

Representación y tratamiento didáctico de la música escénica en los libros de texto de Música de la Educación Secundaria Obligatoria

Andrea Monferrer-MontañésDepartamento de didáctica de la educación física, artística y música, Universitat de València (España) **Pablo Marín-Liébana**Departamento de didáctica de la educación física, artística y música, Universitat de València (España) **Gemma Ruiz-Varela**Facultad de Educación, Universidad Alfonso X el Sabio, Madrid (España) **José Salvador Blasco-Magraner**Departamento de didáctica de la educación física, artística y música, Universitat de València (España) <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.100584>

Recibido: 30/01/2025 • Aceptado: 17/10/2025 • Publicado: 27/03/2026

Resumen: La música escénica, como una extensión natural de las pedagogías activas y creativas, ha emergido como una tendencia en la educación musical, alineándose con enfoques que promueven el aprendizaje experiencial y el desarrollo integral del alumnado. Diversas investigaciones han señalado sus múltiples beneficios educativos, destacando su capacidad para fomentar la creatividad, aumentar la motivación y generar experiencias emocionales positivas. Asimismo, su práctica favorece la participación activa del alumnado, el desarrollo de la conciencia social, el compromiso personal y el reconocimiento de la diversidad cultural, aspectos clave en la formación de ciudadanos críticos y reflexivos. Además, el currículo oficial actual prescribe su incorporación en la educación secundaria, reconociendo de esta forma su valor pedagógico. No obstante, la investigación sobre su representación en los materiales educativos es limitada, especialmente en los libros de texto, que continúan desempeñando un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este estudio tiene como objetivo analizar la presencia y el tratamiento didáctico de la música escénica en los libros de texto más utilizados en los institutos públicos de educación secundaria de Castellón (Comunidad Valenciana). Para ello, se ha aplicado una metodología de análisis de contenido a una muestra de 748 actividades en ocho manuales escolares. Los resultados muestran que la música escénica representa aproximadamente el 25% del contenido musical, con un predominio de la banda sonora y una presencia reducida del teatro musical, la zarzuela y la música incidental. Las propuestas didácticas se centran principalmente en la audición receptiva y en contenidos teóricos, relegando a un segundo plano la creación, el movimiento y los proyectos interdisciplinarios. El estudio concluye que, para aprovechar plenamente su potencial educativo, la música escénica debería abordarse mediante metodologías más dinámicas, experienciales y creativas.

Palabras clave: música escénica; educación musical; educación secundaria; libros de texto; manualística.

Sumario: 1. Introducción. 2. Hacia una definición de música escénica. 3. La música escénica en la educación musical. 4. El análisis de los libros de texto en la educación musical. 5. Metodología. 6. Resultados. 7. Discusión. 8. Conclusiones.

Cómo citar: Monferrer-Montañés, A., Marín-Liébana, P., Ruiz-Varela, G. y Blasco-Magraner, J. S. (2026). Representación y tratamiento didáctico de la música escénica en los libros de texto de Música de la Educación Secundaria Obligatoria. *RECIEM. Revista Electrónica Complutense en Educación Musical*, 23(1), 167-180, <https://www.doi.org/10.5209/reciem.100584>

1. Introducción

Como una forma de continuación natural de las pedagogías activas y creativas, la música escénica forma parte de una nueva corriente en educación musical que incorpora también las nuevas tecnologías y el aprendizaje informal dentro del aula. En concreto, este repertorio ofrece la posibilidad de combinar la representación de piezas preexistentes con procesos de adaptación, composición e improvisación; orientar las sesiones de trabajo hacia un proyecto final que consiste en una presentación en vivo, dándoles direccionalidad y sentido;

fomentar la interdisciplinariedad entre diversas áreas de conocimiento; y conectar con las experiencias previas del alumnado, permitiéndoles explorar sus vivencias y tomar partido en la elección del repertorio (Legg y Green, 2015). En esta línea, algunos proyectos como Opera North Youth Company o Music Theatre of Connecticut School of Performing Arts tratan de acercar diferentes géneros de música escénica a la población en edad escolar (Dulllea, 2017).

Diversos estudios han documentado los potenciales efectos del uso didáctico de este repertorio. Entre ellos, destacan beneficios como el fomento de la creatividad participativa, el aumento de la motivación, la generación de emociones positivas y la implementación de experiencias musicales significativas (Lage-Gómez et al., 2022), así como el desarrollo de la conciencia ciudadana, el compromiso y el reconocimiento de la diversidad (Buigues et al., 2021). Igualmente, la música escénica puede contribuir a una educación intercultural (Jung, 2020), servir de ayuda para la reinserción social de jóvenes en riesgo (Gálisová y Sondorová, 2019) y abordar cuestiones relacionadas con la salud mental de los adolescentes, tales como la ansiedad, el consumo de drogas, las tendencias suicidas o la exploración de la propia identidad (Goldenberg, 2019). No obstante, estos beneficios no derivan directamente del propio repertorio, sino del enfoque vivencial, colectivo, proactivo y creativo que este posibilita, por lo que aproximación teóricas o basadas en la apreciación musical no obtendrían resultados equivalentes (Legg y Green, 2015).

Estos beneficios educativos encuentran un soporte curricular en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. De esta manera, en el marco de la asignatura de Música, se prescriben los géneros musicales y escénicos, así como la música al servicio de otras artes y lenguajes. Además, en su concreción curricular autonómica en la Comunidad Valenciana, a través del Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria, se añaden la creación de proyectos artísticos relacionados con los elementos estructurales y técnicos de las artes escénicas, y la utilización del teatro, la danza, la ópera, el teatro musical, el cine y la videodanza. A esto se suman las asignaturas optativas Laboratorio de las artes escénicas y Artes escénicas, entre cuyos saberes básicos se encuentra la música utilizada en este tipo de manifestaciones artísticas.

No obstante, a pesar del interés educativo de la música escénica y sus prescripciones curriculares, todavía existe poca investigación al respecto, siendo esta inexistente en el campo del análisis de libros de texto. Por todo ello, el presente estudio tiene como objetivo analizar la representación que tiene la música escénica en los libros de texto más utilizados en los institutos públicos de educación secundaria de Castellón (Comunidad Valenciana). Además, se analizará el tratamiento didáctico que recibe en términos de tipos de actividades propuestas y recursos utilizados. Las hipótesis de partida apuntan a una baja representación y un enfoque predominantemente basado en la teoría, la audición musical y la historia, con especial énfasis en el período romántico.

2. Hacia una definición de música escénica

La definición del concepto música escénica es un asunto poco tratado por la historia y la estética musicales. Por un lado, Green (1976) presenta la definición del término *theatre music* como aquella música compuesta o adaptada para la representación teatral, incluyendo la música incidental. Por el otro, Goodwin (2024) la cataloga como aquella diseñada para formar parte de representaciones dramáticas, tales como el ballet, la representación escénica de diversa índole, y las producciones cinematográficas y televisivas.

Aunque no existe una delimitación exacta de los géneros que componen el concepto de música escénica, la ópera es considerada, dentro de la música académica, como el género base de este grupo. Esta se define como una forma artística híbrida y compleja que combina música, teatro, poesía, escenografía y otras artes escénicas, cuyo origen se remonta a la Italia de principios del siglo XVII (Martín, 2021). Si bien esta expresión del drama a través de la música se inició en la corte con el objetivo de demostrar la riqueza de la monarquía a través de la ostentación y opulencia, acabó democratizándose y abriéndose a un público popular (Ainsley, 2002). De este género derivan diversos tipos de música escénica como la relativa a la zarzuela, la tonadilla escénica, la opereta vienesa, la ópera-comique, el singspiel, la ballad opera o el teatro musical (Alier, 2020).

