

Producción musical y mercado discográfico: homogeneización entre adolescentes y reto para la educación

Music production and recording industry: homogenization in adolescents and an educational challenge

Adrien Faure Carvallo

adrienfaure@ub.edu

Departamento de Didácticas Aplicadas
Universidad de Barcelona
Barcelona, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6065-5186>

Josep Gustems Carnicer

jgustems@ub.edu

Departamento de Didácticas Aplicadas
Universidad de Barcelona
Barcelona, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6442-9805>

Mercè Navarro Calafell

mercenavarro_5@hotmail.com

CEIP Turó de Can Mates
S. Cugat del Vallès, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4370-5479>

doi: 10.7203/LEEME.45.16625

Recibido: 05-02-2020 Aceptado: 29-04-2020. Contacto y correspondencia: Adrien Faure Carvallo.
Departamento de Didácticas Aplicadas. Universidad de Barcelona, Pg. Vall d'Hebron 171, 08035, Barcelona. España.

Resumen

Las músicas populares urbanas están entre los géneros musicales preferidos por los adolescentes. A pesar del carácter motivacional que tienen, están aún poco presentes en los currículos de Educación Secundaria y, además, suelen ser tratadas de la misma manera que otros estilos musicales. Los modos de producción y de acceso a los géneros musicales populares-urbanos están muy condicionados por los procesos de producción musical y sus manipulaciones sonoras de carácter tecnológico promovidas desde la industria discográfica. Este trabajo tiene como objetivo conocer el grado de manipulación sonora presente en la música de masas para adolescentes y cómo esta influye en cierta homogeneización cultural a través de la construcción social de su identidad. Para ello, se han efectuado entrevistas a cinco productores musicales que han permitido conocer los métodos que tiene la industria discográfica para establecer perfiles homogéneos en los adolescentes a partir de sus prácticas musicales compartidas. A la luz de estos resultados, se plantean posibles buenas prácticas en el contexto de la educación musical en Secundaria que garanticen la consecución de sus objetivos educativos y mejoren nuestro modelo educativo.

Palabras clave: Adolescencia, música, producción musical, identidad, educación musical.

Abstract

Urban-popular music is among the musical genres preferred by teenagers. Despite their motivational character, they are still little present in secondary education curricula, and furthermore, they are usually treated in the same way as other musical styles. The modes of production and access to popular-urban musical genres are highly conditioned by the musical production processes and technological manipulations promoted by the recording industry. This work aims to know the degree of sound manipulation present in mass music for adolescents and how this influences a certain cultural homogenization through the social construction of identity. To do this, interviews have been conducted with five music producers that have revealed the methods the recording industry has developed to establish homogeneous profiles in adolescents based on their shared musical practices. In light of these results, possible good practices are proposed in the context of secondary music education that guarantee the achievement of their educational objectives and improve our educational model.

Key words: Adolescence, music, music production, identity, music education.

1. Introducción

Durante las últimas décadas, se ha podido observar una tendencia bastante generalizada a favor de la inclusión de las músicas populares-urbanas en los currículos de la Educación Secundaria Obligatoria (Rodríguez, 2004) (ESO, en adelante). Efectivamente, los contenidos musicales impartidos en estos centros necesitaban acercarse a la realidad musical adolescente para favorecer su motivación y contribuir a un aprendizaje significativo (Flores, 2007). Cabe destacar que, más allá del elemento motivacional, investigaciones como las de Powell, Smith, West y Kratus (2019), han demostrado los amplios beneficios y virtudes que ofrecen dichas músicas en su desarrollo durante su escolarización (Springer, 2015). Aún así, la educación del adolescente actual debe seguir cubriendo el espectro musical en su extensión temporal y cultural. La idea de “educación musical multicultural”, nacida a mediados del siglo XX y defendida por Volk (1993) o Fung (1995), aboga por incluir en la educación músicas de distintas culturas y un replanteamiento conceptual y metodológico. Así se fomentará la apertura de miras necesaria entre los jóvenes, el conocimiento de otras realidades y el respeto por estas (Giráldez, 1997).

Todo ello coincide con en el currículo de la ESO en España, el *Real Decreto 1105/2014*, donde la Música aborda las músicas populares-urbanas, profundizando en su audición, análisis, contextualización, lectoescritura e interpretación, al igual que con el resto de músicas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p.454). Indicaciones similares se encuentran en diseños curriculares desplegados por distintas Comunidades Autónomas como Cataluña o País Vasco, entre otras.

Aparentemente, podría suponerse que la comunidad educativa ha cumplido con los objetivos de dichas investigaciones: las músicas populares-urbanas forman ya parte de los contenidos obligatorios, pero no era solo este el objetivo que se perseguía, pues, aunque se han incorporado nuevas músicas al sistema educativo español, no se han realizado adaptaciones para enseñarlas de otra forma. Se aplican los mismos patrones de análisis, audición o interpretación que con el resto, que no se adecuan a las características propias de las actuales músicas urbanas-populares. Para poder entender esas características debe hacerse un breve repaso a su evolución y procesos implicados.

Los jóvenes escuchan mayoritariamente aquellos estilos más presentes en los medios, principalmente de tipo popular y urbano –como el Pop, Hip-Hop, o Reggaetón– (Herrera *et al.*, 2010). Todos presentan elementos comunes, como su formato de consumo, sistemas de difusión y alcance, destinado al consumo masivo. Por tanto, las “músicas populares-urbanas” pueden considerarse un macro-género, donde convive diversidad de estilos en constante transformación, aunque compartiendo dichos elementos. A su vez, resultan accesibles económicamente y cognitivamente al individuo, es decir, que su asimilación no exige al oyente un bagaje cultural extenso ni específico (Pouivet, 2010). En este sentido, la mayoría de estas músicas han sido creadas por *tecnologías de masas*, medios de producción que implican la grabación, duplicación

y difusión masiva, no como captura de la interpretación de una canción, sino como la creación, en un estudio, de un artefacto sonoro original mediante un proceso complejo, del que se deriva una obra única que será copiada, independiente de cualquier ejecución: el *fonograma*.

