de este nivel de primaria está titulado como *Música de cine* y por tanto dedica su contenido a este medio audiovisual completamente.

En la unidad 5, relativa a la música popular, se presenta el tema *Stayin' Alive* de *The Bee Gees* compuesto para la película *Saturday Night*

---

<sup>256</sup> Dir. Blake Edwards, 1961.

<sup>257</sup> Dir. Kenny Ortega, 2006.

<sup>258</sup> Composición artística convertida en icono de la música cinematográfica desde la conocidísima inclusión en *2001, una odisea en el espacio*, de Stanley Kubrick.



*Fever*<sup>259</sup>, para presentar los nuevos tipos de bailes y danzas popularizados en la segunda mitad del siglo XX, en este caso a finales de los años setenta. Por otro lado, en la unidad 6, aparece la banda sonora de la serie televisiva de dibujos animados *The Flintston*<sup>260</sup>, lo que supone la primera aparición de este medio audiovisual en la editorial. En esta ocasión se trata de una versión para ser interpretada con la flauta dulce. Finalmente, en esta misma unidad, aparece el tema musical *Hoy puede ser un gran día* (1981) de Serrat. Esta composición generó gran controversia, ya que fue incluida en un anuncio publicitario sin el consentimiento de su autor y en la película *Cosas que hacen que la vida valga la pena*<sup>261</sup>.

En los libros de los dos últimos niveles de esta editorial, una vez finalizados todos los temas, aparece una sección llamada *Línea del tiempo*. En esta sección aparece una breve cronología de los hitos y autores más relevantes de la historia de la música. En cuanto a archivos sonoros y su presentación a los alumnos, se diferencian en que en quinto se hace referencia a los archivos sonoros utilizados a lo largo del curso, y en sexto, se incluyen en los CD de audios unas pistas específicas para ello.

Santillana - Presencia en 82 centros (28,67%):

En la editorial Santillana se ha detectado que en la mayoría de las ocasiones se abre la sesión con una obra musical propia, compuesta por alguno de los autores encargados de diseñar los contenidos del libro. Esta obra se presenta siempre en versión original, tal y como ha sido escrita, para una primera audición. Además, al igual que la anterior editorial, se acompaña de una versión en la que únicamente se presenta la base musical para, sobre ella, realizar las actividades propuestas, ya sean de interpretación vocal, instrumental, danza, movimiento, etc.

A pesar de que muchos archivos sonoros de los presentados por esta editorial no son composiciones en sí, pues han sido grabados con la intención de mostrar algo en concreto, en otras ocasiones, en un mismo archivo sonoro sí que se presentan fragmentos o alguna parte de composiciones, ya sean

---

<sup>259</sup> Dir. John Badham, 1977.

<sup>260</sup> Prod. William Hanna y Joseph Barbera, 1960.

<sup>261</sup> Dir, Manuel Gómez Pereira, 2004.

ritmos, melodías, etc. Con ello se intenta que el alumno pueda identificar todo tipo de elementos musicales como agrupaciones, cualidades del sonido o realizar alguna actividad como dictados, señalar el orden en el que suena una serie, identificar qué ha sonado y qué no, etc.

En cuanto al elemento que nos ocupa, la música procedente del mundo audiovisual, no aparece hasta la sesión 15 del libro *Música 5*, siendo titulada esta sesión *de cine*. Llama la atención que, en esta ocasión, la música de cine es utilizada únicamente para realizar una audición. El resto de la sesión se enfoca a realizar pequeñas investigaciones en cuanto a esta música y una liviana propuesta de sonorización de imágenes mediante tarareo. Lo más llamativo es que ni siquiera se completa la sesión con música de cine, por ejemplo, uno de los ejercicios de búsqueda de información se enfoca a la música tradicional y sus agrupaciones musicales.

En la sesión 16, *Moon River*, también aparece la música de cine, de hecho, el título *Moon River* coincide con la composición de Mancini para *Desayuno con diamantes*<sup>262</sup>. Además, existe un archivo sonoro de repaso de agrupaciones musicales donde aparecen algunos cortes de música de cine, como la Banda Sonora de *Star Wars Episodio IV: Una nueva esperanza*<sup>263</sup> de John Williams (este fragmento no es la primera vez que aparece). Lo mismo sucede con la banda sonora original de *Piratas del Caribe: La maldición de la Perla Negra*<sup>264</sup> de Klaus Badelt y Hans Zimmer, que aparece en un par de recopilaciones de fragmentos utilizados para identificar elementos musicales, instrumentos, etc. a lo largo de todo el proyecto educativo programado por esta editorial.

Por otro lado, en esta ocasión, en cuanto a la música de radio, existe una sesión dedicada a la realización de programas radiofónicos. En esta sesión se encuentra un archivo sonoro que simula una emisión de radio con temática musical. Esta sesión se puede encontrar en la página 40 del libro *Música 5*, correspondiente al repaso del segundo trimestre. A lo largo de esta simulación de programa de radio aparecen fragmentos de composiciones

---

<sup>262</sup> Dir. Blake Edwards, 1961.

<sup>263</sup> Dir. George Lucas, 1977.

<sup>264</sup> Dir. Gore Verbinski, 2003.

musicales que se han trabajado a lo largo del curso, como *Summertime*<sup>265</sup>. Igualmente, se presentan melodías con distintas funciones como son la sintonía, la cortina musical, ráfaga, golpe musical, etc. y efectos sonoros como aplausos. Además, este programa de radio ficticio, presenta una sección de preguntas y respuestas para los oyentes y un concurso de participación, en el que se debe descubrir la respuesta correcta.

En esta misma sesión de repaso, página 41, aparece otro archivo sonoro con cuatro fragmentos de películas y donde el alumno debe identificar a qué tipo de película pertenecen. Para ello, se presentan fragmentos de las bandas sonoras originales de:

- *Batman Begins*<sup>266</sup> de Hans Zimmer y James Newton Howard.
- *Lo que el viento se llevó*<sup>267</sup> de Max Steiner.
- *La Pantera Rosa*<sup>268</sup> de Mancini.
- *El fantasma de Frankenstein*<sup>269</sup> de Hans J. Salter.

En la sesión 17, *Sonidos que hacen historia*, se explica la manera de capturar y reproducir sonidos. Para demostrar los avances tecnológicos, se presenta un archivo sonoro donde se muestra un mismo fragmento musical grabado con métodos arcaicos y modernos, en este archivo sonoro se comprueba la limpieza de una y otra grabación. Como complemento a estos contenidos, el resto de la sesión se articula en torno a actividades sobre la sonorización de imágenes y de historias escritas por los alumnos.

En la sesión 21, *La danza ritual del fuego*, dentro de un archivo sonoro preparado para la muestra del poder descriptivo de la música, aparecen fragmentos de:

- *Marcha Fúnebre por una marioneta* (1872) de Charles Gounod.  
Esta obra alcanzó gran popularidad al ser utilizada por Alfred

---

<sup>265</sup> Gershwin, 1935.

<sup>266</sup> Dir, Christopher Nolan, 2005.

<sup>267</sup> Dir. Victor Fleming, George Cukor y Sam Wood, 1939.

<sup>268</sup> Dir. Blake Edwards, Friz Freleng, Bud Yorkin, Arthur Davis, Hawley Pratt, Sid Marcus, Clive Donner, Cullen Blaine y Brad Case, 1963.

<sup>269</sup> Dir. Erle C. Kenton, 1942.

Hitchcock para sus series televisivas *Alfred Hitchcock presenta*<sup>270</sup> y *La hora de Alfred Hitchcock*<sup>271</sup>.

- Banda Sonora Original de *Harry Potter y la Piedra Filosofal*<sup>272</sup>, en concreto el tema *Nimbus 2000* de John Williams y relacionado con la famosa escoba del protagonista.

Situados ya en el libro de sexto curso, en la sesión 9, *Cómo nace una canción*, aparece la relación música-publicidad para trabajar sobre el concepto *Jingle*. Para ello, se muestra uno creado como ejemplo para el libro. Al tratarse de un archivo compuesto para el libro no puede codificarse como música creada para la publicidad, aunque queda claramente expuesto por su formato y la actividad propuesta inmediatamente tras la audición de este archivo sonoro. La actividad a la que hace referencia se centra en la creación de un *Jingle* en grupo mediante la confección de un eslogan, la escritura de la letra del *jingle*, la composición de un acompañamiento instrumental y la grabación del resultado.

En este mismo libro, en la sesión 20 aparece la *Guía de orquesta para jóvenes* (1945)<sup>273</sup> de Benjamin Britten, obra musical de la película documental *Los instrumentos de la orquesta*<sup>274</sup>, dirigida por Muir Mathieson. Además, un fragmento de su tema principal es utilizado a lo largo de todo el proyecto educativo para que el alumnado identifique distintos elementos musicales.

Finalmente, cabe destacar que, aunque no aparece en el libro del alumno, existen en el del profesor dos proyectos que giran en torno a la radio, donde la música adquiere especial importancia. En quinto curso se plantea como proyecto educativo, a realizar en seis sesiones, la creación de un programa de radio, dedicando una sesión de trabajo a conocer qué es un programa radiofónico y las funciones que desarrolla la música dentro del mismo.

---

<sup>270</sup> Dir. Alfred Hitchcock, 1955.

<sup>271</sup> Dir. Alfred Hitchcock, 1964.

<sup>272</sup> Dir. Chris Columbus, 2001.

<sup>273</sup> Subtitulada *Variaciones y Fuga sobre un tema de Henry Purcell*. Dicho tema proviene de *Abdelazer*, obra teatral para que Purcell compuso música incidental en 1695.

<sup>274</sup> Dir. Muir Mathieson, 1945.

El segundo proyecto se ubica en el último curso de este nivel educativo, en esta ocasión a realizar en cuatro sesiones, el diseño y grabación de un programa de radio creativo en su variante dramática, en concreto un serial dramático, según la clasificación de González Conde (2001). El programa debe narrar una historia en la que se distingan las voces de los diferentes personajes añadiendo efectos sonoros.

SM - Presencia en 37 centros (12,94%):

Esta editorial estructura los libros de su proyecto educativo por temas. Cada libro consta de 6 temas. Dentro de cada uno de ellos existen unas secciones u otras dependiendo del nivel en el que nos encontremos. De este modo, las secciones comunes a todos los cursos son:

- *Música y cultura.*
- *Audición.*
- *Lenguaje Musical.*
- *Canción.*
- *Interpretación Musical.*
- *Taller de música.*

Como secciones específicas, de ciertos cursos, encontramos *Canción Gestual*, presente únicamente en primero y segundo y *Flauta*, que aparece en tercer curso y se mantiene hasta el final del proyecto educativo.



Del mismo modo, para cada curso se plantean 3 danzas (no se incluyen en el CD del alumnado) a realizar en momentos concretos del año académico, así como una *Función de Navidad*, programada tras el segundo tema, y una *Función Fin de Curso*, situada al final del libro de texto. Igualmente, en cada libro se añade una sección anexos con contenido extra.











A lo largo de los libros de la editorial SM aparecen actividades en las cuales se utilizan archivos sonoros, pero estos no son presentados al alumno en la página correspondiente, los archivos se especifican en el índice del libro mediante título y/o autor. Por otro lado, en las páginas iniciales de todos los libros y en ciertos puntos de cada uno de ellos, se invita al alumnado a acceder al entorno de aprendizaje digital creado para cada libro y titulado

*SaviaDigital*. En este sitio de internet se pueden encontrar algunas de las audiciones planteadas en el libro de texto y no incluidas en el CD adjunto.



Para acceder al sitio *SaviaDigital* es necesaria la clave impresa en la cara posterior de la portada de cada libro. En este sitio se presentan todos los elementos del libro además de una edición digital del mismo. Aparecen karaokes, tanto con melodía como sin ella, de las canciones utilizadas en el libro y grabadas en el CD del alumnado. Además, existen lo que la editorial denomina *divertigramas*, que no es otra cosa que el karaoke anterior al que se incluyen imágenes que representan el texto de la canción. Finalmente, se presentan autoevaluaciones de cada tema donde el alumno puede realizar actividades para conocer el nivel de aprendizaje de los contenidos de cada uno de los temas. Al final de esta actividad se presentan los aciertos y errores, la posibilidad de reintentar la autoevaluación y las soluciones. El docente tiene acceso a estas actividades de autoevaluación para comprobar cómo las ha trabajado cada alumno.



En cuanto al libro físico, aunque no es lo habitual, en ciertas páginas aparecen actividades en las que no se indica qué se debe realizar. Como se puede observar en la Figura 15, en el Tema 1, página 10 del libro de primer curso, en la parte superior de la página se muestra el título de la canción. Inmediatamente debajo se plasma un sencillo musicograma, compuesto de imágenes que representan acciones de percusión corporal, y la letra de la canción junto con el número de pista correspondiente en el CD de audio. No se muestra nada más. A su derecha aparece una actividad diferente en la que se debe colorear unas imágenes que representan acciones mencionadas en la canción. Ante esto se entiende que, al mostrar el musicograma, se deben representar las acciones que muestran las imágenes que lo componen mientras se reproduce la canción, pero estas indicaciones no existen. En ocasiones ni siquiera aparece un musicograma o similar, únicamente se presenta la letra de la canción, lo que hace que la percepción de la actividad a realizar sea intuitiva hasta recibir las instrucciones pertinentes.



 **Canción. Con mi cuerpo sueno yo** 


 Escuchamos el silencio   
 1 y el sonido de mi voz.   
 Escuchamos las palmadas.   
 Con mi cuerpo sueno yo.   
 Si me tapo los oídos   
 mis pisadas no oiré,   
 pero haciendo pedorretas   
 con mi cuerpo sonaré. 

**1 Colorea.**

 **SILENCIO**  **VOZ**

 **PALMADA**  **OÍDOS**

 **PISADA**  **PEDORRETA**

10 diez 

**Figura 15 - Ejemplo del libro Música 1 Primaria. Editorial SM**

A partir de tercer curso se incluyen en la plataforma audiciones de algunos ejercicios del libro. En la sección *flauta*, que se incluye en los libros a partir de este libro, aparecen sencillas partituras para interpretar con la flauta sobre una base musical incluida en CD. Del mismo modo estas composiciones, tanto originales como las adaptaciones sin melodía, se pueden encontrar en la plataforma *SaviaDigital*, donde además se incluye lo que la editorial denomina *karaograma* que, al igual que los *divertigramas* anteriormente mencionados, no es otra cosa que un vídeo donde aparece la partitura y se van iluminando las notas que deben ser interpretadas en cada momento mientras se reproduce el tema musical. Este procedimiento mezcla el desarrollo de un karaoke y musicomovigrama con una partitura musical convencional.

No es hasta sexto curso, en el último tema del libro, cuando aparece la música en el cine. Una de las actividades planteadas consiste en investigar sobre las películas mostradas en la imagen (*El hombre mosca*<sup>275</sup>, *Star Wars Episodio IV: Una nueva esperanza*<sup>276</sup> y *El señor de los anillos: Las dos torres*<sup>277</sup>) y escuchar fragmentos de sus bandas sonoras. Igualmente, se pide indagar en torno al cine mudo y la manera en la que se incorporaba la música en él, de este modo se pretende que el alumno se forme en cuanto al conocimiento de las BSO y el concepto de *leitmotiv*. En cuanto a los archivos sonoros al respecto, se utilizan fragmentos muy breves que se incorporan en una única pista, por lo que no puede considerarse composición como tal, ni siquiera entenderse como creada para el cine. En este caso se ha entendido como un archivo sonoro creado para el propio libro de texto.

Finalmente, en esta editorial se aborda la música compuesta con otra finalidad y utilizada en el cine, lo que ha hecho que su popularidad se incremente enormemente. Es el caso de *Así habló Zaratustra*, de Richard Strauss, fragmento incluido en la película *2001: Una odisea en el espacio*<sup>278</sup>.

Anaya - Presencia en 32 centros (11,19%):

La editorial Anaya, al igual que la anterior, estructura su proyecto educativo para Educación Primaria en temas. Presenta seis para cada uno de los cursos además de incluir un CD con las audiciones y, en los cursos iniciales, un pequeño libro con el índice de las canciones y las letras de las mismas. Algunas de las canciones presentadas por la editorial han sido adaptadas por sus autores, bien musicalmente bien las letras a cantar, acercando de este modo al alumno los objetivos planteados.

Del mismo modo, esta editorial presenta dos versiones del libro para el mismo proyecto, una versión tradicional y otra con apoyo en su plataforma digital mediante código impreso en la parte interna del propio libro. En esta plataforma digital se incluyen recursos, juegos y audiciones presentes en el libro, aunque en esta ocasión, permiten trabajar con ellas de manera

---

<sup>275</sup> Dir. Fred C. Newmeyer y Sam Taylor, 1923.

<sup>276</sup> Dir. George Lucas, 1977.

<sup>277</sup> Dir. Peter Jackson, 2002.

<sup>278</sup> Dir. Stanley Kubrick, 1968.



interactiva además de incluir otro tipo de actividades complementarias al manual del alumno. Todos los recursos, audiciones y juegos de la plataforma *Anaya Educación* se presentan organizados por temas de contenidos, coincidentes con los presentados en el libro de texto.

Se denota mayor riqueza en la versión ampliada con la plataforma digital, pues se pone a disposición del alumnado la escucha de ejemplos y audios de casi todos los elementos planteados en las actividades y no solo de las audiciones presentadas, ya sea mediante título y/o autor, soporte informático adjunto, enlace de internet, partitura, musicograma u otros. Asimismo, en la versión tradicional ciertas canciones y audiciones únicamente se presentan mediante el título de la misma, por lo que no son accesibles para los alumnos, salvo cuando este material es presentado en clase por el docente.

Cada uno de los temas presentes en este proyecto educativo se estructuran en torno a un guion similar que articula todo el manual. Esta estructura incluye: *La voz, Los instrumentos, El cuerpo, El oído, Lenguaje musical y Música, cultura y sociedad*.

En lo referente a la música de los medios audiovisuales en sí, se puede encontrar en el libro de segundo de primaria la obra de Mancini *La Pantera Rosa*<sup>279</sup>, en una actividad diseñada para Movimiento y expresión corporal. Por otro lado, en el libro de tercero, aparece el tema *Do, Re, Mi* del musical *The sound of music*<sup>280</sup>, conocido en España como *Sonrisas y lágrimas*. Aunque no fue compuesta para el cine, en teatro se estrenó en 1959, si es cierto que se popularizó a través de este medio. Finalmente, en el libro de cuarto, en un fragmento sonoro compuesto con varios breves motivos musicales aparece el tema principal de la B.S.O. de *Superman*<sup>281</sup> de John Williams.

Galinova - Presencia en 15 centros (5,24%):

Los materiales presentados por la editorial Galinova se organizan en unidades didácticas, pero al contrario que otros libros de texto, no poseen

---

<sup>279</sup> Dir. Blake Edwards, Friz Freleng, Bud Yorkin, Arthur Davis, Hawley Pratt, Sid Marcus, Clive Donner, Cullen Blaine y Brad Case, 1963.

<sup>280</sup> Dir. Robert Wise, 1965.

<sup>281</sup> Dir. Richard Donner, 1978.

una cantidad de unidades fija para todos los cursos ni estas unidades siguen los mismos apartados. En este sentido, para los cuatro primeros cursos se presentan seis unidades y para los dos últimos nueve. Por otro lado, dependiendo del nivel educativo, y de lo que los autores han considerado necesario trabajar en cada unidad, se presentan unos apartados u otros, aunque sí es cierto que estos apartados son los mismos en todas las unidades.

El primer libro de la editorial presenta las unidades temáticas mediante cuentos musicados y canciones creadas por los autores con temática en ese cuento. Ya en el primer tema de este libro aparece un archivo sonoro compuesto para una B.S.O. de una película, en concreto para *Harry Potter y el Cáliz de Fuego*<sup>282</sup>, obra de Patrick Doyle. Este fragmento sonoro se incluye para ser acompañado con instrumentos de pequeña percusión.

En la unidad 2 de este mismo libro, se presenta un archivo sonoro consistente en una composición de breves fragmentos para que el alumno relacione emociones que le inspira el sonido con las imágenes presentadas. En este archivo sonoro aparece, brevemente, el popular tema *The Murder* de la banda sonora original compuesta por Bernard Herrmann para la película de Hitchcock *Psicosis*<sup>283</sup>, para representar el miedo. Al igual que se ha ido mencionando con anterioridad, dada la brevedad del fragmento, así como su presentación, dentro de un archivo sonoro con varios cortes musicales diferentes, no puede contabilizarse como uso de música de los medios audiovisuales en los libros de texto.

Por otro lado, en la Unidad 4 se presenta el conocido juego de las sillas, donde se presentan menos sillas que participantes y, una vez se detiene la música, estos deben tomar asiento, aquellos que queden en pie son eliminados. Para este juego, Galinova propone hasta 6 audiciones, una para cada etapa del juego. Entre ellas encontramos *El aprendiz de brujo* de Paul Dukas, popularizado en la película de Disney *Fantasia*<sup>284</sup>.