En primer lugar, la zarzuela es el nombre que tomó el teatro musical español y se diferencia de la ópera en contener partes declamadas, salmodiadas y cantadas, además de reflejar las clases populares de la sociedad y entroncar con la tradición literaria nacional (Alier, 2001; Plaza, 1990). Este género convive durante el siglo XVIII con otros de carácter cómico como el sainete, la comedia, el teatro humanístico, la tonadilla y la tonadilla escénica (Casares-Rodicio, 2001). Esta última, la cual llegó a rivalizar con la propia zarzuela, se caracteriza por el tono popular de la melodía y el aspecto crítico y político de sus contenidos (Lolo, 2002). En el contexto francés, la ópera-comique, que alterna fragmentos parcialmente hablados con escenas cantadas, se caracteriza por estar formada por canciones populares a las que se les agrega expresiones burlescas o satíricas, generando un diálogo cómplice entre cantantes y público (Denizeau, 2005). En la segunda mitad del siglo XIX, la ópera-comique se considera un género mayor del teatro lírico, especialmente a partir del estreno de la ópera Carmen de Bizet, cuyos recitativos inicialmente eran hablados, pero que hoy en día suelen musicalizarse (Dalhaus, 2014).

Por su parte, el singspiel, que surgió en Alemania a mediados del siglo XVIII, combina humor, moralidad, sensibilidad, fragmentos del refranero popular y exotismos denominados turquerías, y comparte elementos estructurales con la ópera-comique (Denizeau, 2005). También en el contexto centroeuropeo, la opereta vienesa destacó en la segunda mitad del siglo XIX y primera parte del XX y se aplica en sentido amplio a comedias de raíces operísticas con obertura, cantos, danzas e interludios, aunque considerablemente más

corta que la ópera (La Grange, 2002). De igual forma, la ballad opera es un género inglés surgido en el siglo XVIII que se caracteriza, en su origen, por la adaptación de canciones de carácter popular al drama operístico, hace uso de los diálogos hablados, y la acción dramática tiene elementos de la ópera seria italiana a los que se añade una crítica moral sobre los personajes políticos de la época (Snowman, 2009).

A finales del siglo XIX y principios del XX, aparece en EEUU el teatro musical, que utiliza una combinación de la canción, el diálogo hablado, la actuación y la danza, y articula tensiones y conciliaciones cotidianas entre las personas y la sociedad (Pérez-Aldeguer, 2013), convirtiéndose en un medio para el análisis social y político de diferentes épocas (Walsh y Platt, 2003). Por otra parte, la música incidental también forma parte de la música escénica, ya que acompaña una obra escénica de forma subordinada a la acción, preparando y concluyendo escenas, uniendo actos, situando fragmentos o sugiriendo atmósferas (Ainsley, 2002), como sucede con la banda sonora. Por último, la música vinculada a las danzas escénicas, como ballet, también pertenece a la música escénica, dado que sus raíces provienen de espectáculos que incluyen canto, mímica y danza (Markessinis, 2009).

3. La música escénica en la educación musical

A pesar de la escasez de investigación en torno a la utilización educativa de la música escénica, los proyectos orientados a la didáctica de la música y las artes escénicas han aumentado significativamente en las últimas décadas (Legg y Green, 2015). Estos entroncan con el concepto holístico de arte total en el que confluyen diferentes disciplinas artísticas (Tao, 2025) y representan una evolución de metodologías activas como la de Orff y Keetman (1977), en las que se buscaba la integración de lenguajes, movimiento, ritmos, melodía y danza (Apaydin, 2023).

Entre las experiencias pioneras en educación secundaria, se encuentran algunos proyectos como OPERAtion, donde Sarasota Opera comenzó a colaborar con las administraciones educativas estadounidenses a partir de 1985 para acercar sus producciones al alumnado (Bullen, 1993). De igual manera, la Royal Opera House de Reino Unido implementó en 1995 un proyecto de creación de una producción operística con la colaboración de artistas profesionales (Tambling, 1999). En la actualidad, la utilización educativa de la música escénica ha adquirido una dimensión global y se encuentra también en países no anglosajones como China (Leung, 2024), Sudáfrica (Delport, 2025), Rumanía o España (Dannenberg et al., 2023), entre otros.

La mayoría de las experiencias documentadas giran en torno a la ópera, el teatro musical y la banda sonora. Por ejemplo, el proyecto LÓVA (La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje) convierte una clase en una compañía de ópera dividida en las distintas profesiones internas, cuyo objetivo es crear y estrenar un teatro musical al final del curso. Se trata de una propuesta interdisciplinar que busca empoderar al alumnado y fomentar su desarrollo emocional, cognitivo y social (Sarmiento, 2012). Esta iniciativa, que ha sido implementada tanto en educación primaria como secundaria, ha demostrado ser una buena herramienta para gestionar la diversidad del aula al permitir adoptar una multiplicidad de roles diferentes, generar un clima saludable y potenciar el sentido de pertenencia al grupo-clase (Ribés et al., 2019). Otro estudio encontró que el proyecto LÓVA consiguió que el alumnado desarrollara la competencia cívica en ámbitos como el trabajo colaborativo, la empatía, la resolución de conflictos, el pensamiento crítico, la autoconciencia, y la sostenibilidad (Soliveres et al., 2021).

Otras investigaciones relacionadas con la ópera y el teatro musical obtuvieron resultados similares. Por un lado, Pérez-Aldeguer (2013) trasladó las características del proyecto LÓVA a la educación universitaria, encontrando diversos beneficios como el desarrollo de la responsabilidad individual y el compromiso del alumnado, la interdisciplinariedad académica, un aumento en la motivación y el fomento de la creatividad. Por su parte, Baker (2011) midió los efectos de diferentes técnicas educativas relativas a la ópera, que incluyen la actuación en centros escolares, la instrucción curricular y la experiencia creativa en torno a la ópera. Los resultados concluyeron mejoras significativas, despuntando en conocimientos sobre terminología específica los individuos que habían participado en la experiencia creativa-operística. Del mismo modo, Chaiwanichsiri et al. (2024), encontraron que el profesorado que realizaba producciones musicales en el ámbito escolar integraba elementos clave de la Culturally Responsive Teaching (Gay, 2000), promoviendo la diversidad, la inclusión y la conciencia cultural.

El acercamiento a la ópera también se ha llevado a cabo mediante criterios didácticos globalizadores e interdisciplinarios, que a su vez tiene en cuenta los intereses y motivaciones del alumnado. Por ejemplo, Botella et al. (2019) llevaron a cabo una investigación en la que propusieron actividades que implican el desarrollo del lenguaje oral y la lectura comprensiva, mecanismos de gamificación, reflexión sobre una obra concreta, aportaciones creativas, y recursos web para introducir la técnica del doblaje o trabajar la audición operística de una forma cercana al alumnado a través de playlists o videos de YouTube. Del mismo modo, existen algunas iniciativas que promueven el aprendizaje escénico-musical a través de una perspectiva aplicada. Por ejemplo, los Apuntes para Artes Escénicas (Martín et al., 2012) ofrecen materiales de carácter tanto teórico como práctico para el alumnado de educación secundaria e incluyen cuestiones relacionadas con la expresión corporal, la interpretación y aspectos musicales. Estos recursos, accesibles en el portal educativo Educarex, integran diversos contenidos curriculares mediante metodologías activas que promueven la creatividad y el trabajo colaborativo. De igual manera, el Proyecto Zarza, impulsado por el Teatro de la Zarzuela (2025) en colaboración con la Fundación la Caixa, adapta zarzuelas clásicas con nuevos textos y puestas en escena contemporáneas, las cuales son interpretadas por jóvenes artistas y están dirigidas al público escolar.