La industria discográfica lleva modelando nuestros hábitos de consumo hace décadas mediante la manipulación sonora o “producción musical” (Faure, Gustems y Gaus, 2016). La revolución tecnológica del siglo XX permitió la aparición del *productor musical*, que intercede entre músico y público, administrando los recursos tecnológicos a modo de filtro musical, transformando la manera de hacer y escuchar música (Milner, 2016). Si la grabación electrónica permitió manipular la intensidad, la grabación magnética ampliaría dichas posibilidades regrabando, recortando, reordenando y rectificando el material, convirtiéndolo en un producto sonoro impactante.

Buscando mayor potencia en las radios para ganar audiencia (la *loudness war* o guerra del volumen), se desarrollaron técnicas de compresión proporcionando mayor sensación de presión sonora sin aumentar decibelios (Devine, 2013), reduciendo el rango dinámico a favor de una sensación general de potencia (Deruty y Tardieu, 2014). Esta práctica generó nuevas expectativas en los radio-oyentes, acostumbrados a esa música comprimida, adoptándola como un referente de calidad. Llegados los años 90, las discográficas pidieron a los estudios de grabación y a sus ingenieros que hiciesen “sonar sus discos a radio”, con volumen excesivo y falta de dinámicas ideales para ambientes ruidosos (Southall, 2006). La aparición de dispositivos móviles con altavoces reducidos buscó un sonido más eficiente y las sonoridades sobre-comprimidas. Finalmente, con las Estaciones de Trabajo de Audio Digital o DAW – *Digital Audio Workstation*–, fue posible realizar todas estas tareas con un ordenador.

En un principio, las DAW se centraban en el sector amateur del mercado discográfico con nuevas tendencias estéticas, cercanas al sonido *home studio* (Harper, 2014), fomentando el uso de herramientas de “humanización” como el *shuffle*, que genera irregularidades rítmicas para que parezca interpretado por una persona, herramientas de corrección rítmica como el *Beat Detective*, o melódica como el procesador de tono *Auto-Tune*; ampliamente usados en las músicas destinadas a adolescentes (Danielsen, 2017).

Finalmente, las grandes discográficas incorporarían a artistas *underground* de los sellos independientes, consiguiendo aunar la sonoridad *mainstream* –regida por las grandes discográficas– con la actitud *underground* –más de carácter independiente–. Con todo ello, se conseguía cierta homogeneización musical, ya que, de ahora en adelante, la industria discográfica establecería los estándares de cómo debían sonar las músicas de masas. Dichas manipulaciones sonoras no quedaron exentas de reacciones adversas que denunciarían que se abandonaba la “Edad de la Representación”, donde la experiencia musical se centraba en la interpretación, para entrar en la “Edad de la Repetición”, donde las grabaciones definirían la música (Attali, 1997). Es más, los elementos que permiten al adolescente distinguir y preferir unas músicas, ya no se encuentran en la partitura, sino que ésta comparte su influencia con

procesos estandarizados de manipulación tímbrica, propios de la producción discográfica (Faure, Gustems y Gaus, 2016).

Con el establecimiento de las plataformas digitales de distribución musical *online*, el consumo de canciones ha crecido exponencialmente (Williams, 2007). Hoy en día, un individuo con conexión a Internet puede acceder libremente a un repertorio de extensión sin precedentes. En este entorno, podría suponerse que dicha libertad vendría acompañada de una diversificación social en cuanto a gustos, pero estudios recientes sobre preferencias musicales revelan lo contrario. Según Dorado (2005), estamos frente a un nuevo mercado, el *teenage market*, propio de un nuevo tipo de adolescente con gustos y preferencias musicales globalizadas (Rubio, 2010).

Efectivamente, una de las funciones destacadas que desarrolla la música entre nuestros adolescentes es la de servir como medio para establecer y consolidar relaciones. La teoría de la identidad social propone la construcción colectiva de nuestra identidad: los adolescentes simpatizarán más con aquellos con gustos musicales similares a los suyos, potenciando así su autoestima e integrándoles en un grupo. Es más, compartir estos gustos no sólo revela una valoración estética, sino que implica cierta simpatía social, valores y personalidad (Boer *et al.*, 2011), alejando a quienes tienen gustos diferentes y otorgándoles una imagen independiente del resto (North, Hargreaves y O'Neill, 2000). Asimismo, los jóvenes exhiben sus preferencias musicales mediante otros signos externos vinculados como el vestir, el peinado o las melodías del *smartphone* (Flores, 2007).

Otros agentes informales (Internet, TV, radio) ejercen más influencia en las preferencias musicales de los jóvenes que la propia educación formal (Cremades, 2008). Esta situación es crucial, pues desvela la vulnerabilidad del adolescente frente a la industria discográfica, a la que se accede mayoritariamente a través de espacios informales “sin filtro”. Este acceso totalmente libre expone directamente al consumidor frente al productor, dejando entrever la urgente necesidad de fomentar en ellos una mirada crítica a través el estudio de las músicas populares urbanas, en el marco de la educación musical formal, desde un punto de vista sociológico, como podrían serlo las propuestas de Dunbar-Hall (2002).

Por todo ello y teniendo acceso a productores musicales en activo, se ha planteado como objetivo conocer el grado de manipulación sonora presente en la música de masas para adolescentes y cómo esta influye en cierta homogeneización cultural a través de la construcción social de su identidad. A partir de ello, se pretende plantear posibles buenas prácticas en el contexto de la educación musical en ESO que garanticen la consecución de sus objetivos educativos.

2. Método

Se ha optado por una metodología cualitativa, de carácter inductivo, holístico, objetivo, plural y humanista, que trate de comprender a las personas dentro de su ambiente. Por eso se ha empleado el método descriptivo fenomenológico, ya que se pretende descubrir el significado y la forma en la cual las personas describen su experiencia, enfatizando aspectos esenciales y subjetivos, escuchando lo que dicen sus protagonistas, describiendo lo pertinente y significativo en sus percepciones, sentimientos y acciones mediante un procedimiento de investigación claramente inductivo (Massot, Dorio y Sabariego, 2004).

2.1. Muestra

Los participantes que conforman la muestra son productores musicales profesionales de la industria discográfica, un colectivo profesional muy determinado, escaso y de difícil acceso. Han sido seleccionados por muestreo no probabilístico deliberado (Martínez, 2007), a partir de los siguientes criterios de selección:

- Trabajan en músicas destinadas a adolescentes,
- han trabajado para alguna discográfica *major*, y
- están actualmente en activo, en la ciudad de Barcelona.

