

EDUCACIÓN, HUMANIDADES Y SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN

Miradas interdisciplinarias



Fabrizio Manuel Sirignano
Nadia Carlomagno
Miquel Gonzàlvez Blasco

(Eds.)

Dykinson ebook

**EDUCACIÓN, HUMANIDADES
Y
SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN.
Miradas interdisciplinarias**

Fabrizio Manuel Sirignano
Nadia Carlomagno
Miquel Gonzàlvez Blasco

(Eds.)

Dykinson, S.L.

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos



*Este ebook se encuentra registrado bajo licencia Creative Commons.
Reconocimiento-NoComercial-SinObraderivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
Para más información, consulte la web:
<https://creativecommons.org/share-your-work/licenses/>*

© Copyright by
Los autores
Madrid, 2026

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7047-101-9
DOI: <https://doi.org/10.14679/4718>

Preimpresión por:
Besing Servicios Gráficos S.L.
e-mail: besingsg@gmail.com

Tabla de contenido

<i>Prólogo. Pedagogías y didácticas en la sociedad compleja. Reflexiones, experiencias, modelos.....</i>	<i>10</i>
<i>Capítulo 1. ¿Qué formación requiere el profesorado regular para la inclusión en las aulas ordinarias del alumnado escolarizado en unidades especiales?</i>	<i>14</i>
Javier Abellán Rubio & Pilar Arnaiz Sánchez	
<i>Capítulo 2. El juego sabio, correcto y magnífico de la enseñanza de la arquitectura</i>	<i>26</i>
Gonzalo Nicolás Accardi Barrientos	
<i>Capítulo 3. Rúbrica para la evaluación de habilidades socioemocionales en Educación Infantil y Primaria en contextos de juego: diseño y confiabilidad</i>	<i>37</i>
Marina Alférez Pastor	
<i>Capítulo 4. Estrategias de innovación docente: gamificación y ABJ para fortalecer competencias socioemocionales en las primeras etapas escolares.....</i>	<i>48</i>
Marina Alférez Pastor	
<i>Capítulo 5. Capital sexual, agencia y vida: una lectura de la sexualización digital durante la adolescencia</i>	<i>59</i>
Kristel Anciones Anguita	
<i>Capítulo 6. Diferencias de género en la actividad física y el deporte en adolescentes gitanos de Alicante.....</i>	<i>70</i>
Bruno Bernabeu Vilaplana, José Antonio Carbonell Martínez & M. ^a Alejandra Ávalos-Ramos	
<i>Capítulo 7. Unidad de programación «La música de lo cotidiano»: análisis teórico para una educación competencial, inclusiva y contextualizada</i>	<i>82</i>
Juan Carlos Bonill-López & María Amaya Epelde-Larrañaga	
<i>Capítulo 8. Innovar los escenarios de formación con la metodología del Teatro Invisible.....</i>	<i>94</i>
Maria Buccolo & Michele Merolla	
<i>Capítulo 9. Prácticas educativas inclusivas en la enseñanza del inglés a alumnado sordo: la realidad bilingüe del Colegio Gaudem.....</i>	<i>105</i>
Sandra Cazalla Ramón, Ariadna Monjo-Oliver & Lluís Barceló-Coblijn	
<i>Capítulo 10. Català com a llengua adicional i expressió escrita: una anàlisi d'errors en el nivell B1.....</i>	<i>116</i>
Elga Cremades	
<i>Capítulo 11. Hedging through time and language: a corpus study of English and French film subtitles</i>	<i>129</i>
Néstor de Armas Guerra	
<i>Capítulo 12. Écologie du langage et didactique du français langue étrangère : vers une pédagogie éthique, durable et engagée.....</i>	<i>139</i>
Ana Paula, De Oliveira	

<i>Capítulo 13. De los discursos a los códigos: percepciones profesionales sobre la inclusión social en salud mental.....</i>	<i>148</i>
<i>Irene del Brío-Alonso, María-Victoria Martín-Cilleros & María-Cruz Sánchez-Gómez</i>	
<i>Capítulo 14. El ritual primitivo en cine colombiano de principios del siglo veintiuno</i>	<i>158</i>
<i>Rosario del Olmo Sánchez</i>	
<i>Capítulo 15. Interacción motriz y aprendizaje en el ciclo superior de Educación Primaria: revisión sistematizada de la literatura</i>	<i>168</i>
<i>Ana María Espada Follana & Gabriel Díaz Cobos</i>	
<i>Capítulo 16. Inteligencia artificial en educación superior: Explorando las percepciones y usos de la herramienta ChatGPT en el alumnado universitario.....</i>	<i>177</i>
<i>María del Carmen García-Mendoza</i>	
<i>Capítulo 17. Diseño de infografías interactivas con Genially como herramienta de innovación docente para analizar problemas psicosociales en el Grado en Psicología.....</i>	<i>189</i>
<i>María del Carmen García-Mendoza & María-Isabel Mendoza-Sierra</i>	
<i>Capítulo 18. Identidad emocional docente y ansiedad hacia la enseñanza de las matemáticas.....</i>	<i>202</i>
<i>José García Suárez</i>	
<i>Capítulo 19. Registerial Features of Nineteenth-Century Cooking Recipes: A Corpus-Based Study.....</i>	<i>215</i>
<i>Rocío Gragera Retuerto</i>	
<i>Capítulo 20. Inferring Stress-Timed Rhythm from Written Songs: A Phonetic–Phonological Study of Elton John</i>	<i>228</i>
<i>Rocío Gragera Retuerto</i>	
<i>Capítulo 21. Aprender a través del arte y los museos para visibilizar narrativas silenciadas en enseñanza de la historia de Educación Primaria</i>	<i>241</i>
<i>María José Guillén Ayala & Juan Ramón Moreno Vera</i>	
<i>Capítulo 22. Fundamentos éticos, críticos y pedagógicos para la implementación de la inteligencia artificial generativa en la formación del profesorado</i>	<i>252</i>
<i>Susana Jiménez Sánchez, César Poyatos Dorado & Fabián Rojas Ramírez</i>	
<i>Capítulo 23. El equilibrio docente en la Formación Profesional: implicaciones prácticas desde una revisión sistemática</i>	<i>264</i>
<i>Apostolos Kaltsas</i>	
<i>Capítulo 24. Il Magno Vitei (1597) de Ludovico Arrivabene: la supremacía china en un poema épico del siglo XVI</i>	<i>276</i>
<i>Clarissa María Leone</i>	
<i>Capítulo 25. Voces del alumnado de centros de educación especial: preferencias académicas, formativas y profesionales.....</i>	<i>286</i>
<i>Sandra Lorente-Avilés, Salvador Alcaraz, Carmen M^a Caballero & Pilar Arnaiz-Sánchez</i>	
<i>Capítulo 26. Materiales auténticos para trabajar la competencia intercultural del aprendiente chino de ELE en la clase de Español Audiovisual</i>	<i>299</i>
<i>Juan Carlos Manzanares Triquet & Guillem Castañar Rubio</i>	