También se han realizado investigaciones relativas a la banda sonora y a su proceso de composición, el cual queda documentado de forma pormenorizada por Ruthmann (2008). Así, Bolden (2009) observó que este tipo de tratamiento didáctico de la banda sonora permite aproximar al alumnado al mundo real mediante tareas auténticas, generando sentido más allá del aula, y facilitar la adquisición de aprendizajes aplicados sobre teoría musical. Más recientemente, Lage-Gómez et al. (2022) encontraron que este tipo de enfoque potenciaba la participación e implicación social y emocional del alumnado, así como su compromiso, generando un sentido de identidad grupal y una cultura compartida que conecta con sus experiencias extraescolares.

4. El análisis de los libros de texto en la educación musical

La investigación educativa en torno a los libros de texto surgió en las últimas décadas del siglo XX y se ha consolidado como campo de investigación con identidad propia (Ossenbach, 2010). Su relevancia radica en representar un objeto adecuado para el estudio de la cultura escolar (Mahamud y Badanelli, 2013). En el ámbito de la educación musical se ha producido un crecimiento de este tipo de investigaciones durante los últimos años, abordando principalmente estudios de manuales escolares históricos singulares, los efectos que producen en el alumnado, la diversidad interna que presentan, las cuestiones ideológicas que transmiten y la representación de las mujeres (Marín-Liébana y Botella, 2019).

En este sentido, Martínez-Delgado (2019) observó la utilización de un lenguaje no inclusivo, representaciones pictográficas que reproducen estereotipos sexistas, materiales audiovisuales mayoritariamente de origen eurocéntrico y poca diversidad cultural. Por su parte, Marín-Liébana et al. (2020) hallaron un enfoque nacionalista y etnocéntrico que enfatizaba la identidad local y reducía la música no occidental a la categoría de otras músicas. Más recientemente, Bernabé et al. (2024) también encontraron características eurocéntricas, estereotípicas y reduccionistas de la diversidad cultural.

También se han realizado diversos estudios sobre la representación y tratamiento de repertorios o géneros musicales determinados. Así, algunos trabajos han señalado la poca presencia de música popular urbana en relación con la música académica y la folklórico-tradicional, siendo utilizada mayoritariamente como un objeto histórico y recibiendo un tratamiento desactualizado (Ibarretxe y Vergara, 2005; Marín-Liébana y Botella, 2021). De la misma forma, se encontró poca representación de la música de moros y cristianos (Botella, 2010), la música de cine en actividades de audición musical, señalando también la descontextualización del medio audiovisual y un enfoque predominantemente analítico (Botella y Gimeno, 2014), y de danzas e instrumentos tradicionales (Oriol, 2002). Atendiendo exclusivamente al tratamiento didáctico, Vicente (2010) observó una carencia generalizada de actividades de movimiento, evidenciando una tendencia teórica en las actividades propuestas por los libros de texto.

Además, existe también un debate en torno a la idoneidad de su utilización en los centros escolares. Por un lado, un estudio encontró que el profesorado que opta por el libro de texto busca orientación y recursos, mientras que el que no lo utiliza prefiere disponer de una mayor flexibilidad y libertad a la hora de planificar sus clases (Alonso y Vicente, 2019). Otros trabajos proponen la directa eliminación del libro de texto de las aulas de música de Educación Secundaria en favor de otros recursos didácticos, como, por ejemplo, el portafolio (Sanz, 2017). En cualquier caso, el libro de texto es frecuentemente utilizado en el marco de la educación musical, tal y como sugieren algunos estudios recientes (Marín-Liébana et al., 2022; Vicente-Nicolás y Sánchez-Marroquí, 2021).

5. Marco metodológico

Para responder a las preguntas de investigación planteadas se ha utilizado el análisis de contenido de tipo cuantitativo, por ser el más adecuado para cuantificar el contenido de un documento (Krippendorf, 2013). Se trata de un método sistemático y replicable que se desarrolla en varias fases, que incluyen definición del problema de investigación, selección de las unidades de muestreo y de registro, desarrollo y aplicación de un sistema de codificación, y análisis e interpretación de los resultados.

5.1. Unidades de muestreo y de registro

Como unidades de muestreo, se tomaron en consideración los libros de texto con una mayor utilización en las aulas de educación secundaria. Para ello, se realizó un sondeo en los institutos de educación secundaria de la provincia de Castellón, en el que participó un 82,98% de los centros. Los resultados indicaron que un 74,35% de los participantes utilizaba libro de texto, siendo las editoriales más habituales Teide (28,21%), McGraw Hill (23,08%), Tabarca (17,95%), Bromera (5,13%), Anaya (2,56%) y Edebé (2,56%). No obstante, en un mismo centro pueden coexistir diferentes editoriales en función del nivel educativo, por lo que se seleccionaron los libros de texto más utilizados, estableciendo como criterio de inclusión que superasen el 10% de representatividad. Así, la muestra estuvo formada por un total de 8 manuales escolares (Tabla 1): Un mundo de sonidos A (17,94%), Un mundo de sonidos B (17,94%) y Un mundo de sonidos D (12,82%) de la editorial Tabarca; Compás I (10,25%) y Compás Plus (12,82%) de la editorial Teide; y Música Clave A (12,82%), Música Clave B (10,25%) y Creatividad musical (10,25%) de la editorial McGraw Hill. Por otra parte, se han considerado unidades de registro todas aquellas actividades que presentasen piezas de música que formen parte de algún tipo de repertorio, analizando un total 748 unidades.

Tabla 1 Libros de texto que conforman la muestra.

EDITORIAL	TÍTULO	CÓDIGO	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA
Tabarca	Un mundo de sonidos A	TaMA	(Monferrer y Picazo, 2023)
	Un mundo de sonidos B	TaMB	(Monferrer y Picazo, 2023)
	Un mundo de sonidos D	TaMD	(Monferrer y Picazo, 2023)
Teide	Compàs I	TeCI	(Sabater y González, 2022)
	Compàs Plus	TeCP	(Sabater y González, 2023)
McGraw Hill	Música Clave A	MMA	(López et al., 2022)
	Música Clave B	MMB	(López et al., 2022)
	Creatividad musical	MCM	(López et al., 2022)

Tabla de elaboración propia.

5.2. Codificación

La recogida de información se ha llevado a cabo mediante el diseño de un sistema de categorías tanto deductivas como emergentes. Estas constituyen los posibles valores que pueden tomar las 6 variables de análisis establecidas: género, subgénero dentro de la música escénica, período histórico, tipo de actividad, tipo de propuesta de audición, tipo de recurso empleado, y medios de producción sonora utilizados. En las tablas 2 y 3 se muestra la relación entre las variables y las categorías de análisis, así como algunos ejemplos de cada una de ellas.

Tabla 2 Categorías de análisis relacionadas con la representatividad de la música escénica.