Finalmente, la muestra se ha concretado en cinco productores musicales, encargados de organizar y aplicar, junto con los artistas, los procesos de manipulación sonora contemplados en esta investigación. Todos han participado voluntariamente, firmando un consentimiento informado. Asimismo, los datos han sido tratados mediante códigos de identificación para preservar el anonimato y la confidencialidad de los resultados (Código de Buenas Prácticas en Investigación de la Universidad de Barcelona, 2010).

2.2. Instrumento

La técnica empleada para recopilar los datos aportados por los participantes ha sido la entrevista, dando acceso a datos que, probablemente, no se podría acceder por otras vías: creencias, actitudes, opiniones o valores. Se trata de una entrevista estructurada con preguntas planificadas mediante un guion preestablecido, secuenciado y dirigido (Ruiz Olabuénaga, 2003). Para su elaboración, se partió de un previo análisis documental sobre producción musical y se trianguló con informaciones obtenidas por profesorado de la Universidad de Barcelona y de la ESMUC.

En la redacción de los ítems se han tenido en cuenta la claridad, simplicidad y relevancia, mediante dimensiones y subdimensiones que respondían a los objetivos, siguiendo las consideraciones de Oriol (2005) y Porta y Ferrández (2009) para su validación: construcción de una entrevista piloto y evaluación de la misma por parte de 6 docentes del área de Didáctica

de la Expresión Musical de la Universidad de Barcelona respecto a la comprensión de las preguntas, relevancia y coherencia. Con sus opiniones y sugerencias, se elaboró una nueva versión de la entrevista (30 preguntas), que se aplicó a un productor a modo de prueba para ajustarla a los participantes. La versión final se recoge en la Tabla 1:

Tabla 1. Modelo de entrevista

ÁMBITOS	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	PREGUNTAS	Nº	
Productor	Presentación	Profesión	¿Cuál es tu relación con la música y a qué te dedicas actualmente?	1	
	Especialidad	Target	¿Trabajas con músicas destinadas a los adolescentes?	2	
		Estilos	¿Qué estilos musicales trabajas?	3	
	General	Definición	¿En el mundo musical, qué es un productor?	4	
Producción	Definición	Fases del proceso	Si dividimos el proceso de la producción de una canción en 4 fases - preproducción, grabación, mezcla y "mastering", ¿qué trabajo realizas en cada una de estas fases?	5	
			¿Qué diferencias hay entre la composición y la producción de una canción?	6	
	Funciones	Estilos	¿Los procesos de producción son necesarios para diferenciar un estilo musical de otro, o ésta diferencia se establece solamente en la composición de una canción?	7	
			Listado más allá de la calidad del sonido	¿Usas los procesos de producción con un fin concreto más allá del de obtener un buen sonido?	8
	Significado	Emociones	Sabemos que ciertos recursos compositivos tienen repercusión sobre las emociones de los oyentes. ¿Existen recursos de producción que también puedan provocar efectos sobre las emociones?	9	
			Sabemos que ciertos recursos compositivos evocan o transmiten actitudes concretas a los oyentes. ¿Existen recursos de producción que también puedan transmitir o evocar actitudes concretas?	10	
		Ideas	Sabemos que ciertos recursos compositivos dan informaciones concretas a los oyentes (lugares, épocas, acciones...). ¿Existen recursos de producción que también puedan transmitir o evocar informaciones concretas?	11	
	Usos	Preproducción	¿Como determinas el sonido que necesita una producción?	12	
		Modelos de manipulación sonora	¿Sigues unos patrones fijos de tratamiento del sonido para obtener resultados concretos?	13	
		Target	¿Produces las canciones de una manera distinta en función de a quién van destinadas?	14	
		Estilos	¿Usas un tipo de producción distinta para cada estilo musical?	15	
	En caso afirmativo, ¿podrías dar ejemplos de cómo consigues caracterizar algunos estilos musicales mediante la producción?		16		
		Emocional	¿Podrías dar ejemplos de cómo consigues transmitir algunas actitudes concretas mediante la producción?	17	
			¿Podrías dar ejemplos de cómo consigues transmitir algunas emociones concretas mediante la producción?	18	
Racional		Produciendo, ¿cómo consigues evocar las distintas culturas?	19		
		Produciendo, ¿cómo consigues evocar las distintas décadas musicales?	20		
		Produciendo, ¿cómo consigues evocar los distintos grupos sociales o tribus urbanas (ejemplos concretos)?	21		
Obras fonográficas	Definición	Grabación documental vs creativa	¿Podríamos diferenciar la grabación documental como aquella que captura una interpretación de una canción, de la grabación creativa, que constituye una obra en sí, que no necesita posteriores interpretaciones y de la cual la canción solo es un elemento más, entre muchos otros (como el procesado de sonido)?	22	
		Valor	¿Qué se valora en una canción grabada (obra fonográfica)? ¿La producción puede contribuir a este valor, o solo depende de la composición y la interpretación?	23 24	
	Estilos	Constitución	¿Qué elementos deben estar presentes, en una obra fonográfica, para poder distinguir su estilo musical (ejemplos concretos)?	25	
			¿Cómo se vinculan cada uno de estos ítems con los diferentes estilos musicales: timbre, tempo, cadencia rítmica, instrumentación, letra, actitud, emoción, melodía, armonía, dinámica, estructura?	26	
	Industria discográfica	Artistas	Target	¿Los artistas son conscientes de que quiénes son su público mayoritario?	27
			Composición	En caso afirmativo, ¿los artistas tienen en cuenta a su público mayoritario a la hora de componer sus canciones?	28
Target		Edades	¿Se suele dividir a los targets musicales por edades?	29	
Sectores		Discográficas y distribuidoras	Cuando trabajas para una discográfica o distribuidora, ¿qué indicaciones recibes respecto a cómo realizar una producción?	30	

Fuente: elaboración propia

A la hora de realizar las entrevistas, se ha procurado garantizar un clima de confianza para obtener información válida y fiable (Martínez, 2007). Para ello, se ha mantenido un rol no participante, haciendo uso de la técnica no directiva (Massot *et al.*, 2004) y se han empleado tácticas clásicas (expresiones breves, síntesis parcial o silencios) para que no resulte contaminada por las aportaciones del investigador (Ruiz Bueno, 2014).

