

Análisis del repertorio musical en los manuales escolares. Un enfoque crítico a partir de las preferencias de los estudiantes¹

Pablo Marín-Liévana²; Ana María Botella Nicolás³

Recibido: 6 de junio de 2019 / Aceptado: 26 de octubre de 2019

Resumen. Una de las concreciones de la pedagogía crítica en la educación musical es la utilización de un repertorio que incorpore las preferencias del alumnado. En este estudio se aborda la presencia de dicho repertorio en los manuales escolares más utilizados en la actualidad. Para ello, se ha accedido a 15 libros de texto, analizando 985 piezas distintas. Las variables empleadas han sido el período histórico o género musical, el estilo dentro del repertorio de la música popular urbana, la antigüedad del autor y la tipología de propuesta didáctica asociada. Los resultados indican que la música popular urbana tiene una escasa presencia en los manuales (8.20%) y no coincide con las preferencias de los estudiantes. Además, las propuestas didácticas asociadas a dicho repertorio están mayoritariamente relacionadas con la audición y la historia, por lo que no se conciben como piezas para ser interpretadas.

Palabras clave: Educación musical; contenido de libros de texto; teoría crítica; educación primaria.

[en] Analysis of the musical repertoire in elementary textbooks. A critical approach from students' preferences

Abstract. One of the concretions of critical pedagogy in music education is the use of a musical repertoire that represents students' preferences. In the present study, the presence of that repertoire is analyzed in the most currently used textbooks. For this, 15 textbooks have been studied, analyzing 985 different pieces. The variables used were the historical period or musical genre, the style within the repertoire of urban popular music, the beginning of the artistic activity of its author and the type of associated didactic proposal. The results indicate that urban popular music has a scarce presence in textbooks (8.20%) and does not coincide with the styles or the years of activity of the authors that make up the preferences of the students. In addition, the didactic proposals associated with this repertoire are mainly related to music audition and history, so they are not conceived as pieces to be interpreted.

Keywords: FALTAN

Sumario. 1. Introducción: el reconocimiento de las preferencias de los estudiantes. 2. Método. 3. Resultados 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Marín-Liévana, P.; Botella, A. M. (2021). Análisis del repertorio musical en los manuales escolares. Un enfoque crítico a partir de las preferencias de los estudiantes, en *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 15-25. <http://dx.doi.org/10.5209/reciem.64607>

1. Introducción y fundamentación: el reconocimiento de las preferencias de los estudiantes

El interés por el estudio de las identidades musicales en la escuela ha crecido recientemente como consecuencia de dos cuestiones (Westerlund, Partti y Karlslén, 2017). Por un lado, la crisis de la creencia en los valores universales

¹ Proyecto financiado mediante una ayuda para la Formación de Profesorado Universitario en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación, que será desarrollado entre los años 2016 y 2020.

² Universitat de València (España)
pablo.marin-liebana@uv.es
<https://orcid.org/0000-0003-2326-1695>

³ Universitat de València (España)
E-mail: ana.maria.botella@uv.es
<https://orcid.org/0000-0001-5324-7152>

y el cambio hacia la contextualidad, el situacionismo y la deconstrucción de las estructuras de poder. Por el otro, la transición de un modelo que transmite conocimiento a otro que otorga el protagonismo al aprendizaje relacional y a las prácticas compartidas dentro de comunidades sociales. Este doble giro conceptual, que sitúa el foco en la potencialidad educativa de las experiencias concretas de los individuos, encuentra eco en diversos desarrollos teóricos. De una parte, tanto la tradición de la pedagogía crítica como la vinculada con la justicia social postulan la lucha por el reconocimiento de la identidad cultural frente a las políticas de dominación y estandarización (Apple, Au, y Gandin, 2009; Pugach, Gomez-Najarro, y Mawos, 2018).

Por otra parte, tanto en el marco de la educación para la democracia (Wright, 2009) como en el de la *Critical Pedagogy for Music Education* (Abrahams, 2007; Gowan, 2016) cobra importancia la voz propia de los estudiantes y su participación en los distintos espacios sociales (Couldry, 2009; Giroux, 1989; James, 2007; Laurence, 2009). De esta forma, esta tradición sostiene la necesidad de reconocer y dar valor a sus vivencias (Rimmer, 2013), así como de consultarles, establecer un diálogo sobre su propio aprendizaje y empoderarles en dicho proceso (Flutter y Rudduck, 2004). En definitiva, se trata de dejar de pensarlos como personas en construcción para pensarlos como individuos de pleno derecho con una visión propia del mundo, unas necesidades y unos deseos (Catling, 2014).

En el campo de la educación musical, reconocer la identidad de los estudiantes y darles voz implica conocer sus procesos de enculturación y preferencias musicales e incorporarlos en las diferentes dimensiones curriculares (Green, 2004). Sin embargo, existe un consenso generalizado en la desconexión que existe entre la música que se enseña en la escuela y la que viven los estudiantes fuera de ella (Abril, 2009; Boal-Palheiros y Hargreaves, 2001; Bowman, 2004; Cavicchi, 2002; Hargreaves y Marshall, 2003; Lamont, Hargreaves, Marshall y Tarrant, 2003; Reimer, 2004), de forma que la primera suele relacionarse con el aprendizaje, la información, la dirección docente y los géneros “serios”, mientras que la segunda se suele vincular al disfrute, la capacidad de elección y los géneros populares (Hargreaves, Purves, Welch y Marshall, 2007).

Así, en el contexto alemán, Kertz-Welzel (2013) sostiene que existe un rechazo hacia la asignatura de educación musical como consecuencia de la brecha existente entre los objetivos educativos y las culturas musicales de los estudiantes, debido al protagonismo de la notación tradicional, la música académica de tradición europea, la teoría musical y el canto grupal del repertorio escolar. En el caso español, Marín y Botella (2018) hallaron que en las aulas de 5º y 6º de educación primaria predominan fundamentalmente los repertorios de música clásico-romántica, infantil-escolar y folklórico-tradicional, mientras que solo un 5% de los docentes incorporan en sus aulas las preferencias de sus estudiantes. Del mismo modo, Ibarretxe y Vergara (2005) encontraron que la música tradicional y la académica eran las más representadas en libros de texto de educación primaria. Estos hallazgos son acordes con Westerlund, Partti y Karlslén (2017), quienes señalan que las políticas curriculares priorizan un enfoque musical basado en los nacionalismos y la superioridad cultural del repertorio clásico occidental. Sin embargo, las identidades y preferencias de los adolescentes están principalmente vinculadas al repertorio de música popular urbana (Ligero, 2009; Megías y Rodríguez, 2003).