---

<sup>282</sup> Dir. Mike Newell, 2005.

<sup>283</sup> Dir. Alfred Hitchcock, 1960.

<sup>284</sup> Dir. James Algar, Samuel Armstrong, Ford Beebe Jr., Norman Ferguson, Jim Handley, T. Hee, Wilfred Jackson, Hamilton Luske, Bill Roberts, Paul Satterfield y Ben Sharpsteen, 1940.

Si se sigue avanzando en el proyecto educativo de esta editorial, al final de la Unidad 1 del libro de segundo curso, se presenta un musicograma de la música utilizada en el famoso videojuego *Tetris*<sup>285</sup>. Esta banda sonora está basada en una canción popular rusa escrita por Nekrásov, titulada *Korobeiniki* (1861). En este mismo libro, para finalizar la Unidad 2, se presenta un musicograma de *Happy* (Pharrell Williams), tema compuesto para la BSO de la película *Gru Mi villano favorito 2*<sup>286</sup>.

En el libro de tercero, aparece un musicograma de la BSO de *Star Wars Episodio IV: Una nueva esperanza*<sup>287</sup>. Este musicograma, aunque no abarca todo el tema musical, está diseñado para que el alumno pueda identificar qué instrumentos están interpretando la melodía en cada momento, además de conocer la forma musical del fragmento.

En el Unidad 4 de este mismo libro, aparece una actividad que se compone de varias BSO, tanto de series de televisión como de películas de cine animado. En concreto, aparecen las series televisivas *Phineas y Ferb*<sup>288</sup> y *Shin-chan*<sup>289</sup>, por el contrario, las películas animadas representadas son *La Pantera Rosa*<sup>290</sup>, *Alvin y las Ardillas 2*<sup>291</sup>, *Los pitufos*<sup>292</sup> y *Shrek: Felices para siempre*<sup>293</sup>. Al igual que se detalla más arriba, dada la brevedad de los fragmentos, así como su presentación, dentro de un único archivo sonoro con varios fragmentos diferentes, no puede contabilizarse como uso de música de los medios audiovisuales en los libros de texto.

Más adelante, en el libro de cuarto, en una de las composiciones de fragmentos sonoros para identificar elementos musicales del tema 5 aparece una banda sonora de cine, en este caso se trata de una composición de James Horner para la película *Avatar*<sup>294</sup>. En este mismo libro vuelve a aparecer un

---

<sup>285</sup> Diseñ. Alekséi Pázhitnov, 1984.

<sup>286</sup> Dir. Pierre Coffin y Chris Renaud, 2013.

<sup>287</sup> Dir. George Lucas, 1977.

<sup>288</sup> Dir. Dan Povenmire, Jeff "Swampy" Marsh, Zac Moncrief, Robert F. Hughes, Jay Lender, Sue Perrotto y Kim Roberson, 2007.

<sup>289</sup> Dir. Mitsuru Hongo, Keiichi Hara y Yuji Muto, 1992.

<sup>290</sup> Dir. Blake Edwards, Friz Freleng, Bud Yorkin, Arthur Davis, Hawley Pratt, Sid Marcus, Clive Donner, Cullen Blaine y Brad Case, 1963.

<sup>291</sup> Dir. Betty Thomas, 2009.

<sup>292</sup> Dir. Raja Gosnell, 2011.

<sup>293</sup> Dir. Mike Mitchell, 2010.

<sup>294</sup> Dir. James Cameron, 2009.

tema musical del espectáculo *Sonrisas y Lágrimas*<sup>295</sup>, en este caso se trata de *Edelweiss* compuesto por Rodgers y Hammerstein.

Aproximándonos al final de lo planteado por esta editorial, en el libro de quinto, aparece en dos ocasiones una breve partitura para flauta dulce basada en el tema musical *Somewhere over the rainbow*, de la BSO de la película *El Mago de Oz*<sup>296</sup>. Igualmente, en el último tema de este libro, aparece un musicograma de la BSO de la película *La vida es bella*<sup>297</sup> de Nicola Piovani.

El sexto y último libro de Galinova comienza su primer tema con un popurrí de fragmentos de películas infantiles. En esta ocasión se utilizan fragmentos extraídos de *Blancanieves y los siete enanitos*<sup>298</sup>, *Mary Poppins*<sup>299</sup>, *La Cenicienta*<sup>300</sup> y *El libro de la selva*<sup>301</sup> adaptados por uno de los autores del libro. Al igual que se detalla más arriba, dada la brevedad de los cortes, así como su presentación, dentro de un archivo sonoro con varios fragmentos diferentes, no puede contabilizarse como uso de música de los medios audiovisuales en los libros de texto. Lo mismo sucede en el siguiente tema donde, en un archivo sonoro compuesto a base de breves fragmentos, aparece nuevamente la BSO de *Star Wars Episodio IV: Una nueva esperanza*<sup>302</sup> de John Williams.

Siguiendo con este mismo libro, en el tema 7 encontramos otro archivo sonoro compuesto de pequeños fragmentos musicales. Al igual que sucede en las diversas ocasiones ya mencionadas, son tan breves que no se puede considerar como uso de música de los medios audiovisuales en los libros de texto. Sin embargo, en este archivo aparece música de diversos medios como el cine, a través de la BSO de *Piratas del Caribe: La maldición de la Perla Negra*<sup>303</sup>, la radio, mediante la presencia de la sintonía del programa *Las*

---

<sup>295</sup> Dir. Robert Wise, 1965.

<sup>296</sup> Dir. Victor Fleming, 1939.

<sup>297</sup> Dir. Roberto Benigni, 1997.

<sup>298</sup> Dir. David Hand, William Cottrell, Larry Morey, Perce Pearce y Ben Sharpsteen, 1937.

<sup>299</sup> Dir. Robert Stevenson, 1964.

<sup>300</sup> Dir. Clyde Geronimi, Hamilton Luske, Wilfred Jackson, 1950.

<sup>301</sup> Dir. Wolfgang Reitherman, 1967.

<sup>302</sup> Dir. George Lucas, 1977.

<sup>303</sup> Dir. Gore Verbinski, 2003.

mañanas de RNE<sup>304</sup>, la publicidad, con la aparición de una parte del *anuncio de la lotería de Navidad*<sup>305</sup> o los videojuegos con la melodía de la conocida saga *Super Mario Bros*<sup>306</sup>. Al final del tema 7 se presenta un musicograma que utiliza como base la canción *He 's a Pirate* de la BSO de *Piratas del Caribe: La maldición de la Perla Negra*<sup>307</sup>, compuesta por Badelt.

En el último tema del libro de sexto, aparece un archivo sonoro para identificar los signos de prolongación del sonido. Este archivo musical se trata de un extracto de la BSO *Carros de Fuego*<sup>308</sup>, compuesta por Evangelos Odysseas Papathanassiou, popularmente conocido como *Vangelis*. Del mismo modo, unas páginas más adelante, aparecen dos nuevos archivos sonoros compuestos por diversos fragmentos de bandas sonoras de películas. En el primer archivo aparecen fragmentos reducidos de las BSO de *Las aventuras de Tadeo Jones*<sup>309</sup>, *Titanic*<sup>310</sup>, *E.T. El extraterrestre*<sup>311</sup>, *Hatari!*<sup>312</sup>, *2001: Una odisea en el espacio*<sup>313</sup>, *Apocalypse Now*<sup>314</sup>, *Mar adentro*<sup>315</sup> y *Piratas del Caribe: La maldición de la Perla Negra*<sup>316</sup>. En esta ocasión, la intención de este fragmento es hacer saber al alumnado que la música de cine puede ser escrita específicamente para esa película o proceder de obras ya existentes. En el segundo archivo se presentan fragmentos de *El señor de los anillos: La comunidad del anillo*<sup>317</sup>, *Ray*<sup>318</sup>, *Crossroad*<sup>319</sup>, *Memorias de África*<sup>320</sup>, *Yellow Submarine*<sup>321</sup>, *Drive me crazy*<sup>322</sup>, *Cotton club*<sup>323</sup> y *Slumdog Millionaire*<sup>324</sup>. La finalidad de este segundo fragmento es remarcar que las bandas sonoras

---

<sup>304</sup> Dir. Íñigo Alfonso y Alfredo Menéndez, 2013.

<sup>305</sup> Dir. Pablo Berger, 2013.

<sup>306</sup> Dir. Shigeru Miyamoto, 1985.

<sup>307</sup> Dir. Gore Verbinski, 2003.

<sup>308</sup> Dir. Hugh Hudson, 1981.

<sup>309</sup> Dir. Enrique Gato, 2012.

<sup>310</sup> Dir. James Cameron, 1997.

<sup>311</sup> Dir. Steven Spielberg, 1982.

<sup>312</sup> Dir. Howard Hawks, 1962.

<sup>313</sup> Dir. Stanley Kubrick, 1968.

<sup>314</sup> Dir. Francis Ford Coppola, 1979.

<sup>315</sup> Dir. Alejandro Amenábar, 2004.

<sup>316</sup> Dir. Gore Verbinski, 2003.

<sup>317</sup> Dir. Peter Jackson, 2001.

<sup>318</sup> Dir. Taylor Hackford, 2004.

<sup>319</sup> Dir. Walter Hill, 1986.

<sup>320</sup> Dir. Sydney Pollack, 1985.

<sup>321</sup> Dir. George Dunning, 1968.

<sup>322</sup> Dir. John Schultz, 1999.

<sup>323</sup> Dir. Francis Ford Coppola, 1984.

<sup>324</sup> Dir. Danny Boyle, 2008.

pueden hacer gala de distintos estilos musicales. Al igual que en ocasiones anteriores, y a pesar de que todos los fragmentos que lo componen provienen del mundo del cine, estos archivos sonoros no pueden considerarse como uso de la música de los medios audiovisuales en los libros de texto, pues los archivos como tal han sido creados con otra intención, ser incluidos en el libro de texto y, de hecho, han sido catalogados durante la extracción de datos como *No es una composición*.

Para finalizar, en el último tema del libro de sexto, aparece una partitura para interpretar con flauta, percusión corporal y pequeña percusión. Esta partitura es una adaptación de la BSO de la película *Grease*<sup>325</sup>. Queda como último archivo sonoro presentado por esta editorial un musicograma para interpretar, tanto con instrumentos como con percusión corporal, y basado en la BSO de la película western *Los siete magníficos*<sup>326</sup>, compuesta por Bernstein.

Edelvives - Presencia en 15 centros (5,24%):

La editorial Edelvives, a través de su proyecto Pixépolis, presenta en sus libros una programación estructurada en nueve temas para cada uno de los cursos de Educación Primaria. Su estructura es respetada a lo largo de todo el nivel educativo con una salvedad, los cuatro primeros cursos presentan una serie de actividades a modo de repaso al final de cada trimestre.

Dentro de estas actividades, es en el libro de cuarto curso donde aparece el único enlace a internet, para la escucha de un archivo sonoro, que se ha encontrado en el análisis realizado a todas las editoriales que componen la muestra de la investigación. El enlace corresponde al sitio web *YouTube*. Una vez introducido el enlace se ha podido comprobar que el vídeo referenciado, llamado *Los valsés más hermosos del mundo I*, no se encuentra disponible. El enlace proporcionado por la editorial <https://www.youtube.com/watch?v=slskzbWLPkU&feature=related> se

---

<sup>325</sup> Dir. Randal Kleiser, 1978.

<sup>326</sup> Dir. John Sturges, 1960.

encuentra caído, mientras que la dirección que actualmente<sup>327</sup> se encuentra operativa es <https://www.youtube.com/watch?v=sIskzbWLPkU&t=2s>.

En el libro de quinto curso, si bien no se hace referencia a enlaces de internet para archivos sonoros sí que se acude a este medio para que el alumnado acceda y se descargue el software libre *MuseScore*. Este programa es un editor de partituras gratuito que la editorial incluye en su proyecto educativo para que los discentes escriban, editen e impriman partituras de manera electrónica. El ejercicio planteado utiliza la partitura de la *Oda a la alegría* (1824) de L. V. Beethoven que incluye en las páginas de su libro de texto.

El libro de quinto curso incluye dos anexos. En el primero de ellos se plantea realizar un teatro musical a final de curso donde todos los aspectos sean realizados por los alumnos. Estos aspectos incluyen la representación de la historia y la interpretación de la música que compone el musical. Tanto la historia como toda la música incluida es original de la editorial. Al final de los documentos que estructuran el teatro musical se propone realizar una pequeña investigación en torno a los personajes que aparecen en el relato y una ampliación teórico-musical en cuanto a los conceptos tratados en el mismo. El segundo anexo incluido se corresponde con una ilustración de las posiciones de la flauta dulce.

En el libro de sexto curso, al igual que en el de quinto, se plantea la descarga del software libre *Audacity*. La intención de esta descarga no es otra que la de grabar un *sencillo* de Navidad cantado por cada alumno, junto a una base instrumental facilitada por la editorial. Para ello, se dan todas las instrucciones a seguir paso a paso. Además, se propone que cada alumno diseñe la portada de su propio álbum. En este sentido, si bien es cierto que no es un uso de la música de los medios audiovisuales propiamente dicho, también lo es que el proceso de grabación de música en estudio para radios, cine, televisión, etc. es muy similar al presentado, salvando las distancias lógicas entre lo profesional y lo educativo, a nivel de Educación Primaria.

---

<sup>327</sup> Último acceso 16 de mayo de 2019.

Dentro del mismo nivel, se plantea otra actividad a realizar con el programa *Audacity*, en este caso se trata de generar una versión *Karaoke* partiendo de una pista de audio concreta del CD facilitado con el libro. Igualmente, que en la actividad anterior se especifican y detallan todos los pasos debidamente para que el alumno sea capaz de superar con éxito esta actividad.

En la última página del último tema del último curso de esta editorial aparece por primera vez la música de los medios audiovisuales. En esta única ocasión lo hace presentando un fragmento de la Banda Sonora Original de la película cinematográfica *Superman*<sup>328</sup>, compuesta por John Williams. Es un fragmento, presentado junto a otros tres, destinado a que el alumno distinga la música incidental, de la abstracta y de la descriptiva. El hecho de que aparezca en este lugar marginal puede denotar cierta falta de interés y que haya sido incluida para cumplir con lo estipulado en la legislación.

Al igual que en el libro de quinto curso, al finalizar el de sexto se incluyen un par de anexos en los que se propone, por un lado, realizar un teatro musical donde todos los aspectos sean realizados por los alumnos y por otro, conocer algunos aspectos de teoría musical. En esta ocasión, al final de los documentos que estructuran el teatro musical se propone realizar una pequeña investigación en torno al teatro musical y los poetas Federico García Lorca y Antonio Machado.

---

<sup>328</sup> Dir. Richard Donner, 1978.



## 6.2 Objetivo Específico (OE1)

Del objetivo principal, anteriormente presentado, se desgajan una serie de objetivos específicos que desarrollan, complementan y ayudan a comprender al anterior. Recordemos que el primero de ellos era:

OE1. Identificar los medios audiovisuales con más presencia en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia.

Como se puede observar en la Tabla 19, se ha constatado que las casas editoriales se decantan, sobre todo, por dos tipos de archivos, los producidos y preparados por ellos mismos para incluir en los libros de texto y los de origen en otros compositores 626 (25,36%). Se realiza esta afirmación ya que en los primeros hay que sumar, a los 550 (22,29%) firmados por los autores de los libros, los 860 (34,85%) archivos contabilizados sin autor, pues estos son composiciones muy breves y sencillas realizadas para trabajar algún aspecto musical muy concreto y que suele realizar el equipo editorial, por lo que no van firmados. Esto hace un total de 1410 (57,14%) archivos sonoros con origen propio en las editoriales. Los archivos con origen popular suman 424 (17,18%) y los firmados como Anónimo se reducen a 8 (0,32%) elementos.

<b>Tabla 19 - Firma de los archivos sonoros utilizados en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución y nivel de incidencia. Elaboración Propia</b>		
<b>Firma del archivo</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>
Anónimo	8	0,32
Popular	424	17,18
Autor del libro	550	22,29
Compositor	626	25,36
Sin firma	860	34,85
<b>Total</b>	<b>2468</b>	<b>100</b>

En este sentido, como muestra la Tabla 20, Pearson-Alhambra presenta 171 archivos propios, de los cuales 72 (42,11%) pertenecen a Fernando Argenta y 99 (57,89%) aparecen sin firmar. Santillana es muy igualitaria en este aspecto pues, de los 295 archivos propios, incluye 145 (49,15%) firmados y 150 (50,85%) sin firmar. SM por su parte incluye 247 propios, de los cuales 113 (45,75%) pertenecen a los autores y 134 (54,25%) no presentan autoría. En cuarto lugar, Anaya incorpora 104 en total, de los que 48 (46,15%) son de autores reconocibles mientras que 56 (53,85%) no lo son. Galinova posee 296 archivos sonoros propios, siendo únicamente en 84 ocasiones (28,38%) identificable su autor frente a 212 (71,62%) donde no es posible hacerlo. Finalmente, la editorial Edelvives presenta 297 archivos donde, similar a la anterior, 88 (29,63%) pertenecen a sus autores mientras que 209 (70,37%) aparecen sin firmar.

<b>Tabla 20 - Archivos sonoros diseñados por los autores de los libros de texto por marca editorial. Elaboración Propia</b>				
<b>Marca editorial</b>	<b>Archivos sonoros firmados. (F)</b>	<b>Archivos sonoros firmados. (%)</b>	<b>Archivos sonoros sin firmar. (F)</b>	<b>Archivos sonoros sin firmar. (%)</b>
Pearson-Alhambra	72	42,11	99	57,89
Santillana	145	49,15	150	50,85
SM	113	45,75	134	54,25
Anaya	48	46,15	56	53,85
Galinova	84	28,38	212	71,62
Edelvives	88	29,63	209	70,37
<b>Total</b>	550	100	860	100

Frente a estos datos, y en respuesta directa al objetivo planteado, como se puede observar en la Tabla 21, la música con origen en los medios audiovisuales tiene muy poca presencia en los libros de texto analizados. Únicamente 45 elementos tienen esta procedencia. De entre ellos, el que destaca por encima del resto es el cine, con 40 apariciones, lo que supone un

1,62% del total de los archivos sonoros presentados por el conjunto total de las editoriales, seguido de la Televisión, con 3 aportaciones (0,12%). En último lugar aparecen la radio e internet, con el mismo número de archivos aportados, 1 (0,04%) cada uno.

<b>Tabla 21 - Origen de los archivos sonoros utilizados en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución y nivel de incidencia. Elaboración Propia</b>		
<b>Medio audiovisual</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>
Cine	40	1,62
Radio	1	0,04
Televisión	3	0,12
Internet	1	0,04
Publicidad	0	0
Videojuegos	0	0
Varios Medios (Especificar)	0	0
Libro de texto	1401	56,77
Ninguno	1022	41,41
<b>Total</b>	<b>2468</b>	<b>100</b>

Por otro lado, detallando estos datos por editorial, se puede apreciar en la Tabla 22 que, la editorial que más acude a los medios audiovisuales es Pearson-Alhambra, con 24 (6,54%) elementos, del total que presenta, con origen en el audiovisual. De estos 24 la mayoría, 20 (5,45%) provienen del cine mientras que 3 (0,82%) son extraídos de la Televisión y 1 (0,27%) de la radio.

En segundo lugar, encontramos a la editorial Galinova con 10 (1,85% del total que presenta) archivos sonoros con origen audiovisual, en concreto en el mundo del cine.

En tercer lugar, queda encuadrada SM, con 3 (0,60% del total que presenta en sus libros) elementos sonoros, al igual que la anterior, todos con origen cinematográfico.

En cuarto puesto se sitúa Santillana, la cual presenta 3 (0,60% del total que incluye) registros audiovisuales, todos originarios en la gran pantalla.

En quinto lugar, se coloca Edelvives, con 2 (0,42% del total de sus ítems sonoros) de procedencia audiovisual, 1 (0,21%) de origen cinematográfico y 1 (0,21%) de internet.

Finalmente queda encasillada Anaya, con únicamente 1 (0,41% del total de sus elementos sonoros) archivo naciente en los medios.

**Tabla 22 - Origen de los archivos sonoros utilizados en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución y nivel de incidencia por editorial.**  
Elaboración Propia

Marca editorial	Pearson Alhambra		Santillana		SM		Anaya		Galinova		Edelvives	
	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(%)	(%)	(F)	(%)
Cine	20	5,45	3	0,60	5	1,46	1	0,41	10	1,85	1	0,21
Radio	1	0,27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Televisión	3	0,82	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Internet	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,21
Publicidad	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Videojuegos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
VV.MM. (Especificar)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Libro de texto	162	44,14	256	51,61	265	77,49	121	50	297	54,9	300	62,5
Ninguno	181	49,32	237	47,79	72	21,05	120	49,59	234	43,25	178	37,08
<b>Total</b>	367	100	496	100	342	100	242	100	541	100	480	100



## 6.3 Objetivo Específico 2 (OE2)

El segundo objetivo que se desgrana del principal nos remitía a la funcionalidad de la música en procedimientos concretos:

OE2. Comprobar para qué tipo de actividad se utiliza la música de los medios audiovisuales en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia.