2.3. Procedimiento

La recogida de información ha sido sistemática, intencionada, planificada, objetiva y registrada, para que la información obtenida sea comprobable y tenga garantía científica de objetividad (Martínez, 2007). Las entrevistas han sido grabadas en audio y posteriormente transcritas con el permiso de sus autores. Al tratarse de preguntas de respuesta abierta, para llevar a cabo el análisis cualitativo de la información, hemos aplicado la misma metodología en 5 pasos que emplea el software ATLAS.TI:

1. Se ha transcrito las entrevistas y clasificado su contenido para discernir entre información relevante e irrelevante.
2. Se han creado unos conceptos clave asociados a citas seleccionadas entre las respuestas.
3. Se han agrupado estos conceptos en categorías y subcategorías.
4. Se han elaborado una serie de mapas conceptuales que relacionan conceptos clave, categorías y subcategorías.
5. Se ha realizado un análisis de los resultados.

3. Resultados

Los resultados presentados son un resumen de las entrevistas realizadas a los 5 productores participantes. Se expondrán aquellos conceptos en que todos los entrevistados han coincidido, con una ratio de sustento para cada ítem de 5/5, a excepción de casos concretos debidamente indicados.

En palabras de los entrevistados, “producir” significa moldear una idea musical para encajar en un sector del mercado discográfico. El productor es “el encargado de traducir la idea artística en sonido [...] manipular la idea inicial de lo que es el artista para que coja una forma consistente y atractiva para el oyente” (Entrevistado A, pregunta 2). Un productor tiene que adaptar sus producciones a los gustos del consumidor potencial. Pero ¿cuáles son esos gustos? ¿De qué dependen? ¿Cómo se delimita su público objetivo?

En primer lugar, hay que diferenciar dos mercados musicales: el *mainstream* y el *underground*. Esta investigación se centra en las músicas de consumo masivo, el *mainstream*. Según los entrevistados, actualmente la principal división entre los consumidores de este sector

es la edad, por lo que tenemos dos grupos: los jóvenes y “el resto”. Efectivamente, las diferencias socioeconómicas y culturales tienen mucho menos peso en sus preferencias musicales que su edad. En consecuencia, el grueso del mercado está formado por adolescentes, considerados por todos como el motor de la industria discográfica:

“es difícil decir que un estilo sea de una cultura muy determinada. Hoy en día es una cuestión más generacional que no de origen [...] tienen más puntos en común un joven de Latinoamérica, de Estados Unidos y de Europa, que no un joven y un mayor de Europa. Por lo que, la cultura, yo creo más en estratos no sociales, en el pasado no tenía nada que ver un hijo de un obrero con un hijo de un empresario. A día de hoy, estos estratos son generacionales, no son de sectores económicos o de procedencias” (Entrevistado C, pregunta 21).

Los adolescentes del mercado discográfico español consumen diversidad de estilos que se diferencian entre sí, según los perfiles de personalidad que representan sonoramente. De este modo, cada consumidor se sentirá más o menos atraído, por uno u otro estilo, según se identifique o no con él. La aplicación de patrones fijos de manipulación sonora, asociados a diferentes actitudes, permite caracterizar cada estilo adolescente. De acuerdo con esto, el entrevistado C considera que:

“lo que me quita el sueño es la tendencia. Que cada detalle de lo que hago en el estudio, encaje de forma milimétrica con la tendencia. Y la tendencia, de un año a otro cambia. Por lo que tienes que estar al loro¹ si ahora el Reggaetón lleva el Auto-Tune con este ajuste o con el otro. Si lleva este sonido de bombo o lleva el otro” (pregunta 16).

Subrayan que se ha reducido el tiempo de escucha de cada canción, por lo que su estilo debe ser perfectamente reconocible desde el primer instante, si no se quiere correr el riesgo de que el oyente, impaciente, “salte” a otra:

“la gente joven no tiene tiempo [...] y si les varía un poco, si de repente les cambias un poco el sonido, cuando se pone de moda el sonido de una batería o de un bombo, o una caja o de un Reggaetón “tun ca ca, tun ca ca”, les tienes que dar lo que ya conocen” (Entrevistado E, pregunta 15).

En consecuencia, los modelos sonoros que se apliquen en las producciones deben ser muy pautados y explícitos, dejando poco margen a la variedad. En relación con esto:

“cuando hago una cosa de forma intuitiva, no puedo dar garantías de acertar, porque depende mucho de la inspiración, de factores aleatorios [...] En cambio, cuando alguien me encarga un trabajo, en verdad me están pidiendo garantías. La única manera de ofrecer garantías es desarrollar un método que ofrezca garantías” (Entrevistado C, pregunta 9).

Otra característica propia de estas producciones para adolescentes es que presentan a los artistas como referentes. Es decir, el consumidor debe poder decir: “este podría ser yo”, “yo también puedo hacerlo”... Esto se traduce en una estética cercana al *home studio* con bases programadas y correctores de tono, en detrimento de los instrumentos musicales fuera de tendencia –guitarra, bajo o batería–. En cierto modo, el Trap o el Reggaetón están diciendo: “no necesitas ser un instrumentista o cantante experto para vivir de la música”.

¹ Modismo del castellano que significa “estar atento” o “estar bien informado”.

En definitiva, encontramos una categoría generalizada en todos los estilos *mainstream*, consumidos de manera masiva por los adolescentes, a que deben adaptarse. En ella imperan dos directrices:

- **Moderación.** Como el objetivo es llegar al mayor número posible de personas, se sacrifica aquello que moleste a muchos, recortando frecuencias demasiado estridentes o desagradables, limitando el uso de distorsiones extremas, o ubicando en segundo plano los elementos más agresivos. Tratándose de adolescentes se buscará mantenerse en el límite “correcto” dentro de las tendencias, enfatizando la excitación y la energía. Al respecto:

“La indicación de una discográfica podría ser: [...] “Queremos que esta banda sea muy radiofónica”. Por lo tanto, ¿qué te están diciendo? [...] Que el sonido general no sea estridente, que no sea muy agresivo, porque las reglas en la radio huyen un poco de esa agresividad. Huyen un poco del susto del oyente, que puede cambiar la emisora al oír, o al entrar ese tema [...] Una directriz, te diría “mira por favor que sea muy dentro de lo que ellos son, pues muy agresivos y tal, muy Rockeros, pero no te pases mucho, porque luego la radio me va a decir que no y nos interesa muchísimo traer en radio, para llegar al mayor publico posible” (Entrevistado B, pregunta 30).