Por todo lo expuesto, se está llevando a cabo un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España, que tiene entre sus objetivos principales analizar el grado de representatividad de las preferencias musicales de los estudiantes en los diferentes niveles curriculares. El contexto del mismo son los cursos de 5º y 6º de educación primaria de la provincia de Valencia, en España, abarcando a un total de 474 centros educativos.

Dentro de dicho proyecto, el presente trabajo aborda el nivel del currículum editado, constituido por los manuales escolares que se utilizan en las aulas. Estos constituyen un objeto privilegiado para el estudio de la cultura escolar (Mahamud y Badanelli, 2013) en tanto que depositario de la ideología del grupo del que emanan y herramienta pedagógica (Choppin, 2000). Así, por un lado, reflejan “los rasgos de la sociedad que lo produce, la cultura del entorno en que circula y la pedagogía que, a modo de sistema autorreferente, regula sus prácticas de uso” (Escolano, 2001, p. 35). Por el otro, los libros de texto constituyen un potente discurso de institucionalización de las relaciones saber/poder en la escuela, ya que representan un modo de pensar y hacer educación, ordenan la vida del aula, son un dispositivo de las políticas de control y fomentan la disociación entre la cultura escolar y la cultura de la vida cotidiana (Martínez, 2002).

Por tanto, el objetivo de este estudio es el de conocer el grado de representatividad y el tratamiento de las preferencias musicales de los estudiantes en los libros de texto más utilizados por los docentes. Para ello, se analizan los períodos y géneros más representados, la distribución estilística interna de la música popular urbana y el tratamiento didáctico que cada tipo de música recibe.

2. Método

Se ha utilizado una metodología de análisis de contenido, combinando la descripción cuantitativa con la interpretación cualitativa e inferencial de los resultados. Siguiendo a Krippendorff (2013), se han utilizado unidades de muestreo y de registro. En cuanto a las primeras, los manuales escolares que conforman la muestra de este trabajo han sido seleccionados atendiendo a los resultados obtenidos en un estudio previo en vías de publicación. En este, se halló que las editoriales más frecuentemente utilizadas son Bromera (28.54%), Santillana (25.45%), Tàndem (Preludi con un 10.91% y Siringa con un 10%), Pearson (7.27%), Anaya (5.45%), SM (4.55%) y Abril-Prodidacta (3.64%), tal y

como muestra la figura 1. Por tanto, teniendo en cuenta que cada editorial cuenta con un libro de texto para cada uno de los cursos estudiados excepto el método Siringa, se han analizado un total de 15 manuales diferentes (tabla 1). En cuanto a las unidades de registro, estas están constituidas por cada una de las piezas musicales que aparecen en los distintos manuales. En este sentido, se entienden como piezas válidas aquellas que son utilizadas como parte de cualquier tipo de propuesta didáctica. El total de unidades de registro analizadas asciende a 985.

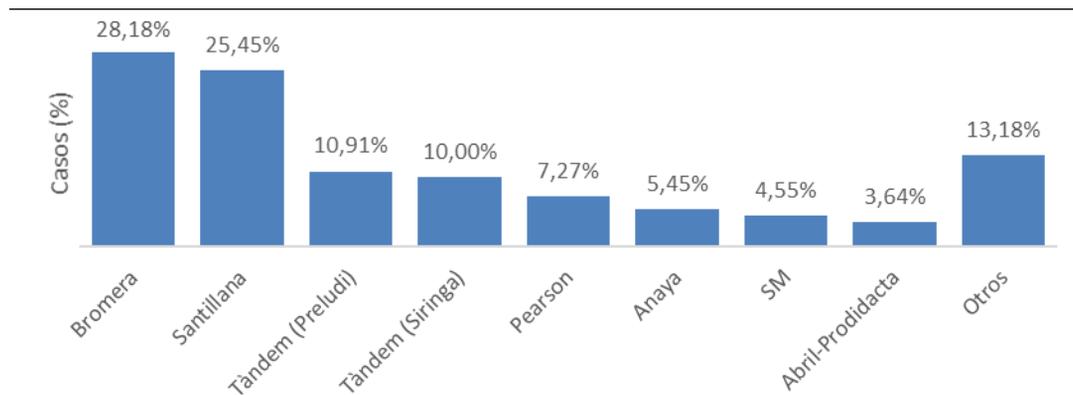


Figura 1. Editoriales más utilizadas.

Se han empleado 4 variables de análisis diferentes para cada unidad de registro. Así, se ha estudiado el período histórico o género musical al que pertenece, su estilo dentro del repertorio de la música popular urbana, el inicio de la actividad artística de su autor y la tipología de propuesta didáctica asociada.

Para realizar el análisis se ha utilizado el software Atlas.ti, con el que se han codificado las unidades de registro en función de las variables. Posteriormente, se han exportado las relaciones entre códigos y documentos primarios a Excel, extrayendo las gráficas y tablas descriptivas. En el análisis bivariante que relaciona el repertorio con las actividades didácticas se ha empleado el paquete estadístico SPSS para realizar la prueba de independencia de χ^2 de Pearson y poder confirmar las hipótesis alternativas de dependencia.

Por otra parte, durante el proceso de identificación de las piezas musicales, se han utilizado las aplicaciones Shazam y SoundHound, ya que en muchas ocasiones solo se disponía de una grabación de audio sin ninguna referencia al título o compositor. Además, se ha consultado el Fondo de Música Tradicional de la Institució Milà i Fontanals (CSIC-IMF) para distinguir las piezas folklóricas y tradicionales de las infantiles y escolares.

Tabla 1. Manuales analizados

Editorial	Título	Referencia bibliográfica
Bromera	Andantino 5	(Muñoz, Polo, y Soler, 2013a)
	Andantino 6	(Muñoz, Polo, y Soler, 2013b)
Santillana	Música 5	(Aloy, Broseta, Larumbe, y de la Ossa, 2013)
	Música 6	(Aloy, Broseta, Larumbe, y de la Ossa, 2014)
Tàndem (Preludi)	Preludi 5	(Chicote, Rodrigo, y Taberner, 2015a)
	Preludi 6	(Chicote, Rodrigo, y Taberner, 2015b)
Tàndem (Siringa)	Siringa 2	(Bort, Roca, Sanchis, y Sorolla, 2013)
Pearson	Sent la Música 5	(Atance y Argenta, 2013a)
	Sent la Música 6	(Atance y Argenta, 2013b)
Anaya	Música 5	(Cifuentes, Aguado, Gancedo, y Rivas, 2014)
	Música 6	(Cifuentes, Aguado, Gancedo, y Rivas, 2015)
SM	Música 5	(Müller, Martín-Vivaldi, y Rodríguez, 2012)
	Música 6	(Müller, Martín-Vivaldi, Giráldez, Gil, y Rodríguez, 2015)
Abril-Prodidacta	Fa Sol Música 5	(Hurtado, Moltó, y Ramírez, 2011)
	Fa Sol Música 6	(Hurtado, Moltó, y Ramírez, 2009)

3. Resultados

A continuación, se exponen los resultados obtenidos tras el análisis de los manuales pertenecientes a la muestra, articulados en 3 apartados. De esta manera, se muestran los períodos y géneros musicales a los que pertenecen las piezas

programadas, los estilos representados dentro de la música popular urbana y los años de actividad de sus autores, y la tipología de las actividades asociadas a cada tipo de repertorio.