VARIABLE	CATEGORÍA	EJEMPLOS
Género	No escénico	Música de cámara, piezas orquestales, conciertos, música popular y publicitaria, etc.
	Escénico	Ópera, zarzuela, bandas sonoras, ballet, etc.
Subgénero	Danzas escénicas	Ballet, música orquestal al servicio de la danza.
	Banda Sonora	Piezas que aportan valor expresivo a producciones como películas, series, videojuegos, etc.
	Música Incidental	Piezas diseñadas para la preparación y conclusión de escenas, música de fondo entre actos y sugerencias de ambiente o atmósfera.
	Ópera	Belcanto, drama wagneriano, melodrama, <i>dramma per musica</i> , ópera buffa, ópera cómica, ópera seria, ópera trágica, <i>opéra-comique</i> , <i>opereta</i> , <i>singspiel</i> , tragedia lírica, etc.
	Teatro musical	Producciones de Broadway, Off-Broadway, musicales, etc.
	Zarzuela	Sainete Lírico.
Período	Barroco	Piezas desde 1600 a 1750.
	Clasicismo	Piezas desde 1750 al 1820.
	Romanticismo	Piezas desde 1820 al 1890.
	Siglo XX (1ª mitad)	Piezas desde 1900 al 1949.
	Siglo XX (2ª mitad)	Piezas desde 1950 al 1999.
	Siglo XXI	Piezas desde 2000 a la actualidad.

Tabla de elaboración propia.

Tabla 3 Categorías de análisis relacionadas con el tratamiento de la música escénica.

VARIABLE	CATEGORÍA	EJEMPLOS
Actividad	Audición	Análisis de conceptos relativos a la teoría musical o a la historia de la música a través de la escucha.
	Creación	Procesos de composición e improvisación.
	Historia	Procesos de aprendizaje acerca de la evolución estilística y cronológica de la música.
	Movimiento	Destrezas motrices mediante la danza o la mímica.
	Interpretación	Vocal, instrumental, mixta, corporal, etc.
	Investigación	Búsqueda de información, análisis crítico, etc.
Tipo de audición	Activa	Participación del alumnado a través de la improvisación, la interpretación, la composición o el movimiento.
	Receptiva	Escucha con finalidad analítica no vivencial.
Recurso	Audio	Audios de contenido musical.
	Imagen	Ilustración, fotografía, diagrama, etc.
	Partitura	Notación musical convencional o no convencional.
	Proyección	Videos de contenido musical o cinematográfico.
	Texto	Textos de apoyo, conceptuales y terminológicos.
Medios de producción sonora	Flauta	Flauta dulce o escolar.
	Orff	Pequeña percusión e instrumento de láminas.
	Piano electrónico	Piano, teclado electrónico, piano electrónico.
	Voz	Voz humana en formato solista, coral, etc.
	Otros	Ukelele, percusión corporal, cotidiáfonos.

Tabla de elaboración propia.

5.3. Técnicas de análisis de datos

La codificación de las unidades de muestreo se llevó a cabo mediante el software Atlas.ti, en su versión 8, extrayendo las frecuencias absolutas de cada una de las categorías de análisis. Posteriormente, los datos obtenidos se procesaron a través de una hoja de cálculo de Excel, donde se obtuvieron las frecuencias relativas y generaron algunas gráficas descriptivas. Además, se utilizó la prueba de χ^2 de Pearson para realizar análisis bivariantes, estudiando la asociación entre las variables relativas al tipo de actividad, tipo de recurso y subgénero de la música escénica. En estas, se calculó la V de Cramer para establecer la intensidad de la asociación entre variables, por ser la medida de asociación indicada para tablas asimétricas y superiores a 2x2. Los valores obtenidos se interpretaron según el siguiente criterio (Betancourt et al., 2018): asociación débil o nula (< 0.10), pequeña (0.10–0.30), moderada (0.30–0.50), o fuerte (> 0.50).

6. Resultados

Los resultados obtenidos se estructuran en torno a las dos principales preguntas de investigación del estudio. En primer lugar, se muestra la representatividad de la música escénica, sus subgéneros y los períodos a los que pertenece. Posteriormente, se indica el tratamiento didáctico recibido.

6.1. Representación de la música escénica

En primer lugar, se observó una media del 25.43% de representatividad de la música escénica en el conjunto de manuales, con una desviación típica del 6.94%, lo que indica una cierta homogeneidad dentro de la muestra analizada. En cuanto a los subgéneros (Figura 1), la banda sonora fue la más representada (69.63%), seguida de la ópera (19.37%). Esta proporción se mantiene relativamente constante en todos los manuales analizados, a excepción de MMB, donde aparece un mayor equilibrio entre ambos subgéneros (Tabla 4).

Figura 1. Distribución global de los subgéneros de música escénica.

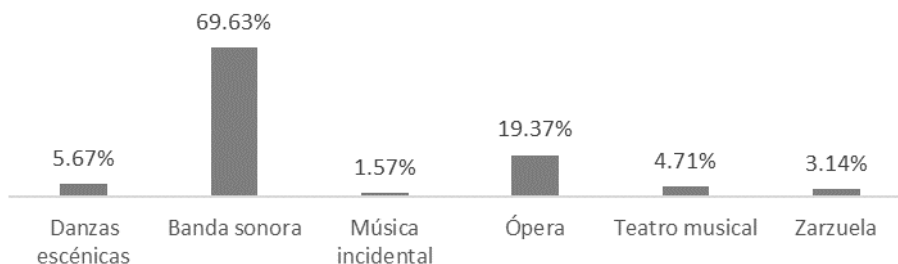


Tabla 4 Distribución de los subgéneros de música escénica en cada uno de los manuales analizados.

	TaMA	TaMB	TaMD	TeCI	TeCP	MMA	MMB	MCM
Danzas escénicas	5.71%	2.44%	-	8.33%	10.71%	20.00%	12.50%	-
Banda sonora	85.71%	78.05%	75.68%	62.50%	46.43%	60.00%	50.00%	100%
Música incidental	-	-	2.70%	4.17%	-	-	6.25%	-
Ópera	14.29%	14.63%	8.11%	20.83%	35.71%	20.00%	43.75%	-
Teatro musical	-	2.44%	8.11%	4.17%	10.71%	-	6.25%	-
Zarzuela	-	-	8.11%	-	-	-	18.75%	-

Tabla de elaboración propia.

Por lo que respecta a los períodos históricos con más presencia, en coherencia con los subgéneros más frecuentes, destacan la segunda mitad del siglo XX (43.56%), el siglo XXI (20.25%) y el romanticismo (22.09%), tal y como se observa en la figura 2. Si bien esta distribución es relativamente constante en la mayoría de manuales, TaMD, TeCI y MMB presentan ausencias en alguno de los períodos o distribuciones homogéneas de todos ellos (tabla 5).

Figura 2. Distribución global de los períodos de música escénica.

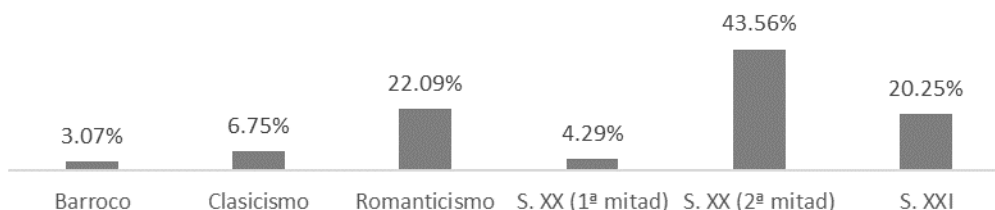


Tabla 5 Distribución de los períodos de música escénica en cada uno de los manuales analizados.

	TaMA	TaMB	TaMD	TeCI	TeCP	MMA	MMB	MCM
Barroco	1.75%	4.35%	25.00%	-	4.17%	-	33.33%	-
Clasicismo	7.02%	4.35%	-	-	8.33%	10.53%	-	7.69%
Romanticismo	12.28%	21.74%	-	25.00%	25.00%	21.05%	33.33%	34.62%
S. XX (1ª mitad)	3.51%	4.35%	-	25.00%	-	10.53%	-	3.85%
S. XX (2ª mitad)	52.63%	52.17%	75.00%	25.00%	37.50%	26.32%	-	42.31%
S. XXI	22.81%	13.04%	-	25.00%	25.00%	31.58%	33.33%	11.54%

Tabla de elaboración propia.