- **Funcionalidad.** El uso social de la música obliga a adecuar las producciones a los modos y vías de consumo adolescente, comprimiendo el rango dinámico para optimizar su reproducción en lugares ruidosos y mediante dispositivos portátiles. También será capital mecanizar la pulsación para que puedan ser incluidas en sesiones de baile con posibles superposiciones:

“como la funcionalidad de esta música es socializar, se tiene que poner en continuidad [...] dentro de una sesión de baile, donde tienen que fluir muchas canciones y eso no ha de ser una montaña rusa. No tiene que desentonar la falta de previsibilidad del comportamiento de la señal [...] deben ser totalmente previsibles” (Entrevistado C, pregunta 18).

Según 3 de los 5 entrevistados, si se atiende a las nuevas tendencias, puede observarse cómo, habitualmente, son estilos del sector de la música independiente –*underground*– que, en un momento dado dan el salto al *mainstream*. Durante ese traspaso, se adecuarán asumiendo las fórmulas generales descritas. De este modo, la producción permite la renovación sonora del panorama musical, aunque a menudo el contenido actitudinal y emocional, se mantenga.

Sea como sea, todos los entrevistados han dejado clara la existencia de destacado el vínculo entre los procesos de producción musical y el perfil de los consumidores de las músicas de distribución masiva. Una relación de doble sentido, pues la producción influencia la audiencia, pero, al mismo tiempo, se subordina a ella. A continuación, presentamos un glosario temático que permite recapitular el testimonio de los entrevistados:

1. Producción:

- **Manipulación sonora.** Las transformaciones que experimenta una canción, durante su producción se agruparían en 3 momentos: preproducción, grabación

y posproducción; este último compuesto por edición, mezcla y *mastering*. A lo largo de todas estas fases, se aplican técnicas de captación del sonido (microfonía, configuración del *backline* o instrumentación), edición (cuantización rítmica o corrección de tono), procesado de audio (variación de timbre, procesado de dinámica, simulación de espacios o efectos especiales) y de nivelado (distribución de planos sonoros o ajuste de intensidades). Con ello se transforma una idea musical en una obra original. Como afirma el entrevistado D: “cuando grabas un disco, cuando haces un fonograma, cuando el artista se mete en el estudio, es otra obra independiente. O sea, es otra forma de arte independiente” (pregunta 22).

- **Modelos sonoros.** Los procesos y técnicas de producción dan como fruto sonoridades que el oyente asocia a distintos significados y que sirven para identificar los estilos, consiguiendo enfatizar actitudes, culturas, emociones o épocas. Estos modelos sonoros se mantienen fijos, para facilitar su reconocimiento y máxima acogida. No obstante, de nuevo 3 de 5 entrevistados observan que, aunque la industria discográfica pretende fijar los estilos del mercado, no siempre ocurre así, siendo ocasionalmente los productos “diferentes” los que acaban triunfando entre el público. Por ejemplo, Rosalía, cuya mezcla de estilos la convierte en un producto musical único. El entrevistado C insiste en que “una canción de éxito [...] ha de ser la suma de dos cosas que son contradictorias: que sea totalmente previsible, pero a su vez, que sea original” (pregunta 23). Por otra parte, el proceso de masterización tiene como función homogeneizar el rango dinámico y las frecuencias audibles para poder reproducir canciones sin cambios perceptibles –por ejemplo, las radio-fórmulas–. Como define el entrevistado E: “el *mastering* es rectificar lo que sea del sonido para que tenga la máxima calidad posible dentro de unos cauces industriales y comerciales” (pregunta 5).
- **Contextualización.** Tratándose de jóvenes, la prioridad será la adecuación sonora de las grabaciones a los hábitos de consumo adolescentes: reproducibles en ambientes ruidosos, sin acondicionamiento acústico, mediante dispositivos móviles y en sesiones de baile, discotecas, donde las canciones se encadenarán y superpondrán. Todo ello exige manipulaciones sonoras como la reducción del rango dinámico y la mecanización del ritmo, entre otras:

“A día de hoy, la mayoría de música se hace para socializar [...] Una cosa que ayuda es que haya poca dinámica. Es decir, si tú consumes música en un espacio muy ruidoso, tienes que reducir la dinámica, puesto que los pasajes sutiles, suaves, quedarían sepultados por el ruido del rumor de la gente hablando y toda una serie de cosas” (Entrevistado C, pregunta 9).

2. Audiencia adolescente:

- **Personalidad.** Los adolescentes usan las músicas como estandarte para reafirmar su identidad y personalidad. Encuentran en los artistas referentes para definir sus propias actitudes e ideologías. Esto se traduce en una búsqueda de complicidad que los productores musicales aprovecharán, enfatizando sonoramente actitudes y emociones presentes en las canciones. Como constata el entrevistado C, las manipulaciones sonoras propias de la producción:

“la actitud sobre todo está vinculada a expresiones de tendencias de gente joven. A la gente joven, las cosas le entran por actitud. No tanto por contenido o por mensaje. De manera que está muy condicionado. La actitud es un resultado del marketing [...] Y has de ser consciente a la hora de dirigir la producción, precisamente para saber cómo canalizarlo de forma adecuada [...] Viene a ser como el elemento necesario para que ese mensaje llegue a su destino” (Entrevistado C, pregunta 28).

Y termina afirmando que: “en parte, la producción es precisamente saber cómo fomentar o enfatizar esa actitud” (Entrevistado C, pregunta 12). A nivel interpersonal, su necesidad socializadora les impulsa a seguir las tendencias de moda para conseguir aceptación y reconocimiento.

- **Hábitos de consumo.** La reciente democratización de la distribución musical mediante Internet ha supuesto un aumento exponencial en la oferta de canciones y un cambio radical en los hábitos de consumo. La reducción del tiempo de escucha dedicado a cada canción, concentra todo el simbolismo sonoro desde al inicio de las grabaciones, explicitándolo al máximo para que el oyente lo identifique rápidamente. Asimismo, provoca una homogeneización en los gustos musicales de los consumidores que hoy se definen casi exclusivamente por tendencias globalizadas.

Los procesos de producción han creado, a lo largo del tiempo, ciertos modelos sonoros que, a su vez, han adquirido significados simbólicos que se han instaurado en nuestra cultura mediante el consumo masivo de música grabada, hasta convertirse en uno de los elementos determinantes para identificar los diferentes estilos y configurar nuestras preferencias musicales (Figura 1).