<i>Capítulo 27. La competencia intercultural en la clase de ELE: una revisión desde los marcos referenciales.....</i>	311
<i>Juan Carlos Manzanares Triquet & Guillem Castañar Rubio</i>	
<i>Capítulo 28. Literatura de propaganda i comunitat beguina: una aproximació a la Lliçó de Narbona d'Arnau de Vilanova.....</i>	324
<i>Robert March Tortajada</i>	
<i>Capítulo 29. Aprendizaje significativo y educación musical en la etapa de secundaria: estrategias pedagógicas para la conciencia cultural y social</i>	332
<i>Beatriz L. Martín Lobato, Sara González Gutiérrez & Javier F. Merchán Sánchez-Jara</i>	
<i>Capítulo 30. ¿Cómo evaluar los hábitos de actividad física de los escolares desde la Educación Física? Una guía práctica para el profesorado.....</i>	344
<i>Juan Manuel Mata-Molina, Sara Díaz-Hidalgo & Santiago Guijarro-Romero</i>	
<i>Capítulo 31. La riqueza léxica y fraseológica venezolana como reto para la competencia comunicativa intercultural: el Diccionario de venezolanismos.....</i>	356
<i>Luisa A. Messina Fajardo, Ruth Castillo Ochoa, Ricardo Connett, Ana Gabriella Di Lodovico & Trinis A. Messina Fajardo</i>	
<i>Capítulo 32. La educación del alumnado sordo en España desde la equidad lingüística: entre el reconocimiento legal y la práctica educativa</i>	369
<i>Ariadna Monjo-Oliver, Sandra Cazalla Ramón & Lluís Barceló-Coblign</i>	
<i>Capítulo 33. Un enfoque multidimensional para la innovación docente en Psicología de la Personalidad: Proyecto PERSINNOVA</i>	378
<i>Casandra Isabel Montoro Aguilar & Oscar Cervilla Saez</i>	
<i>Capítulo 34. La guerra de Indochina-Vietnam y las culturas políticas que generó a través del cine.....</i>	389
<i>Sara Moreno Tejada, Pedro Antonio Amores Bonilla & Jorge Pertusa Valero</i>	
<i>Capítulo 35. Propuesta de un corpus de hipotextos literarios a novela gráfica.....</i>	401
<i>María Moya García</i>	
<i>Capítulo 36. Hacia una teoría de las geografías curriculares: integración de los ODS en las enseñanzas de la Geografía.....</i>	412
<i>Ulises Najarro-Martín</i>	
<i>Capítulo 37. Pronouns and political identity on social media: a comparative study of Friedrich Merz's and Keir Starmer's online discourse.....</i>	424
<i>Laura Padrón Brito</i>	
<i>Capítulo 38. Vínculos afectivos y construcción del yo: un análisis con modelado de ecuaciones estructurales sobre apego e identidad</i>	433
<i>Vanesa Pastor-Cerezo & Alejandro Iborra Cuéllar</i>	
<i>Capítulo 39. El enfoque STEAM en Educación Inicial: fomentando la igualdad, la creatividad y el pensamiento crítico</i>	444
<i>Erika Margarita Pazmiño Cárdenas & Ivonne Anabel Pazmiño Cárdenas</i>	
<i>Capítulo 40. Inclusión social adolescente en contextos de encierro: desafíos de la didáctica de la lengua para mediar aprendizajes en educación obligatoria.....</i>	453
<i>Alberto Picón-Martínez</i>	

<i>Capítulo 41. «Compuncti, lacrimas fundendo». Discurso y emociones de guerra santa en la batalla de Cerami (1063) según Godofredo Malaterra.....</i>	466
Juan José Pizarroso Serrano	
<i>Capítulo 42. La valorizzazione del patrimonio culturale attraverso lo studio delle comunità straniere di una città. Il caso di Trieste.....</i>	478
Tiziana Pojani	
<i>Capítulo 43. Didáctica de la dialectología rural: el COSER para el aprendizaje basado en datos.....</i>	487
Marta Puente González	
<i>Capítulo 44. La lúdica como estrategia para potenciar el lenguaje y la comunicación en el síndrome de Down.....</i>	498
Juana L. Ramos & Marcos M. Ibarra	
<i>Capítulo 45. Hibridez organizacional en el sector salud: tensiones de autoridad en el caso uruguayo.....</i>	507
Ana Mariela Rodríguez Facal	
<i>Capítulo 46. Modelo Tecno-didáctico para el fortalecimiento de Competencia Digital Docente: el papel de la Inteligencia Artificial en la Formación Docente.....</i>	518
Jorge Luis Rodríguez Zúñiga, Mireia Usart Rodríguez, Emiro de la Hoz Franco & Alba Rut Pinto	
<i>Capítulo 47. El concepto de situaciones de aprendizaje en los debates parlamentarios.....</i>	528
Juan Patricio Sánchez-Claros	
<i>Capítulo 48. Aprender Historia del Arte a través de la cultura material y las tecnologías digitales.....</i>	540
Neus Serra Vives, Sofia Villatoro Moral & Miquel Àngel Capellà Galmés	
<i>Capítulo 49. Perspectivas docentes en contextos rurales: desafíos formativos en una universidad mexicana.....</i>	550
Karla María Siordia Portela, Gabriel Navarro Villarreal & Ramona Imelda García López	
<i>Capítulo 50. Trieste e l'Italia medievale: la riorganizzazione culturale, la scuola, l'apprendimento nel XIII secolo. Analisi delle fonti come costruzione della conoscenza.....</i>	562
Claudio Stornello	
<i>Capítulo 51. Docencia en tiempos de IA. Innovación pedagógica y desafíos en la Educación Superior.....</i>	573
Rebeca Suárez-Álvarez	
<i>Capítulo 52. Diseño de un instrumento para el análisis de las actividades STEAM presentes en los libros de texto en Educación Primaria.....</i>	585
Agustina María Torres Prioris	
<i>Capítulo 53. Repensando la dislexia: uniendo perspectivas cognitivas, emocionales y neuronales.....</i>	598
Maria Vilanova Cifre	
<i>Capítulo 54. El Galeón de Manila y el monopolio comercial de las Islas Filipinas desde siglo XVI.....</i>	609
Yang Yang	