6.2. Tratamiento de la música escénica

En cuanto a las actividades, las más frecuentemente observadas fueron la audición (66.49%) y la interpretación (24.61%), como se desprende de la figura 3. El predominio de ambos tipos de actividades es

constante en todos los manuales excepto en TeCP, MMA y MMB, en los que no aparece la interpretación o aparece en menor medida (Tabla 6). Además, el 75.78% de las actividades de audición presentaron un carácter principalmente receptivo (Figura 4), siendo una excepción los manuales TaMA y TaMD, donde dicho porcentaje disminuye (Tabla 7).

Figura 3. Distribución global de las actividades de música escénica.

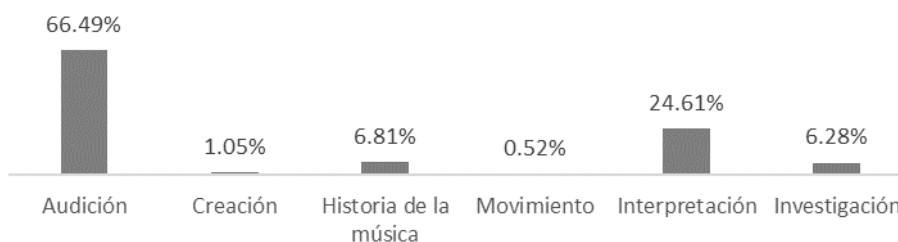


Tabla 6 Distribución de las actividades de música escénica en cada uno de los manuales analizados.

	TaMA	TaMB	TaMD	TeCI	TeCP	MMA	MMB	MCM
Audición	60.00%	75.61%	45.95%	83.33%	96.30%	60.00%	37.50%	60.00%
Creación	-	-	-	-	3.70%	-	6.25%	-
Historia	-	-	27.03%	-	-	-	18.75%	-
Movimiento	-	-	-	4.17%	-	-	-	-
Interpretación	40.00%	24.39%	27.03%	45.83%	-	-	6.25%	20.00%
Investigación	-	-	-	-	-	40.00%	43.75%	20.00%

Tabla de elaboración propia.

Figura 4. Distribución global de la tipología de actividades de audición.

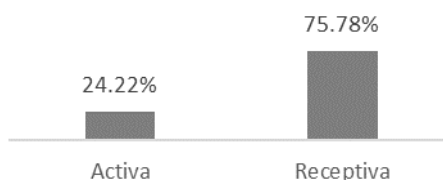


Tabla 7 Distribución de la tipología de actividades de audición en cada uno de los manuales analizados.

	TaMA	TaMB	TaMD	TeCI	TeCP	MMA	MMB	MCM
Activa	44.12%	23.08%	40.00%	21.47%	-	-	-	-
Receptiva	55.88%	76.92%	60.00%	78.26%	100%	100%	100%	100%

Tabla de elaboración propia.

En relación con los recursos presentados para la música escénica, el audio (71.20%), la proyección (34.03%) y la partitura (28.80%) fueron los que obtuvieron una mayor representatividad (Figura 5). Estos tres recursos son los mayoritarios en todos los manuales, a excepción de MCM, donde no se presentan audios (Tabla 8).

Figura 5. Distribución global de los recursos utilizados.

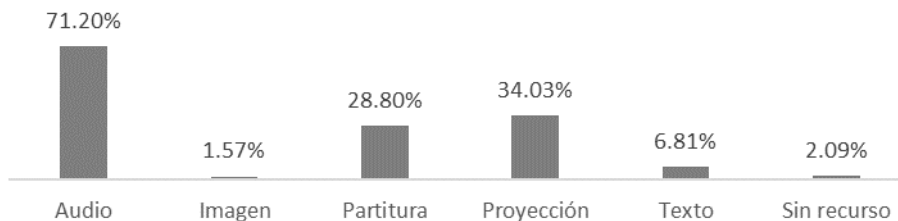


Tabla 8 Distribución de los recursos utilizados en cada uno de los manuales analizados.

	TaMA	TaMB	TaMD	TeCI	TeCP	MMA	MMB	MCM
Audio	97.14%	97.56%	62.16%	83.33%	48.15%	60.00%	18.75%	-
Imagen	-	-	5.41%	-	-	-	6.25%	-
Partitura	42.86%	21.95%	27.03%	58.33%	11.11%	20.00%	12.50%	20.00%
Proyección	42.86%	21.95%	29.73%	29.17%	51.85%	20.00%	25.00%	80.00%
Texto	-	-	24.32%	-	-	-	25.00%	-
Sin recurso	-	-	-	-	-	20.00%	12.50%	20.00%

Tabla de elaboración propia.

Finalmente, los resultados de los análisis bivariantes muestran asociaciones significativas entre los subgéneros y las actividades planteadas ($\chi^2(35)=54.890, p=0.004, V=0.241$) así como entre los subgéneros y los recursos utilizados ($\chi^2(42)=82.275, p<0.001, V=0.269$), si bien los tamaños del efecto fueron pequeños. En concreto, un análisis de los residuos tipificados corregidos reveló diversas asociaciones entre los valores de cada variable. Así, se observó que la banda sonora presenta una asociación positiva con la interpretación y negativa con la audición, mientras que en la ópera se observan las mismas asociaciones, pero en sentido contrario (Tabla 9). El recurso que más asociaciones obtuvo fue la proyección, siendo estas positivas en el caso de las danzas escénicas, la música incidental y el teatro musical, y negativas en la banda sonora. Además, se hallaron relaciones positivas entre audio y ópera, y entre texto y zarzuela, así como una negativa entre texto y banda sonora (Tabla 10).

Tabla 9 Relación entre el subgénero y el tipo de actividad.

		Danzas escénicas	Banda sonora	Incidental	Ópera	Teatro musical	Zarzuela	Mixto	Total
Audición	n	6	68	1	27	4	2	6	114
	RTC	0.4	-2.7*	0.8	3.3*	0.3	-0.4	-0.4	
Creación	n	0	2	0	0	0	0	0	2
	RTC	-0.3	1.0	-0.1	-0.6	-0.3	-0.2	-0.4	
Historia	n	0	6	0	1	1	1	4	13
	RTC	-0.8	-1.7	-0.3	-0.9	1.0	1.4	4.0*	
Interpretación	n	0	39	0	0	1	0	0	40
	RTC	-1.6	4.6*	-0.5	-3.2*	-0.3	-1.0	-1.8	
Investigación	n	1	3	0	1	0	1	1	7
	RTC	1.2	-1.4	-0.2	-0.2	-0.5	2.3	1.0	
Mixta	n	2	9	0	2	0	0	0	13
	RTC	1.9	0.2	-0.3	-0.1	-0.7	-0.5	-0.9	
Total	n	9	127	1	31	6	4	11	189

*Residuos tipificados corregidos con un valor absoluto >1.96

Tabla de elaboración propia.

Tabla 10 Relación entre el subgénero y el tipo de recurso.