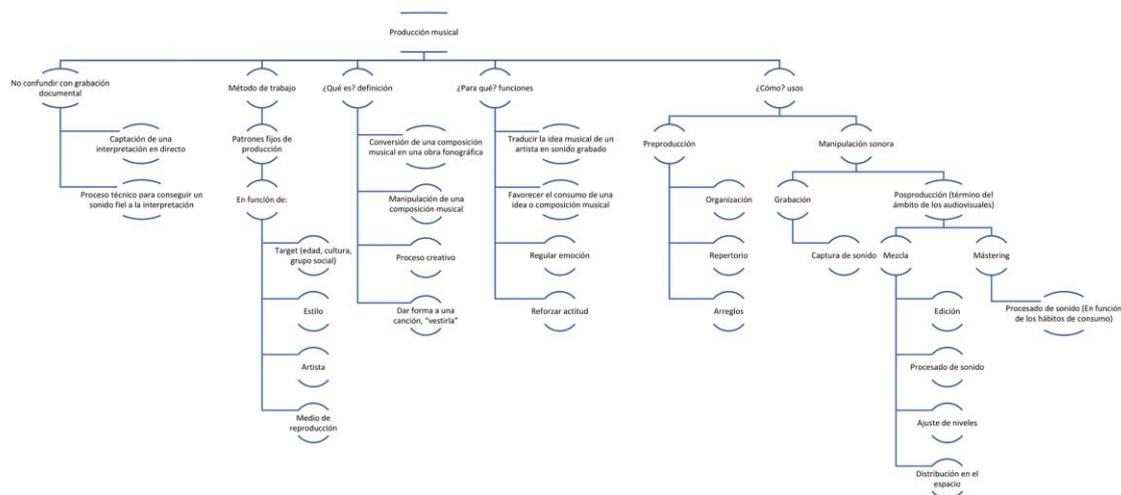


Figura 1. Mapa conceptual resumen sobre la producción musical

4. Discusión

Con todos los datos obtenidos, vemos la necesidad de revisar el método que el currículo de ESO propone para abordar las músicas de consumo masivo. Si bien su inclusión se ve necesaria, el modo con el cual suele trabajarse en las aulas podría conducir a una perspectiva desviada. En este sentido, coincidimos con Flores (2007) cuando apunta:

“recientemente desde la educación musical se ha empezado a considerar la importancia de utilizar la música popular tomando como modelo los métodos que utilizan sus propios intérpretes” y que “en los grupos de música popular actual el aprendizaje de una canción ya existente suele hacerse a partir de la grabación” (p.11).

Por todo ello, indagar sobre los procedimientos propios de la producción musical debería ser un requisito esencial para el planteamiento de una educación musical significativa y provechosa.

Como ha podido observarse, los productores entrevistados confirman la idea expuesta inicialmente, según la cual las obras fonográficas, músicas de consumo masivo para adolescentes, constituyen un tipo de obra distinto del resto basadas en la escritura o la interpretación. Se trata de productos constituidos como grabaciones (Pouivet, 2010) y, por consiguiente, no pueden ser analizados ni comprendidos suficientemente sin tener en cuenta

todos los procesos técnicos y creativos de los estudios de grabación. De hecho, Wise, Greenwood y Davis (2011) han mostrado el modo en que el profesorado de Música se enfrenta a esta problemática.

Una primera propuesta para la enseñanza de las músicas populares-urbanas pasaría por trabajarlas desde las tecnologías de la grabación. Además, según Galera (2011), sus prácticamente infinitas prestaciones, contribuyen a fomentar actitudes creativas y cooperativas, favoreciendo un aprendizaje significativo y el desarrollo de la competencia auditiva (Baker y Green, 2013). Así, paliaríamos la preocupante falta de atención a las músicas populares-urbanas y a las técnicas de manipulación sonora que las caracterizan, en Secundaria (Flores, 2007). Como ejemplo de ello sería la inclusión de las DAW en las aulas de ESO como herramientas básicas para la apreciación y creación musical (Green, 2002). Como ha podido observarse, dichos programas informáticos se encuentran en la base de las músicas preferidas por adolescentes: el Trap, Hip-Hop, Reggaetón o incluso el Pop, se reconocen como tales gracias a la manipulación sonora que brinda las DAW, adaptando las nuevas creaciones a las tendencias sonoras de cada momento, volviendo las canciones más atractivas para los adolescentes (Fink, Latour y Wallmark, 2018). Además, las DAW ofrecen a adolescentes sin amplios conocimientos musicales ni dotes interpretativas, la posibilidad de producir sus obras musicales con resultados sorprendentes que prácticamente sonarían como sus canciones favoritas (Rudolph, 2004).

Trasladando todos estos conocimientos a la educación musical en la ESO, puede entenderse cómo la inclusión del factor tímbrico y contextual de las músicas de consumo masivo, podría dar pie a propuestas educativas que contemplen la comprensión sonora como un elemento de apreciación preferente en la adolescencia. Debe reiterarse la urgente necesidad del acercamiento de prácticas musicales actuales a la realidad de las aulas, incorporando dichos conocimientos al currículum. Como ha podido observarse mediante las entrevistas, la adecuación de las músicas de masas a los adolescentes se lleva a cabo mediante la manipulación sonora, procesos de producción musical en estudios de grabación, mediante tecnologías específicas. Por lo tanto, se hace evidente la capacidad de estas para incidir sobre la apreciación musical de los oyentes.

Enseñar música sin profundizar en estos factores implicaría un vacío de conocimiento, una ignorancia que, en una sociedad de consumo, se traduciría en falta de capacidad crítica y, por consiguiente, de libertad. Faure, Oriola y Montoya (2019) han demostrado cómo la introducción de las DAW en las clases de música de la ESO mejoró el clima social, aumentó la motivación y, por consiguiente, la competencia digital y personal del alumnado. Los avances tecnológicos en grabación y difusión musical han sido siempre decisivos en la construcción de las nuevas tendencias sonoras, siendo uno de los elementos más importantes en la sensibilidad musical del público adolescente (Terrazas-Bañales, 2013).