Antes de dar respuesta a este objetivo es necesario resaltar la dificultad de disociar algunas actividades musicales de otras. Al igual que en matemáticas, a la hora de realizar una multiplicación se hace uso de la suma o en lengua, las acciones leer y escribir van de la mano, en música existen muchas actividades que se realizan de manera simultánea o que se requiere de una para llevar a cabo la segunda. De este modo, a la hora de mancomunar una actividad musical a realizar a un archivo sonoro presentado por un libro de texto, se han tenido presente las instrucciones dadas en el mismo, sabiendo que, al igual que se ha expuesto en líneas superiores, para realizar una interpretación instrumental con partitura es necesario saber leer dicha partitura, sea con notación convencional o no. Por tanto, los datos obtenidos reflejan las instrucciones dadas por el libro de texto en cada caso y existe la posibilidad de que, para una única actividad planteada en los manuales se puedan desarrollar dos o más actividades musicales.

Una vez aclarado lo anterior es necesario conocer qué tipos de actividades proponen los libros de texto musicales que mayoritariamente están presentes en la Región de Murcia. Como se puede observar en la Tabla 23, la actividad musical que destaca sobremanera es la audición, reflejada en 2015 (44,26%) de las actividades propuestas. Esta diferencia tan acusada respecto al resto se debe al planteamiento que hacen las editoriales con enunciados similares a "Escucha e interpreta...", "Tras escuchar el fragmento...", "Sigue con el dedo al tiempo que escuchas...", etc. y no tanto a la actividad de la audición en sí. De los 2015 elementos sonoros de estas actividades 35 (1,74%) tiene origen en los medios audiovisuales, 1151 (57,12%) han sido compuestos expresamente para el libro de texto y 829 (41,14%) tienen otra procedencia no contemplada en las anteriores.

La segunda actividad musical a realizar con los archivos sonoros presentados por los libros de texto son otros tipos de actividades con 940 (20,65%). Éstas actividades musicales no poseen una categoría propia en el instrumento diseñado y van desde identificar alguna cualidad del sonido, frases musicales o estilos de música hasta análisis musical sencillo de los fragmentos sonoros escuchados pasando por relacionar imágenes y sonidos, dramatizar la letra de una canción o el dibujo libre de lo transmitido por la música. 11 (1,17%) de los anteriores tienen origen en los medios audiovisuales, 606 (64,47%) han sido diseñados por los autores de los libros y 323 (34,36%) tienen un origen no previsto en la ficha de recolección de datos.

En tercer lugar, se posiciona la interpretación vocal, que aparece en 459 (10,08%) actividades. De ellas, 4 (0,87%) tienen origen en los medios audiovisuales, 269 (58,61%) han sido creadas para el propio libro y, las restantes 186 (40,52%) poseen un origen no identificado.

La anterior es seguida muy de cerca por la interpretación instrumental, planteada en 458 ocasiones (10,06%). 12 (2,62%) de estas tienen origen en los medios, 241 (52,62%) han sido elaboradas para el libro de texto y 205 (44,76%) poseen un origen diferente.

La quinta actividad más solicitada al alumnado es la lectura, con 196 (4,30%) apariciones. De los medios audiovisuales provienen 9 (4,59%), realizadas para el libro 78 (39,80%) y 109 (55,61%) fueron creadas para otros menesteres.

La siguiente en esta clasificación corresponde a acciones de movimiento, actividad que aparece hasta en 126 ocasiones (2,77%). De las mismas, 3 (2,38%) son de audiovisuales, 48 (38,10%) pertenecen a las propias editoriales y 75 (59,52%) nacen en otros ámbitos.

En el séptimo puesto, y cercana a la anterior, queda la percusión corporal, con 124 (2,72%) planteamientos. 2 (1,61%) se deslizan desde los medios audiovisuales, 74 (59,68%) han sido concebidos por los autores de los libros y 48 (38,71%) han sido incorporados desde otros canales.



La danza aparece en 118 (2,59%) puntos de los libros, de estas actividades ninguna bebe de los medios audiovisuales, 19 (16,10%) han sido esbozadas por las editoriales y 99 (83,90%) han sido producidas con otra intencionalidad.

La escritura se incluye en 102 (2,24%) ejercicios. Al igual que el caso anterior, ningún archivo sonoro bebe del audiovisual, 67 (65,69%) lo hacen en la propia casa editorial y 35 (34,31%) son ajenos a los citados.

Finalmente, y muy descolgadas, aparecen las actividades relacionadas con la improvisación, que lo hace en 15 ocasiones (0,33%). Ninguna generada por los medios, 7 (46,67%) por los autores de los manuales y 8 (53,33%) originadas para otros destinos.

<b>Tabla 23 - Tipos de actividades a realizar con los archivos sonoros presentados en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución por origen. Elaboración Propia</b>								
<b>Origen</b>	<b>Audiovisual</b>		<b>Libro de texto</b>		<b>Ninguno</b>		<b>Total</b>	
	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>
Audición	35	1,74	1151	57,12	829	41,14	2015	44,26
Lectura Musical	9	4,59	78	39,80	109	55,61	196	4,30
Escritura Musical	0	0	67	65,69	35	34,31	102	2,24
Danza	0	0	19	16,10	99	83,90	118	2,59
Movimiento	3	2,38	48	38,10	75	59,52	126	2,77
Interpretación vocal	4	0,87	269	58,61	186	40,52	459	10,08
Interpretación instrumental	12	2,62	241	52,62	205	44,76	458	10,06
Percusión corporal	2	1,61	74	59,68	48	38,71	124	2,72
Improvisación	0	0	7	46,67	8	53,33	15	0,33
Otros (Especificar)	11	1,17	606	64,47	323	34,36	940	20,65
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>1,67</b>	<b>2560</b>	<b>56,23</b>	<b>1917</b>	<b>42,10</b>	<b>4553</b>	<b>100</b>

Para profundizar aún más en estos datos se ha procedido a desmembrarlos por marcas editoriales. De este modo es posible conocer qué tipo de actividad está más presente en cada marca editorial. Así, como se puede contemplar en la Tabla 24, Pearson-Alhambra presenta 503 actividades musicales a realizar asociadas a archivos sonoros de las cuales 287 (57,06%) corresponde a la audición, 117 (23,26%) a otros tipos de actividades, 35 (6,96%) a interpretación vocal, 23 (4,57%) a interpretación instrumental, 21 (4,17%) a actividades de movimiento, 11 (2,19%) a danza, 6 (1,19%) incitan a la lectura musical, 3 (0,60%) a la percusión corporal y ninguna enfocada a la improvisación o a la escritura musical mediante el uso de archivos sonoros.

Por su parte, Santillana propone un total de 751 actividades a realizar mediante el uso de los archivos sonoros presentados, de ellas, 292 (38,88%) se enfocan a la audición, 179 (23,83%) a otros tipos de actividades, 95 (12,65%) a la interpretación instrumental, 75 (9,99%) a la interpretación vocal, 30 (3,99%) están diseñadas para el trabajo con percusión corporal, 22 (2,93%) con la danza, 19 (2,53%) con la lectura, 17 (2,26%) con la escritura y, finalmente, la improvisación y el movimiento con 11 (1,47%) cada una.

SM plantea 544 actividades desde los archivos sonoros, en 241 (44,30%) de ellas se propone la audición como tarea a realizar, en 127 (23,35%) son otros tipos de actividades, en 59 (10,85%) es la interpretación vocal la protagonista, en 34 (6,25%) lo es la interpretación instrumental, en 24 ocasiones (4,41%) se plantea la lectura musical, en 22 (4,04%) la danza, en 18 (3,31%) la percusión corporal, en 17 (3,13%) el movimiento y en último lugar la escritura, que aparece asignada a 1 (0,18%) archivo sonoro.

La editorial Anaya muestra 540 actividades relacionadas con sus archivos sonoros, de las anteriores 242 (44,81%) corresponden a la audición, 95 (17,59%) a la interpretación vocal, 65 (12,04%) a la instrumental, 58 (10,74%) a otros tipos de actividades, 32 (5,93%) a movimiento, 19 (3,52%) a danza, 13 (2,41%) a percusión corporal, 11 (2,04%) a escritura musical, 4 (0,74%) a lectura y, en última instancia, 1 (0,18%) a actividades de improvisación.

La siguiente editorial, Galinova, presenta un total de 1181 actividades a realizar desde los archivos sonoros incluidos en los libros de texto. De estas, 539 (45,64%) son de audición, 279 (23,62%) corresponden a otros tipos de actividades, 145 (12,28%) a interpretación instrumental, 54 (4,57%) a actividades de lectura, 44 (3,73%) a interpretación vocal, 42 (3,56%) a escritura, 28 (2,37%) a percusión corporal, 26 (2,20%) a danza, 22 (1,86%) a movimiento y 2 (0,17%) a improvisación.

Finalmente, Edelvives plantea 1034 actividades desde sus archivos sonoros, siendo 414 (40,04%) actividades de audición, 180 (17,41%) de otros tipos de actividades, 151 (14,60%) de interpretación vocal, 96 (9,28%) de interpretación instrumental, 89 (8,61%) de lectura musical, 32 (3,10%) de percusión corporal, 31 (3,00%) de escritura, 23 (2,22%) de movimiento, 18 (1,74%) de danza y 0 (0,00%) de improvisación.

Tabla 24 - Tipos de actividades a realizar con los archivos sonoros presentados en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución por marca editorial. Elaboración Propia													
Editorial	Pearson-Alhambra		Santillana		SM		Anaya		Galinova		Edelvives		
	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	
Actividad													
Audición	287	57,06	292	38,88	241	44,30	242	44,81	539	45,64	414	40,04	
Lectura Musical	6	1,19	19	2,53	24	4,41	4	0,74	54	4,57	89	8,61	
Escritura Musical	0	0	17	2,26	1	0,18	11	2,04	42	3,56	31	3,00	
Danza	11	2,19	22	2,93	22	4,04	19	3,52	26	2,20	18	1,74	
Movimiento	21	4,17	11	1,47	17	3,13	32	5,93	22	1,86	23	2,22	
Interpretación vocal	35	6,96	75	9,99	59	10,85	95	17,59	44	3,73	151	14,60	
Interpretación instrumental	23	4,57	95	12,65	34	6,25	65	12,04	145	12,28	96	9,28	
Percusión corporal	3	0,60	30	3,99	18	3,31	13	2,41	28	2,37	32	3,10	
Improvisación	0	0	11	1,47	1	0,18	1	0,18	2	0,17	0	0	
Otros (Especificar)	117	23,26	179	23,83	127	23,35	58	10,74	279	23,62	180	17,41	
<b>Total</b>	503	100	751	100	544	100	540	100	1181	100	1034	100	

Seguidamente, y una vez conocidos los datos genéricos, se procede a desglosar los mismos por medios audiovisuales, con ello se pretende dar una respuesta aún más concreta a este segundo objetivo específico. De este modo, tal y como se aprecia en la Tabla 25, los datos obtenidos muestran que, la música de cine se utiliza para un total de 70 actividades, de las cuales 31 (44,29% de las relacionadas con este medio audiovisual) corresponden a audición, 11 (15,72%) a interpretación instrumental, 10 (14,26%) a otros tipos de actividades, 9 (12,86%) a lectura, 4 (5,72%) a interpretación vocal, 3 (4,29%) a movimiento, 2 (2,86%) a percusión corporal y ninguna a escritura, danza e improvisación. Por su parte, la televisión es utilizada como fuente de archivos sonoros en 3 ocasiones, enfocándose en la audición en 2 (66,67% de las relacionadas con este medio audiovisual) ocasiones y para la interpretación instrumental en 1 (33,33%). Internet es empleado en 2 de las actividades propuestas, 1 (50%) para trabajar la audición y 1 (50%) para otros tipos de actividades. El último medio que tiene presencia, según los datos arrojados, es la radio siendo utilizada en 1 (100%) única ocasión, en este caso, empleada para trabajar la audición.

A tenor de lo expuesto, y de manera global, se puede comprobar que un total de 76 actividades a realizar con archivos sonoros en los libros de texto tienen origen en el mundo audiovisual. Siendo 35 (46,05%) empleadas para trabajar la audición, 12 (15,79%) para realizar interpretaciones instrumentales, 11 (14,48%) para otros tipos de actividades, 9 (11,84%) para la lectura, 4 (5,26%) para la interpretación vocal, 3 (3,95%) para actividades de movimiento y 2 (2,63%) para percusión corporal, no disponiéndose ninguna actividad a realizar con archivos sonoros con origen en los medios audiovisuales para trabajar la escritura, la danza ni la improvisación.

Igualmente, cabe destacar la gran importancia que asume el cine dentro de esta música, pues como ya se ha expuesto, de las 76 actividades mencionadas en 70 ocasiones (92,11%) se recurre a este medio audiovisual, en 3 (3,95%) se acude a la televisión, en 2 (2,63%) se emplea internet y en 1 (1,31%) se utiliza la radio.

Tabla 25 - Origen de los archivos sonoros de las distintas actividades planteadas en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución y nivel de incidencia. Elaboración Propia									
<b>Total</b>	(%)	92,11	1,31	3,95	2,63	0	0	0	100
	(F)	70	1	3	2	0	0	0	76
<b>Otros (Especificar)</b>	(%)	14,26	0	0	50	0	0	0	14,48
	(F)	10	0	0	1	0	0	0	11
<b>Improvisación</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Percusión Corporal</b>	(%)	2,86	0	0	0	0	0	0	2,63
	(F)	2	0	0	0	0	0	0	2
<b>Interpretación Instrumental</b>	(%)	15,72	0	33,33	0	0	0	0	15,79
	(F)	11	0	1	0	0	0	0	12
<b>Interpretación Vocal</b>	(%)	5,72	0	0	0	0	0	0	5,26
	(F)	4	0	0	0	0	0	0	4
<b>Movimiento</b>	(%)	4,29	0	0	0	0	0	0	3,95
	(F)	3	0	0	0	0	0	0	3
<b>Danza</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Escritura Musical</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Lectura Musical</b>	(%)	12,86	0	0	0	0	0	0	11,84
	(F)	9	0	0	0	0	0	0	9
<b>Audición</b>	(%)	44,29	100	66,67	50	0	0	0	46,05
	(F)	31	1	2	1	0	0	0	35
<b>Actividad</b>	<b>Medio Audiovisual</b>	Cine	Radio	Televisión	Internet	Publicidad	Videojuegos	Varios Medios	<b>Total audiovisual</b>

Finalmente, y con la intención de arrojar luz cumplimentar por completo el objetivo planteado, se ha desglosado por marca editorial el tipo de actividad a desarrollar desde la música aportada por cada medio audiovisual. De este modo, Pearson-Alhambra tal y como se aprecia en la Tabla 26, presenta 21 archivos sonoros con origen en el cine, de ellos 12 (57,15% de los mismos) son para realizar actividades de audición con ellos, 4 (19,05%) para hacer lo propio con la interpretación vocal, 2 (9,52%) para trabajar el movimiento e idénticas cifras para la interpretación instrumental, el último elemento que se presenta (4,46%) se enfoca para otros tipos de actividades (anteriormente mencionadas). En cuanto a la televisión, se presentan tres archivos, 2 (66,67%) propuestos para trabajar la audición y 1 (33,33%) para la interpretación instrumental. Finalmente, aparece la radio, donde únicamente se propone un archivo (100%) y está dirigido a trabajar la audición. El resto de medios audiovisuales no tienen presencia en esta editorial.

<b>Tabla 26 - Origen de los archivos sonoros de las distintas actividades planteadas en Pearson-Alhambra para la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución y nivel de incidencia. Elaboración Propia</b>									
<b>Total</b>	<b>(%)</b>	84,00	4,00	12,00	0	0	0	0	100
	<b>(F)</b>	21	1	3	0	0	0	0	25
<b>Otros (Especificar)</b>	<b>(%)</b>	4,76	0	0	0	0	0	0	4,00
	<b>(F)</b>	1	0	0	0	0	0	0	1
<b>Improvisación</b>	<b>(%)</b>	0	0	0	0	0	0	0	0
	<b>(F)</b>	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Percusión Corporal</b>	<b>(%)</b>	0	0	0	0	0	0	0	0
	<b>(F)</b>	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Interpretación Instrumental</b>	<b>(%)</b>	9,52	0	33,33	0	0	0	0	12,00
	<b>(F)</b>	2	0	1	0	0	0	0	3
<b>Interpretación Vocal</b>	<b>(%)</b>	19,05	0	0	0	0	0	0	16,00
	<b>(F)</b>	4	0	0	0	0	0	0	4
<b>Movimiento</b>	<b>(%)</b>	9,52	0	0	0	0	0	0	8,00
	<b>(F)</b>	2	0	0	0	0	0	0	2
<b>Danza</b>	<b>(%)</b>	0	0	0	0	0	0	0	0
	<b>(F)</b>	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Escritura Musical</b>	<b>(%)</b>	0	0	0	0	0	0	0	0
	<b>(F)</b>	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Lectura Musical</b>	<b>(%)</b>	0	0	0	0	0	0	0	0
	<b>(F)</b>	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Audición</b>	<b>(%)</b>	57,15	100	66,67	0	0	0	0	60,00
	<b>(F)</b>	12	1	2	0	0	0	0	15
<b>Actividad</b>	<b>Medio Audiovisual</b>	Cine	Radio	Televisión	Internet	Publicidad	Videojuegos	Varios Medios	<b>Total audiovisual</b>



Santillana, tal y como se aprecia en la Tabla 27, propone únicamente 3 actividades con banda sonora procedente del mundo audiovisual. Estos 3 (100%) archivos sonoros tienen origen en el cine y están planteados para que el alumnado realice actividades de audición sobre los mismos.

**Tabla 27 - Origen de los archivos sonoros de las distintas actividades planteadas en Santillana para la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución y nivel de incidencia. Elaboración Propia**

<b>Total</b>	(%)	100	0	0	0	0	0	0	100
	(F)	3	0	0	0	0	0	0	3
<b>Otros (Especificar)</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Improvisación</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Percusión Corporal</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Interpretación Instrumental</b>	(%)	33,33	0	0	0	0	0	0	33,33
	(F)	1	0	0	0	0	0	0	1
<b>Interpretación Vocal</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Movimiento</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Danza</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Escritura Musical</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Lectura Musical</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Audición</b>	(%)	66,67	0	0	0	0	0	0	66,67
	(F)	2	0	0	0	0	0	0	2
<b>Actividad</b>	<b>Medio Audiovisual</b>	Cine	Radio	Televisión	Internet	Publicidad	Videojuegos	Varios Medios	<b>Total audiovisual</b>

SM, por su parte, y según muestra la Tabla 28, incorpora 11 actividades con música de los medios audiovisuales. Las 11 (100%) utilizan música cinematográfica, siendo 5 (45,46%) actividades enfocadas a trabajar la audición, 3 (27,27%) a trabajar la lectura, 1 (9,09%) a la interpretación instrumental y 2 (18,18%) para realizar otros tipos de actividades musicales sobre ellas.

<b>Tabla 28 - Origen de los archivos sonoros de las distintas actividades planteadas en SM para la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución y nivel de incidencia. Elaboración Propia</b>									
<b>Total</b>	(%)	100	0	0	0	0	0	0	100
	(F)	11	0	0	0	0	0	0	11
<b>Otros (Especificar)</b>	(%)	18,18	0	0	0	0	0	0	18,18
	(F)	2	0	0	0	0	0	0	2
<b>Improvisación</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Percusión Corporal</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Interpretación Instrumental</b>	(%)	9,09	0	0	0	0	0	0	9,09
	(F)	1	0	0	0	0	0	0	1
<b>Interpretación Vocal</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Movimiento</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Danza</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Escritura Musical</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Lectura Musical</b>	(%)	27,27	0	0	0	0	0	0	27,27
	(F)	3	0	0	0	0	0	0	3
<b>Audición</b>	(%)	45,46	0	0	0	0	0	0	45,46
	(F)	5	0	0	0	0	0	0	5
<b>Actividad</b>	<b>Medio Audiovisual</b>	Cine	Radio	Televisión	Internet	Publicidad	Videojuegos	Varios Medios	<b>Total audiovisual</b>

En el caso de Anaya, revisable en la Tabla 29, únicamente 2 actividades utilizan ítems sonoros con germen audiovisual. Las 2 (100%) bandas sonoras provienen del cine, dedicando 1 (50,00%) a trabajar la audición y 1 (50,00%) a actividades de movimiento.