		Danzas escénicas	Banda sonora	Incidental	Ópera	Teatro musical	Zarzuela	Mixto	Total
Audio	n	3	53	0	22	1	2	4	85
	RTC	-0.7	-1.3	-0.9	3.2*	-1.4	0.2	-0.6	
Imagen	n	0	2	0	0	0	0	0	2
	RTC	-0.3	1.0	-0.1	-0.6	-0.3	-0.2	-0.4	
Partitura	n	0	4	0	0	0	0	0	4
	RTC	-0.5	1.4	-0.1	-0.9	-0.4	-0.3	-0.5	
Proyección	n	6	14	1	3	3	0	1	28
	RTC	4.5*	-2.1*	2.4*	-0.9	2.5*	-0.8	-0.6	
Texto	n	0	5	0	1	1	2	4	13
	RTC	-0.8	-2.3*	-0.3	-0.9	1.0	3.4*	4.0*	
Sin recurso	n	0	2	0	1	0	0	1	4
	RTC	-0.5	-0.7	-0.1	0.5	-0.4	-0.3	1.7	
Mixto	n	0	47	0	4	1	0	1	53
	RTC	-1.9	3.9*	-0.6	-2.1*	-0.6	-1.3	-1.4	
Total	n	9	127	1	31	6	4	11	189

*Residuos tipificados corregidos con un valor absoluto >1.96

Tabla de elaboración propia.

7. Discusión

En el presente trabajo de investigación se ha analizado la representación y el tratamiento de la música escénica en los libros de texto de la educación secundaria. En primer lugar, se observó que dicho repertorio apareció en una cuarta parte de las actividades programadas. Por tanto, se trata de una presencia significativa, lo que contrasta con otros estudios sobre la representación de otros tipos de repertorio como el de moros y cristianos, la música popular urbana o las danzas tradicionales (Botella y Gimeno, 2014; Ibarretxe y Vergara, 2005; Marín-Liéban y Botella, 2021; Oriol, 2002). Sin embargo, la distribución interna de la música escénica no es uniforme, de forma que la banda sonora es la predominante, seguida de la ópera, mientras que las danzas escénicas, el teatro musical, la zarzuela y la música incidental aparecen en mucha menor medida. Como consecuencia, los períodos históricos que aparecen con mayor frecuencia son el siglo XXI y la segunda mitad del XX, seguidos del romanticismo. Esto podría explicarse por el objetivo de motivar al alumnado mediante un repertorio atractivo y cercano a su cotidianeidad (Ho, 2017; Woody, 2021), si bien el teatro musical también incorpora un lenguaje musical contemporáneo y podría contribuir a dicha motivación. Por otra parte, las piezas de ópera suelen estar circunscritas al período romántico, lo que coincide con otros estudios sobre la predominancia de este periodo en relación con la música académica (Marín-Liéban y Botella, 2021). Además, el predominio de la banda sonora y la ópera decimonónica podría indicar una baja representación de las realidades sociales y culturales del alumnado, al priorizar un repertorio global y descontextualizado, lo que podría implicar una mayor dificultad para motivarle y reconocer sus experiencias fuera del centro educativo (Lind y McKoy, 2016).

En cuanto al tratamiento didáctico, la gran mayoría de las actividades pertenecen al ámbito de la audición y están acompañadas frecuentemente de audios, especialmente en el caso de la ópera, o de proyecciones. Además, la mayor parte de ellas presentaron un enfoque receptivo e individual orientado a la comprensión conceptual, frecuentemente en forma de preguntas dicotómicas de verdadero y falso o de respuesta múltiple, abordando así cuestiones teóricas, históricas y organológicas. Esto es consistente con Botella y Gimeno (2014), quienes analizaron la música de cine en manuales escolares de la educación secundaria y encontraron una desconexión generalizada de la música con respecto a la imagen, así como un enfoque marcadamente analítico. La segunda tipología de actividad más representada es la interpretación musical, principalmente a través del uso de la flauta escolar y la voz, circunscrita mayoritariamente al subgénero de la banda sonora y muy vinculada a la partitura convencional. Además, el instrumental Orff obtuvo escasa representación, a pesar de constituir un material capaz de dinamizar y motivar la práctica instrumental del alumnado de secundaria, permitiéndoles una mayor participación activa y la consecución de sus expectativas (Carrillo y Vilar, 2009). Por otra parte, no se encontró la utilización de otros instrumentos como el ukelele, la percusión corporal o el empleo de cotidiáfonos.

En tercer lugar, un porcentaje pequeño lo ocupan actividades de historia de la música, con un enfoque receptivo-memorístico y generalmente acompañadas de un texto, lo que es congruente con otros trabajos en el ámbito de la didáctica de la historia (Rodríguez et al., 2014). A continuación, aparecen con escasa frecuencia propuestas de investigación, a pesar de su capacidad para favorecer la autonomía del alumnado, la resolución de problemas y la transferencia de saberes (Martínez y Navarro, 2020). Finalmente, las actividades de creación y movimiento son prácticamente inexistentes. Esto último coincide con Vicente (2010), quien observó que la cantidad de actividades que implicaban movimiento disminuían considerablemente conforme aumentaba el curso escolar.

Por tanto, el tratamiento didáctico encontrado en los libros analizados contrasta con la metodología utilizada por los estudios que defienden los beneficios de la música escénica. Así, no se realizan propuestas vivenciales en relación con el teatro musical o la ópera, las cuales podrían favorecer el trabajo colaborativo, el aprendizaje por proyectos, la interdisciplinariedad, la motivación, la competencia ciudadana, la inteligencia emocional o el desarrollo de destrezas musicales como la audición, la improvisación o la interpretación instrumental (Pérez-Aldeguer, 2013; Ribés et al., 2019; Sarmiento, 2012; Soliveres et al., 2021). Del mismo modo, no se introduce la creación en relación con la banda sonora, lo que podría fomentar la participación y la identidad grupal, así como dar lugar aprendizajes más auténticos y competenciales (Bolden, 2009; Lage-Gómez et al., 2022; Ruthmann, 2008). Igualmente, no existen actividades de movimiento asociadas a la música escénica, a pesar de su potencial impacto tanto en la asimilación de conceptos teóricos y destrezas psicomotrices, como en el desarrollo de la expresión gestual, la dimensión emocional y la autoafirmación (Martín, 2005). Esto último es especialmente relevante en el subgénero de las danzas escénicas, infrarrepresentado en los manuales analizados. Por tanto, la mera inclusión de música escénica en los manuales escolares no garantiza los beneficios educativos que indica la literatura científica, sino que también sería necesario incorporar enfoques activos, vivenciales y creativos.

8. Conclusiones

El presente estudio ha analizado la representación de la música escénica en los libros de texto más utilizados en Castellón (Comunidad Valenciana), así como el tratamiento didáctico que recibe en términos de actividades propuestas y recursos empleados. Las hipótesis iniciales planteaban una baja representación de la música escénica y un enfoque predominantemente teórico basado en la historia y la audición musical. En primer lugar, la hipótesis de la escasa representación de la música escénica ha sido descartada, ya que los datos obtenidos indican que ocupa aproximadamente un 25% del repertorio musical en los libros de texto analizados. No obstante, esta representación se debe en gran medida a la presencia del subgénero de la banda sonora, mientras que otras manifestaciones como el teatro musical, la zarzuela o la música incidental presentan una representación significativamente menor. En cuanto a la segunda hipótesis, que sugería una predominancia del periodo romántico en los contenidos relacionados con la música escénica, los hallazgos indican que esta afirmación es parcialmente cierta. Si bien existe una mayor presencia de obras románticas en los subgéneros como la ópera, la zarzuela y las danzas escénicas, la inclusión de la banda sonora ha llevado a una notable representación de la música del siglo XX.

Desde una perspectiva didáctica, se ha observado una clara predominancia de actividades de audición en detrimento de otras estrategias pedagógicas, especialmente en lo relativo a la creación musical, la investigación o el movimiento. Además, el análisis auditivo propuesto en los libros de texto tiende a ser receptivo, limitando el potencial formativo de la música escénica. Aunque los recursos empleados son diversos, con una combinación de material audiovisual, partituras e imágenes, los más utilizados corresponden a audios y proyecciones. En este sentido, si la enseñanza de la música escénica pretende explorar todo su potencial educativo, debería incluir el desarrollo de la creatividad a través de la improvisación y la composición, así como su integración en proyectos vivenciales y auténticos, lo que podría fomentar un aprendizaje más dinámico y significativo para el alumnado.