*Capítulo 55. Riesgos legales de la gobernanza digital en la era de la IA:
preocupaciones sobre la digitalización del poder..... 620*
Yang Yang

Capítulo 29. Aprendizaje significativo y educación musical en la etapa de secundaria: estrategias pedagógicas para la conciencia cultural y social

Beatriz L. Martín Lobato

Sara González Gutiérrez

Javier F. Merchán Sánchez-Jara

Universidad de Salamanca (España)

<https://doi.org/10.14679/4746>

Resumen: La educación musical en la etapa de secundaria tiene como reto responder a contextos escolares cada vez más diversos desde un enfoque que favorezca el aprendizaje significativo y el desarrollo de la conciencia cultural y social del alumnado. En este marco, la música se configura como un espacio privilegiado para el reconocimiento de la diversidad, la inclusión y la convivencia siempre que se articule mediante estrategias pedagógicas que conecten los contenidos curriculares con las experiencias culturales del alumnado. Sin embargo, los currículos autonómicos y los materiales didácticos tienden a priorizar el patrimonio musical propio de cada territorio, lo que contribuye a procesos de atomización del patrimonio cultural y a una comprensión fragmentada del fenómeno musical. Esta orientación se traduce en una presencia predominante del canon musical occidental y en una aproximación superficial o folclorizante de las tradiciones musicales. El análisis del tratamiento del patrimonio musical en la Educación Secundaria Obligatoria, en relación con el marco normativo vigente, pone de manifiesto la necesidad de superar enfoques exclusivamente territoriales. Frente a esta situación, se propone integrar estrategias de aprendizaje significativo y educación intercultural que promuevan una lectura relacional del patrimonio musical y contribuyan a la construcción de una conciencia cultural y social compartida.

Palabras clave: didáctica musical, educación intercultural, estudios culturales, currículo, LOMLOE

Abstract: Music education in secondary school faces the challenge of responding to increasingly diverse school contexts from an approach that promotes meaningful learning and the development of students' cultural and social awareness. In this context, music is a privileged space for the recognition of diversity, inclusion and coexistence, provided that it is articulated through pedagogical strategies that connect the curriculum content with the cultural experiences of the students. However, regional curricula and teaching materials tend to prioritise the musical heritage of each territory, which contributes to the fragmentation of cultural heritage and a fragmented understanding of the musical phenomenon. This orientation translates into a predominant presence of the Western musical canon and a superficial or folkloric approach to musical traditions. Analyzing the treatment of musical heritage in compulsory secondary education, in relation to the current regulatory framework, highlights the need to move beyond exclusively territorial approaches. In response to this situation, it is proposed to integrate meaningful learning and intercultural education strategies that promote a relational reading of musical heritage and contribute to the construction of a shared cultural and social awareness.

Keywords: music teaching, intercultural education, cultural studies, curriculum, LOMLOE

1. INTRODUCCIÓN

La globalización, los movimientos migratorios y los cambios sociopolíticos contemporáneos han transformado de manera significativa los contextos educativos, configurando aulas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) cada vez más diversas desde el punto de vista cultural, social e identitario. En comunidades como Castilla y León, caracterizadas históricamente por una identidad cultural propia ligada al medio rural, el folclore y el patrimonio musical tradicional, la llegada de alumnado con trayectorias culturales diversas plantea nuevos retos y oportunidades para la educación. En este escenario, la educación musical adquiere una relevancia específica como espacio de encuentro, reconocimiento y construcción de significados compartidos. La música, entendida no solo como contenido curricular sino como práctica cultural y social, posee un potencial para favorecer el aprendizaje significativo, el diálogo intercultural y la cohesión social (Rodríguez-Romero, 2021). Su capacidad para articular emociones, identidades y memorias colectivas la convierte en una herramienta pedagógica especialmente adecuada para abordar la diversidad cultural desde enfoques inclusivos; no obstante, este potencial depende en gran medida de cómo se seleccionan, organizan y presentan los contenidos musicales en el currículo y en los materiales didácticos, así como de las estrategias pedagógicas que orientan su enseñanza en el aula.

La legislación educativa española ha incorporado progresivamente estos planteamientos. La Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la LOE (LOMLOE), introduce un enfoque competencial que sitúa el desarrollo de la competencia cultural, la educación en valores democráticos y el respeto a la diversidad como ejes transversales del currículo. Este marco normativo se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, especialmente el ODS 4, el cual promueve una educación inclusiva y equitativa de calidad y el ODS 10, orientado a la reducción de las desigualdades. Desde esta perspectiva, la diversidad cultural deja de concebirse como un elemento accesorio para convertirse en un recurso educativo fundamental. Sin embargo, el tránsito desde la LOMCE (2013), centrada en la adquisición de contenidos específicos, hacia el enfoque competencial de la LOMLOE no ha estado exento de tensiones. Una de las principales problemáticas detectadas en el ámbito de la educación musical es la persistencia de enfoques curriculares y editoriales que priorizan el canon musical occidental y el patrimonio territorial propio, relegando otras tradiciones musicales a un lugar marginal, descriptivo o folclorizado (Merchán et al., 2024). Esta situación contribuye a procesos de atomización del patrimonio cultural, en los que las manifestaciones musicales se presentan como compartimentos aislados, desvinculados de los procesos históricos, sociales y culturales que las conectan.