Tabla 29 - Origen de los archivos sonoros de las distintas actividades planteadas en Anaya para la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución y nivel de incidencia. Elaboración Propia									
<b>Total</b>	(%)	100	0	0	0	0	0	0	100
	(F)	2	0	0	0	0	0	0	2
<b>Otros (Especificar)</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Improvisación</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Percusión Corporal</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Interpretación Instrumental</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Interpretación Vocal</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Movimiento</b>	(%)	50,00	0	0	0	0	0	0	50,00
	(F)	1	0	0	0	0	0	0	1
<b>Danza</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Escritura Musical</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Lectura Musical</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Audición</b>	(%)	50,00	0	0	0	0	0	0	50,00
	(F)	1	0	0	0	0	0	0	1
<b>Actividad</b>	<b>Medio Audiovisual</b>	Cine	Radio	Televisión	Internet	Publicidad	Videojuegos	Varios Medios	<b>Total audiovisual</b>

Galinova, por su parte (Tabla 30), incluye 31 actividades que cumplen las condiciones del estudio. Las 31 emanan del cine, dedicando 10 (32,25%) a trabajar la audición, 6 (19,36%) la lectura, 7 (22,58%) la interpretación con instrumentos musicales, 2 (6,45%) la percusión corporal y 6 (19,36%) otros tipos de actividades musicales.

<b>Tabla 30 - Origen de los archivos sonoros de las distintas actividades planteadas en Galinova para la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución y nivel de incidencia. Elaboración Propia</b>									
<b>Total</b>	(%)	100	0	0	0	0	0	0	100
	(F)	31	0	0	0	0	0	0	31
<b>Otros (Especificar)</b>	(%)	19,36	0	0	0	0	0	0	19,36
	(F)	6	0	0	0	0	0	0	6
<b>Improvisación</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Percusión Corporal</b>	(%)	6,45	0	0	0	0	0	0	6,45
	(F)	2	0	0	0	0	0	0	2
<b>Interpretación Instrumental</b>	(%)	22,58	0	0	0	0	0	0	22,58
	(F)	7	0	0	0	0	0	0	7
<b>Interpretación Vocal</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Movimiento</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Danza</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Escritura Musical</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Lectura Musical</b>	(%)	19,36	0	0	0	0	0	0	19,36
	(F)	6	0	0	0	0	0	0	6
<b>Audición</b>	(%)	32,25	0	0	0	0	0	0	32,25
	(F)	10	0	0	0	0	0	0	10
<b>Actividad</b>	<b>Medio Audiovisual</b>	Cine	Radio	Televisión	Internet	Publicidad	Videojuegos	Varios Medios	<b>Total audiovisual</b>



Finalmente, en la Tabla 31, se desglosan los resultados de la editorial Edelvives. Ésta presenta 4 actividades con música de los medios. 2 (50,00%) tomadas del cine y 2 (50,00%) de internet. De las primeras, 1 (25,00%) se dedica a trabajar la audición y 1 (25,00%) para otros tipos de actividades. Lo mismo sucede en el segundo caso, es decir, 1 (25,00%) se dedica a trabajar la audición y 1 (25,00%) para otros tipos de actividades.

**Tabla 31 - Origen de los archivos sonoros de las distintas actividades planteadas en Edelvives para la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución y nivel de incidencia. Elaboración Propia**

<b>Total</b>	(%)	50,00	0	0	50,00	0	0	0	100
	(F)	2	0	0	2	0	0	0	4
<b>Otros (Especificar)</b>	(%)	25,00	0	0	25,00	0	0	0	50,00
	(F)	1	0	0	1	0	0	0	2
<b>Improvisación</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Percusión Corporal</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Interpretación Instrumental</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Interpretación Vocal</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Movimiento</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Danza</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Escritura Musical</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Lectura Musical</b>	(%)	0	0	0	0	0	0	0	0
	(F)	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Audición</b>	(%)	25,00	0	0	25,00	0	0	0	50,00
	(F)	1	0	0	1	0	0	0	2
<b>Actividad</b>	<b>Medio Audiovisual</b>	Cine	Radio	Televisión	Internet	Publicidad	Videojuegos	Varios Medios	<b>Total audiovisual</b>

## 6.4 Objetivo Específico 3 (OE3)

Como objetivo específico 3 de esta tesis se planteaba:

OE3. Conocer si, en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia, se recurre a la música original o si, por el contrario, se hace uso de versiones y/o adaptaciones.

Tras la extracción de datos realizada de los libros de texto de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia se ha obtenido que, como se puede apreciar en la Tabla 32, de los 2468 archivos sonoros utilizados por las editoriales 1710 (69,29%) son originales mientras que los 758 (30,71%) restantes consisten en adaptaciones y/o versiones de sonidos existentes. Igualmente, se ha podido comprobar que la editorial que utiliza más archivos originales es Galinova, que lo hace con 416 (76,89%) archivos mientras que acude a las versiones o adaptaciones en 125 ocasiones (23,11%). La segunda editorial que se más se cobija en originales es SM, que lo hace en 246 (71,93%) archivos, utilizando 96 (28,07%) no originales. La siguiente marca de esta lista es Anaya, con 163 (67,36%) originales y 79 (32,64%) no originales. Un puesto por debajo se ubica Santillana, que presenta 331 (66,73%) ítems originales y 165 (33,27%) que no lo son. Pearson-Alhambra aporta en sus libros 241 (65,67%) de los primeros y 126 (34,33) de los segundos y, finalmente, la editorial Edelvives incluye 313 (65,21%) archivos originales y 167 (34,79%) versiones o adaptaciones.

**Tabla 32 - Tipo de versión de los archivos sonoros de los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución por editoriales. Elaboración Propia**

Origen	Versión original		Versión no original		Total	
	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)
Pearson-Alhambra	241	65,67	126	34,33	367	14,87
Santillana	331	66,73	165	33,27	496	20,10
SM	246	71,93	96	28,07	342	13,86
Anaya	163	67,36	79	32,64	242	9,80
Galinova	416	76,89	125	23,11	541	21,92
Edelvives	313	65,21	167	34,79	480	19,45
<b>Total</b>	1710	69,29	758	30,71	2468	100

Profundizando más en los datos obtenidos se ha podido conocer la distribución del tipo de versión musical utilizada según el medio audiovisual del que provienen. De este modo, como se puede observar en la Tabla 33, existe un total de 45 archivos sonoros que arrancan del mundo audiovisual, de ellos 40 (88,89%) pertenecen al espectro cinematográfico, donde 27 (67,50% de este medio audiovisual) son versiones originales y 13 (32,50%) no lo son. De los 5 ítems restantes 3 (6,67%) nacen de la televisión, de los cuales 1 (33,33%) es versión original y 2 (66,67%) no lo son. 1 (2,22%) archivo, del total de 45, proviene de la radio, siendo versión original y el último archivo (2,22%) es generado en el mundo de internet consistiendo, por el contrario, en una versión no original.

**Tabla 33 - Tipo de versión de los archivos sonoros de los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución por medio audiovisual. Elaboración Propia**

<b>Origen</b>	<b>Versión original</b>		<b>Versión no original</b>		<b>Total</b>	
	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>
Cine	27	67,50	13	32,50	40	88,89
Radio	1	100	0	0	1	2,22
Televisión	1	33,33	2	66,67	3	6,67
Internet	0	0	1	100	1	2,22
Publicidad	0	0	0	0	0	0
Videojuegos	0	0	0	0	0	0
Varios Medios	0	0	0	0	0	0
<b>Total Audiovisual</b>	29	64,44	16	35,56	45	100

Finalmente, para terminar de esclarecer todo lo relativo al objetivo específico que nos ocupa, se procede a diferenciar los datos obtenidos por marca editorial. De este modo se ha podido conocer el número de versiones originales y no originales que incluye cada una de ellas discriminando, además, el medio audiovisual del que han sido extraídos. Por tanto, como muestra la Tabla 34, se ha podido comprobar que la editorial Pearson-Alhambra utiliza un total de 24 archivos sonoros con origen en los medios audiovisuales, de ellos 20 (5,45% del total de archivos) son originarios del cine y, de estos 20, 12 (60,00%) corresponden a versiones originales mientras que 8 (40,00%) pertenecen a versiones no originales. De los 24 archivos provenientes de los medios 3 (0,82% del total de la editorial) son originarios de la televisión y, de estos, 1 (33,33%) corresponde con la versión original mientras que los 2 (66,67%) restantes son adaptaciones o versiones diferentes del original. El último ítem (0,27% del global de Pearson-Alhambra) identificado en los medios audiovisuales pertenece al mundo radiofónico y consiste en una versión original.

**Tabla 34 - Tipo de versión de los archivos sonoros de los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Editorial Pearson-Alhambra. Elaboración Propia**

Origen	Versión original		Versión no original		Total	
	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)
<b>Medio Audiovisual</b>						
Cine	12	60,00	8	40,00	20	5,45
Radio	1	100	0	0	1	0,27
Televisión	1	33,33	2	66,67	3	0,82
Internet	0	0	0	0	0	0
Publicidad	0	0	0	0	0	0
Videojuegos	0	0	0	0	0	0
Varios Medios	0	0	0	0	0	0
Ninguno	122	67,40	59	32,60	181	49,32
Libro de texto	105	64,81	57	35,19	162	44,14
<b>Total Audiovisual</b>	241	65,67	126	34,33	367	100

La segunda editorial analizada es Santillana y, tal y como se muestra en la Tabla 35, se ha detectado que utiliza únicamente 3 (0,60% del total de la editorial) archivos sonoros que pertenecen al audiovisual. Los 3 son tomados de la gran pantalla, siendo 1 (33,33%) de ellos original y 2 (66,67%) no originales.

**Tabla 35 - Tipo de versión de los archivos sonoros de los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Editorial Santillana. Elaboración Propia**

<b>Origen</b>	<b>Versión original</b>		<b>Versión no original</b>		<b>Total</b>	
	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>
<b>Medio Audiovisual</b>						
Cine	1	33,33	2	66,67	3	0,60
Radio	0	0	0	0	0	0
Televisión	0	0	0	0	0	0
Internet	0	0	0	0	0	0
Publicidad	0	0	0	0	0	0
Videojuegos	0	0	0	0	0	0
Varios Medios	0	0	0	0	0	0
Ninguno	124	52,32	113	22,78	237	47,79
Libro de texto	206	80,47	50	19,53	256	51,61
<b>Total Audiovisual</b>	331	66,73	165	33,27	496	100

En tercer lugar, la editorial SM, observable en la Tabla 36, recurre en 5 ocasiones (1,46% de los que presenta) a elementos sonoros de los medios audiovisuales. Los 5 (100%) nacidos en el cine y, además, correspondientes a versiones originales.

**Tabla 36 - Tipo de versión de los archivos sonoros de los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Editorial SM. Elaboración Propia**

Origen	Versión original		Versión no original		Total	
	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)
<b>Medio Audiovisual</b>						
Cine	5	100	0	0	5	1,46
Radio	0	0	0	0	0	0
Televisión	0	0	0	0	0	0
Internet	0	0	0	0	0	0
Publicidad	0	0	0	0	0	0
Videojuegos	0	0	0	0	0	0
Varios Medios	0	0	0	0	0	0
Ninguno	42	58,33	30	41,67	72	21,05
Libro de texto	199	75,09	66	24,91	265	77,49
<b>Total Audiovisual</b>	246	71,93	96	28,07	342	100

Los datos relativos a Anaya se muestran en la Tabla 37. En ella se puede comprobar que esta editorial únicamente recurre a la música de los medios en 1 ocasión (0,41% del total presentado por Anaya). Este elemento sonoro proviene del cine y consiste en la versión original del mismo.



**Tabla 37 - Tipo de versión de los archivos sonoros de los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Editorial Anaya. Elaboración Propia**

Origen	Versión original		Versión no original		Total	
	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)
<b>Medio Audiovisual</b>						
Cine	1	100	0	0	1	0,41
Radio	0	0	0	0	0	0
Televisión	0	0	0	0	0	0
Internet	0	0	0	0	0	0
Publicidad	0	0	0	0	0	0
Videojuegos	0	0	0	0	0	0
Varios Medios	0	0	0	0	0	0
Ninguno	42	35,00	78	65,00	120	49,59
Libro de texto	120	99,17	1	0,83	121	50,00
<b>Total Audiovisual</b>	163	67,36	79	32,64	242	100

A continuación, se aborda la editorial Galinova, la cual utiliza, según se observa en Tabla 38, 10 (1,85% de todos los archivos sonoros de estos libros de texto) elementos sonoros desprendidos de los medios, en este caso del cine. De estos, 7 (70,00%) se corresponden con la versión original y 3 (30,00%) a otras versiones y/o adaptaciones.

**Tabla 38 - Tipo de versión de los archivos sonoros de los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Editorial Galinova. Elaboración Propia**

Origen	Versión original		Versión no original		Total	
	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)
<b>Medio Audiovisual</b>						
Cine	7	70,00	3	30,00	10	1,85
Radio	0	0	0	0	0	0
Televisión	0	0	0	0	0	0
Internet	0	0	0	0	0	0
Publicidad	0	0	0	0	0	0
Videojuegos	0	0	0	0	0	0
Varios Medios	0	0	0	0	0	0
Ninguno	118	50,43	116	49,57	234	43,25
Libro de texto	291	97,98	6	2,02	297	54,90
<b>Total Audiovisual</b>	416	76,89	125	23,11	541	100

En último lugar, en la Tabla 39, se presentan los resultados obtenidos por la editorial Edelvives. Esta presenta 2 (0,42% del global del sello editorial) archivos con germen en el mundo audiovisual. De ellos, 1 (0,21% del total) es tomado del cine en su versión original y 1 (0,21% del total) es extraído de internet recurriendo a una versión no original.

**Tabla 39 - Tipo de versión de los archivos sonoros de los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Editorial Edelvives. Elaboración Propia**

<b>Origen</b>	<b>Versión original</b>		<b>Versión no original</b>		<b>Total</b>	
	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>
<b>Medio Audiovisual</b>						
Cine	1	100	0	0	1	0,21
Radio	0	0	0	0	0	0
Televisión	0	0	0	0	0	0
Internet	0	0	1	100	1	0,21
Publicidad	0	0	0	0	0	0
Videojuegos	0	0	0	0	0	0
Varios Medios	0	0	0	0	0	0
Ninguno	67	37,64	111	62,36	178	37,08
Libro de texto	245	81,67	55	18,33	300	62,50
<b>Total Audiovisual</b>	313	65,21	167	34,79	480	100



## 6.5 Objetivo Específico 4 (OE4)

El cuarto objetivo específico de la presente tesis se correspondía con:

OE4. Evidenciar si, en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia, aparecen composiciones musicales completas o, en cambio, se utilizan fragmentos concretos de las mismas.

Los datos obtenidos muestran que, de los 2468 archivos sonoros utilizados por el conjunto de editoriales que están presentes en más del 96% de los centros de Educación Primaria, que utilizan manuales, en la Región de Murcia 1467 (59,44%) son composiciones musicales completas, 299 (12,12%) son fragmentos de composiciones y 702 (28,44%) no son composiciones al uso, pues consisten en muestras de instrumentos, onomatopeyas, dictados, mezclas muy reducidas de varios fragmentos, etc.

Del mismo modo, discriminando por sello editorial se ha podido comprobar que, tal y como se presenta en la Tabla 40, Pearson-Alhambra, de los 367 (14,87% del total generado por las seis editoriales analizadas) archivos sonoros que incluye en sus páginas 162 (44,14%) de los mismos son composiciones completas, 77 (20,98%) son composiciones incompletas y 128 (34,88%) no se corresponden con una composición. Por su parte, la editorial Santillana, en sus 496 (20,10%) archivos, ha incluido 305 (61,49%) composiciones completas, 46 (9,28%) fragmentos y 145 (29,23%) ítems que no pueden considerarse composiciones musicales al uso. En el caso de SM los 342 (13,86%) archivos que presenta se distribuyen en 235 (68,71%) composiciones completas, 10 (2,93%) composiciones incompletas y 97 (28,36%) elementos sonoros no considerados como composiciones musicales. Es Anaya, con 189 (78,10%) composiciones completas del total de 242 (9,80%) archivos sonoros que incluye en su propuesta la editorial que presenta mayor diferencia entre tipos de composiciones pues, frente a estas, aporta 7 (2,89%) composiciones incompletas y 46 (19,01) archivos no considerados composiciones. Galinova reparte sus 541 (21,92%) archivos en 309 (57,12%) composiciones completas, 64 (11,83%) composiciones no completas y 168 (31,05%) no consideradas composiciones. Finalmente, la editorial Edelvives incluye 267 (55,62%) completas, 95 (19,79%)

incompletas y 118 (24,59%) elementos no contemplados como composiciones dentro de los 480 (19,45%) archivos sonoros utilizados en su proyecto educativo.

<b>Tabla 40 - Tipos de composiciones presentadas en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución por editoriales. Elaboración Propia</b>								
<b>Tipos de composiciones</b>	<b>Composición completa</b>		<b>Composición incompleta</b>		<b>No es una composición</b>		<b>Total</b>	
	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>
Editorial								
Pearson-Alhambra	162	44,14	77	20,98	128	34,88	367	14,87
Santillana	305	61,49	46	9,28	145	29,23	496	20,10
SM	235	68,71	10	2,93	97	28,36	342	13,86
Anaya	189	78,10	7	2,89	46	19,01	242	9,80
Galinova	309	57,12	64	11,83	168	31,05	541	21,92
Edelvives	267	55,62	95	19,79	118	24,59	480	19,45
<b>Total</b>	<b>1467</b>	<b>59,44</b>	<b>299</b>	<b>12,12</b>	<b>702</b>	<b>28,44</b>	<b>2468</b>	<b>100</b>

Una vez conocidos los datos generales en cuanto al tipo de composición incluida por las editoriales se procede a su desglose por medios audiovisuales, acercando de este modo los datos obtenidos al objetivo planteado. Siendo así, en la Tabla 41, se puede observar que el cine es el medio audiovisual con más presencia con 40 (88,89%) apariciones de 45 archivos sonoros con origen en el audiovisual. De todos ellos presenta en 29 ocasiones (72,50%) la composición completa, en 10 (25,00%) la composición de manera incompleta y en un archivo sonoro (2,50%) no considerado composición

como tal. En segundo lugar, por número de aportaciones, se encuentra la televisión, con 3 (6,667%) archivos sonoros del total de 45, siendo los 3 (100%) composiciones completas presentadas al alumnado. Lo mismo sucede con la radio y la televisión, medios que presentan un único archivo (2,22% cada uno del total de 45) consistente en la composición completa. Como ya se ha mencionado en otras ocasiones, el resto de medios audiovisuales previstos no tienen presencia en los libros de texto.

<b>Tabla 41 - Tipos de composiciones presentadas en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución por medio audiovisual. Elaboración Propia</b>								
<b>Tipos de composiciones</b>	<b>Composición completa</b>		<b>Composición incompleta</b>		<b>No es una composición</b>		<b>Total</b>	
	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>
Cine	29	72,50	10	25,00	1	2,50	40	88,89
Radio	1	100	0	0	0	0	1	2,22
Televisión	3	100	0	0	0	0	3	6,67
Internet	1	100	0	0	0	0	1	2,22
Publicidad	0	0	0	0	0	0	0	0
Videojuegos	0	0	0	0	0	0	0	0
Varios Medios	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	34	75,56	10	22,22	1	2,22	45	100

Yendo un paso más allá, y al igual que en objetivos anteriores, se ha realizado el análisis por editorial y medio audiovisual para desarrollar lo más profundamente posible este objetivo. De tal modo, en la Tabla 42, se puede

contemplar como la editorial Pearson-Alhambra aporta 20 (5,45% del total de la editorial) archivos sonoros con origen en el cine. De ellos, en 16 ocasiones (80,00%) se cobija en composiciones completas y en 4 en incompletas. Por otro lado, en 3 ocasiones (0,82% del total) los archivos son extraídos de la pequeña pantalla, siendo las 3 (100%) composiciones completas. Finalmente, en cuanto a medios audiovisuales se refiere, la radio aporta un único archivo (0,27% del global de la editorial), acudiendo a la composición completa en este caso.

**Tabla 42 - Tipos de composiciones presentadas en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Editorial Pearson-Alhambra. Elaboración Propia**

Tipos de composiciones	Composición completa		Composición incompleta		No es una composición		Total	
	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)
Cine	16	80,00	4	20,00	0	0	20	5,45
Radio	1	100	0	0	0	0	1	0,27
Televisión	3	100	0	0	0	0	3	0,82
Internet	0	0	0	0	0	0	0	0
Publicidad	0	0	0	0	0	0	0	0
Videojuegos	0	0	0	0	0	0	0	0
Varios Medios	0	0	0	0	0	0	0	0
Ninguno	107	59,12	72	39,78	2	1,10	181	49,32
Libro de texto	35	21,60	1	0,62	126	77,78	162	44,14
<b>Total</b>	162	44,14	77	20,98	128	34,88	367	100



En la Tabla 43 se puede comprobar como la editorial Santillana se acoge al cine para los 3 (0,60% del total de la editorial) ítems que extrae de los medios audiovisuales. De ellos, 2 (66,67%) consisten en composiciones completas mientras que el otro archivo (33,33%) es una composición incompleta.