Como toda investigación, este estudio presenta ciertas limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, la muestra analizada se ha limitado a la provincia de Castellón, lo que restringe la generalización de los resultados. Además, la metodología utilizada en la categorización y análisis de los datos, aunque validada a partir de la literatura y la experiencia empírica, podría beneficiarse de la participación de otras personas investigadoras para ampliar la comparabilidad de los resultados y fortalecer los criterios de análisis.

A partir de estos hallazgos, se proponen diversas líneas de investigación futuras. En primer lugar, sería relevante ampliar el estudio a centros educativos de carácter privado y concertado, así como extender la muestra a toda la Comunidad Valenciana e incluso a otras comunidades autónomas. Asimismo, sería de gran interés analizar la percepción del profesorado sobre el uso y la idoneidad de los libros de texto en la enseñanza de la música escénica, del mismo modo que investigar sus prácticas docentes en este ámbito mediante entrevistas en profundidad. Por otro lado, la realización de estudios empíricos en contextos reales de aula podría proporcionar información valiosa sobre el impacto de la música escénica en la motivación y el aprendizaje del alumnado.

9. Referencias bibliográficas

- Ainsley, R. (Ed.). (2002). *Enciclopedia de la música clásica*. Parramón Ediciones.
- Alier, R. (2011). *La zarzuela*. Ma Non Troppo.
- Alier, R. (2020). *Historia de la ópera: Los orígenes, los protagonistas y la evolución del género lírico hasta la actualidad*. Ma Non Troppo.

- Alonso, M., y Vicente, G. (2019). Textbooks for music education: secondary school teachers' perspectives. *Espiral. Cuadernos Del Profesorado*, 12(25), 49–59. <https://doi.org/10.25115/ecp.v12i25.2367>
- Apaydin, Ö. (2023). Orff Schulwerk Approach and teacher in music education. *International Online Journal of Education and Teaching*, 10(2), 1016–1030. <https://orcid.org/0000-0002-5596-0493>
- Baker, S. H. (2011). *The effect of in-school opera performance and related curriculum on music cognition and attitude*. Graduate Faculty of the Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College.
- Bernabé, M. del M., Azorín-Delegido, J. M., y Martínez-Bello, V. (2024). Representations of cultural diversity in music education textbooks: a critical and comparative analysis. *Multicultural Education Review*, 16(1), 25–43. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2024.2338977>
- Betancourt, A. C., y Caviedes, I. L. (2018). Metodología de correlación estadística de un sistema integrado de gestión de la calidad en el sector salud. *Signos*, 10(2), 119–139. <https://doi.org/10.15332/s2145-1389.2018.0002.07>
- Bolden, B. (2009). Teaching composing in secondary school: A case study analysis. *British Journal of Music Education*, 26(2), 137–152. <https://doi.org/10.1017/S0265051709008407>
- Botella, A. M. (2010). Análisis del tratamiento curricular de la Música de Moros y Cristianos en los libros de música de Enseñanza Secundaria. *LEEME*, 25, 1–25. <https://doi.org/10.7203/LEEME.25.9800>
- Botella, A. M., y Gimeno, J. V. (2014). Música de cine y audición en los libros de texto de enseñanza secundaria: consideraciones sobre su didáctica. *Espiral. Cuadernos Del Profesorado*, 7(14), 45–53. <https://doi.org/10.25115/ecp.v7i14.970>
- Botella, A. M., Marín-Liébaña, P., y Cabañero, E. (2019). Verdi, trending topic del S. XXI. Del teatro de ópera al aula. En A. M. Botella (Ed.), *Investigar en la didáctica de la ópera en el S.XXI* (pp. 99–120).
- Buigues, R. S., Parejo, J. L., y Giraldez-Hayes, A. (2021). An Opera for the School of Citizenship. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, 1–13. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e16.3722>
- Bullen, N. (1993). Making Opera part of the Curriculum. *Music Educators Journal*, 79(6), 35–39. <https://doi.org/10.2307/3398548>
- Casares-Rodicio, E. (2001). *Historia gráfica de la zarzuela: Los creadores*. ICCMU: Instituto Complutense de Ciencias Musicales.
- Chaiwanichsiri, A., Sims, W. L., Silvey, B. A., Boyd, B. A., y Gaines, J. (2024). *Culturally Responsive Musical Theatre Production for High School Students With Diverse Identities*. University of Missouri.
- Dalhaus, K. (2014). *La música del siglo XIX*. Akal.
- Dannenber, R. B., Sastre, J., Scarani, S., Lloret, N., y Carrascosa, E. (2023). Mobile Devices and Sensors for an Educational Multimedia Opera Project. *Sensors*, 23(9). <https://doi.org/10.3390/s23094378>
- Delport, L. S. (2025). The value of musical theatre training in performing arts education: a multidisciplinary and interdisciplinary paradigm shift. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 20(1), 10–28. <https://doi.org/10.17159/j3kz6a12>
- Denizeau, G. (2005). *Los géneros musicales. Una visión diferente de la historia de la música*. Ediciones RobinBook.
- Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, Conselleria de Educación, Cultura y Deporte (2022).
- Dullea, R. (2017). Engagement, Participation, and Situated Learning in a Children's Opera Chorus Program. *Journal of Research in Music Education*, 65(1), 72–94. <https://doi.org/10.1177/0022429417695751>
- Gálisová, L., y Sondorová, D. (2019). Forum theatre as a means of risk youth socialization. *Journal of Interdisciplinary Research*, 9(2), 42–46. <https://doi.org/10.33543/0902>
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research and Practice*. Teachers College.
- Goldenberg, M. N. (2019). Didactic Broadway: Using Musical Theater in Psychiatric Education. *Academic Psychiatry*, 43(6), 621–623. <https://doi.org/10.1007/s40596-019-01118-7>
- Goodwin, N. (2024). *Theatre music*. Encyclopaedia Britannica.
- Green, S. (1976). *Encyclopedia of Musical Theatre*. Vail-Ballou.
- 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. <https://www.eusko-ikaskuntza.eus/PDFAnlt/musiker/14/14079099.pdf>
- Jung, J. Y. (2020). Preliminary Study on Inter-cultural Education Through Music Drama/Theater. *The Journal of Future Music Education*, 5(1), 135–154. <https://doi.org/10.36223/jnafme.2020.5.1.007>
- Krippendorf, K. (2013). *Content analysis: an introduction to its methodology*. SAGE.
- Lage-Gómez, C., Centeno-Osorio, J. L., y Cremades-Andreu, R. (2022). Soundtrack Composition and Participatory Creativity in Secondary Education. *Revista Electrónica de LEEME*, 49, 50–66. <https://doi.org/10.7203/LEEME.49.24080>
- La Grange, H.-L. de. (2002). *Viena, una historia musical*. Paidós.
- Legg, R., y Green, A. (2015). Music theatre: at the crest of music education's third wave. *Curriculum Journal*, 26(4), 518–533. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1060893>
- Leung, B. W. (2024). Transmission of Cantonese opera in school music education: a survey of Hong Kong and Guangdong music teachers for policy review. *Arts Education Policy Review*, 125(2), 108–123. <https://doi.org/10.1080/10632913.2021.1992325>
- Lind, V. R. y McKoy, C. L. (2016). *Culturally Responsive Teaching in Music Education: From Understanding to Application*. Routledge.