En el caso de los currículos autonómicos la atención preferente al patrimonio musical regional responde, en parte, a la legítima voluntad de preservar y transmitir las identidades culturales propias. No obstante, cuando esta orientación no se acompaña de estrategias pedagógicas que establezcan relaciones con otros patrimonios musicales, se corre el riesgo de ofrecer una visión fragmentada del fenómeno musical y de limitar las posibilidades educativas de la música como herramienta de conciencia cultural y social. Los libros de texto, como mediadores clave entre el currículo y la práctica docente, desempeñan un papel central en este proceso ya que condicionan la selección de repertorios, los enfoques metodológicos y las propuestas de aprendizaje. Esta problemática adquiere una dimensión especialmente relevante en el contexto actual que está marcado por conflictos bélicos y desplazamientos forzados de población, como los derivados de las guerras en Ucrania, Siria o Palestina. La llegada de alumnado refugiado y migrante a los centros educativos plantea la necesidad de repensar los materiales y las

prácticas pedagógicas desde una perspectiva intercultural que vaya más allá de la mera yuxtaposición de culturas. En este sentido, la música puede contribuir a visibilizar identidades silenciadas, generar espacios de expresión y favorecer el sentimiento de pertenencia del alumnado, siempre que se aborde desde una lectura crítica y contextualizada.

2. MARCO TEÓRICO

La educación musical en la Educación Secundaria Obligatoria se sitúa actualmente en un escenario marcado por transformaciones sociales y culturales que inciden de manera directa en la configuración del currículo y en las prácticas educativas. La aprobación de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) introduce un marco normativo que redefine el papel de las enseñanzas artísticas al incorporar, de forma transversal, principios como la equidad, la inclusión y el reconocimiento de la pluralidad cultural (Ley Orgánica, 2020). En este contexto, la música deja de entenderse únicamente como un contenido técnico o estético y pasa a concebirse como una práctica cultural con capacidad para contribuir al desarrollo de identidades, a la educación en valores democráticos y a la formación de una conciencia social compartida (Castro-Alonso & Chao-Fernández, 2020). Desde un planteamiento competencial, la normativa vigente vincula la educación musical con la construcción de una ciudadanía crítica y culturalmente informada, en coherencia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, especialmente aquellos relacionados con la garantía de una educación inclusiva y la reducción de las desigualdades. Esta orientación obliga a revisar enfoques pedagógicos tradicionales que han privilegiado repertorios y modelos de análisis asociados a la tradición musical occidental, para avanzar hacia propuestas más abiertas, contextualizadas y sensibles a la diversidad cultural presente en los centros educativos (Marín-Liévana et al., 2020). La investigación en didáctica musical ha puesto de relieve que el currículo no constituye un espacio neutro, sino que responde a procesos de selección cultural que legitiman determinadas prácticas musicales y formas de conocimiento mientras otras quedan relegadas a posiciones marginales o se presentan de manera estereotipada (Volk, 2004). En este sentido, la enseñanza de la música implica necesariamente la transmisión de valores, referentes identitarios y jerarquías culturales; y la persistencia de planteamientos academicistas, centrados en la música europea de tradición escrita, puede generar una distancia significativa entre los contenidos escolares y las experiencias musicales reales del alumnado, especialmente en contextos caracterizados por una creciente heterogeneidad social y cultural.

Ante esta situación, la educación intercultural se consolida como un marco teórico y pedagógico fundamental. A diferencia de enfoques basados en la mera coexistencia de culturas, la interculturalidad se orienta hacia el diálogo, la interacción crítica y la construcción de significados compartidos (Zhang-Yu, 2022). Trasladada al ámbito de la educación musical, esta perspectiva exige superar la incorporación puntual de repertorios diversos para promover un trabajo didáctico que permita comprender las músicas como prácticas vivas, dinámicas y vinculadas a contextos históricos, sociales y culturales concretos (González-Gutiérrez, 2024; Zhang-Yu, 2022). Por todo ello, el aprendizaje significativo adquiere un papel central en la medida en que la música, por su dimensión emocional y simbólica, facilita la conexión entre los contenidos curriculares y los referentes culturales del alumnado. No obstante, este potencial educativo se ve limitado cuando el patrimonio musical se presenta de forma fragmentada, territorializada o desvinculada de otros contextos culturales, lo que da lugar a procesos de atomización del

patrimonio. Esta dinámica se observa de manera especialmente clara en el desarrollo autonómico del currículo, donde la legítima atención al patrimonio propio puede derivar, si no se articula desde estrategias pedagógicas relacionales, en una visión compartimentada del fenómeno musical que dificulta la construcción de una conciencia cultural y social común.

Desde esta perspectiva, resulta necesario analizar no solo el currículo prescrito, sino también los materiales didácticos que median entre la normativa y la práctica educativa. Los libros de texto continúan desempeñando un papel central en la enseñanza musical y condicionan de forma significativa la selección de repertorios, los enfoques metodológicos y los discursos culturales que se trasladan al aula (Marín-Liébaná et al., 2020). Examinar el grado de coherencia entre los principios interculturales de la LOMLOE y su materialización en los recursos editoriales permite valorar el alcance real de la educación musical como herramienta para el aprendizaje significativo, la inclusión y el desarrollo de una conciencia cultural compartida en la educación secundaria contemporánea.

3. EL PATRIMONIO MUSICAL EN EL CURRÍCULO DE LA ESO: ENTRE LA IDENTIDAD TERRITORIAL Y LA FRAGMENTACIÓN CULTURAL

3.1. El enfoque competencial de la LOMLOE y el tratamiento del patrimonio cultural

La LOMLOE introduce un cambio significativo en la concepción del currículo al desplazar el foco desde la mera adquisición de contenidos hacia el desarrollo de competencias clave, entre ellas la competencia cultural y artística. Desde este planteamiento, el patrimonio cultural deja de entenderse como un conjunto cerrado de saberes a transmitir y pasa a concebirse como un recurso educativo que debe favorecer la comprensión del entorno, la participación social y el pensamiento crítico del alumnado. En el ámbito de la educación musical, este camino implica abordar el patrimonio no solo como repertorio histórico, sino como una realidad dinámica, vinculada a prácticas sociales, contextos culturales y procesos identitarios diversos. El marco normativo subraya, además, la necesidad de atender a la diversidad cultural como un elemento constitutivo del currículo, en coherencia con los principios de inclusión y equidad. Sin embargo, esta orientación general deja un amplio margen de concreción a las comunidades autónomas, responsables de desarrollar los currículos desde sus propios contextos culturales y territoriales. Esta descentralización, aunque necesaria para atender a la pluralidad cultural del Estado, plantea desafíos cuando el tratamiento del patrimonio musical se articula de manera excesivamente localizada, sin establecer conexiones con otras realidades culturales ni con marcos musicales más amplios.