3.1. Períodos y géneros musicales

Como se puede observar en la figura 2, el repertorio de música folklórica y tradicional es el más representado (28.95%), seguido de la música clásico-romántica (25.90%). Además, si agrupamos a esta última junto con la antigua y la contemporánea, se puede afirmar que los repertorios programados en los manuales más utilizados en la provincia de Valencia son el de la música académica occidental (42.43%) y la folklórica y tradicional (28.95%), sumando entre ambos un 71.38% de todas las piezas programadas. Por otro lado, el repertorio de música popular urbana, que potencialmente es el que tiene la capacidad de conectar con las preferencias e identidades culturales de los estudiantes de 5º y 6º de educación primaria tiene una muy baja representación (8.20%).

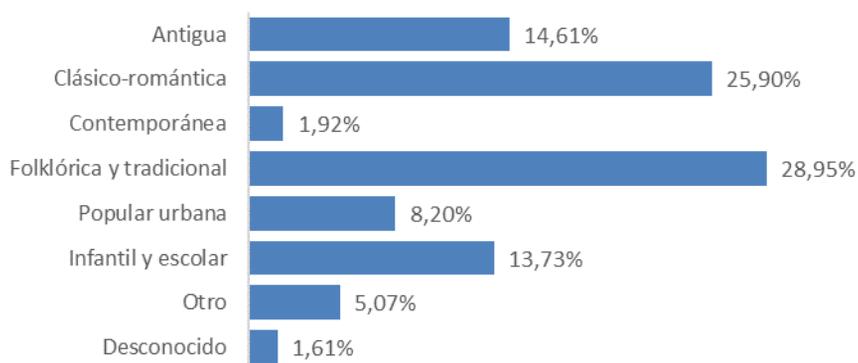


Figura 2. Representación de cada tipo de repertorio.

3.2. Música popular urbana

Dada la estrecha vinculación entre las preferencias e identidades de los estudiantes de 5º y 6º de educación primaria con la música popular urbana, se ha estudiado de forma específica este repertorio en los manuales pertenecientes a la muestra. Los parámetros de análisis han sido los estilos musicales dentro de la música popular urbana y la antigüedad de los autores, medida por el año en el que iniciaron su actividad artística. Los resultados se han comparado con los obtenidos en un estudio previo (Marín-Liébaña y Botella, 2020).

Así, por un lado, la distribución de estilos dentro de la música popular urbana en los libros de texto (figura 3) señala un predominio del *jazz* (31.75%), el *rock* (22.22%) y el *pop* (12.70%). Esto contrasta con las preferencias expresadas por los estudiantes (figura 4) quienes señalan principalmente el *pop* (38.60%), seguido del *hip-hop* (22.30%) y la música electrónica (19.30%).

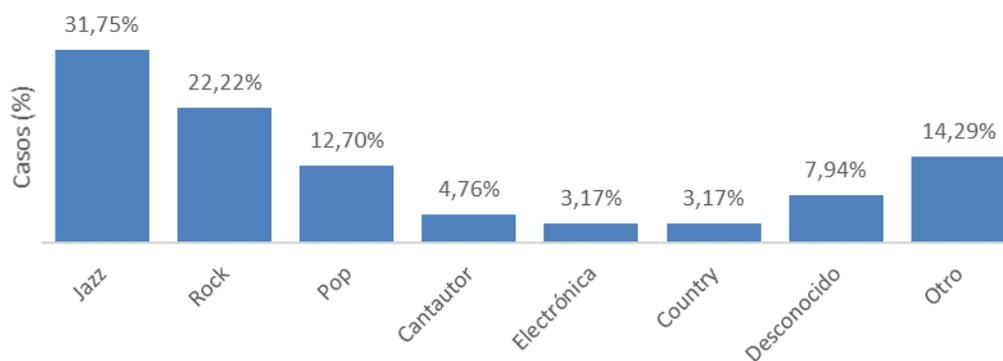


Figura 3. Estilos de música popular urbana (libros de texto).

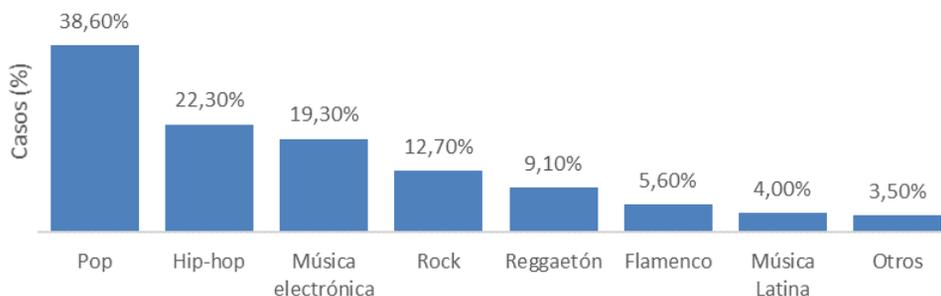


Figura 4. Estilos de música popular urbana (preferencias de los estudiantes).

Por otro lado, la antigüedad de los autores programados en los manuales escolares se distribuye según la figura 5. Es decir, alrededor de dos tercios tienen más de 50 años de antigüedad, mientras que no existe ninguno que haya iniciado su carrera en los últimos 10 años. Esto vuelve a contrastar con las preferencias señaladas por los estudiantes. Así, tal y como se puede observar en la figura 6, esta presenta un perfil inverso a la anterior. En este sentido, la mitad de los autores inició su actividad artística en los últimos años (49.80%), disminuyendo conforme esta se aleja del momento presente, hasta alcanzar un 4,70% entre los que tienen una antigüedad mayor a los 50 años. Por tanto, a la vista de los resultados obtenidos de la comparación de estilos de la música popular urbana y antigüedad de los artistas, se puede afirmar que las preferencias de los estudiantes no se encuentran representadas en los manuales escolares.