Las influencias sobre las preferencias musicales de adolescentes hacen que el aprendizaje informal de la música guarde una estrecha relación con las preferencias de consumo

musical (Terrazas-Bañales, 2013). O sea, sus gustos musicales se forjan mayoritariamente fuera del ámbito familiar y de la educación formal y no formal: sus grupos de iguales e Internet. Por tanto, la industria discográfica tiene la posibilidad de ejercer, a través de las redes y del *marketing*, de manera directa y sin filtro, un fuerte ascendente sobre los adolescentes en cuanto su consumo audiovisual, sensibilidad musical, comportamientos y actitudes (North y Hargreaves, 2007). Del mismo modo, estudios que relacionan perfiles de personalidad y preferencias musicales corroboran esta visión y demuestran cómo la música constituye un elemento relevante en la definición de las identidades individuales y colectivas adolescentes (Rentfrow y Gosling, 2003), y la imagen que quieren proyectar hacia los demás (North *et al.*, 2000). Los productores musicales son conscientes de ello y buscan la complicidad con el público mediante modelos sonoros que representen distintas actitudes vitales, encarnadas por artistas de diferentes estilos. Dicha asociación se vincula a la “teoría emotivista”, según la cual, la persona vive una emoción igual a la que identifica en la música o en quienes están directamente implicados en ella –el compositor o el intérprete– (Scherer y Zentner, 2001).

Ante esta situación, se propone trabajar en un doble sentido: por un lado, aprovechar el aspecto motivacional que produce placer por la “expectación” y del reto que supone lo conocido y lo desconocido al trabajar con estilos próximos (Gaver y Mandler, 1987; Huron, 2006); y, por otro, profundizar en el desarrollo de un sentido crítico en el alumnado, más allá de las modas, haciéndoles conscientes del sentido de pertenencia a un colectivo homogéneo determinado por la producción musical que ejerce un efecto homogeneizador que condiciona las modas, y que atenta a su libertad individual que los define como seres humanos. La obligación del profesorado es enseñarles de modo que les permita descodificar dichos procesos ocultos.

El reto para una buena formación musical en la ESO no puede limitarse a tratar una sola tipología de músicas. Si bien las músicas de masas constituyen la casi totalidad de las preferencias musicales adolescentes, ceñirse exclusivamente a estos géneros por la motivación que generan, desatendería otros aspectos curriculares que deben tenerse en cuenta; especialmente ahora que, desde la incorporación en 2001 del proyecto europeo *Tuning* de cooperación universitaria, y su intención de aplicarse en América Latina en 2003, todo parece regirse por una educación competencial y transversal (Ramírez y Medina, 2008). Se impone la necesidad de complementar dichas enseñanzas con el mantenimiento de la tradición pedagógica musical heredada (McPhail, 2013). Debe compensarse el fenómeno de homogeneización observado y preservar la diversidad musical, ya sea a nivel global, dando a conocer las distintas músicas que conviven entre las diferentes culturas que habitan nuestro planeta o a nivel local mediante la recuperación y conservación del patrimonio musical tradicional propio. Incluso los mismísimos agentes de la industria discográfica alertan, con sus testimonios, del cambio de hábitos de consumo musical entre los adolescentes que implican una reducción de su paciencia al escuchar música, así como la pérdida de su interés por todo aquello que se escapa de las tendencias sonoras de moda o la dilución de sus identidades culturales a través de un mercado globalizado de estratificación generacional. Las problemáticas que se dejan entrever en los datos

obtenidos van más allá de la música; atañen a todas las competencias básicas que deben cultivarse en la educación formal.

En consecuencia, sería aconsejable adaptar y renovar el sistema educativo sumando y no substituyendo. Así, se favorecerá un aprendizaje significativo, acercando los contenidos de la asignatura de Música a la realidad de los adolescentes, pero también se fortalecerá su capacidad crítica ante las imposiciones del mercado discográfico y audiovisual y se contribuirá a recuperar la apreciación de la diversidad cultural trabajando productos artísticos musicales diversos. Es decir, se hace evidente la necesidad de una educación formal que promueva el acercamiento a otras manifestaciones musicales y a otras miradas respecto la realidad musical del mundo: Vilar (2006) y Campbell (2013) muestran cómo la etnomusicología o la musicología comparada podrían adaptarse a los currículos de ESO para favorecer la amplitud de miras que necesitan los adolescentes actuales.

Las implicaciones de este estudio, más allá de la percepción musical en la adolescencia y de la educación musical, contemplan aplicaciones de diversa índole pudiendo desarrollarse en diferentes terrenos científicos como podrían ser la musicología, el *marketing*, los audiovisuales o la ingeniería de sonido. En definitiva, las posibilidades son muchas y, desde nuestro parecer, necesarias.

Referencias

- Attali, J. (1977). *Bruits*. París: PUF.
- Baker, D. y Green, L. (2013). Ear playing and aural development in the instrumental lesson: Results from a “case-control” experiment. *International Journal of Music Education*, 35(2), 141-159. doi: 10.1177/1321103X13508254
- Boer, D., Fischer, R., Strack, M., Bond, M.H., Lo, E. y Lam, J. (2011). How Shared Preferences in Music Create Bonds Between People: Values as the Missing Link. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(9), 1159-1171. doi: 10.1177/0146167211407521
- Campbell, P.S. (2013). Etnomusicología y Educación Musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 1, 42-52. doi: 10.12967/RIEM-2013-1-p042-052
- Cremades, R. (2008). *Conocimiento y preferencias sobre los estilos musicales en los estudiantes de educación secundaria obligatoria en la ciudad autónoma de Melilla*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Recuperado de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/17632468.pdf>
- Danielsen, A. (2017). Music, media and technological creativity in the digital age. *Nordic Research in Music Education*, 18, 9-22. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11250/2490532>