En la práctica, el enfoque competencial de la LOMLOE convive con estructuras curriculares heredadas de modelos anteriores, donde el patrimonio musical aparece frecuentemente asociado a bloques de contenido aislados o a referencias identitarias cerradas. Esta situación dificulta que el alumnado pueda comprender el patrimonio como un fenómeno relacional, atravesado por intercambios históricos, influencias mutuas y procesos de hibridación cultural, aspectos fundamentales para una educación musical acorde con los retos sociales contemporáneos.

El análisis de los currículos autonómicos de Educación Secundaria Obligatoria muestra una atención preferente al patrimonio musical propio de cada territorio. En el caso de

comunidades como Castilla y León, este énfasis se traduce en una presencia destacada de la música tradicional, el folclore y las manifestaciones musicales vinculadas al medio rural como puede apreciarse en el libro de texto de Santillana de 2º de ESO, concretamente en el tema 5, *Raíces musicales*, donde, pese a ofrecer una panorámica de músicas tradicionales de distintas comunidades autónomas (como Andalucía o el País Vasco), los ejemplos desarrollados y especialmente las actividades de interpretación se articulan mayoritariamente en torno a repertorio propio de Castilla y León, tales como *Las panaderas* en el acompañamiento de la canción *Cortando la rosa* (p. 95) o la interpretación de *La loba parda* (p. 102); lo cual responde a una voluntad legítima de preservar y transmitir una identidad cultural históricamente arraigada. No obstante, este enfoque territorial, cuando no se acompaña de estrategias pedagógicas que fomenten la comparación, la contextualización y el diálogo con otros patrimonios musicales puede derivar en una visión parcial del fenómeno musical. El alumnado se enfrenta así a relatos musicales que priorizan lo propio sin situarlo en relación con otras tradiciones culturales, tanto del ámbito nacional como supranacional. Esta ausencia de conexiones limita las posibilidades educativas del patrimonio y reduce su potencial para contribuir al desarrollo de una conciencia cultural amplia y compartida.

Además, el tratamiento de la interculturalidad en los currículos autonómicos suele centrarse en la identificación de estilos, géneros o manifestaciones concretas, con escasa atención a los procesos históricos, sociales y políticos que han dado lugar a dichas expresiones musicales (Aguado-Odina & Sleeter, 2021). Esta aproximación descriptiva refuerza una visión esencialista de la cultura, en la que las músicas se presentan como realidades fijas y homogéneas, desvinculadas de los contextos de movilidad, mestizaje y cambio que caracterizan a las sociedades contemporáneas.

3.2. La atomización del patrimonio musical: retos pedagógicos y culturales

La combinación de un enfoque territorializado del currículo y una ausencia de planteamientos relacionales favorece procesos de atomización del patrimonio musical en la educación secundaria. Este fenómeno se manifiesta cuando las distintas tradiciones musicales se presentan como compartimentos aislados, sin vínculos entre sí ni referencias a marcos culturales más amplios. Como resultado, el alumnado recibe una visión fragmentada del patrimonio, que dificulta la comprensión de la música como un lenguaje cultural compartido y en constante transformación. Desde el punto de vista pedagógico, esta atomización limita las posibilidades de generar aprendizajes significativos (Herencia-Grillo, 2019; Pérgola et al., 2021). Cuando el repertorio se aborda como una suma de elementos desconectados, resulta más difícil establecer relaciones con las experiencias culturales del alumnado, especialmente en aulas caracterizadas por la diversidad de orígenes, trayectorias y referentes musicales. Lejos de convertirse en un espacio de encuentro y diálogo intercultural, la educación musical corre el riesgo de reforzar fronteras simbólicas entre culturas, reproduciendo jerarquías implícitas y visiones cerradas de la identidad.

Asimismo, la fragmentación del acervo musical tiene implicaciones culturales más amplias, al contribuir a una comprensión reduccionista de la diversidad. En lugar de favorecer una lectura crítica y relacional del patrimonio, se consolida una narrativa basada en la diferenciación territorial donde cada tradición aparece desligada de los procesos históricos de intercambio que la han configurado. Superar esta lógica exige repensar el currículo desde una perspectiva que entienda el patrimonio musical y la interculturalidad como un entramado de redes, influencias y significados compartidos, capaz de responder a los desafíos educativos y sociales de la secundaria actual.

4. LOS MATERIALES DIDÁCTICOS Y LA REPRODUCCIÓN DEL CANON MUSICAL

A pesar del progresivo desarrollo de recursos digitales y propuestas metodológicas alternativas, el libro de texto continúa ocupando un lugar central en la enseñanza de la música en la Educación Secundaria Obligatoria. Su función como mediador entre el currículo prescrito y la práctica docente le otorga una influencia decisiva en la selección de contenidos, repertorios y enfoques pedagógicos que llegan al aula. En muchos centros, especialmente en contextos donde el profesorado dispone de un margen limitado para la elaboración de materiales propios, los libros actúan como referencia principal para la planificación didáctica (Martínez-Delgado, 2019).