<b>Tabla 43 - Tipos de composiciones presentadas en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Editorial Santillana. Elaboración Propia</b>								
<b>Tipos de composiciones</b>	<b>Composición completa</b>		<b>Composición incompleta</b>		<b>No es una composición</b>		<b>Total</b>	
	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>
Cine	2	66,67	1	33,33	0	0	3	0,60
Radio	0	0	0	0	0	0	0	0
Televisión	0	0	0	0	0	0	0	0
Internet	0	0	0	0	0	0	0	0
Publicidad	0	0	0	0	0	0	0	0
Videojuegos	0	0	0	0	0	0	0	0
Varios Medios	0	0	0	0	0	0	0	0
Ninguno	165	69,62	37	15,61	35	14,77	237	47,79
Libro de texto	138	53,91	8	3,12	110	42,97	256	51,61
<b>Total</b>	305	61,49	46	9,28	145	29,23	496	100

Por su parte, la editorial SM (Tabla 44), presenta 5 (1,46% de todos los que propone la editorial) archivos obtenidos de los medios, todos del cine.

De los anteriores, 4 (80,00%) presentan un formato completo quedando 1 (20,00%) catalogado como un formato no considerado como composición.

<b>Tabla 44 - Tipos de composiciones presentadas en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Editorial SM. Elaboración Propia</b>								
<b>Tipos de composiciones</b>	<b>Composición completa</b>		<b>Composición incompleta</b>		<b>No es una composición</b>		<b>Total</b>	
	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>
Cine	4	80,00	0	0	1	20,00	5	1,46
Radio	0	0	0	0	0	0	0	0
Televisión	0	0	0	0	0	0	0	0
Internet	0	0	0	0	0	0	0	0
Publicidad	0	0	0	0	0	0	0	0
Videojuegos	0	0	0	0	0	0	0	0
Varios Medios	0	0	0	0	0	0	0	0
Ninguno	57	79,17	10	13,89	5	6,94	72	21,05
Libro de texto	174	65,66	0	0	91	34,34	265	77,49
<b>Total</b>	235	68,71	10	2,93	97	28,36	342	100

En el caso de Anaya, se puede observar en la Tabla 45 como el único archivo (0,41% del total de la editorial) que bebe de los medios audiovisuales tiene origen en el cine y está catalogado (100%) como una composición completa.

**Tabla 45 - Tipos de composiciones presentadas en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Editorial Anaya. Elaboración Propia**

Tipo de composiciones	Composición completa		Composición incompleta		No es una composición		Total	
	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)
Cine	1	100	0	0	0	0	1	0,41
Radio	0	0	0	0	0	0	0	0
Televisión	0	0	0	0	0	0	0	0
Internet	0	0	0	0	0	0	0	0
Publicidad	0	0	0	0	0	0	0	0
Videojuegos	0	0	0	0	0	0	0	0
Varios Medios	0	0	0	0	0	0	0	0
Ninguno	112	93,33	5	4,17	3	2,5	120	49,59
Libro de texto	76	62,81	2	1,65	43	35,54	121	50
<b>Total</b>	189	78,10	7	2,89	46	19,01	242	100

Galinova (Tabla 46) utiliza 10 (1,85% del total de este sello) archivos sonoros tomados de los medios audiovisuales, en concreto del cine. De los 10 se ha podido comprobar que 6 (60,00%) corresponden a composiciones completas mientras que 4 (40,00%) son composiciones incompletas.

**Tabla 46 - Tipos de composiciones presentadas en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Editorial Galinova. Elaboración Propia**

Tipo de composiciones	Composición completa		Composición incompleta		No es una composición		Total	
	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)
Cine	6	60,00	4	40,00	0	0	10	1,85
Radio	0	0	0	0	0	0	0	0
Televisión	0	0	0	0	0	0	0	0
Internet	0	0	0	0	0	0	0	0
Publicidad	0	0	0	0	0	0	0	0
Videojuegos	0	0	0	0	0	0	0	0
Varios Medios	0	0	0	0	0	0	0	0
Ninguno	178	76,07	56	23,93	0	0	234	43,25
Libro de texto	125	42,09	4	1,34	168	56,57	297	54,90
<b>Total</b>	309	57,12	64	11,83	168	31,05	541	100

Finalmente, como se muestra en la Tabla 47, la editorial Edelvives esgrime 2 elementos sonoros con origen audiovisual, 1 (0,21% del total de Edelvives) tomado del cine y 1 (0,21%) de internet. En el caso del archivo extraído del cine se corresponde (100%) con el fragmento de una composición. Por su parte, en el caso del archivo obtenido de internet pertenece (100%) al formato de composición completa.

**Tabla 47 - Tipos de composiciones presentadas en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Editorial Edelvives. Elaboración Propia**

Tipo de composiciones	Composición completa		Composición incompleta		No es una composición		Total	
	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)
Cine	0	0	1	100	0	0	1	0,21
Radio	0	0	0	0	0	0	0	0
Televisión	0	0	0	0	0	0	0	0
Internet	1	100	0	0	0	0	1	0,21
Publicidad	0	0	0	0	0	0	0	0
Videojuegos	0	0	0	0	0	0	0	0
Varios Medios	0	0	0	0	0	0	0	0
Ninguno	105	58,99	72	40,45	1	0,56	178	37,08
Libro de texto	161	53,67	22	7,33	117	39,00	300	62,50
<b>Total</b>	267	55,62	95	19,79	118	24,59	480	100

Para concluir con este objetivo específico, y llegando al último escalón de análisis, se muestran los datos obtenidos en cuanto al destino de los archivos hasta ahora presentados. Cabe recordar que, en muchas ocasiones, un mismo archivo sonoro es utilizado para la realización de dos o más actividades musicales.

Así, la editorial Pearson-Alhambra (Tabla 48), a través de los 20 archivos sonoros enraizados en el cine, propone 21 actividades. De ellas, 16 (76,19%) son presentadas mediante composiciones completas y donde se

propone trabajar la audición en 8 (50,00%) actividades, la interpretación vocal en 4 (25,00%) propuestas, en 2 (12,50%) la interpretación instrumental y en 2 (12,50%) actividades de movimiento. En cuanto a las composiciones incompletas que presenta, se fomenta el trabajo de la audición en las 4 ocasiones (80,00%) y otro tipo de actividades en una de ellas (20,00%).

Por otro lado, de los 3 (100%) archivos correspondientes a la televisión propuestos por Pearson-Alhambra, todos correspondientes a composiciones completas, 2 (66,67%) se utilizan para el trabajo de audiciones y 1 (33,33%) para la interpretación instrumental.

Finalmente, en relación al archivo sonoro obtenido de la radio, y recordando que se trataba de una composición completa, se ha podido comprobar que la editorial propone una actividad de audición con el mismo.

<b>Tabla 48 - Actividad a desarrollar con los archivos sonoros presentados en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia de la editorial Pearson-Alhambra. Distribución por tipo de composición. Elaboración Propia</b>								
<b>Cine</b>								
<b>Tipo de composición</b>	<b>Composición completa</b>		<b>Composición incompleta</b>		<b>No es una composición</b>		<b>Total</b>	
<b>Tipo de actividad</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>
Audición	8	50,00	4	80,00	0	0	12	57,15
Lectura Musical	0	0	0	0	0	0	0	0
Escritura Musical	0	0	0	0	0	0	0	0
Danza	0	0	0	0	0	0	0	0
Movimiento	2	12,50	0	0	0	0	2	9,52
Interpretación Vocal	4	25,00	0	0	0	0	4	19,05

Interpretación Instrumental	2	12,50	0	0	0	0	2	9,52
Percusión corporal	0	0	0	0	0	0	0	0
Movimiento	0	0	0	0	0	0	0	0
Otros	0	0	1	20,00	0	0	1	4,76
<b>Total</b>	16	76,19	5	23,81	0	0	21	100
<b>Televisión</b>								
<b>Tipo de composición</b>	<b>Composición completa</b>		<b>Composición incompleta</b>		<b>No es una composición</b>		<b>Total</b>	
<b>Tipo de actividad</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>
Audición	2	66,67	0	0	0	0	2	66,67
Lectura Musical	0	0	0	0	0	0	0	0
Escritura Musical	0	0	0	0	0	0	0	0
Danza	0	0	0	0	0	0	0	0
Movimiento	0	0	0	0	0	0	0	0
Interpretación Vocal	0	0	0	0	0	0	0	0
Interpretación Instrumental	1	33,33	0	0	0	0	1	33,33
Percusión corporal	0	0	0	0	0	0	0	0
Movimiento	0	0	0	0	0	0	0	0
Otros	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	3	100	0	0	0	0	3	100

Santillana, por su parte (Tabla 49), de los 3 archivos sonoros mencionados más arriba y pertenecientes al cine, presenta 2 (66,67%) composiciones completas, 1 de ellas (50,00%) para trabajar la audición y otra (50,00%) para realizar una interpretación instrumental. De otra mano,

la única composición incompleta que presenta se utiliza para realizar una audición.

<b>Tabla 49 - Actividad a desarrollar con los archivos sonoros presentados en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia de la editorial Santillana. Distribución por tipo de composición. Elaboración Propia</b>								
<b>Cine</b>								
<b>Tipo de composición</b>	<b>Composición completa</b>		<b>Composición incompleta</b>		<b>No es una composición</b>		<b>Total</b>	
<b>Tipo de actividad</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>
Audición	1	50,00	1	100	0	0	2	66,67
Lectura Musical	0	0	0	0	0	0	0	0
Escritura Musical	0	0	0	0	0	0	0	0
Danza	0	0	0	0	0	0	0	0
Movimiento	0	0	0	0	0	0	0	0
Interpretación Vocal	0	0	0	0	0	0	0	0
Interpretación Instrumental	1	50,00	0	0	0	0	1	33,33
Percusión corporal	0	0	0	0	0	0	0	0
Movimiento	0	0	0	0	0	0	0	0
Otros	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>66,67</b>	<b>1</b>	<b>33,33</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>100</b>

La editorial SM, que utiliza 5 archivos sonoros con procedencia cinematográfica, como se puede observar en la Tabla 50, propone hasta 11 actividades para ellos. De este modo, de las 4 composiciones completas extraídas del cine se propone el trabajo de la audición en 4 ocasiones



(44,45%), la lectura en 3 (33,33%), la interpretación instrumental en 1 (11,11%) y otro tipo de actividades en 1 ocasión más (11,11%). Como se ha mencionado más arriba, las composiciones incompletas tienen nula presencia en esta editorial, sin embargo, en cuanto al archivo sonoro catalogado como no es una composición, también dentro de la procedencia cinematográfica, se proponen dos actividades, por un lado (50,00%) se plantea la audición y por otro (50,00%) otro tipo de actividades.

<b>Tabla 50 - Actividad a desarrollar con los archivos sonoros presentados en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia de la editorial SM. Distribución por tipo de composición. Elaboración Propia</b>								
<b>Cine</b>								
<b>Tipo de composición</b>	<b>Composición completa</b>		<b>Composición incompleta</b>		<b>No es una composición</b>		<b>Total</b>	
<b>Tipo de actividad</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>
Audición	4	44,45	0	0	1	50,00	5	45,46
Lectura Musical	3	33,33	0	0	0	0	3	27,27
Escritura Musical	0	0	0	0	0	0	0	0
Danza	0	0	0	0	0	0	0	0
Movimiento	0	0	0	0	0	0	0	0
Interpretación Vocal	0	0	0	0	0	0	0	0
Interpretación Instrumental	1	11,11	0	0	0	0	1	9,09
Percusión corporal	0	0	0	0	0	0	0	0
Movimiento	0	0	0	0	0	0	0	0
Otros	1	11,11	0	0	1	50,00	2	18,18
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>81,82</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>18,18</b>	<b>11</b>	<b>100</b>

Avanzando más en esta dirección encontramos a la editorial Anaya. Como se ha demostrado con anterioridad, esta editorial únicamente contiene un archivo sonoro dentro del mundo audiovisual. Este archivo pertenece al cine y se trata de una composición completa. Mediante él, Anaya propone el trabajo de dos actividades musicales, una (50,00%) la audición y otra (50,00%) relacionadas con el movimiento corporal.

La siguiente firma editorial a abordar es Galinova. Como se puede observar en la Tabla 51, mediante los 10 elementos sonoros utilizados con procedencia audiovisual en concreto del cine, se propone la realización de un total de 31 actividades. Mediante las 6 composiciones completas propuestas se incita al alumno a realizar 6 (30,00%) actividades de audición, 4 (20,00%) actividades de lectura, 5 (25,00%) interpretaciones instrumentales, 2 (10,00%) actividades de percusión corporal y, en 3 ocasiones (15,00%), otro tipo de actividades musicales, es decir, un total de 20 (64,52% del total que propone) actividades.

Dentro de las actividades propuestas con los 4 archivos sonoros traídos del cine y que se presentan mediante composiciones incompletas, se propone la realización de un total de 11 (35,48%) actividades distribuidas en 4 (36,36%) de audición, 2 (18,18%) de lectura, 2 (18,18%) de interpretación instrumental y 3 (27,27%) correspondientes a otro tipo de actividades.

**Tabla 51 - Actividad a desarrollar con los archivos sonoros presentados en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia de la editorial Galinova. Distribución por tipo de composición. Elaboración Propia**

<b>Cine</b>								
<b>Tipo de composición</b>	<b>Composición completa</b>		<b>Composición incompleta</b>		<b>No es una composición</b>		<b>Total</b>	
<b>Tipo de actividad</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>
Audición	6	30,00	4	36,36	0	0	10	32,26
Lectura Musical	4	20,00	2	18,18	0	0	6	19,35
Escritura Musical	0	0	0	0	0	0	0	0
Danza	0	0	0	0	0	0	0	0
Movimiento	0	0	0	0	0	0	0	0
Interpretación Vocal	0	0	0	0	0	0	0	0
Interpretación Instrumental	5	25,00	2	18,18	0	0	7	22,58
Percusión corporal	2	10,00	0	0	0	0	2	6,46
Movimiento	0	0	0	0	0	0	0	0
Otros	3	15,00	3	27,27	0	0	6	19,35
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>64,52</b>	<b>11</b>	<b>35,48</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

Para concluir se presentan los resultados arrojados por la editorial Edelvives. Esta editorial únicamente incluye 2 elementos sonoros con origen audiovisual, como ya se ha detallado uno de ellos (50,00%) pertenece al cine, es presentado mediante un fragmento de la composición y se ha podido comprobar que propone trabajar la audición y otro tipo de actividades musicales. El otro archivo sonoro (50,00%) corresponde a internet, es

presentado a través de la composición completa y, al igual que el anterior, se ha evidenciado que propone el trabajo de la audición y otro tipo de actividades.

## 6.6 Objetivo Específico 5 (OE5)

Como último objetivo de esta tesis se proponía:

OE5. Averiguar de qué manera se presenta al alumno el material audiovisual a utilizar en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia.

De este modo, como se ha explicitado en el capítulo dedicado a la metodología de la investigación, las maneras previstas en las que puede plantearse la presentación al alumno son mediante el detalle del título y/o autor de la obra sobre la que trabajar, la inclusión del archivo sonoro en un soporte informático adjunto (ya sea CD-ROM, Lápiz óptico, etc.), enlaces de internet incluidos en las páginas del libro, una partitura convencional, una partitura no convencional o musicograma u otros tipos de presentación, por ejemplo la letra de la canción, las plataformas digitales que poseen algunas editoriales u otras fuentes no previstas en las anteriores. Igualmente, hay que resaltar que en ocasiones la manera de presentación no es única, puede incluir una, dos o más categorías de las previstas, lo que hace que, para el total de 2468 archivos sonoros contabilizados se hayan registrado un total de 5740 planteamientos de los mismos.

Como se puede observar en la Tabla 52, de las 5740 formas en las que las editoriales presentan los archivos sonoros al alumnado en 2144 ocasiones (37,35%) lo hacen mediante la identificación del título de la composición y/o el autor de la misma, en 1736 (30,24%) de las veces se recurre al uso de un soporte informático adjunto, únicamente en 2 (0,03%) situaciones se detalla un enlace de internet, 710 (12,37%) archivos sonoros son presentados mediante partituras convencionales, 281 (4,90%) lo son mediante musicogramas y, en 867 situaciones, se utilizan otros formatos de presentación. Dado el alto número de estos últimos se ha procedido a desgranarlos para poder comprender mejor el objetivo planteado. Si se centra la atención en la Tabla 53, de las 867 situaciones catalogadas como *Otros* se ha podido comprobar que, hasta en 645 (74,39%) ítems se ha adjuntado la letra de la canción mientras que 389 (44,86%) elementos son incluidos

también en las plataformas digitales de las editoriales<sup>329</sup>. Hay que tener presente que, en varias ocasiones, se acude a las dos formas mencionadas.

<b>Tabla 52 - Modo de presentación de los archivos sonoros al alumnado en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución y nivel de incidencia. Elaboración Propia</b>		
<b>Presentación</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>
Título y/o autor	2144	37,35
Soporte informático adjunto	1736	30,24
Enlace de internet	2	0,03
Partitura	710	12,37
Musicograma	281	4,90
Otros	867	15,11
<b>Total</b>	<b>5740</b>	<b>100</b>

<b>Tabla 53 - Distribución y nivel de incidencia del modo de presentación de los archivos sonoros al alumnado en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia Otros. Elaboración Propia</b>		
<b>Presentación</b>	<b>(F)</b>	<b>(%)</b>
Letra de la canción	471	54,33
Letra de la canción + Plataforma Digital SM	104	11,99
Letra de la canción + Plataforma Digital Anaya	70	8,07
Plataforma Digital SM	95	10,96
Plataforma Digital Anaya	120	13,84
Onomatopeyas	7	0,81
<b>Total</b>	<b>867</b>	<b>100</b>

<sup>329</sup> SM y Anaya son las únicas editoriales que presentaban plataformas digitales accesibles y asociadas a los libros facilitados por las marcas. Posiblemente el resto de editoriales posean plataformas similares, pero estas no son mencionadas en ningún lugar de los libros obtenidos, es decir, el alumno no tiene forma de conocerlas, por tanto, no se ha incidido en esta vía.

En otro orden de cosas, si estos datos son observados desde el prisma de los medios audiovisuales, como se puede apreciar en la Tabla 54, los 45 archivos sonoros con esta procedencia son presentados de hasta 110 maneras al alumnado. De este modo, los archivos que derivan del cine se presentan en 96 (87,27% del total de 110) formatos distintos. Destaca la presentación mediante título y/o autor, a lo que se recurre en 39 ocasiones (40,63%) de las 96 totales de este medio, en 26 (27,08%) situaciones se presenta en un soporte informático adjunto al libro de texto, en 11 (11,46%) mediante una partitura convencional, en 9 (9,37%) a través de un musicograma y en 11 (11,46%) se utilizan otros formatos.

La radio se presenta en 3 (2,73% del total) estilos diferentes, 1 (33,33%) a través del título y/o autor, 1 (33,33%) mediante soporte informático adjunto y 1 (33,33%) en otros formatos.

La televisión, por su parte, es presentada en 9 ocasiones (8,18% del global) a través de 4 de las categorías previstas. La primera mediante el título y/o autor del archivo en 3 (33,33%) ejercicios. Lo mismo sucede con el soporte informático adjunto, pues aparece en otras 3 (33,33%) actividades. En tercer lugar, se posiciona el formato a través de la partitura, en 2 (22,22%) oportunidades, quedando en último lugar otros formatos con 1 (11,11%) presentación.

Finalmente, encontramos internet que es seleccionado para la presentación de 2 (1,82% del total) elementos sonoros, 1 (50,00%) detallando el título y/o autor y otra (50,00%) mediante el enlace a internet especificado en las hojas del libro de texto.

Por tanto, si únicamente se centra la atención en los ítems traídos de los medios audiovisuales, de manera global, en 44 ocasiones (40,00%) son presentados a través del título y/o autor del elemento sonoro, en 30 (27,27%) se produce aportando un soporte informático adjunto, en 1 (0,91%) detallando la dirección web con un enlace a internet, en 13 (11,82%) a través de una partitura, en 9 (8,18%) incluyendo un musicograma en el libro de texto y en otras 13 (11,82%) situaciones se recurre a otros formatos de presentación.

**Tabla 54 - Formato de presentación de los archivos sonoros en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución y nivel de incidencia por medio audiovisual. Elaboración Propia**

Presentación	Título y/o autor		Soporte informático adjunto		Enlace de internet		Partitura		Musicograma		Otros		Total	
	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)
Cine	39	40,63	26	27,08	0	0	11	11,46	9	9,37	11	11,46	96	87,27
Radio	1	33,33	1	33,33	0	0	0	0	0	0	1	33,33	3	2,73
Televisión	3	33,33	3	33,33	0	0	2	22,22	0	0	1	11,11	9	8,18
Internet	1	50,00	0	0	1	50,00	0	0	0	0	0	0	2	1,82
Publicidad	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Videojuegos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Varios Medios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>40,00</b>	<b>30</b>	<b>27,27</b>	<b>1</b>	<b>0,91</b>	<b>13</b>	<b>11,82</b>	<b>9</b>	<b>8,18</b>	<b>13</b>	<b>11,82</b>	<b>110</b>	<b>100</b>



Al igual que se ha venido haciendo en objetivos anteriores se procede a diferenciar estos datos por editoriales. De este modo, en la Tabla 55 se puede observar como la editorial Pearson-Alhambra presenta los 24 archivos sonoros enraizados en el audiovisual en 64 formatos (58,18% del total de las editoriales). De ellos, en 24 ocasiones (37,50%) lo hace mediante la descripción del título y/o autor de la composición, en otras 24 (37,50%) incluyendo un soporte informático adjunto al libro, en 6 (9,37%) a través de partituras incluidas en el libro y hasta en 10 (15,63%) archivos sonoros mediante otros formatos.