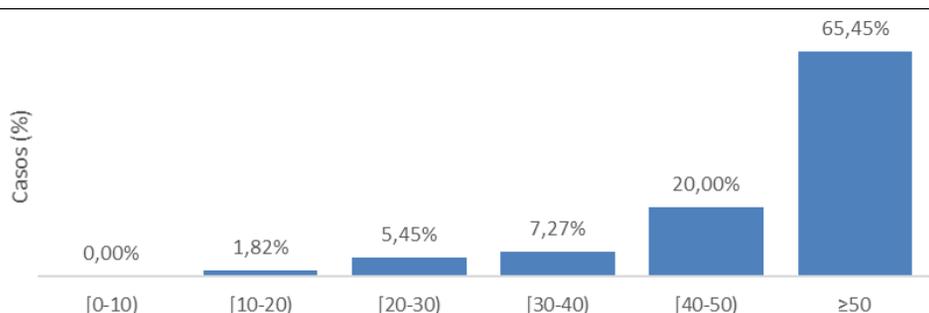


Figura 5. Años de actividad de los autores (libros de texto).

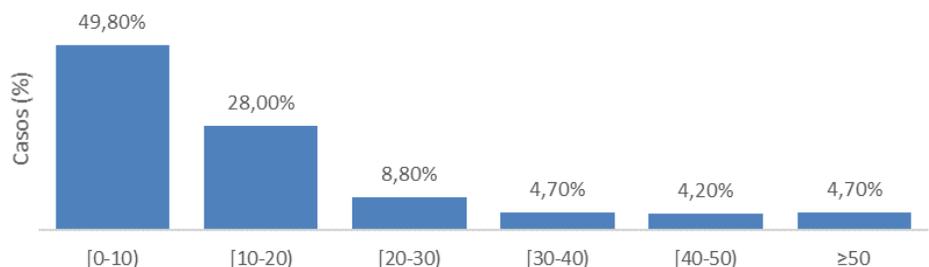


Figura 6. Años de actividad de los autores (preferencias de los estudiantes).

3.3. Tipología de actividades

En el análisis de las tipologías de actividades vinculadas a cada tipo de repertorio se asignó inicialmente a cada pieza uno o más tipos de actividad, según las propuestas de los manuales pertenecientes a la muestra. Posteriormente, las distintas etiquetas fueron agrupadas por afinidad, dando lugar a 8 categorías de análisis: audición, canto, interpretación instrumental, movimiento, teoría musical, historia, composición e improvisación y otras actividades. Como se desprende de la figura 7, cada tipo de actividad tiene un protagonismo distinto, estando un 29.82% de las piezas vinculadas a actividades de audición. Por tanto, los libros de texto proponen una mezcla de actividades conceptuales (36.08%), expresivas (32.69%) y perceptivas (29.82%), cada una de ellas con una proporción aproximada de un tercio.

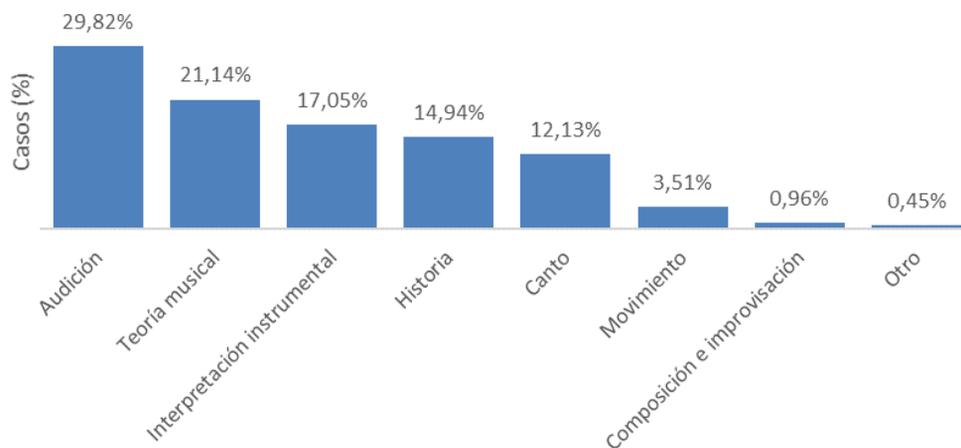


Figura 7. Tipología de actividades.

Para indagar sobre la relación entre el repertorio y el tipo de actividad propuestas se ha utilizado la prueba de independencia de χ^2 de Pearson, obteniendo un p-valor de .000 y un coeficiente de contingencia de 0.92 sobre 1, por lo que se trata de variables dependientes con un nivel de asociación muy alto. Atendiendo a los residuos tipificados corregidos (RTC), estos muestran una asociación significativa entre diversos valores de ambas variables (tabla 2). En primer lugar, la música antigua se encuentra asociada positivamente con actividades de historia y negativamente con el canto y la interpretación instrumental. Esto podría deberse a que este repertorio cumple precisamente la función de abordar la música desde una perspectiva histórica, incorporando al currículum piezas lejanas en el tiempo.

En cuanto a la música clásica y romántica, esta suele aparecer con propuestas de teoría musical y audición, mientras que con muy poca frecuencia se utiliza para el canto, la interpretación instrumental, el movimiento y la composición e improvisación. Estos resultados podrían ser consecuencia de, por un lado, la relación entre este repertorio y el desarrollo de la armonía tonal, base de la teoría musical occidental. Por el otro, la complejidad técnica de esta música dificulta su interpretación, por lo que se busca un acceso a través de la audición. Además, podría tener también algún tipo de relación con el mito del efecto Mozart (Schellenberg, 2006), que se ha acabado extendiendo al conjunto de la llamada música clásica.

Tabla 2. Relación entre el tipo de repertorio y la tipología de actividades

Actividad		Repertorio musical						Total	
		Antigua	Clásico-romántica	Contemporánea	Folklorico-tradicional	Popular urbana	Infantil y escolar		Otro
Audición	Recuento	79	200	16	55	62	7	43	467
	RTC	1,87	7,21	2,08	-8,51	4,06	-8,18	4,50	
Canto	Recuento	10	13	0	108	4	51	1	190
	RTC	-3,82	-7,43	-2,22	10,20	-3,48	6,94	-3,13	
Interpretación instrumental	Recuento	28	36	0	114	8	68	7	267
	RTC	-1,99	-6,47	-2,71	6,68	-3,68	7,70	-2,14	
Movimiento	Recuento	8	6	2	21	4	10	4	55
	RTC	0,04	-3,15	0,72	2,04	-0,41	1,53	0,66	
Teoría musical	Recuento	49	134	6	63	27	33	15	331
	RTC	0,25	4,68	-0,59	-3,39	-0,47	-1,09	-0,70	
Historia	Recuento	50	78	11	45	31	4	13	234
	RTC	3,31	1,20	2,77	-2,67	2,60	-5,15	0,19	
Composición e improvisación	Recuento	1	1	0	6	2	5	0	15
	RTC	-0,85	-1,98	-0,59	1,21	0,62	2,62	-0,92	

Otro	Recuento	0	2	0	0	0	5	0	7
	RTC	-1,09	-0,08	-0,40	-1,58	-0,82	4,93	-0,63	
Total	Recuento	225	470	35	412	138	183	83	1566

Por lo que respecta a la música contemporánea, esta se relaciona positivamente con actividades de historia y audición. Sin embargo, no suele servir para trabajar la interpretación instrumental ni el canto. De forma similar al repertorio anterior, la complejidad de este podría ser la causa de que solo se utilice para actividades conceptuales o de percepción.