Esta centralidad convierte a los materiales editoriales en un espacio clave para analizar hasta qué punto los principios de la LOMLOE, relacionados con la inclusión, la diversidad cultural y el aprendizaje significativo, se concretan de manera efectiva. Si bien los libros de texto suelen incorporar el lenguaje competencial y referencias explícitas a la diversidad cultural, estas menciones no siempre se traducen en propuestas pedagógicas coherentes ni en un replanteamiento profundo del enfoque curricular. En este sentido, los libros tienden a reproducir modelos consolidados, priorizando la estabilidad y la familiaridad frente a la innovación metodológica o conceptual (Margot & Kettler, 2019; Martínez-Delgado, 2019). Por tanto, el análisis de materiales utilizados en la ESO (Tabla 1) muestra que las editoriales adoptan estrategias diversas, aunque comparten una tendencia general a mantener estructuras tradicionales del currículo musical. Incluso cuando se introducen cambios formales o se amplía el repertorio, el libro de texto continúa organizándose en torno a bloques de contenido centrados en géneros, estilos y periodos históricos vinculados mayoritariamente a la tradición musical occidental y eurocentrista.

Tabla 1. Editoriales y número de muestras analizadas.

Editorial	Muestra
SM	<i>Revuelta Música II</i> (3º ESO)
Teide	<i>Dueto I ESO</i> (2º ESO)
	<i>Dueto II ESO</i> (3º ESO)
McGrawHill	<i>Música Clave A</i> (2º ESO)
	<i>Música Clave B</i> (3º ESO - pendiente de actualización curricular LOMLOE)
Santillana	<i>Introducción a la música</i> (2º ESO)
	<i>Historia de la música</i> (3º ESO)
Anaya	<i>ESO Nivel I "Operación mundo"</i> (2º ESO)
	<i>ESO Nivel II "Operación mundo"</i> (3º ESO)

Fuente: elaboración propia.

4.1. Predominio del canon occidental y el tratamiento curricular de otras tradiciones musicales

Uno de los rasgos más persistentes en los libros didácticos de música es el predominio del canon musical occidental, este sigue ocupando una posición central en la organización de los contenidos. Géneros como la música clásica europea, el pop o el jazz aparecen de

manera sistemática y estructural mientras que otras tradiciones musicales se incorporan de forma más puntual y secundaria (Marín-Liébbana et al., 2020). Esta jerarquía cultural se refleja tanto en la extensión dedicada a cada repertorio como en el tipo de actividades propuestas.

En los libros analizados, las denominadas “músicas del mundo” suelen aparecer en secciones específicas, a menudo desligadas del resto del contenido curricular. Tradiciones como la música africana, brasileña o japonesa cuentan con una presencia relativamente frecuente en algunos materiales, por ejemplo, en editoriales con un enfoque mayormente práctico o con mayor carga de discriminación auditiva como Teide o Santillana. Aunque su tratamiento se limita habitualmente a audiciones aisladas, descripciones generales o actividades comparativas de carácter superficial. En otros casos, estas músicas se presentan como ejemplos ilustrativos, sin continuidad ni profundidad pedagógica como ocurre en manuales de orientación más formalista, por ejemplo, Anaya o SM.

Esta forma de inclusión contribuye a procesos de folclorización en los que las músicas no occidentales se representan como expresiones exóticas, estáticas o desvinculadas de contextos sociales contemporáneos. La ausencia de contextualización histórica, política o identitaria refuerza estereotipos culturales y dificulta que el alumnado pueda comprender estas prácticas musicales como producciones vivas y significativas. Además, determinadas tradiciones culturales quedan sistemáticamente invisibilizadas, como las músicas árabes, indígenas americanas, del sudeste asiático o del este de Europa, a pesar de su relevancia en los contextos migratorios actuales y su presencia en las aulas. La selección desigual de repertorios parece responder tanto a criterios editoriales de familiaridad cultural como a la percepción de las competencias y expectativas del profesorado. En este sentido, tienden a optar por contenidos considerados “seguros”, que no exigen un cambio metodológico profundo ni una formación intercultural específica, lo que refuerza la reproducción del canon y limita la diversidad real del currículo musical.

4.2. Consecuencias para el aprendizaje significativo y la inclusión cultural

El predominio del canon occidental y la incorporación superficial de otras tradiciones musicales tienen consecuencias directas para el aprendizaje significativo del alumnado (Campbell, 2016; De Villiers, 2021). Cuando los contenidos se presentan de manera fragmentada y descontextualizada, resulta difícil establecer conexiones con los referentes culturales y las experiencias musicales reales del estudiantado. Esta desconexión afecta especialmente al alumnado procedente de contextos migrantes, cuyas culturas musicales rara vez se ven reflejadas de forma explícita y valorada en los materiales escolares. La falta de propuestas didácticas que integren la diversidad musical desde una perspectiva relacional limita también el desarrollo de competencias interculturales; en lugar de fomentar el diálogo, la empatía y la comprensión mutua, los libros de texto tienden a reproducir una lógica acumulativa, en la que la diversidad se reduce a una suma de ejemplos aislados. Este enfoque dificulta que la música funcione como un espacio de reconocimiento identitario y construcción de significados compartidos, tal y como promueve la LOMLOE. Asimismo, la escasa presencia de metodologías activas y contextualizadas en los materiales editoriales restringe las posibilidades de innovación docente. Aunque algunas editoriales incorporan actividades prácticas relacionadas con la interpretación, la danza o la audición activa como se observa en determinados libros de segundo y tercer curso de McGraw Hill o Teide, estas propuestas no siempre se articulan desde una perspectiva intercultural crítica ni se conectan con los contextos socioculturales del alumnado. Como resultado, la educación musical corre el riesgo de reproducir una

visión reducida del patrimonio, en la que la diversidad cultural se nombra, pero no se vive ni se problematiza.

En conjunto, el análisis de los materiales didácticos pone de manifiesto un desajuste entre los principios normativos de la LOMLOE y su concreción en los libros de texto. Superar esta brecha requiere repensar el papel de los materiales editoriales y avanzar hacia propuestas que integren la diversidad musical de forma estructural.

5. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA UNA LECTURA RELACIONAL DEL PATRIMONIO MUSICAL

El análisis de los materiales didácticos pone de manifiesto que el principal problema no es únicamente la cantidad o variedad de repertorios presentes en el currículo, sino la forma en que estos se organizan y se articulan pedagógicamente. Desde esta perspectiva, avanzar hacia una educación musical intercultural exige repensar el tratamiento del patrimonio musical desde un enfoque relacional capaz de conectar tradiciones, contextos y significados, evitando así tanto la jerarquización cultural como la fragmentación del conocimiento.