La editorial Santillana presenta los elementos analizados a través de 8 (7,27% del total) formatos diferentes. Estos 8 se distribuyen en 3 (37,50%) presentaciones mediante el título y/o autor, 3 (37,50%) en soporte informático adjunto y en 2 (25,00%) incluyendo la partitura.

SM, por su parte, plasma sus 5 archivos con origen audiovisual de 11 (10,00% del global) maneras. 5 (45,46%) a través del título y/o autor de la composición, 1 (9,09%) con la inclusión de la partitura convencional, 3 (27,27%) con musicogramas y 2 (18,18%) mediante otros formatos.

Anaya, únicamente incluye 1 elemento (0,91% del total) con cabida en este estudio y es presentado al alumnado mediante otros formatos.

Galinova, contiene 10 archivos sonoros presentados a través de 23 (20,91%) formatos y desglosados en 10 (43,48%) situaciones resaltando el título y/o autor, 3 (13,04%) mediante la inclusión en un soporte informático adjunto, 4 (17,39%) con el aporte de una partitura convencional y 6 (26,09%) vía musicogramas.

La última editorial analizada, Edelvives, hace lo propio con sus 2 archivos audiovisuales en 3 (2,73%) formatos. En 2 ocasiones (66,67%) se recurre al título y/o autor y en 1 (33,33%) aportando un enlace a internet donde poder escuchar el audio propuesto.

**Tabla 55 - Formato de presentación de los archivos sonoros en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia. Distribución y nivel de incidencia por marca editorial. Elaboración Propia**

Presentación	Título y/o autor		Soporte informático adjunto		Enlace de internet		Partitura		Musicograma		Otros		Total	
	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)
Actividad														
Pearson-Alhambra	24	37,50	24	37,50	0	0	6	9,37	0	0	10	15,63	64	58,18
Santillana	3	37,50	3	37,50	0	0	2	25,00	0	0	0	0	8	7,27
SM	5	45,46	0	0	0	0	1	9,09	3	27,27	2	18,18	11	10,00
Anaya	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100	1	0,91
Galinova	10	43,48	3	13,04	0	0	4	17,39	6	26,09	0	0	23	20,91
Edelvives	2	66,67	0	0	1	33,33	0	0	0	0	0	0	3	2,73
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>40,00</b>	<b>30</b>	<b>27,27</b>	<b>1</b>	<b>0,91</b>	<b>13</b>	<b>11,82</b>	<b>9</b>	<b>8,18</b>	<b>13</b>	<b>11,82</b>	<b>110</b>	<b>100</b>

Finalmente, y desgajando las editoriales por medio audiovisual y formato de presentación, se puede observar en la Tabla 56 que, la editorial Pearson-Alhambra plasma los ítems que incluye relacionados con el cine desvelando el título y/o autor en 20 ocasiones (38,46%), incluyéndolos en un soporte informático en otras 20 (38,46%), incorporando la partitura a las páginas del libro en 4 (7,69%) actividades y mediante otros formatos en 8 (15,39%) elementos, es decir, aporta un total de 52 (81,25% del global de esta editorial) formatos para este medio audiovisual. En cuanto a los archivos creados para la radio se ha detectado que son presentados de 3 (4,69% del total del Pearson-Alhambra) maneras distintas, en 1 (33,33%) ocasión se ha utilizado el título y/o el autor de la obra, en 1 (33,33%) un soporte informático adjunto y, en otra (33,33%), otros tipos de formatos. En cuanto a la televisión, se acude al título y/o autor en 3 (33,33%) archivos sonoros, al soporte informático en otros 3 (33,33%), a la partitura en 2 (22,22%) y a otros tipos en 1 ítem (11,11%) siendo, de este modo, 9 (14,06% de la editorial) el total de formatos utilizados.

**Tabla 56 - Formato de presentación de los archivos sonoros en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia por medio audiovisual. Pearson-Alhambra. Elaboración Propia**

Presentación	Título y/o autor		Soporte informático adjunto		Enlace de internet		Partitura		Musicograma		Otros		Total	
	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)
Cine	20	38,46	20	38,46	0	0	4	7,69	0	0	8	15,39	52	81,25
Radio	1	33,33	1	33,33	0	0	0	0	0	0	1	33,33	3	4,69
Televisión	3	33,33	3	33,33	0	0	2	22,22	0	0	1	11,11	9	14,06
Internet	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Publicidad	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Videojuegos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Varios Medios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>37,50</b>	<b>24</b>	<b>37,50</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>9,37</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	<b>15,63</b>	<b>64</b>	<b>100</b>

En la Tabla 57 se detallan los datos arrojados por Santillana. Esta editorial incluye en sus páginas un único medio audiovisual, el cine. Los formatos utilizados para su presentación se dividen en 3 (37,50%) relativos al título y/o autor, otros 3 (37,50%) al soporte informático adjunto y 2 (25%) aportando la partitura convencional.

**Tabla 57 - Formato de presentación de los archivos sonoros en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia por medio audiovisual. Santillana. Elaboración Propia**

Presentación	Título y/o autor		Soporte informático adjunto		Enlace de internet		Partitura		Musicograma		Otros		Total	
	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)
Cine	3	37,50	3	37,50	0	0	2	25,00	0	0	0	0	8	100
Radio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Televisión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Internet	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Publicidad	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Videojuegos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Varios Medios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>37,50</b>	<b>3</b>	<b>37,50</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>25,00</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

Abordando los libros de SM, se ha podido comprobar que, como se plasma en la Tabla 58, los 5 archivos con origen audiovisual que aporta hacen referencia al cine y son presentados a través del título y/o autor en 5 ocasiones (45,46%), facilitando la partitura convencional en 1 ejercicio (9,09%), a través de musicogramas en 3 (27,27%) actividades y recurriendo a otros formatos en 2 (18,18%) momentos más.

**Tabla 58 - Formato de presentación de los archivos sonoros en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia por medio audiovisual. SM. Elaboración Propia**

Presentación	Título y/o autor		Soporte informático adjunto		Enlace de internet		Partitura		Musicograma		Otros		Total	
	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)
Cine	5	45,46	0	0	0	0	1	9,09	3	27,27	2	18,18	11	100
Radio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Televisión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Internet	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Publicidad	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Videojuegos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Varios Medios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>45,46</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>9,09</b>	<b>3</b>	<b>27,27</b>	<b>2</b>	<b>18,18</b>	<b>11</b>	<b>100</b>



Por su parte, Anaya, como ya se ha comentado, únicamente presenta un archivo susceptible de atención en este estudio. Este archivo pertenece al cine y es presentado mediante otros formatos no contemplados en la ficha de recolección de datos.

Siguiendo con la marca editorial Galinova, en la Tabla 59, se puede observar como todos los ítems que aporta provienen de la gran pantalla y son presentados mediante 23 formatos. De todos ellos, en 10 (43,48%) situaciones se acude al título y/o autor, en 3 (13,04%) a un soporte informático, en 4 (17,39%) se incluye la partitura convencional y en 6 ocasiones (26,09%) se presenta mediante musicogramas.

**Tabla 59 - Formato de presentación de los archivos sonoros en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia por medio audiovisual. Galinova. Elaboración Propia**

Presentación	Título y/o autor		Soporte informático adjunto		Enlace de internet		Partitura		Musicograma		Otros		Total	
	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)
Cine	10	43,48	3	13,04	0	0	4	17,39	6	26,09	0	0	23	100
Radio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Televisión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Internet	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Publicidad	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Videojuegos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Varios Medios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>43,48</b>	<b>3</b>	<b>13,04</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>17,39</b>	<b>6</b>	<b>26,09</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

En último lugar, en la Tabla 60, se puede observar como la editorial Edelvives presenta sus 2 elementos sonoros audiovisuales en 3 formatos. El primero de los archivos sonoros es originario del cine y es presentado mediante el detalle del título y/o autor de la composición. Por el contrario, el segundo elemento sonoro es tomado de internet y es reflejado de dos maneras, 1 (50,00%) citando el título y/o autor del mismo y otra (50,00%) señalando el enlace de internet donde poder escucharlo.

**Tabla 60 - Formato de presentación de los archivos sonoros en los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria en la Región de Murcia por medio audiovisual. Edelvives. Elaboración Propia**

Presentación	Título y/o autor		Soporte informático adjunto		Enlace de internet		Partitura		Musicograma		Otros		Total	
	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)	(F)	(%)
Cine	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	33,33
Radio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Televisión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Internet	1	50,00	0	0	1	50,00	0	0	0	0	0	0	2	66,67
Publicidad	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Videojuegos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Varios Medios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>66,67</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>33,33</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>100</b>

# **Conclusiones**



## Conclusiones

Rememorando el desarrollo del planteamiento del problema que aborda la presente tesis, y el trípode sobre el que se sustenta, se puede concluir que los medios audiovisuales no son un elemento que llegue con contundencia al alumnado desde los libros de texto, más bien quedan como un recurso marginal y reducido a las exigencias legislativas.

Según se refleja en la literatura manejada, y plasmada negro sobre blanco en estas líneas, la teoría lleva a concebir algo bien diferente, pues de todos los medios audiovisuales analizados se ha encontrado, en mayor o menor medida, planteamientos pedagógicos con eje, o sustentados, en el audiovisual.

En definitiva, y esto hace brotar el segundo soporte de la investigación, los medios audiovisuales no son un componente sustancialmente esgrimido por las editoriales analizadas. De cualquier manera, como se ha podido comprobar, al menos para la asignatura de Música en la Región de Murcia, los libros de texto no llegan a la totalidad del alumnado pues, al contrario de lo planteado por el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación (2009), en esta investigación se ha contabilizado su presencia en 270 centros educativos<sup>330</sup>, es decir un 53,57% del total de centros que imparten Educación Primaria en esta Comunidad Autónoma. Esto a su vez, viene a apuntar que se desconoce qué sucede en el resto de centros, es decir el 46,43%, casi la mitad<sup>331</sup>. Igualmente, este dato resalta la inquietud del docente, hasta ahora especialista, de Música, quien no se conforma con los planteamientos dados y prefiere estructurar su propia programación didáctica.

Los centros que no utilizan libro de texto para la enseñanza de la asignatura, si bien nos abre una nueva vía de estudio con la que dar continuidad a la presente, nos lleva al tercer asiento del sustento de la tesis, la Educación Musical.

---

<sup>330</sup> De los cuales, 202 centros utilizan el libro de texto en todos sus cursos y 68 en al menos un curso, pero no en todos, de los que componen la Educación Primaria.

<sup>331</sup> Y a los que habría que añadir los que utilizan metodología mixta.

Los hallazgos realizados hacen ver que la Educación Musical basada en libros de texto, en la Región de Murcia, se fundamenta en la enseñanza de instrumentos y canciones. Al mismo tiempo, en estos materiales editoriales, se ha podido comprobar la enorme importancia otorgada a la audición como actividad musical principal en las aulas.

Enlazando nuevamente estos resultados con lo expuesto en el planteamiento del problema de investigación, en concreto con el estudio de Chao-Fernández, Espiñeira-Bellón y Calviño Vázquez (2019), se ha podido corroborar que las averiguaciones realizadas por ambas investigaciones son similares en cuanto a la Educación Musical se refiere. Algunas coincidencias de lo que sucede en las aulas murcianas con las gallegas convergen en la enseñanza de instrumentos, canciones y, en menor medida, dictados. Por el contrario, en los libros de texto presentes en la Región de Murcia, se ha podido comprobar la enorme importancia otorgada a las audiciones, aspecto que choca frontalmente con lo planteado por estos autores. Del mismo modo, estos datos confirman lo planteado por Hemsy de Gainza ya en el año 2010, es decir, sigue existiendo un excesivo planteamiento de actividades teóricas, en este caso disfrazadas de audición e identificación de algún elemento, frente a la práctica real de actividades musicales, aquellas que necesitan una implicación activa del individuo.

En otro orden de cosas, y centrando la atención en los objetivos e hipótesis planteadas, se puede concluir que la primera de ellas es aceptada hasta cierto punto, pues se aventuraba la presencia de los medios audiovisuales en libros de texto, como así se ha confirmado. Sin embargo, esta representación no es tan importante como se esperaba, únicamente se han hallado 45 archivos sonoros con este origen de los 2468 que componen la muestra, ni se han tornado eje de las actividades, pues mayoritariamente se enfocan a la audición sin más.

La segunda de las hipótesis ha quedado confirmada casi en su totalidad, ya que el medio audiovisual con más representación en los libros de texto analizados es el cine, seguido de lejos por la televisión. El tercer medio audiovisual del que se esperaba tener mayor presencia, y que no permite confirmar la hipótesis completamente, son los videojuegos que, pese



a la importancia ganada en los últimos años, según la literatura, no aparecen representados en ningún libro de texto, si lo hacen en cambio la radio e internet.

En la tercera hipótesis, se suponía que las actividades musicales a realizar, con la parte sonora de los medios, se centraría en la audición como tal y en las interpretaciones, sobre todo la instrumental. Según los datos arrojados por el estudio, se puede concluir que esta hipótesis ha quedado demostrada y confirmada, quedando muy cerca de las mencionadas otros tipos de actividades y la lectura musical.

En cuanto a la cuarta hipótesis, se preveía una presencia equilibrada entre la música original y las versiones o adaptaciones, aludiendo a que cada tipo de música posee unas virtudes que la diferencia de la otra. Este planteamiento ha resultado ser erróneo, dado que más de dos tercios de los ítems planteados por las editoriales han resultado ser versiones originales, mientras que el 30,71% no lo son. Por tanto, la hipótesis queda descartada.

El penúltimo de los planteamientos hipotéticos, el que hacía alusión al uso de composiciones completas o, por el contrario, el uso de fragmentos, profetizaba, igual que el anterior, una presencia equitativa. Los datos obtenidos han demostrado que, de los 2468 elementos sonoros detectados en los manuales de la asignatura 1467 (59,44%) son composiciones musicales completas, 299 (12,12%) son fragmentos de composiciones y 702 (28,44%) no son composiciones al uso. Esta hipótesis también queda descartada al no encontrar la paridad argumentada.

La última de las hipótesis del presente documento argüía que la manera de presentación de los archivos sonoros al alumnado seguiría los cauces menos innovadores y presentaría un formato en torno al título de la composición y al soporte óptico adjunto al libro. Tras la visualización de los datos obtenidos se puede afirmar que esta hipótesis ha quedado contrastada resultando ser correcta.

El corolario de todo lo anterior se puede resumir en las conclusiones siguientes. Los medios audiovisuales, si bien son tenidos en buena estima por los autores más implicados con la investigación, estos son, aquellos que

tratan de indagar, aglutinar, analizar y estudiar todo lo que compone la Educación Musical, no lo son tanto por las casas editoriales.

La gran mayoría de los autores encontrados en la literatura abogan por el uso del audiovisual como un recurso educativo en cualquier área del currículum, pues se les atribuyen unas potencialidades que no son inherentes a otros recursos.

El área donde especialmente se les presume mejor acogida es la Educación Artística, concretamente en la asignatura de Música, pues precisamente esta es una parte importante que integra y da vida a los mismos. Sin embargo, como se ha podido comprobar en estas líneas, este recurso está desaprovechado por los libros de texto, quienes abogan por introducir materiales propios, quizás por los costes en licencias de derechos de autor que esto podría suponer.

Lo anterior no quiere decir que estos materiales sean deficientes o no sean recomendados para su uso en Educación Primaria, al contrario, en ese sentido se coincide con los planteamientos de Cremades et al. (2017) en cuanto a que poco a poco, los materiales editoriales en esta asignatura, comienzan a ponerse a la altura de países con mayor tradición musical en la escuela. Con todo, como se ha visto sucintamente, al inicio del trabajo, parece ser que el componente económico prima sobre el educativo, y hasta cierto punto es comprensible, pues como toda empresa necesita generar ingresos. Aun así, desde esta humilde investigación se aboga por una revisión de ese delicado balance calidad educativa/economía, vistos los resultados obtenidos en cuanto a la música de los medios audiovisuales, tanto en la revisión bibliográfica como en el estudio empírico realizado.

Finalmente, en cuanto a la prospectiva y futuras investigaciones a realizar quedan, la ya mencionada más arriba, en torno al descubrimiento de lo que sucede en los centros educativos de la Región de Murcia que no utilizan el libro de texto como eje vertebrador de la asignatura. En ella se alberga la esperanza de hallar mayor presencia de los medios audiovisuales en las metodologías utilizadas.

Las mismas expectativas se presentan en cuanto a otra investigación que daría continuidad a la presente, y se posiciona como la línea más sensata y continuista, la realización de un estudio longitudinal para comprobar la evolución de las casas editoriales al respecto del tema aquí tratado.

Igualmente, se considera crucial, para realizar una prospectiva seria de esta investigación, comprobar la evolución de los medios audiovisuales en el contexto social, pues como se señalaba en la apertura del documento, la evolución tecnológica actual avanza a una velocidad vertiginosa y propicia cambios casi diarios en la sociedad y en el contexto en el que se desenvuelve el alumnado.



# **Referencias** **bibliográficas**



## Referencias bibliográficas

- Abad Tejerina, M. J. (1999). Imagen fija versus imagen en movimiento [en línea], <http://www.ucm.es/info/mupai/abad3.htm>, consultado el 16 de septiembre de 2008.
- AFP (11 de mayo de 2007). Unas zapatillas con GPS. *El mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/elmundosalud/2007/05/08/neurociencia/1178621002.html>.
- Agirrezaldegi Berriozabal, T. (1997). *El uso de la documentación audiovisual en los programas informativos diarios de televisión*, Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Aguaded, J. I. (2003) La educación en la televisión. Hacia una necesaria integración. *Red digital: Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas*, 4. Recuperado de: [http://reddigital.cnice.mecd.es/4/firmas\\_nuevas/articulo2/aguaded1.html](http://reddigital.cnice.mecd.es/4/firmas_nuevas/articulo2/aguaded1.html).
- Ahedo, J. y Danvila del Valle, I. (2014). Las nuevas tecnologías como herramientas que facilitan la educación formativa en la educación. En J. Díaz Cuesta (Coord.), *Estrategias innovadoras para la docencia dialógica y virtual* (pp. 25-40). Madrid: Visión Libros.
- Alcolea, G. (11 de septiembre de 2014) Garmin VÍVOSMART, la nueva pulsera inteligente del conocido fabricante de dispositivos de navegación [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://wearabledevices.es/2014/09/garmin-vivosmart-la-nueva-pulsera-inteligente-del-conocido-fabricante-de-dispositivos-de-navegacion/>.
- Alfonso i Noguero, L. (1999). *Manual de documentació audiovisual en ràdio y televisió*, Valencia, Universitat.
- Alzate, M. V. (1999). El texto escolar como instrumento pedagógico: Partidarios y detractores. *Revista de Ciencias Humanas*, 21. 110-118.

- Android Magazine (2014). El futuro es Android. La última tecnología, apps y accesorios. *Revista Android Magazine*, 33. 16-30.
- Area Moreira, M. (1995). La educación de los medios de comunicación y su integración en el curriculum escolar. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 4, 5-19.
- Area Moreira, M. y González González, C. S. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, 3(33). 15-38. doi: <https://doi.org/10.6018/j/240791>.
- Armañanzas, E. (2014). Breve historia y largo futuro del ebook. *Historia y Comunicación Social*, 18. 15-26. doi: [https://doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2013.v18.44307](https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44307)
- Aróstegui, J. L., Louro, A. L. y De Oliveira Teixeira (2015). Las políticas educativas de reforma y su impacto en la Educación Musical Escolar. De dónde venimos y hacia dónde podemos ir. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical ABEM*, 35(25). 24-34.
- Arroyo, I. (2003). Deontología y legislación en la protección de los menores frente a la programación de televisión. Entretenimiento inteligente o consumo infantil en los programas contenedor. *Red digital: Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas*, 4. Recuperado de [http://reddigital.cnice.mecd.es/4/firmas/isidoro\\_ind.html](http://reddigital.cnice.mecd.es/4/firmas/isidoro_ind.html).
- Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza ANELE (2018). *El libro educativo en España. Curso 2018-2019*. Recuperado de <https://anele.org/wp-content/uploads/2018/09/ANELE-Informe-El-libro-educativo-en-Espa%C3%B1a-2018.pdf>.
- Azorín-Delegido, J. M. (2014). El videojuego musical ¿un recurso para la Educación Musical en Educación Primaria?. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 39(2). 19-36. doi: <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i2.336>.