Complementariamente, la música folklórica y tradicional muestra una relación positiva con actividades de canto, interpretación instrumental y movimiento, mientras que no es frecuente que se acompañe de propuestas de audición, teoría musical ni historia. Algo similar ocurre con la música infantil y escolar, que suele presentar actividades de interpretación instrumental, canto y composición e improvisación, mientras que no suele incluir de audición o historia. Esto podría deberse, por un lado, a que se trata de piezas con melodías sencillas que permiten su interpretación y manipulación dentro del nivel de primaria. Por el otro, son repertorios poco valorados por la historiografía tradicional basada en la música de tradición escrita. Además, sus grabaciones suelen considerarse de peor calidad que las realizadas con los repertorios anteriores.

Por último, la música popular urbana se encuentra positivamente asociada con la audición y la historia, y negativamente con la interpretación instrumental y el canto. Esto podría parecer contradictorio, ya que se trata de un género popular cuyas melodías, armonías y ritmos presentan una sencillez adecuada para esta etapa. No obstante, los resultados muestran que este repertorio se utiliza más como objeto de interés histórico que como música para interpretar, lo que contrasta con las propuestas de utilización de la música popular urbana a través de una metodología activa basada en su característico sistema de aprendizaje informal (Green, 2008; Green y Narita, 2015).

4. Discusión y conclusiones

En este estudio se ha analizado el repertorio musical de los libros de texto más utilizados en los cursos de 5º y 6º de primaria de los centros educativos de la provincia de Valencia. Para ello, se han examinado los períodos y géneros musicales más representados, los estilos y la antigüedad del repertorio de música popular urbana, y el tipo de actividades que se proponen con cada repertorio.

En primer lugar, se ha comprobado que el repertorio con mayor representación en los libros de texto es el de la música folklórico-tradicional (28.95%). Este tipo de repertorio suele emplearse para perseguir dos objetivos distintos. Por un lado, constituye la música nuclear de la educación multicultural, que pretende incorporar en el currículum la diversidad de manifestaciones musicales que se producen a escala planetaria, así como reconocer las que están presentes en un aula cada vez más plural (Abril, 2013; Banks, 2010; Campbell, 2018; Giráldez, 1997; Robinson, 2006; Volk, 1998). Por el otro, el folklore rural ha sido instrumentalizado desde el siglo XIX como representación de la esencia patrimonial en la construcción de los distintos nacionalismos locales (Díaz, 1999; Nettle, 1985; Rice, 2013). De acuerdo con las proporciones encontradas en los manuales escolares, en los que prácticamente la mitad de las piezas pertenecen al contexto español y, especialmente, al ámbito catalán, estos parecen estar más en consonancia con este último uso nacionalista de la música folklórico-tradicional que con aquel de incorporar y reconocer la diversidad cultural.

El segundo de los repertorios más utilizados es el clásico-romántico, el cual tiene una representación del 25.90%. Esta música se encuentra íntimamente vinculada al desarrollo decimonónico del paradigma de la música autónoma, a la idea de la belleza intrínseca de las formas musicales, y a la figura del genio compositor encarnado en autores clásicos como Ludwig van Beethoven o Wolfgang Amadeus Mozart (Dahlhaus, 2006; Goehr, 1994; Wolff, 1996). Por tanto, si añadimos a esto lo expuesto en el párrafo anterior, podría inferirse una pervivencia de la ideología del siglo XIX en el diseño de los libros de texto, que mantendrían la utilización del repertorio folklórico-tradicional como herramienta identitaria nacionalista y el clásico-romántico como cúspide estética de la tradición musical occidental. Esto es consistente con Westerlund, Partti y Karlslen (2017), quienes señalan que las políticas curriculares priorizan un enfoque de la educación musical basado en estas dos premisas.

Sin embargo, ambos tipos de música suelen ir acompañados de actividades opuestas. Así, la música folklórico-tradicional aparece unida a propuestas de canto, interpretación instrumental y movimiento, mientras que no es frecuente que se acompañe de ejercicios de audición, teoría musical o historia. De forma complementaria, la música clásico-romántica aparece asociada a la teoría musical y a la audición. En cambio, no se suele relacionar con el canto, la interpretación instrumental, el movimiento ni la composición e improvisación. Esta diferencia podría explicarse por la sencillez de la primera y la dificultad técnica de la segunda para ser interpretadas en la etapa de primaria. No obstante, abundando en lo ya expuesto, también podría interpretarse como la utilización de la música folklórico-tradicional en tanto que reflejo atemporal de la esencia nacionalista y la clásico-romántica como depositaria de la gramática básica de la música occidental.

Por su parte, el repertorio de música popular urbana solo tiene un 8.20% de representatividad, a pesar de ser el género de música que constituye las preferencias de los estudiantes y contribuye a la construcción de sus identidades musicales (Frith, 1996; Lamont et al., 2003; Ligeró, 2009; Megías y Rodríguez, 2003; Santos, 2003). Es decir, los manuales reservan un porcentaje muy pequeño al repertorio que potencialmente puede reconocer e incorporar en el currículum los gustos y hábitos musicales extraescolares de los estudiantes, de forma que se reduzca la brecha existente entre estos y la cultura musical escolar (Cavicchi, 2009; Hebert, 2009; Kertz-Welzel, 2013). Esto es consistente con las conclusiones de Ibarretxe y Vergara (2005), quienes encontraron una escasa utilización de esta música en el contexto español.

Asimismo, las actividades que suelen acompañar a este repertorio son de audición e historia, mientras que no son frecuentes las de interpretación instrumental ni canto. Estos datos indican que este repertorio se utiliza más como objeto de interés histórico que como música para ser vivenciada, lo que contrasta con las propuestas de utilización de la música popular urbana como medio para trabajar con una metodología de aprendizaje informal (Flores, 2007; Green, 2005; Green y Narita, 2015; Johnson, 2009), a partir de propuestas activas, grupales y que fomenten la creatividad (Wemyss, 2004).

Por otra parte, el repertorio de música popular urbana es muy amplio y diverso, por lo que su mera utilización no implica la incorporación y reconocimiento de la música que los alumnos escuchan fuera del aula. En este sentido, un estudio minucioso de las piezas pertenecientes a este repertorio que aparecen en los manuales escolares señala el uso mayoritario de estilos como el *jazz* y el *rock*, mientras que los estudiantes prefieren el pop, el hip-hop y la música electrónica. Además, mientras que estos últimos prefieren artistas que hayan iniciado su carrera musical durante los últimos diez años, los manuales no solo no incluyen ninguno que pertenezca a este período, sino que dos tercios de los que aparecen tienen una antigüedad de más de cincuenta años.