- Lolo, B. (2002). La tonadilla escénica, ese género maldito. *Revista de Musicología*, 25(2), 439–469. <https://doi.org/10.2307/20797756>
- Mahamud, K., y Badanelli, A. (2013). El cuaderno escolar como objeto de estudio. Una aproximación a los avances metodológicos en manualística. *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*, 201–225.
- Marín-Liébana, P., Blasco Magraner, J. S., y Botella, A. M. (2020). La dimensión cultural de la música en el currículum escrito: nacionalismo y etnocentrismo en educación primaria. *Publicaciones*, 50(3), 351–388. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i3.15191>
- Marín-Liébana, P., Blasco-Magraner, J. S., y Botella-Nicolás, A. M. (2022). Analysis of the Evolution of Primary Education Textbooks from a Critical Perspective: Study of the Musical Repertoire From 1994 to 2019. *Revista Electronica Educare*, 26(3). <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.5>
- Marín-Liébana, P., y Botella, A. M. (2019). El análisis de los manuales escolares en la educación musical. Una revisión bibliográfica. *Revista Música Hodie*, 19, 1–20. <https://doi.org/10.5216/mh.v19.59026>
- Marín-Liébana, P., y Botella, A. M. (2021). Análisis del repertorio musical en los manuales escolares. Un enfoque crítico a partir de las preferencias de los estudiantes. *Revista Electrónica Complutense de Investigación Musical*, 18, 15–25. <https://doi.org/10.5209/reciem.64607>
- Markessinis, A. (2009). *Historia de la danza desde sus orígenes*. Esteban Sanz Martínez Editorial y L.
- Martín, D. (2021). ¿Qué es la ópera? Una tipología general de ideas filosóficas. *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 43(119), 363–398. <https://doi.org/10.22201/iee.18703062e.2021.119.2765>
- Martín, O., Nuñez, E. y Salazar, N. (2012). *Artes I. Teatro. Telesecundaria*. Secretaría de Educación Pública. <https://musica.educarex.es/images/artesescenicas/Teatro-1.pdf>
- Martínez-Delgado, C. (2019). Análisis de la transmisión cultural de los libros de texto de música en Educación Primaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 18(2). <https://doi.org/10.17398/1695-288x.18.2.117>
- Orff, C., y Keetman, G. (1977). *Music for children*. Schott.
- Oriol, N. (2002). La enseñanza del folclore en los colegios de la Comunidad de Madrid. *Eufonía. Didáctica de La Música*, 25, 67–88. <https://encr.pw/78Maj>
- Ossenbach, G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 115–132. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/111991>
- Pérez-Aldeguer, S. (2013). El teatro musical como vehículo de aprendizaje: un proyecto de innovación docente en la universidad. En *El teatro musical como vehículo de aprendizaje: un proyecto de innovación docente en la universidad*. Universitat Jaume I. <https://doi.org/10.6035/sapientia77>
- Plaza, S. (1990). La zarzuela, género olvidado o malentendido. *Hispania*, 73(1), 22–31. <https://doi.org/10.2307/342956>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, Ministerio de Educación Y formación Profesional (2022).
- Ribés, A. S., García, O. M., y Miravet, L. M. (2019). Inclusive classroom management through the project LÓVA: The opera as a vehicle for learning. *Revista Electronica Complutense de Investigacion En Educacion Musical*, 16, 3–19. <https://doi.org/10.5209/reciem.62101>
- Ruthmann, S. A. (2008). Whose agency matters? Negotiating pedagogical and creative intent during composing experiences. *Research Studies in Music Education*, 30(1), 43–58. <https://doi.org/10.1177/1321103X08089889>
- Sanz, K. (2017). La eliminación del libro de texto y el uso del portafolio en la asignatura de música en E.S.O: una experiencia para incrementar la calidad del aprendizaje y la motivación del alumnado. *Educatio Siglo XXI*, 35(1 Marzo), 9. <https://doi.org/10.6018/j/286201>
- Sarmiento, P. (2012). La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje. *Eufonía: Didáctica de La Música*, 55, 40–47. <https://www.grao.com/contenido/la-opera-un-vehiculo-de-aprendizaje-lova/>
- Snowman, D. (2009). *La ópera. Una historia social*. Ediciones Siruela.
- Soliveres, R., Parejo, J. L., y Giraldez-Hayes, A. (2021). An Opera for the School of Citizenship. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 23, 1–13. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e16.3722>
- Tambling, P. (1999). Opera, education and the role of arts organisations. *British Journal of Music Education*, 16(2), 139–156. <https://doi.org/10.1017/S0265051799000236>
- Tao, X. (2025). An Initial Exploration of the Practical Value of Musical Theater Art in Music Education in Colleges and Universities. *Art and Performance Letters*, 6(1), 74–83. <https://doi.org/10.23977/artpl.2025.060110>
- Teatro de la Zarzuela (2025). *Proyecto Zarza*. Teatro de la Zarzuela. <https://teatrodela Zarzuela.inaem.gob.es/es/proyectos-didacticos/proyecto-zarza>
- Vicente, G. (2010). Las actividades de movimiento en el aula de música: una aproximación a través de los libros de texto. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 209–226. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/109791>
- Vicente-Nicolás, G., y Sánchez-Marroquí, J. (2021). El El libro de texto en Educación Musical en el siglo XXI: ¿un fósil o una tendencia? *Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades Del Campus de Melilla*, 51(2), 375–418. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.21973>
- Walsh, D. y Platt, L. (2003). *Musical theatre and American culture*. Praeger.

Andrea Monferrer Montañés. Funcionaria de carrera del cuerpo de profesorado de Educación Secundaria en la especialidad de Música. Actualmente ejerce como docente en el IE El Perelló. Grado en Historia del Arte, Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria y Máster Universitario en Investigación en Didácticas Específicas por la Universitat de València. Grado Profesional en violín por el Centro Autorizado de Enseñanzas Artísticas Profesionales de Música Liceo de Música Ciudad de Mislata. Entre sus líneas de investigación se encuentra el estudio de la didáctica de la música escénica y del currículum editado en los manuales escolares.

Pablo Marín-Liébana. Ayudante Doctor del Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música de la Universitat de València. Diplomado en Educación Social, Graduado en Maestro en Educación Primaria y Máster de investigación y Doctorado en Didácticas Específicas por la Universitat de València. Licenciado en Historia y Ciencias de la Música por la Universidad de la Rioja, Máster en Memoria y Crítica de La Educación por la UNED. Su actividad investigadora se centra en la didáctica musical crítica, el desarrollo de la inteligencia emocional a través de la música y los procesos de creación artística con lenguajes contemporáneos.

Gemma Ruiz-Varela. Decana de la Facultad de Música y Artes Escénicas y decana de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Alfonso X el Sabio. Doctora en humanidades y ciencias sociales y docente superior de piano, con mención de honor del Conservatorio Superior de Música Padre Antonio Soler de San Lorenzo de El Escorial. Máster en humanidades por la universidad Francisco de Vitoria de Madrid y Licenciada en administración y dirección de empresas por la Universidad Complutense de Madrid.

José Salvador Blasco-Magraner. Profesor Permanente Laboral del Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música de la Universitat de València, Doctor en Ciencias Sociales y Humanas y Licenciado en Historia y Ciencias de la Música por la Universidad Católica de Valencia. Premio Extraordinario de Doctorado por la tesis "Vicente Peydró Díez: vida y obra". Licenciado en Dirección de orquesta por la Associated Board of the Royal Schools of Music de Londres y Diplomado en Didáctica de la lengua inglesa por la Universitat de València. Es autor de nueve libros y más de cincuenta artículos en revistas nacionales e internacionales.