- Azorín-Delegido, J. M. (2019). Conservación y difusión del patrimonio musical a través del aspecto gráfico de los libros de texto de Educación Primaria. Una aproximación desde la Educación Musical en la Región de Murcia. *Popular Music Research Today*, 1(1). 5-19. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/pmrt.201911>.
- Badillo, M. E. (2012) Propuesta de comunicación y educación ambiental a través del Facebook y el uso de narrativas digitales. *Entramado*, 1. 128-139.
- Ballesta, F. J. (1991). *La incorporación de la prensa a la escuela*. Madrid: Seco Olea Ediciones.
- Balsebre, A. (2000). *El lenguaje radiofónico*. Madrid: Cátedra.
- Beas, M. (1999). Los libros de texto y las Comunidades autónomas: una pesada Torre de Babel. *Revista complutense de educación*, 2(10). 29-52.
- Beas, M. y González García, E. (2019). Fuentes para la elaboración de un mapa editorial de libros de texto en España. *Revista História da Educação (Online)*, (23). 1-32. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/80355>.
- Beltrán, R. (1991) *La ambientación musical en radio y televisión*. Madrid: IORTVE.
- Bernabé, M. M. y Azorín-Delegido, J. M. (2015). La pizarra digital en la clase de lenguaje musical: aprendizaje armónico-analítico. *Revista Opción*, 3(31). 235-249.
- Bernabé, M. M. y Azorín-Delegido, J. M. (2016). Musicogramas interculturales en Primaria. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 68. 56-61.
- Betés, K. (2002). *El sonido de la persuasión. Relatos publicitarios en la radio*. Valencia: Universidad Cardenal Herrera-CEU.
- Blanch, S. (9 de junio de 2004). SingStar... todo por un sueño! *Meristation*. Recuperado de <http://www.meristation.com/es/playstation-2/singstar/analisis-juego/1514126>.

- Blanco Rivas, E. (2011) La canción infantil en la Educación Infantil y Primaria. Las nuevas tecnologías como recurso didáctico en la clase de música (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Borrego, S. (2008). Población y muestra. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 12, s.p. Recuperado de [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_12/SILVIA\\_BORREGO\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_12/SILVIA_BORREGO_1.pdf).
- Buckingham, D. (2019). La enseñanza mediática en la era de la posverdad: fake news, sesgo mediático y el reto para la educación en materia de alfabetización mediática y digital. *Cultura y Educación*, 2(31), 1-19.
- Bulnes, A. (2014). Qué es un smartwatch. *Uncomo*. Recuperado de <http://www.uncomo.com/> el 30 de septiembre de 2014.
- Caballero Blanco, P. J.; Domínguez Carrillo, G. y Parra Boyero, M. (2008). "Un, dos, tres, responde otra vez" propuesta práctica para abordar contenidos conceptuales en las actividades en el medio natural. *IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física*. Recuperado el 17 de enero de 2014 de: <http://www.uco.es/IVCongresoInternacionalEducacionFisica/congreso/Documentos/001-196-521-005-001.html>.
- Cabero, J., Duarte, A., y Romero, R. (1995). Los libros de texto y sus potencialidades para el aprendizaje. En J. Cabero y L. M. Villar (Eds.), *Aspectos críticos de una reforma educativa*. (pp. 21-39). Sevilla: Secretariado de publicaciones.
- Caldera Serrano, J. y Nuño Moral, M. V. (2004). *Diseño de una base de datos de imágenes para televisión*. Gijón: Trea.
- Calle, A. (1997). Unidad Didáctica para trabajar la televisión en Educación Infantil. Un día en la tele. *Comunicar*, 9. p. 134-139.
- Campanario, J. M. (2001). ¿Qué puede hacer un profesor como tú o un alumno como el tuyo con un libro de texto como éste? Una relación de actividades poco convencionales. *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 19(3). 351-364.

- Campuzano, A. (1992). *Tecnologías audiovisuales y educación*. Madrid: Akal.
- Carbajo, C. (1997). El Tratamiento de los temas transversales en los libros de música para Educación Primaria. En L. A. Arranz (Coord.), *V Congreso sobre el Libro de Texto y Materiales didácticos, I* (pp. 325-334). Madrid: Universidad Complutense.
- Casado Mestre, F. (2005). La realidad televisiva como modelo de comportamiento social. Una propuesta didáctica. *Comunicar*, 25. (Ejemplar dedicado a: Televisión de calidad: Congreso Hispanoluso de Comunicación y Educación. Huelva. 2005 (CD-ROM)).
- Cascales, A. (2007) Clásicos del cine en Educación Infantil. *Quaderns de cine*, 1, 99-108.
- Cascales, A. y Laguna, E. (2014). Una experiencia de aprendizaje con la pizarra digital Interactiva en Educación Infantil. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 45. 125-136.
- Cebrián Herreros, M. (1995). *Información audiovisual: Concepto, técnica, expresión y aplicaciones*, Madrid: Síntesis.
- Chao-Fernández, R. Espiñera-Bellón, E. M. y Calviño Vázquez, R. J. (2019). Análise da situación actual da Educación Musical nos centros de Educación Primaria. *Eduga: Revista galega do ensino*, 77. Recuperado de <http://www.edu.xunta.gal/eduga/1756/investigacion/analise-da-situacion-actual-da-educacion-musical-nos-centros-educacion-primaria>.
- Clarembeaux, M. (2005). Televisión y educación, una pareja al borde de un ataque de nervios. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 25. 346. doi: <https://doi.org/10.3916/C25-2005-165>.
- Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia (31 de mayo de 2019). La CNMC multa a 34 editoriales de libros de texto no universitarios y a la asociación ANELE por crear un mecanismo para restringir políticas y condiciones comerciales [Nota de prensa]. Recuperado de <https://www.cnmc.es/node/375268>.

- Contreras, R. S.; Eguia, J. L. y Solano, L. (2011). Videojuegos como un entorno de aprendizaje. El Caso de "Monturiol el joc". *Revista Icono14*, 9,(2), 249-261. Recuperado de <http://www.icono14.net/Archivos>.
- Corominas, A. (1994): *La comunicación audiovisual y su integración en el curriculum*. Barcelona: Graó.
- Corral Baciero, M. (1989). *La documentación audiovisual en programas informativos*, Madrid: Instituto Oficial de Radiotelevisión Española.
- Cortina, M. (2010). El cine como recurso didáctico de educación para la muerte: Implicaciones formativas para el profesorado (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid). Recuperada de: [file://10.10.100.172/DATOSPDI1/usr/975/53147975/Descargas/documentop.com\\_tesis-doctoral-el-cine-como-recurso-didactico-de-\\_5a00fab21723dd69dcbd7e50.pdf](file://10.10.100.172/DATOSPDI1/usr/975/53147975/Descargas/documentop.com_tesis-doctoral-el-cine-como-recurso-didactico-de-_5a00fab21723dd69dcbd7e50.pdf).
- Cremades, R., García Gil, D., Lizaso, B., Morales, A., Del Olmo, M. J., Ríos, P., Román, M., Sustaeta, I. y Toboso, S. (2017). *Didáctica de la Educación Musical en primaria*. Madrid: Paraninfo.
- Cuevas, S. (2015). La trascendencia de la educación musical de principios del siglo xx en la enseñanza actual. *Revista Magister*, 27(1). 37-43.
- Del Campo, J.; Vegazo, V. M y Macías, A. (2005). La televisión educativa. Un ejemplo práctico con Barrio Sésamo. *Comunicar*, 25. (Ejemplar dedicado a: Televisión de calidad: Congreso Hispanoluso de Comunicación y Educación. Huelva. 2005 (CD-ROM)).
- Domingo, M. y Marquès, P. (2011) Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar*, 37. 169-175.
- Dublin Core Metadata Initiative (2003). Decision on proposal to add the terms "Moving Image" and "Still Image" to the DCMI Type Vocabulary [en línea], <http://dublincore.org/usage/decisions/2003/2003-02>. Image-terms.shtml, consultado el 19 de septiembre de 2007.

- Editorial El País (26 de enero de 1990). Antena 3 Televisión, primera cadena privada en romper 33 años de monopolio público. *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/diario/1990/01/26/radiotv/633308404\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1990/01/26/radiotv/633308404_850215.html).
- Ellenwood, S. y McLaren, N. (1994) Literature-based Character Education. *Middle School Journal*, noviembre, 42-47.
- Estudillo, J. (2008) *Videojuegos ¿Cómo afectan a nuestra salud?*. Trabajo presentado en las I Jornadas de alumnos de informática sobre juegos: matemática recreativa e implementación de videojuego, 41-46. Recuperado de [http://www.lcc.uma.es/~afdez/ACTAS\\_MATVI\\_2008.pdf](http://www.lcc.uma.es/~afdez/ACTAS_MATVI_2008.pdf).
- Europapress (28 de mayo de 2014). Google consigue su objetivo de fabricar su propio coche autónomo. *El economista*. Recuperado de <http://www.economista.es/ecomotor/motor/noticias/5814767/05/14/Video-Google-consigue-su-objetivo-de-fabricar-su-propio-coche-autonmo.html>.
- Fernández Castro, J. y Doval, E. (2011). *¿Cómo he llegado hasta aquí? La influencia de la conducción subconsciente en la seguridad vial*. [Versión electrónica]: Attitudes. Recuperado de: [http://attitudes.org/wp-content/uploads/2012/06/17\\_La-influencia-de-la-conduccion-subconsciente-en-la-seguridad-vial\\_l.pdf](http://attitudes.org/wp-content/uploads/2012/06/17_La-influencia-de-la-conduccion-subconsciente-en-la-seguridad-vial_l.pdf).
- Fernández Gómez, J. D. (2002). Aproximación conceptual a la música en publicidad audiovisual. *Comunicación. Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Literatura*, 1. 161-177.
- Fernández Palop, M. P. y Caballero García, P. A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-217. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.20.1.229641>.

- Fraile, T. (2005). Músicas posibles: Tendencias teóricas de la relación música-imagen. En M. Olarte. *La música en los medios audiovisuales*. pp. 295-314. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones.
- Franco, R. (27 de enero de 2014). Samsung presenta la WW9000, una lavadora inteligente controlada desde el móvil [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://gizmologia.com/2014/01/samsung-lavadora-ww9000>.
- Fuster, J. (2007). Cajal y la neurociencia cognitiva cien años más tarde. *Quark*, 40, 59-65.
- Fuster, J. (2010). El paradigma reticular de la memoria cortical. *Neurol*, 50(3), 3-10.
- Galbís, V. (2017). Las texturas musicales: propuestas didácticas para un aprendizaje en clave audiovisual, en L. Miranda y R. Sanjuán (eds.), *Música y medios audiovisuales: análisis, investigación y nuevas propuestas didácticas*. Vol. II. (pp.155-156). Alicante: Letradepalo ediciones.
- Gallardo, P. J. (2 de julio de 2017). Civilization IV hace historia alzándose con un premio Grammy. *Meristation*. Recuperado de <http://www.meristation.com/pc/noticias/civilization-iv-hace-historia-alzandose-con-un-premio-grammy/1515771/1665518>.
- Gallego, D., Cacheiro, M.L. y Dulac, J. (2009). La pizarra digital interactiva como recurso docente. *Revista Electrónica Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 2(10). 127-145. Recuperado de [http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_10\\_02/n10\\_02\\_gallego\\_cacheiro\\_dulac.pdf](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_02/n10_02_gallego_cacheiro_dulac.pdf).
- García, E. (1 de julio de 2017a). Harmonix desea desarrollar una secuela de Amplitude. *Meristation*. Recuperado de <http://www.meristation.com/es/playstation-2/noticias/harmonix-desea-desarrollar-una-secuela-de-amplitude/1653370>.

- García, E. (2 de julio de 2017b). Sony se mete en el fitness y en el baile con dos juegos nuevos. *Meristation*. Recuperado de <http://www.meristation.com/es/playstation-3/noticias/sony-se-mete-en-el-fitness-y-en-el-baile-con-dos-juegos-nuevos/1670792>.
- García, E. (23 de agosto de 2012). Rocksmith, el sustituto de Guitar Hero de Ubisoft, saldrá a la venta en septiembre. *Meristation*. Recuperado de <http://www.meristation.com/playstation-3/noticias/rocksmith-el-sustituto-de-guitar-hero-de-ubisoft-saldra-a-la-venta-en-septiembre/1535457/1800128>.
- García, F. J. y Arredondo, H (2006). *La imagen de la música tradicional andaluza en los materiales curriculares de la Educación Primaria*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces, Consejería de la Presidencia.
- García Amilburu, M. (2010) Cine y Educación: La integridad del docente en *Emperor's Club*. *Edetania*, 38, 27-40.
- García de León, M. A. (1996) Aprendiendo Ciencias Sociales a través del cine y la literatura (una aplicación en el campo de la Sociología de la Educación). *Revista Complutense de Educación*, 7(2).
- García Ejarque, L. (2000). *Diccionario del archivero bibliotecario*. Asturias, Trea.
- García Gallardo, F. J. y Arredondo, H. (2005). Tweenies. Una serie de televisión como modelo para la Educación Musical en el aula desde una propuesta transdisciplinar. *Comunicar*, 25. (Ejemplar dedicado a: Televisión de calidad: Congreso Hispanoluso de Comunicación y Educación. Huelva. 2005 (CD-ROM)).
- García Marín, J. (1999) Del club de los poetas muertos a mentes peligrosas: Elementos para la introducción del cine en la materia sociología de la educación. *Innovación educativa*, 9, 119-132.
- García Salinero, J. (2004). Estudios descriptivos. *Nure Investigación*, 7.

- Garrote Rojas, D., Jiménez-Fernández, S. y Serna Rodríguez, R. M. (2018). Gestión del tiempo y uso de las TIC en estudiantes universitarios. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (53), 109-121.
- González, S., Zambrano, M., Villacís, C., Prócel, C. y Bustamante, A. (2014). Diseño y desarrollo de un videojuego educativo con técnicas de inteligencia artificial para Android aplicando la metodología OOADM. Caso de estudio: Laberinto en 3D. *Revista GEEKS DECC – Report. Tendencias en computación*, 1(5). 52-61.
- González Cobos, L. M. (2013). Beneficios de la Pizarra Digital Interactiva: Aprendizaje y motivación de las matemáticas en el primer ciclo de Educación Secundaria (Trabajo Fin de Máster). Universidad Internacional de La Rioja, Madrid.
- González Conde, M. J. (2001). *Comunicación Radiofónica*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- González Fernández, N.; Ramírez García, A. y Salcines Talledo, I. (2018). Competencia mediática y necesidades de alfabetización audiovisual de docentes y familias españolas. *Educación XX1*, 21(2), 301-321. doi: 10.5944/educXX1.16384.
- González Formoso, C.; Rodiño, S.; Gorís, A. I. y Carballo Silva, M. A. (2008) Consumo de medios de comunicación en una población infantojuvenil. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 38 (10). p. 53-67.
- González Herrero, A. (2010). La convergencia de los videojuegos online y los mundos virtuales: situación actual y efectos sobre los usuarios Online. *Zer*, 28(15), 117-132.
- Grimaldi, N. (1994) El aprendizaje de la vida a través del cine y la literatura. *Nuestro Tiempo*, diciembre, 116-125.
- Guijarro, T. y Muela, C. (2003). *La música, la voz, los efectos y el silencio en publicidad*. Madrid: Cie Inversiones Editoriales Dossat 2000.



- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39. doi: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>.
- Gutiérrez, R. (12 de junio de 2014). Baños Inteligentes: Una Tendencia en Crecimiento [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.vainsa.com/blog/index.php/banos-inteligentes/>.
- Gutiérrez Cordero, R. y Cansino González, J. I. (2001). Música y libro de texto. *Música y Educación*, 47. 51-65. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/31360/musica%20y%20libro%20de%20texto0001.pdf?sequence=1>.
- Guzmán, J. (1 de julio de 2017). SingStar vende 20 millones de copias desde su lanzamiento. *Meristation*. Recuperado de <http://www.meristation.com/es/playstation-2/noticias/singstar- vende-20-millones-de-copias-desde-su-lanzamiento/1659190>.
- Hemsey de Gainza, V. (2010). Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 16. 33-48.
- Hernández Pérez, A. (1992). *Documentación audiovisual: metodología para el análisis documental de la información periodística audiovisual*, Madrid, Universidad Complutense, Facultad de Ciencias de la Información, Departamento de Periodismo III.
- Hung, K. (2000) Narrative music in congruent and incongruent TV advertising. *Journal of Advertising*, 29(1), 25-34.
- Hurtado, J. (2006). Qué materiales curriculares en Educación Musical. *Revista Electrónica SEM-EE*, 15. 7-13.
- IASA (2005). *Reglas de catalogación de IASA: manual para la descripción de registros sonoros y documentos audiovisuales relacionados*. Madrid: ANABAD.
- Ibáñez Delgado, N. (1998). Los profesores y la reforma. *Estudios Pedagógicos*, 24. 99-106.

- IFLA (2004). *Directrices para materiales audiovisuales y multimedia en bibliotecas y otras Instituciones* [en línea], La Haya. International Federation of Library Associations and Institutions IFLA, <http://www.ifla.org/VII/s35/pubs/avmguidelines04-s.pdf>, consultado el 08 de Julio de 2015.
- Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación (2009). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Catálogo de Publicaciones del Ministerio.
- Instituto Nacional de Estadística (2019) Cifras de población a 1 de enero de 2019. Consultado el 29 de agosto de 2019 en <http://www.ine.es>.
- Jiménez, D. (13 de febrero de 2004). Conviértete en todo un Triunfito!. *Meristation*. Recuperado de <http://www.meristation.com/es/playstation-2/karaoke-revolution/analisis-juego/1513164>.
- Jiménez, R. (26 de noviembre de 2013). Libra, una báscula inteligente. *El país*. Recuperado de [http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2013/11/26/actualidad/1385471083\\_686515.html](http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2013/11/26/actualidad/1385471083_686515.html).
- Juste, M. (23 de mayo de 2013). Siete razones por las que comprar una televisión inteligente. *Expansión*. Recuperado de <http://www.expansion.com/2013/05/22/empresas/digitech/1369235300.html>.
- Knight, G.; Mchugh, J. (2005). *Preservation Handbook: Moving Image* [en línea], <http://ahds.ac.uk/preservation/videopreservation-handbook.rtf>, consultado el 28 de septiembre de 2008.
- Lachat, C. (2012). Percepción visual y traducción audiovisual: La mirada dirigida. *MonTI*, 4, 87-102.
- Leché, E. M. (2016). *El cine en el aula de primaria: un recurso para el siglo XXI* (Trabajo Fin de Grado). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/18677>.

- Ledo, S. (31 de mayo de 2019). La CNMC multa a 34 editoriales de libros de texto y a la asociación Anele. *El Periódico*. Recuperado de <https://www.elperiodico.com/es/economia/20190531/cnmc-multa-editoriales-libros-texto-asociacion-anele-7483798>.
- López García, N. J. (2015a). Necesidades profesionales del profesorado especialista de música de los Centros de Educación Primaria de Castilla - La Mancha. (Tesis Doctoral). Servicio de Publicaciones y Divulgación científica: Universidad de Málaga. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10630/10665>.
- López García, N. J. (2015b). Dispositivos móviles y Educación Musical. SocialMusik. Recuperado de <http://socialmusik.es/dispositivos-moviles-y-educacion-musical/>.
- López García, N. J. (2016). Evaluación y TIC en Primaria: el uso de Plickers para evaluar habilidades musicales. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(2). 81-90. doi: <https://doi.org/10.18239/ensayos.v31i2.1131>.
- López Thomé, E. (2000). Documentación sonora, en Moreiro, J.A. (coord.), *Manual de Documentación Informativa*, Madrid, Cátedra, p. 300.
- López Yepes, A. (1992). *Manual de documentación audiovisual*, Pamplona, Universidad de Navarra.
- López Yepes, J. (2004). *Diccionario enciclopédico de ciencias de la documentación*. Madrid, Síntesis.
- Lozano, J., y Hermida, A. (2010). La metamorfosis publicitaria digital. Nuevas estrategias de promoción en la industria del cine y la televisión a través de internet. In *II Congreso Internacional AE-IC Málaga 2010: Comunicación y desarrollo en la era digital*.
- Martín, J. (1992). Música, enseñanza y ordenadores. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 13, 67-85.