Es decir, la música popular urbana que aparece en los libros de texto no coincide con las preferencias musicales de los estudiantes, por lo que estos no se encuentran representados en este nivel de concreción curricular. Esto es contrario a los principios de la pedagogía crítica (Abrahams, 2005; Cavicchi, 2009; Gowan, 2016; Hebert, 2009), de la educación para la justicia social (Karlsen y Westerlund, 2010; Roberts y Campbell, 2015; Spruce, 2015; Younker y Hickey, 2007) y de la educación sensible a la cultura (Abril, 2013; Lind y McKoy, 2016; Lynch, 2012; Shaw, 2012). En su aplicación a la educación musical, estas tradiciones sostienen la necesidad de reconocer y valorar las vivencias e intereses de los estudiantes, otorgándoles voz para participar en la construcción conjunta del currículum como forma de experimentación de los procesos democráticos en la escuela (Allsup, 2004; Bowman, 2004; Christophersen y Gullberg, 2017; Emmons, 2004; Mercado, 2019; Väkevã, 2009; Woodward, 2017). Además, el carácter contemporáneo de las preferencias de los estudiantes hace que este sea un repertorio favorecedor de la realización de debates y reflexiones sobre cuestiones sociales (Moore, 2007), lo cual puede ayudarles a analizar críticamente su propia realidad (Bowman, 2004; Hebert y Campbell, 2000; Väkevã, 2006; Woodward, 2017).

En cuanto al resto de repertorios analizados, la música antigua y la infantil y escolar presentan unos porcentajes medios en torno al 14%, mientras que la contemporánea es prácticamente inexistente (1.92%). Esto último es consistente con la infrautilización de este tipo de música en el sistema educativo, denunciada por diversos autores (Boal, Ilari y Monteiro, 2006; Urrutia y Díaz, 2013). Por otro lado, si se suma la música clásico-romántica, la antigua y la contemporánea, se obtiene que la música académica de tradición occidental tiene una presencia de casi la mitad (42.43%), lo que podría guardar relación con la formación de conservatorio que recibe la mayor parte de los profesionales de la música, la cual contribuye a legitimar este tipo de repertorio (Kingsbury, 1988; Nettl, 1995; Vasconcelos, 2002; Vicente, 2007; Vicente y Aróstegui, 2003).

A modo de conclusión, los libros de texto analizados no representan las identidades musicales de los estudiantes de 5º y 6º de educación primaria de la provincia de Valencia. Al contrario, programan un repertorio fundamentalmente basado en la música folklórico-tradicional y la clásico-romántica, que no forma parte de sus preferencias. A pesar de que existe una tendencia hacia la inclusión de una mayor diversidad de repertorio, la música popular urbana que se incluye está formada por estilos poco frecuentados por los alumnos, ha sido compuesta por autores que pertenecen a generaciones pasadas y están acompañadas de propuestas didácticas habitualmente conceptuales.

Desde el punto de vista de los postulados de la pedagogía crítica, sería interesante que las editoriales incorporasen en sus manuales un repertorio que reconociese las identidades de los estudiantes y propusiesen actividades que combinaran la reflexión crítica y la actividad práctica, de forma que les ayudase a interpretar su contemporaneidad y actuar sobre ella. Además, dada la finalidad principalmente económica de las editoriales y el hecho de que sus clientes mayoritarios sean los propios docentes, una formación inicial y permanente sustentada en los principios de la pedagogía musical crítica podría ejercer un efecto indirecto en la elaboración de los futuros manuales escolares.

5. Referencias bibliográficas

- Abrahams, F. (2005). The Application of Critical Pedagogy to Music Teaching and Learning. *Visions of Research in Music Education*, 6, 1-16. <https://doi.org/10.1177/87551233050230020103>
- Abrahams, F. (2007). Musicing Paulo Freire: a critical pedagogy for music education. En P. McLaren y J. L. Kincheloe (Eds.), *Critical Pedagogy: Where Are We Now?* (pp. 223-237). Nueva York: Peter Lang.