- Deruty, E. y Tardieu, D. (2014). About dynamic processing in mainstream music. *Journal of the Audio Engineering Society*, 62, 42-55. doi: 10.17743/jaes.2014.0001
- Devine, K. (2013). Imperfect sound forever: Loudness wars, listening formations and the history of sound reproduction. *Popular Music*, 32(2), 159-176. doi: 10.1017/S0261143013000032
- Dorado, M. (2005). ¿Tribus urbanas? En E. Domènech-Llaberia (Ed.), *Actualizaciones en psicología y psicopatología de la adolescencia* (pp.271-286). Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Dunbar-Hall, P. (2002). *Designing a teaching model for popular music*. En Spruce, G. (Ed.) *Teaching Music*. (pp.216-226). Londres: Routledge.
- Faure, A., Gustems, J. y Gaus, E. (2016). Producción musical e identidades adolescentes: reflexiones y recursos manipulativos. *Artseduca*, 14, 128-139. Recuperado de: <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2141/1831>
- Faure, A., Oriola, S. y Montoya, A. (2019). La estación de Trabajo de Audio Digital y su contribución en el desarrollo de competencias en la educación secundaria. En E. Vaquero, E. Brescó, J.L. Coiduras y X. Carrera (Ed.), *EDUcación con TECnología: un compromiso social. Iniciativas y resultados de investigaciones y experiencias de innovación educativa* (pp.889-899). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Fink, R., Latour, M. y Wallmark, Z. (2018). *The relentless pursuit of tone: Timbre in popular music*. Oxford: Oxford University Press.
- Flores, S. (2007). Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 19. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9763/9197>
- Fung, C.V. (1995). Rationales for Teaching World Musics: C. Victor Fung discusses the importance of introducing students to multicultural music by including it in school curricula. *Music Educators Journal*, 82(1), 36-40. doi: 10.2307/3398884
- Galera, M. (2011). Tecnología Musical y Creatividad: Una experiencia en la formación de maestros. *Revista electrónica de LEEME*, 28. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9828/9251>
- Gaver, W. y Mandler, G. (1987). Play it again, Sam: On liking music. *Cognition and Emotion*, 1, 259-282. doi: 10.1080/02699938708408051
- Giráldez, A. (1997). Educación musical desde una perspectiva multicultural: diversas aproximaciones. *Trans: Revista Transcultural de Música. Trans Iberia*, 1. Recuperado de:

<https://pdfs.semanticscholar.org/5c68/ad341515a1d0965ecfbdd744184502056772.pdf?ga=2.56473896.289293439.1587837914-324094943.1586863818>

- Harper, A. (2014). *Lo-Fi Aesthetics in Popular Music Discourse*. Tesis doctoral. Wadham College, University of Oxford. Recuperado de: <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:cc84039c-3d30-484e-84b4-8535ba4a54f8>
- Herrera, L., Cremades, R. y Lorenzo, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal. *Cultura y Educación*, 22(1), 37-51. doi: 10.1174/113564010790935222
- Huron, D. (2006). *Sweet Anticipation. Music and Psychology of Expectation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Martínez, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/ CIDE.
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
- McPhail, G. (2013). The canon or the kids. Teachers and the recontextualisation of classical and popular music in the secondary school curriculum. *International Journal of Music Education*, 35 (1), 7-20. doi: 10.1177/1321103X13483084
- Milner, G. (2016). *El Sonido y la Perfección, una historia de la música grabada*. Madrid: Lovemonk/Léeme Libros.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. BOE (03/01/2015), núm.3, referencia 37, pp.169-546.
- North, A.C. y Hargreaves D.J. (2007). Lifestyle correlates of musical preference. *Society for Education, Music and Psychology Research*, 35(1), 58-87. doi: 10.1177/0305735607068888
- North, A.C., Hargreaves, D.J. y O'Neil, S.A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 255-272. doi: 10.1348/000709900158083
- Oriol, 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*, 16. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9756/9190>

- Porta, A. y Ferrández, R. (2009). Elaboración de un instrumento para conocer las características de la banda sonora de la programación infantil de televisión. *RELIEVE*, 15, 2. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4155/3773>
- Pouivet, R. (2010). *Philosophie du Rock; Une ontologie des artefacts et des enregistrements*. París: Presses universitaires de France.
- Powell, B., Smith, G. D., West, C. y Kratus, J. (2019). Popular Music Education: A Call to Action. *Music Educators Journal*, 106(1), 21-24. doi: 10.1177/0027432119861528
- Ramírez, L. y Medina, G. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. *Ide@s CONCYTEG*, 3(39), 8. Recuperado de: http://mibibliotecatec.weebly.com/uploads/5/4/5/7/54577939/edu_basada_competencias_proyecto_tuning.pdf
- Rentfrow, P.J. y Gosling, S.D. (2003). The Do Re Mi's of Everyday Life: The Structure and Personality Correlates of Music Preferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6(84), 1236-1256. doi: 10.1037/0022-3514.84.6.1236
- Rodríguez, C.X. (2004) *Bridging the gap. Popular music and music education*. Reston: MENC.
- Rubio, A. (2010). Generación digital: patrones de consumo de Internet, cultura juvenil y cambio social. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 201-221. Recuperado de: <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ88-14.pdf>
- Rudolph, T. (2004). *Teaching Music with Technology*. Chicago: GIA Publications Inc.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Bueno, A. (2014). *Las formas de interrogación: La Entrevista*. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/51024>
- Scherer, K.R. y Zentner, M.R. (2001). Emotional effects of music: Production rules. En P.N. Juslin y J.A. Sloboda (Eds.), *Series in affective science. Music and emotion: Theory and research* (pp.361-392). Nueva York: Oxford University Press.
- Southall, N. (2006). *Imperfect Sound Forever*. Stylus Magazine (01, mayo): online. Recuperado de: http://www.stylusmagazine.com/articles/weekly_article/imperfect-sound-forever.htm
- Springer, D.G. (2016). Teaching popular music: Investigating music educators' perceptions and preparation. *International Journal of Music Education*, 34(4), 403-415. doi: 10.1177/0255761415619068

- Terrazas-Bañales, F. (2013). Consumo musical de estudiantes universitarios de México. Una comparación entre alumnos de distintas facultades de una universidad mexicana. *Revista electrónica de LEEME*, 32. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9853>
- Universidad de Barcelona. (2010). *Código de Buenas prácticas en investigación*. Barcelona: Edicions i Publicacions de la UB.
- Vilar, J.M. (2006). La música tradicional en la educación superior; situaciones actuales, posibilidades y retos de futuro de una vía formativa necesaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 17. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/viewFile/9760/9194>
- Volk, T. M. (1993). The History and Development of Multicultural Music Education as Evidenced in the Music Educators Journal, 1967-1992. *Journal of Research in Music Education*, 41(2), 137-155. doi: 10.2307/3345404
- Williams, A. (2007). *Portable Music and Its Functions*. Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Wise, S., Greenwood, J. y Davis, N. (2011). Teachers' use of digital technology in secondary music education: Illustrations of changing classrooms. *British Journal of Music Education*, 28(2), 117-134. doi:10.1017/S0265051711000039