- Martín, J. J. (19 de diciembre de 2011). Electronic Arts editará lo nuevo de Harmonix. *Meristation*. Recuperado de <http://www.meristation.com/es/playstation-2/noticias/%5Bgdc%5D-electronic-arts-editara-lo-nuevo-de-harmonix/1642494>.
- Martín, J. J. (4 de marzo de 2012). Nuevos grupos se unen a la banda sonora de Frequency. *Meristation*. Recuperado de <http://www.meristation.com/es/playstation-2/noticias/nuevos-grupos-se-unen-a-la-banda-sonora-de-frequency/1623759>.
- Martínez, E. (18 de diciembre de 2013). Diseñan un microondas 'inteligente' que calienta la comida de forma selectiva. *Tendencias 21. Revista electrónica de ciencia, tecnología, sociedad y cultura*. Recuperado de: [https://www.tendencias21.net/Disenan-un-microondas-inteligente-que-calienta-la-comida-de-forma-selectiva\\_a28692.html](https://www.tendencias21.net/Disenan-un-microondas-inteligente-que-calienta-la-comida-de-forma-selectiva_a28692.html).
- Martínez Alonso, G. F.; Garza, J. A.; Mendoza Salas, J. A. y Monsiváis, A. (2009). La Pizarra Digital Interactiva en la enseñanza de la Ingeniería. *Revista DIM: Didáctica Innovación y Multimedia*, 13. Recuperado de <http://dim.pangea.org/revistaDIM13/Articulos/gabrielfmartinez.pdf>.
- Martínez Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(1). 62-73.
- Mediaset España (2019). *Quiénes somos*. Consultado el 29 de agosto de 2019 en: [http://www.mediaset.es/inversores/es/Mediaset-Espana\\_0\\_1339275465.html](http://www.mediaset.es/inversores/es/Mediaset-Espana_0_1339275465.html).
- Melgarejo, I. y Rodríguez Rosell, M. M. (2013). La radio como recurso didáctico en el aula de Infantil y Primaria: los *podcast* y su naturaleza educativa. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 29-46.
- Méndez, J. (1997). Dimensiones asociadas con el papel de la imagen en material didáctico [en línea], *Perfiles educativos*, 75, enero-marzo, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207506>, consultado el 08 de Julio de 2015.

- Mendiola, J. (11 de noviembre de 2013). Un termostato inteligente para aligerar un 30% la factura energética. *El confidencial*. Recuperado de [http://www.elconfidencial.com/tecnologia/2013-11-11/un-termostato-inteligente-para-aligerar-un-30-la-factura-energetica\\_52873/](http://www.elconfidencial.com/tecnologia/2013-11-11/un-termostato-inteligente-para-aligerar-un-30-la-factura-energetica_52873/).
- Merayo, A. (2007) La fascinante magia de la radio. En A. Merayo. *El gato en el microondas. Enseña a tu hijo a convivir con los medios*. 151-172. Barcelona: Nablá.
- Merchán, F. J. (2002). El uso del libro de texto en la clase de Historia. *Gerónimo de Uztariz*, 17-18. 79-106.
- Meristation (14 de junio de 2007). High School Musical llegará a los videojuegos. *Meristation*. Recuperado de <http://www.meristation.com/es/nintendo-wii/high-school-musical-sing-it%21/noticias-juego/1523982>.
- Ministerio de Economía, Industria y Competitividad y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Ángela Ruíz Robles y la invención del libro mecánico*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad y Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Molina, B. y Snider, M. (11 de febrero de 2011). Analysis: The end of an era for 'Guitar Hero'. *USA Today*. Recuperado de <http://content.usatoday.com/communities/gamehunters/post/2011/02/analysis-will-players-see-a-guitar-hero-encore/1>.
- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352. 583-597. Uri: <http://hdl.handle.net/123456789/1196>.
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M. y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21(3), 1-20.

- Montañés, F. y Barsa, M. (2006). *Historia iconográfica de la música en la publicidad*. Madrid: Fundación de autor.
- Montoya Rubio, J. C. (2008). *Viejas y nuevas claves para la formación del profesorado universitario en Educación Musical: aprendizaje significativo a través de los medios audiovisuales*. Trabajo presentado en el I Congreso Educación e Investigación Musical. Recuperado de <http://sem-ee.creando.net/pdfs/Actas%20CEIMUS.pdf>.
- Montoya Rubio, J. C. (2009) La sonorización del audiovisual como fuente de aprendizajes musicales. En M. Olarte (Ed.), *Reflexiones en torno a la música y la imagen desde la musicología española*. 705-746. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones.
- Montoya Rubio, J. C. (2010). *Música y medios audiovisuales. Planteamientos didácticos en el marco de la Educación Musical* (Tesis Doctoral). Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Salamanca. Colección Vítor.
- Montoya Rubio, J. C. (2012). Los Simpson: Incombustible fuente de recursos para la enseñanza de la música. *IV Jornadas Nacionales TIC y Educación TICEMUR 2012*. Recuperado el 17 de enero de 2014 de: <http://ticemur.f-integra.org/comunicaciones/presenciales/38.pdf>.
- Montoya Rubio, J. C. (2019). Educación audiovisual con El asombroso mundo de Gumball: una nueva apuesta para las clases de música en Primaria. En J. L. Falvó y J. López González (Eds.). *Música y medios audiovisuales. Aproximaciones interdisciplinares*. 59-69. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- Morduchowicz, R. (2009). *Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad*. Barcelona: Gedisa.
- Müller, A. y Moreno, L. (2000). Enseñanza musical en internet: Descripción de un proyecto en marcha. *Revista electrónica de LEEME*, 5. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/mulleretal00.pdf>.

- Muñoz Muñoz, J. R. (2016). La aventura de descubrir la música. En N. Lag (Coord.), *Didáctica de la música: de la investigación a la práctica* (pp. 9-18). Madrid: Asociación Procompal.
- Nike, Inc. Sensor Nike+ Instrucciones en español. Recuperado el 30 de septiembre de 2014 de [http://store.nike.com/es/es\\_es/pd/sensor/pid-323819/pgid-10107657](http://store.nike.com/es/es_es/pd/sensor/pid-323819/pgid-10107657).
- Núñez Fernández, E. (1999). *Organización y gestión de archivos*, Gijón, Trea.
- Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (2019). Evolución del número de clientes de telefonía móvil en España. Consultado el 29 de agosto de 2019 en <https://www.onsi.red.es/es/indicadores/evolucion-del-numero-de-clientes-de-telefonía-movil-en-espana>.
- Odene, S. (2012) El cine musical e histórico-musical como recurso para la adquisición de competencias en Educación Primaria. Universidad de Valladolid, Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1479>.
- Ojeda Castañeda, G. (1992). Los archivos audiovisuales en las redes digitales de comunicación para la educación y la cultura [en línea], disponible en: <http://ares.cnice.mec.es/informes/13/contenido/34.htm>, Consultado el 14 de Julio de 2015.
- Olarte, M. Montoya Rubio, J. C. Martín, D. y Mosquera, A. (2011). La incorporación de los medios audiovisuales en la enseñanza de la música. *Revista Docencia e Investigación*, 21. p. 151-168.
- Oriol de Alarcón, N. (2005). La Música en las Enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea de Música en la Educación)*, 16. s.p. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9756/9190>.
- Ortega, E. (2004). *La comunicación publicitaria*. Madrid: Pirámide.

- Ortiz, I. (30 de marzo de 2001). Análisis Dancing Stage Euromix PlayStation. *Meristation*. Recuperado de <http://www.meristation.com/es/playstation/dancing-stage-euromix/analisis-juego/1506953>.
- Ortiz Sobrino, M. A. y Volpini, F. (1995). *Diseño de programas en radio*. Paidós: Barcelona.
- Padilla, L., González, J. L., Gutiérrez, F. L., Cabrera, M. J., y Paderewski, P. (2008) Diseño de Videojuegos Educativos Multijugador: Una Visión desde el Aprendizaje Colaborativo. En IX Congreso Internacional Interacción, 29-38.
- Palencia-Lefler, M. (2009). La música en la comunicación publicitaria. *Comunicación y Sociedad, XXII (2)*, 89-108.
- Pascual, P. (2008). *Didáctica de la música*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Pearce Moses, R. (2005). *A Glossary of Archival and Records Terminology* [en línea], Society of American Archivists. <http://www.archivists.org/glossary/>, consultado el 08 de Julio de 2015.
- Peña, E. (5 de septiembre de 1998). Análisis Beatmania PlayStation. *Meristation*. Recuperado de <http://www.meristation.com/es/playstation/beatmania/analisis-juego/1506839>.
- Peña, E. (29 de octubre de 2009). Last night a DJ saved my life. *Meristation*. Recuperado de <http://www.meristation.com/playstation-3/dj-hero/analisis-juego/1529235>.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare (15)*, 1. 15-29.
- Pérez Escoda, A. y Contreras Pulido, P. (2018). Smartphone y redes sociales para el desarrollo de competencias mediáticas y digitales en niños y adolescentes: Musical.ly. *Aula Abierta, 3(47)*. 281-290. doi: <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018>. 281-290.



- Pérez Rodríguez, M. A. y Delgado, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 39. 25-34. doi: 10.3916/C39-2012-02-02.
- Pérez Tornero, J. M. (2012). La formación de profesores en educación en medios: currículo y experiencias internacionales. *Revista Comunicar*, 39. 10-14. doi: <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-00>.
- Pizarroso, A. (1997). La comunicación de masas en España y EE.UU. (1918-1936): panorama comparado. *REDEN Revista española de estudios norteamericanos*, 14, 107-137.
- Pla, F. (15 de septiembre de 2014). Hacia el coche inteligente. *La vanguardia*. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/motor/20140914/54415042170/hacia-el-coche-inteligente.html>.
- Polo, D. (2009). La filosofía 2.0 y la explosión audiovisual en internet. *Razón y palabra*, 70. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/POLO-Revisado.pdf>.
- Porta, A. y Vernia, A. M. (2015). *Aprendiendo a ser maestro. Didáctica de la Expresión Musical en Primaria*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Posada, F. (2013). *Diseño de materiales multimedia: Web 2.0*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Póveda López, I. C., Caldera Serrano, J. Y Polo Carrión, J. A. (2010). Definición del objeto de trabajo y conceptualización de los Sistemas de Información Audiovisual de la Televisión. *Investigación bibliotecológica*, 50(24). 15-34.
- Prendes, M. P. (1994). La imagen didáctica: análisis descriptivo y evaluativo (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.

- Ramírez García, A.; Sánchez Carrero, J. y Contreras Pulido, P. (2016). La competencia mediática en Educación Primaria en el contexto español. *Educação e Pesquisa*, 2(42). 375-394. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201606143127>.
- Ramos, S. (2015). Aplicación didáctica de la canción popular en Educación Primaria a través del videojuego. En M. Olarte y P. Capdepón (Eds.), *Música acallada* (pp. 277-289). Salamanca: Ed. Amarú Ediciones.
- Ramos, S. y Botella, A. M. (2015). Videojuegos y musicomovigramas. Innovación y recursos para el aprendizaje en Educación Primaria. *Revista Opción, Esp* 31(1). 609-619.
- Real Academia Española. (s. f.). audiovisual. En *Diccionario de la lengua española* (avance de la 23.<sup>a</sup> ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=audiovisual>.
- Real Academia Española (s. f.). Internet [artículo nuevo]. En *Diccionario de la lengua española* (avance de la 23.<sup>a</sup> ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=internet>.
- Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia. *BOE* núm. 97, de 22/04/1996.
- Redacción La Vanguardia (2 de septiembre de 2018). Vuelta al cole ¿Cuánto se gastan las familias en la vuelta al cole? *La Vanguardia*. Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/vida/20180902/451556333752/vuelta-al-cole-2018-coste-dinero.html>.
- Reitz, J. M. (2004). *Online Dictionary for Library and Information Science* [en línea]. <http://lu.com/odlis/>, consultado el 08 de Julio de 2015.
- Roche, E. M. (1994). La enseñanza de la música en el marco de la LOGSE. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 24. s.p.

- Rodríguez Bravo, B. (2004). El documento audiovisual en las emisoras de televisión: selección, conservación y tratamiento [en línea], *Biblios*, (5), 20, octubre-diciembre. Disponible en: [http://eprints.rclis.org/archive/00003018/01/2004\\_29.pdf](http://eprints.rclis.org/archive/00003018/01/2004_29.pdf), Consultado el 19 de septiembre de 2009.
- Rodríguez Terceño, J. (2014). El cine en la realidad de las aulas. *Historia y comunicación social*, (19). 565-574.
- Román, A. (2008). *El lenguaje musivisual: semiótica y estética de la música cinematográfica*. Madrid: Visión Libros.
- Ruano López, S., y Trabadelo, J. (2013). La TV a través de internet móvil: personalización y consumo. En *I Congreso Internacional de Comunicación y Sociedad Digital* (p. 33). Universidad Internacional de La Rioja.
- Sala, J. (2009). *Del jingle a las canciones pop: una aproximación al uso de la música en publicidad*. Manuscrito inédito, Departamento Ciencias de la Comunicación, Universitat Abat Oliba CEU, Barcelona, España.
- San Martín Alonso, A. y Peirats Chacón, J. (2018). Controversias en la transición del libro de texto en papel y electrónico a los contenidos digitales. *Revista De Educación a Distancia*, 56. 1-17. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/5>.
- Sanabria, F. (1994). *Información audiovisual: teoría y técnica de la información radiofónica y televisiva*. Barcelona: Editorial Bosch.
- Sánchez Chiquero, D. (2013). La Pizarra Digital Interactiva en las aulas de Castilla-La Mancha: análisis del rendimiento y la integración. *Revista de Educación a Distancia*, 38. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/38/>.
- Sanmartín, O. (17 de mayo de 2017). Así se adoctrina a los niños en los libros de texto en Cataluña. *El Mundo*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/cataluna/2017/05/17/591c52e0468aeb1c4e8b4609.html>

- Santamaría, P. (23 de mayo de 2012). Samsung Zipel, horno inteligente que podemos controlar desde nuestro terminal Android [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.xatakahome.com/electrodomesticos-innovadores/samsung-zipel-horno-inteligente-que-podemos-controlar-desde-nuestro-terminal-android>.
- Santamaría, P. (22 de agosto de 2013). LG Dios, el nuevo horno microondas de LG con capacidades inteligentes [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.xatakahome.com/electrodomesticos-innovadores/lg-dios-el-nuevo-horno-microondas-de-lg-con-capacidades-inteligentes>.
- Sanz, K. (2017). La eliminación del libro de texto y el uso del portafolio en la asignatura de música en E.S.O: una experiencia para incrementar la calidad del aprendizaje y la motivación del alumnado. *Educatio Siglo XXI*, 1(35), 9-32. doi: <https://doi.org/10.6018/j/286201>.
- Schofield, J. (25 de enero de 2006). US schools fight flab with dance game. *The Guardian*. Recuperado de <http://www.guardian.co.uk/technology/blog/2006/jan/25/usschoolsfigh>.
- SEAPAVAA, Southeast Asian-Pacific Audiovisual Archive Association: [www.seapavaa.com](http://www.seapavaa.com) consultada el 08 de Julio de 2015.
- Sedano, G. (10 de enero de 2014). Sensoria Fitness, los calcetines inteligentes para correr sin lesiones. *Diario el Correo*. Recuperado de <http://www.vamosacorrer.com/noticias/sensoria-fitness-los-calcetines-inteligentes-para-correr-sin-lesiones-20140110.html>.
- Sedeño, A. M. (2005) Emoción y hábitos de los niños frente a la televisión. *Comunicar*, 25. (Ejemplar dedicado a: Televisión de calidad: Congreso Hispanoluso de Comunicación y Educación. Huelva. 2005 (CD-Rom)).
- Segovia, J. P.; Casas, L. M. y Luengo, R. (2010). Creando música con la pizarra digital. *II Congreso DIM-Aulatic*. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/dim/article/viewFile/214695/284987>.

- Selva, D. (2009). El videojuego como herramienta de comunicación publicitaria: una aproximación al concepto de *advergaming*. *Comunicación: Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, 7, 141-166.
- Serrano, F. A. (19 de abril de 2012). Sing Star Deluxe. *Meristation*. Recuperado de [https://as.com/meristation/2007/12/17/analisis/1197874980\\_018229.html](https://as.com/meristation/2007/12/17/analisis/1197874980_018229.html).
- Soler Rodríguez, R. y Figueroa Corrales, E. (2018). La tecnología educativa audiovisual en el proceso de formación del docente. *REFCaIE Revista Electrónica de Formación y Calidad Educativa*, 3(5). 155-170. Recuperado de: <http://www.refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/2136/1083>.
- Arenas, M. (2010). Redes sociales ¿Un virus sin cura?. *Datospersonales.org: La revista de la Agencia de Protección de Datos de la Comunidad de Madrid*, 43.
- Storms, G. (2007). *101 juegos musicales. Divertirse y aprender con ritmos y canciones*. Barcelona: Graó.
- Torres, A. y Mouzo, J. (13 de octubre de 2018). ¿Pueden los libros de texto adroctinar? *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/sociedad/2018/10/02/actualidad/1538474416\\_878765.html](https://elpais.com/sociedad/2018/10/02/actualidad/1538474416_878765.html).
- UNESCO (1970), *Glossary of Terms Related to the Archiving of Audiovisual Materials* [en línea], Paris. UNESCO, <http://portal.unesco.org/ci/en/files/7746/10448729330glossary.pdf/glossary.pdf>, consultado el 08 de Julio de 2015.
- Vaca-Rendón, M. I. (2018). *Educación Musical y TIC: El aula de Primaria del Siglo XXI* (Trabajo Final de Grado). Recuperado de <https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/20839>.

- Valle Gastaminza, F. del (2004). *Documentación audiovisual* [en línea], Madrid: Universidad Complutense de Madrid, disponible en: <http://www.ucm.es/info/multidoc/prof/fvalle/tema12b.htm>, Consultado el 13 de Julio de 2015.
- Varela, R. (3 de junio de 2012). Análisis de PixelJunk 4am PSN para PlayStation 3. *Vandal*. Recuperado de <http://www.vandal.net/analisis/ps3/pixeljunk-4am-psn/14456>.
- Vélez, A. M. (31 de mayo de 2019). Competencia sanciona a 34 editoriales de libros de texto y a su patronal con 33,88 millones. *El Diario*. Recuperado de [https://www.eldiario.es/economia/Competencia-sanciona-editoriales-patronal-millones\\_0\\_905010071.html](https://www.eldiario.es/economia/Competencia-sanciona-editoriales-patronal-millones_0_905010071.html).
- Vernia, A. M. (2018). *Música en Educación Primaria: el proyecto escénico como herramienta de aprendizaje musical*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Vicente Nicolás, G. (2007). Música y valores: diálogo, tolerancia y solidaridad en las canciones infantiles. *Música y Educación*, 71. 17-44.
- Vicente Nicolás, G. (2010a). Las actividades de movimiento en el aula de música: una aproximación a través de los libros de texto. *Educatio Siglo XXI*, 1(28). 209-226.
- Vicente Nicolás, G. (2010b). El libro de texto en Educación Musical. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(5). 30-35. Recuperado de <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/901/820>.
- Victoria University Of Wellington (2006). *Glossary of Library Terms* [en línea], <http://www.vuw.ac.nz/library/instruction/glossary.aspx>, consultado el 08 de Julio de 2015.
- Webedia Brand Services (11 de enero de 2019). Todo lo que pueden hacer unos auriculares inteligentes con Google Assistant [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://tecnologiaig.xataka.com/todo-que-pueden-hacer-unos-auriculares-inteligente-google-assistant/>.

Xalabarder, C. (2005) Principios informadores de la música de cine. En M. Olarte (Ed.), *La Música en los medios audiovisuales*. 155-204. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones.

Zahumenszky, C. (19 de abril de 2011). LG DIOS Smart Fridge, el frigorífico WiFi que conserva tu comida divinamente [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.xataka.com/otros/lg-dios-smart-fridge-el-frigorifico-wifi-que-conserva-tu-comida-divinamente>.

Zamora, A. (22 de junio de 2013). Titanfall no tendrá modo de un solo jugador. Recuperado de <http://www.levelup.com/noticias/211831/Titanfall-no-tendra-modo-de-un-solo-jugador>.





# **Anexos**



## Anexo I - Instrumento definitivo para la recolección de datos.

Libro de texto		Editorial	
Título	Que publica el libro de texto		
Del libro de texto			
Autor/es	Tramo	Curso	Página
Del libro de texto	<b>Tema/Sesión</b>		
	Se indicará el nº de tema/sesión y título si están disponibles		
<b>Título</b>	Del archivo sonoro.		
<b>Autor</b>	Del archivo sonoro.		
<b>Presentación</b>	1 - Título y autor; 2 - Soporte informático adjunto; 3 - Enlace de internet; 4 - Partitura; 5 - Musicograma; 6 - Otros (especificar).		
<b>Original</b>	1 - Si; 2 - No.		
<b>Composición completa</b>	1 - Si; 2 - No; 3 - No es una composición.		
<b>Medio audiovisual para el que esta diseñado</b>	1 - Cine; 2 - Radio, 3 - Televisión; 4 - Internet; 5 - Publicidad; 6 - Videojuego; 7 - Varios medios (especificar); 8 - Libro de texto; 9 - Ninguno.		
<b>Tipo de actividad a desarrollar</b>	1 - Audición; 2 - Lectura; 3 - Escritura; 4 - Danza; 5 - Movimiento; 6 - Interpretación vocal; 7 - Interpretación instrumental; 8 - Percusión corporal; 9 - Improvisación; 10 - Otros.		
<b>Análisis de contenido</b>			