- Abril, C. R. (2009). Responding to culture in the instrumental music programme. *Music Education Research*, 11(1), 77-91. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/14613800802699176>
- Abril, C. R. (2013). Toward a More Culturally Responsive General Music Classroom. *General Music Today*, 27(1), 6-11. <https://doi.org/10.1177/1048371313478946>
- Allsup, R. E. (2004). Of Concert Bands and Garage Bands: Creating Democracy through Popular Music. En C. X. Rodríguez (Ed.), *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education* (pp. 205-223). Reston: MENC: The National Association for Music Education.
- Aloy, M. J., Broseta, T., Larumbe, M. y de la Ossa, M. (2013). *Música 5 primària*. Valencia: Voramar/Santillana.
- Aloy, M. J., Broseta, T., Larumbe, M. y de la Ossa, M. (2014). *Música 6 primària*. Valencia: Voramar/Santillana.
- Apple, M., Au, W. y Gandin, L. A. (2009). Mapping Critical Education. En M. Apple, W. Au y L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of Critical Education* (pp. 3-19). Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203882993>
- Atance, J. y Argenta, F. (2013a). *Sent la Música. Primària 5. Llibre de l'alumne*. Madrid: Pearson Educación.
- Atance, J. y Argenta, F. (2013b). *Sent la Música. Primària 6. Llibre de l'alumne*. Madrid: Pearson Educación.
- Banks, J. A. (2010). Series Foreword. En V. L. Lind y C. L. McKoy (Eds.), *Culturally Responsive Teaching* (pp. ix-xiii). Nueva York: Teachers College.
- Boal-Palheiros, G. M. y Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18(2), 103-118. <https://doi.org/10.1017/S0265051701000213>
- Boal, G., Ilari, B. y Monteiro, F. (2006). Children's responses to 20th century «art» music, in Portugal and Brazil. En *9th International Conference on Music Perception and Cognition* (pp. 588-595).
- Bort, A., Roca, P., Sanchis, E. y Sorolla, L. (2013). *Siringa 2. Mètode de flauta*. Valencia: Tàndem.
- Bowman, W. D. (2004). «Pop» Goes...? Taking Popular Music Seriously. En C. X. Rodríguez (Ed.), *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education* (pp. 29-49). Reston: MENC: The National Association for Music Education.
- Campbell, P. S. (2018). *Music, Education, and Diversity*. Nueva York y Londres: Teachers College.
- Catling, S. (2014). Giving younger children voice in primary geography: empowering pedagogy - a personal perspective. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23(4), 350-372. <https://doi.org/10.1080/10382046.2014.946321>
- Cavicchi, D. (2002). From the Ground Up. Thinking About Tia DeNora's Music in Everyday Life. *Action, Criticism, and Theory of Music Education*, 1(2), 1-15.
- Cavicchi, D. (2009). My Music, Their Music, and the Irrelevance of Music Education. En T. Regelski y T. Gates (Eds.), *Music Education for Changing Times* (pp. 97-107). Londres: Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2700-9_8
- Chicote, A., Rodrigo, A. y Taberner, M. (2015a). *Preludi 5. Quadern d'activitats*. Alzira: Tàndem.
- Chicote, A., Rodrigo, A. y Taberner, M. (2015b). *Preludi 6. Quadern d'activitats*. Alzira: Tàndem.
- Choppin, A. (2000). Los manuales escolares de ayer y hoy: el ejemplo de Francia. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 19, 13-37.
- Christophersen, C. y Gullberg, A. K. (2017). Popular music education, participation and democracy: some Nordic perspectives. En G. D. Smith, Z. Moir, M. Brennan, S. Rambarran y P. Kirkman (Eds.), *The Routledge Research Companion to Popular Music Education* (pp. 425-437). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315613444>
- Cifuentes, A., Aguado, T., Gancedo, E. F. y Rivas, R. (2014). *Música 5. Aprender és créixer*. Madrid: Anaya.
- Cifuentes, A., Aguado, T., Gancedo, E. F. y Rivas, R. (2015). *Música 6. Aprender és créixer*. Madrid: Anaya.
- Couldry, N. (2009). Rethinking the politics of voice. *Continuum*, 23(4), 579-582. <https://doi.org/10.1080/10304310903026594>
- Dahlhaus, C. (2006). *La idea de la Música absoluta*. Barcelona: Idea Música.
- Díaz, L. (1999). *Los guardianes de la tradición. Ensayos sobre la «invención» de la cultura popular*. Gipuzkoa: Senda.
- Emmons, S. E. (2004). Preparing Teachers for Popular Music Processes and Practices. En C. X. Rodríguez (Ed.), *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education* (pp. 159-188). Reston: MENC: The National Association for Music Education.
- Escolano, A. (2001). El libro escolar como espacio de memoria. En G. Ossenbach y M. Somoza (Eds.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina* (pp. 35-46). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Flores, S. (2007). Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la Educación Secundaria. *LEEME*, 19, 1-16.
- Flutter, J. y Rudduck, J. (2004). *Consulting Pupils: What's in It for Schools*. Nueva York: Routledge Falmet.
- Frith, S. (1996). Towards an aesthetic of popular music. En R. Lepperd y S. McClary (Eds.), *Music and society. The politics of compositions, performance and reception*. New York: Cambridge University Press.
- Giráldez, A. (1997). Educación musical desde una perspectiva multicultural: Diversas aproximaciones. *Revista Transcultural de Música*, 1, 1-10.
- Giroux, H. (1989). Schooling as a Form of Cultural Politics: Towards a Pedagogy of and for Difference. En H. Giroux y P. McLaren (Eds.), *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle* (pp. 125-151). Nueva York: State University of New York Press.
- Goehr, L. (1994). *The imaginary museum of musical works*. New York: Oxford University Press.
- Gowan, J. (2016). A Polysemy of Meanings : Music Education for Critical Pedagogy. *Canadian Music Educator*, 57(3), 23-28.
- Green, L. (2004). What Can Music Educators Learn from Popular Musicians? En C. X. Rodríguez (Ed.), *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education* (pp. 225-247). Reston: MENC: The National Association for Music Education.

- Green, L. (2005). *Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom*. London: Institute of Education, University of London.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: a New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. y Narita, F. (2015). Informal learning as a catalyst for social justice. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce y P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 302-317). New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.001.0001>
- Hargreaves, D. J. y Marshall, N. A. (2003). Developing identities in music education. *Music Education Research*, 5(3), 263-273. <https://doi.org/10.1080/1461380032000126355>
- Hargreaves, D. J., Purves, R. M., Welch, G. F. y Marshall, N. A. (2007). Developing identities and attitudes in musicians and classroom music teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 665-682. <https://doi.org/10.1348/000709906X154676>
- Hebert, D. G. (2009). Musicianship, Musical Identity, and Meaning as Embodied Practice. En T. Regelski y T. Gates (Eds.), *Music Education for Changing Times* (pp. 39-55). Londres: Springer.
- Hebert, D. G. y Campbell, P. S. (2000). Rock music in American schools: Positions and practices since the 1960s. *International Journal of Music Education*, 36(1), 14-22. <https://doi.org/10.1177/025576140003600103>
- Hurtado, E., Moltó, E. y Ramírez, L. (2009). *Fa Sol Música 6. Quadern de Música per a Primària*. Alaquàs: Abril-Prodidacta.
- Hurtado, E., Moltó, E. y Ramírez, L. (2011). *Fa Sol Música 5. Quadern de Música per a Primària*. Alaquàs: Abril-Prodidacta.
- Ibarretxe, G. y Vergara, A. B. (2005). Presencia y tratamiento de las diversas culturas musicales en los libros de texto de Educación primaria: el caso navarro. *Musiker*, 14, 79-99.
- James, A. (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices. *American Anthropologist*, 109(2), 261-272. <https://doi.org/10.1525/AA.2007.109.2.261.262>
- Johnson, R. (2009). Critically Reflective Musicianship. En T. Regelski y T. Gates (Eds.), *Music Education for Changing Times* (pp. 17-26). Nueva York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2700-9_2
- Karlsen, S. y Westerlund, H. (2010). Immigrant students' development of musical agency - Exploring democracy in music education. *British Journal of Music Education*, 27(3), 225-239. <https://doi.org/10.1017/S0265051710000203>
- Kertz-Welzel, A. (2013). Children's and adolescents' musical needs and music education in Germany. En P. S. Campbell y Trevor Wiggins (Eds.), *Children's Musical Cultures* (pp. 371-386). New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199737635.001.0001>
- Kingsbury, H. (1988). *Music, talent and performance. A conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple University Press.
- Krippendorf, K. (2013). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Thousand Oaks: SAGE.
- Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall, N. A. y Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20(3), 229-241. <https://doi.org/10.1017/S02650517030005412>
- Laurence, F. (2009). Listen to Children: Voice, Agency and Ownership in School Musicking. En R. Wright (Ed.), *Sociology and Music Education* (pp. 243-262). Farnham: Ashgate. <https://doi.org/10.4324/9781315087856>
- Ligero, A. (2009). Las preferencias musicales de los jóvenes en el aula. Un estudio preliminar sobre el repertorio musical preferido por los alumnos durante la educación secundaria. *Eufonia. Didáctica de la Música*, 46, 7-15.
- Lind, V. R. y McKoy, C. L. (2016). *Culturally Responsive Teaching in Music Education*. New York: Routledge.
- Lynch, M. (2012). Educating diverse learners through culturally responsive teaching. En J. Etim (Ed.), *Essays in helping diverse students attain educational success: when the classroom isn't white and middle class* (pp. 59-74). Lewiston: Edwin Mellen.
- Mahamud, K. y Badanelli, A. (2013). El cuaderno escolar como objeto de estudio. Una aproximación a los avances metodológicos en manualística. En *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas. Actas del I Workshop Ital-Español de Historia de la Cultura Escolar* (pp. 201-225).
- Marín, P. y Botella, A. (2018). El repertorio musical como elemento posibilitador de un enfoque sociocrítico en Educación Primaria. Estudio del currículum impartido en el municipio de Valencia. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.55936>
- Marín-Liébana, P. y Botella, A. M. (2020). Las preferencias musicales de los estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria. Una oportunidad para implementar un enfoque de tipo sociocrítico. *Revista Internacional de Educación Musical*, 8, 15-24
- Martínez, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Megías, I. y Rodríguez, E. (2003). *Jóvenes entre sonidos*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Mercado, E. M. (2019). Popular, Informal and Vernacular Music Classrooms: A Review of the Literature. *Update*, 37(2), 30-37. <https://doi.org/10.1177/8755123318784634>
- Moore, J. R. (2007). Popular Music Helps Students Focus on Important Social Issues. *Middle School Journal*, 38(4), 21-29. <https://doi.org/10.1080/00940771.2007.11461589>
- Müller, Á., Martín-Vivaldi, N., Giráldez, A., Gil, C. y Rodríguez, S. (2015). *Música. 6 primària. Saba Arrels*. Madrid: SM.
- Müller, Á., Martín-Vivaldi, N. y Rodríguez, S. (2012). *Música. 5 primària. Saba Arrels*. Madrid: SM.
- Muñoz, J. A., Polo, F. y Soler, O. (2013a). *Andantino 5. Quadern de música. Educació primària*. Alzira: Bromera.
- Muñoz, J. A., Polo, F. y Soler, O. (2013b). *Andantino 6. Quadern de música. Educació primària*. Alzira: Bromera.
- Nettl, B. (1985). *Música folklórica y tradicional de los continentes occidentales*. Madrid: Alianza.
- Nettl, B. (1995). *Heartland Excursions. Ethnomusicological Reflections on Schools og Music*. Urbana y Chicago: University of Illinois Press.
- Pugach, M. C., Gomez-Najarro, J. y Matewos, A. M. (2018). A Review of Identity in Research on Social Justice in Teacher Education: What Role for Intersectionality? *Journal of Teacher Education*, 00(0), 1-13. <https://doi.org/10.1177/0022487118760567>