Una de las claves para superar la atomización del patrimonio musical reside en establecer relaciones significativas entre las músicas de ámbito local, regional o nacional y otros contextos culturales más amplios. El énfasis en el patrimonio propio, promovido por los desarrollos curriculares autonómicos, no debería traducirse en una visión cerrada o autosuficiente de la cultura musical, sino en un punto de partida para comprender procesos históricos, intercambios culturales y dinámicas de influencia mutua. Desde un enfoque pedagógico relacional el patrimonio local puede abordarse como un nodo dentro de una red cultural más amplia en la que las músicas dialogan entre sí a través de elementos compartidos como el ritmo, la función social, el uso del cuerpo o la transmisión oral. Este planteamiento permite evitar lecturas esencialistas del folclore y favorece una comprensión más compleja del fenómeno musical, en la que las tradiciones no se presentan como realidades aisladas, sino como construcciones históricas permeables y dinámicas (Schippers, 2009; Young, 2023).

Sin embargo, los materiales didácticos analizados tienden a presentar el patrimonio territorial y las músicas de otras culturas en bloques separados, sin establecer vínculos explícitos entre ellos. Esta separación dificulta que el alumnado pueda identificar continuidades, contrastes o influencias cruzadas, limitando el potencial educativo del patrimonio musical como herramienta de comprensión cultural.

5.1. El aprendizaje significativo como eje metodológico

El aprendizaje significativo constituye un marco especialmente adecuado para repensar la enseñanza del patrimonio musical desde una perspectiva intercultural. Para que el alumnado otorgue sentido a los contenidos musicales estos deben conectarse con sus conocimientos previos, sus experiencias sonoras cotidianas y sus referentes culturales (Dushayeva, 2021). La música, por su dimensión emocional e identitaria, proporciona un entorno adecuado para este tipo de aprendizajes, siempre que se articule desde metodologías activas y reflexivas. En este sentido, resulta necesario superar enfoques basados exclusivamente en la audición pasiva o en la acumulación de datos descriptivos. Aunque algunas editoriales incorporan actividades prácticas de interpretación, danza o escucha guiada, estas propuestas no siempre se acompañan de procesos de reflexión que

permitan comprender el significado cultural de las músicas trabajadas. El riesgo es que la práctica musical quede reducida a un ejercicio técnico o lúdico, desvinculado de su contexto social. La lectura relacional del patrimonio implica trabajar la música como experiencia pero también como objeto de análisis crítico; comparar funciones sociales, analizar contextos de uso o reflexionar sobre los procesos de transmisión cultural permite al alumnado construir significados más profundos y desarrollar una mirada más consciente sobre la diversidad musical. Este enfoque favorece además la integración de distintas competencias, al vincular el aprendizaje musical con dimensiones sociales, históricas y culturales.

5.2. Educación musical y conciencia cultural en contextos diversos

La creciente diversidad cultural presente en las aulas de Educación Secundaria plantea nuevos retos y oportunidades para la educación musical. En contextos marcados por la migración o la pluralidad identitaria la música puede convertirse en un espacio privilegiado para el reconocimiento y la construcción de una conciencia cultural compartida (Herencia-Grillo, 2019). No obstante, este potencial solo se activa cuando las prácticas educativas reconocen y legitiman la diversidad de referentes culturales del alumnado. Los materiales didácticos analizados muestran una escasa atención a las músicas vinculadas a las comunidades migrantes contemporáneas, lo que limita las posibilidades de conexión entre el currículo y las realidades socioculturales del aula. Incorporar estas músicas no significa sustituir unos repertorios por otros, sino ampliar el marco de referencia desde el que se construye el conocimiento musical, evitando la reproducción de jerarquías culturales implícitas.

Desde una perspectiva intercultural, la educación musical puede contribuir al desarrollo de una conciencia cultural crítica, entendida como la capacidad de reconocer la diversidad, cuestionar estereotipos y valorar las prácticas musicales como expresiones legítimas de identidad (Dushayeva, 2021). Este enfoque no solo favorece la inclusión del alumnado de orígenes diversos, sino que enriquece la experiencia educativa del conjunto del grupo, promoviendo actitudes de escucha, respeto y diálogo. En definitiva, una lectura relacional del patrimonio musical permite transformar la enseñanza de la música en un espacio de encuentro cultural y reflexión crítica. Frente a modelos curriculares fragmentados y centrados en la reproducción del canon, estas estrategias ofrecen un marco pedagógico coherente con los principios de la LOMLOE y con las demandas actuales de una educación musical inclusiva, significativa y socialmente comprometida.

6. CONCLUSIONES

El análisis desarrollado a lo largo de este trabajo pone de manifiesto que la educación musical en la ESO se encuentra en un conflicto constante entre los principios normativos que promueven la inclusión, la equidad y el reconocimiento de la diversidad cultural, y su materialización efectiva en el currículo y en los materiales didácticos. Aunque la LOMLOE introduce un enfoque competencial que reconoce el valor del patrimonio cultural y artístico como recurso educativo su desarrollo autonómico y editorial tiende a reproducir modelos tradicionales centrados en el canon musical occidental y en una concepción territorializada del patrimonio. Esta orientación favorece una comprensión fragmentada del fenómeno musical y limita su potencial como herramienta para el aprendizaje significativo y para la construcción de una conciencia cultural y social compartida. En este sentido, el estudio del tratamiento del patrimonio musical en los

currículos y libros de texto evidencia que la diversidad cultural suele incorporarse de forma desigual y escasamente integrada. Las referencias a músicas no occidentales aparecen, en muchos casos, como contenidos complementarios, anecdóticos o meramente funcionales, sin una contextualización suficiente ni una articulación transversal con los conceptos musicales trabajados. Por tanto, esta lógica contribuye a procesos de atomización del patrimonio cultural en los que las tradiciones musicales se presentan como realidades aisladas y estáticas, dificultando la comprensión de los procesos históricos de intercambio, hibridación y circulación cultural que caracterizan a las prácticas musicales. Como consecuencia, la educación musical ve reducido su potencial para conectar con las experiencias culturales reales del alumnado y para generar aprendizajes con sentido en contextos educativos cada vez más diversos.