- Reimer, B. (2004). Preface. The Northwestern University Music Education Leadership Seminars. En C. X. Rodríguez (Ed.), *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education* (pp. vii-ix). Reston: MENC: The National Association for Music Education.
- Rice, T. (2013). *Ethnomusicology. A very short introduction*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rimmer, M. (2013). Can you hear me now? Musical values, education and voice. *Media International Australia incorporating Culture and Policy*, 148, 135-144. <https://doi.org/10.1177/1329878X1314800115>
- Roberts, C. y Campbell, P. S. (2015). Multiculturalism and Social Justice. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, y P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 272-286). Nueva York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.19>
- Robinson, K. M. (2006). White Teacher, Students of Color: Culturally Responsive Pedagogy for Elementary General Music in Communities of Color. En C. Frierson-Campbell (Ed.), *Teaching Music in the Urban Classroom. Volume 1* (pp. 35-53). Maryland: Rowman and Littlefield Education.
- Santos, F. (2003). Los gustos musicales de nuestros alumnos: factores que determinan el gusto por la música clásica. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 55, 57-69.
- Schellenberg, G. (2006). Exposure to Music: The Truth about the Consequences. En G. McPherson (Ed.), *The Child as Musician: A handbook of musical development* (pp. 11-134). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198530329.001.0001>
- Shaw, J. (2012). The Skin that We Sing. *Music Educators Journal*, 98(4), 75-81. <https://doi.org/10.1177/0027432112443561>
- Spruce, G. (2015). Music Education, Social Justice, and the «Student Voice». Addressing Student Alienation Through a Dialogical Conception of Music Education. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce y P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 287-301). Nueva York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.19>
- Urrutia, A., y Díaz, M. (2013). La música contemporánea en la educación secundaria: características, prácticas docentes y posicionamiento del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 1-40. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i17.413>
- Väkevää, L. (2006). Teaching popular music in Finland: what's up, what's ahead? *International Journal of Music Education*, 24(2), 126-131. <https://doi.org/10.1177/0255761406065473>
- Väkevää, L. (2009). The world well lost, found: Reality and authenticity in Green's «new classroom pedagogy». *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 8(2), 7-34.
- Vasconcelos, A. A. (2002). *O conservatório de música. Professores, organização e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministerio da Educação.
- Vicente, A. (2007). *Evaluación del Currículo en los Conservatorios de Grado Superior de Música en Andalucía. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal*. Granada: Universidad de Granada.
- Vicente, A. y Aróstegui, J. L. (2003). Formación Musical y Capacitación Laboral en el Grado Superior de Música, o El Dilema entre lo Artístico y lo Profesional en los Conservatorios. *LEEME*, 12, pp. 11-14.
- Volk, T. M. (1998). *Music, Education, and Multiculturalism*. Nueva York: Oxford University Press.
- Wemyss, K. L. (2004). Reciprocity and Exchange: Popular Music in Australian Secondary Schools. En C. X. Rodríguez (Ed.), *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education* (pp. 141-155). Reston: MENC: The National Association for Music Education.
- Westerlund, H., Partti, H. y Karlslén, S. (2017). Identity formation and agency in the diverse music classroom. En Raymond MacDonald, D. J. Hargreaves y D. Miell (Eds.), *Handbook of musical identities* (pp. 493-509). New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199679485.001.0001>
- Wolff, J. (1996). The ideology of autonomous art. En R. Leppert y S. McClary (Eds.), *Music and Society. The Politics of Composition, Performance and Reception*. New York: Cambridge University Press.
- Woodward, S. C. (2017). Social justice and popular music education. En G. D. Smith, Z. Moir, M. Brennan, S. Rambarran y P. Kirkman (Eds.), *The Routledge Research Companion to Popular Music Education* (pp. 395-411). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315613444>
- Wright, R. (2009). Democracy, Social Exclusion and Music Education: Possibilities for Change. En R. Wright (Ed.), *Sociology and Music Education* (pp. 263-281). Farnham: Ashgate. <https://doi.org/10.4324/9781315087856>
- Yunker, B. A. y Hickey, M. (2007). Examining the profession through the lens of social justice: two music educators' stories and their stark realizations. *Music Education Research*, 9(2), 215-227. <https://doi.org/10.1080/14613800701384334>