Además, los materiales didácticos adquieren un papel relevante dentro del proceso educativo. A pesar de adoptar el lenguaje competencial e incorporar referencias explícitas a la diversidad, los libros de texto continúan actuando, en muchos casos, como dispositivos de reproducción cultural que priorizan repertorios hegemónicos y enfoques metodológicos pocos problematizadores. Las diferencias observadas entre las distintas propuestas editoriales ponen de relieve que la inclusión de la diversidad musical no depende únicamente de la cantidad de repertorios incorporados, sino, sobre todo, del enfoque pedagógico desde el que se trabajan. Cuando la diversidad se aborda sin establecer relaciones entre culturas y sin atender a los contextos sociales contemporáneos ni a las identidades presentes en el aula, su impacto educativo se ve notablemente reducido y se desaprovecha el potencial de la música como espacio de reconocimiento, diálogo y cohesión social. Frente a estas limitaciones se subraya la necesidad de avanzar hacia estrategias pedagógicas que promuevan una interpretación contextual del patrimonio musical. Conectar el patrimonio local con contextos nacionales y supranacionales, trabajar las músicas desde sus funciones sociales y culturales, y partir de los referentes sonoros del alumnado se configuran como claves para favorecer aprendizajes significativos y una educación musical coherente con los principios interculturales de la LOMLOE. Esta mirada no implica renunciar a las identidades culturales propias, sino situarlas en diálogo con otras realidades musicales, contribuyendo así a una comprensión más amplia, crítica y compartida de la cultura.

En resumen, repensar la educación musical en secundaria desde el aprendizaje significativo y la interculturalidad supone asumir que la música no es únicamente un objeto de estudio, sino una práctica cultural cargada de significados sociales, identitarios y emocionales. Superar la fragmentación del patrimonio y la reproducción acrítica del canon requiere una revisión conjunta del currículo, de los materiales didácticos y de las prácticas docentes. Solo desde esta perspectiva será posible consolidar una educación musical capaz de responder a los retos sociales contemporáneos y de contribuir de manera efectiva a la formación de una ciudadanía culturalmente consciente, inclusiva y comprometida.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación está financiada por el Grupo de Investigación Reconocido “Didácticas digitales de la expresión musical y las artes performativas” (DIDEROT) de la Universidad de Salamanca y se realiza en el marco del proyecto internacional Marie Skłodowska-Curie Actions [HORIZON-MSCA-2021-SE-01-STAFF EXCHANGES].

REFERENCIAS

- Aguado, M. T., & Sleeter, C. (2021). Educación intercultural en la práctica escolar. Cómo hacerla posible. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(3), 1–5. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/22734>
- Campbell, P. S. (2016). World Music Pedagogy: Where Music Meets Culture in Classroom Practice. En C. R. Abril & B. M. Gault (Eds.), *Teaching general music: Approaches, issues, and viewpoints* (pp. 89-111). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199328093.003.0006>
- Castro-Alonso, V., & Chao-Fernández, R. (2020). Valores cohesivos de la creación musical en el aula. Estudio intercultural a través del gamelán indonesio. *ARTSEDUCA*, 29(29), 181–194. <https://repositori.uji.es/items/1d8dcc0d-21df-4b74-b12b-1ede10d97ab8>
- De Villiers, A. C. (2021). (Re) organizing the music curriculum as multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 39(4), 383-393. <https://doi.org/10.1177/0255761420986219>
- Dushayeva, U. (2021). Un mismo concepto metafórico. Fraseología e interculturalidad en las aulas. Reli- CICSH gación. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(27), 297-304. <https://doi.org/10.46652/rgn.v6i27.783>
- González-Gutiérrez, S. (2024). *Didáctica de la expresión musical y música popular de tradición oral: Tecnologías digitales en las aulas de Secundaria de Castilla y León* [Tesis Doctoral]. Universidad de Salamanca.
- Herencia-Grillo, A. (2019). Inclusión y mejora de la competencia intercultural en prácticas educativas. *Actas del Congreso EDUNOVATIC 2018: 3ª Conferencia Internacional Virtual sobre Educación, Innovación y TIC* (pp. 280–283). REDINE. <https://doi.org/10.58909/adc18420169>
- Junta de Castilla y León. (2022). *Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León*. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-4.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado* (BOE), núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Margot, K. C., & Kettler, T. (2019). Percepción del profesorado sobre la integración y la educación STEM: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Internacional de Educación STEM*, 6(1), 2. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0151-2>
- Marín-Liébana, P., Blasco Magraner, J. S., & Botella Nicolás, A. M. (2020). La dimensión cultural de la música en el currículum escrito: nacionalismo y

- etnocentrismo en educación primaria. *Publicaciones*, 50(3), <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i3.15191> 351–388.
- Martínez-Delgado, C. (2019). Análisis de la transmisión cultural de los libros de texto de música en educación primaria. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(2), 117–131. <http://hdl.handle.net/11162/197430>
- Merchán, J., González, S., & Cruz, J. (2024). La música como herramienta para la transformación social: Educación musical y ODS en la formación en valores. En C. López Esteban (Ed.), *La internacionalización a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MUPES)* (pp. 99-110).
- Pérgola, M., Chadwick, G., & Bonan, L. (2021). Construyendo caminos y fundamentos posibles en búsqueda de una enseñanza de las ciencias naturales en contextos de interculturalidad. *Ciencia y Educación*, 27, e21035.
- Rodríguez-Romero, J. (2021). La música es un lenguaje universal de comunicación. *VAINART: Valores e Interrelación en las Artes*, (3). <https://dx.doi.org/10.12795/va-in-art.2021.i03.06>
- Schippers, H. (2009). *Facing the music: Shaping music education from a global perspective*. Oxford University Press.
- Volk, T. M. (2004). *Music, education, and multiculturalism: Foundations and principles*. Oxford University Press.
- Young, S. (2023). *Music in Early Childhood: Exploring the Theories, Philosophies and Practices*. Routledge.
- Zhang-Yu, C. (2022). Racismo institucional en educación: reflexiones sobre la interculturalidad. *Quaderns De Psicologia*, 23(3), e1793. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1793>