



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

El aula de secundaria y el vínculo con su entorno a
través de la música tradicional aragonesa

The secondary education classroom and its
relationship with its surroundings through
traditional aragonese music

Autor/es

Nuria Montull Simón

Director/es

Carmen Fernández Amat

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2025

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Máster, enmarcado dentro de la modalidad A, tiene como base el desarrollo de tres trabajos realizados durante el transcurso del máster: una Unidad Didáctica, el Proyecto de Innovación y una Unidad Didáctica Colaborativa. El objetivo ha sido el de desarrollar una reflexión crítica alrededor de estos trabajos y su relación con el tema escogido: el vínculo del aula de secundaria a través de la música tradicional. Para ello, se ha elaborado en primer lugar una fundamentación teórica, la cual se ha dividido en tres grandes temas: Desarrollo de la profesión docente, vínculo del aula de secundaria con el entorno y música tradicional. Posteriormente, y tras justificar los proyectos escogidos detallando con qué parte del marco teórico se enlazan, se ha establecido una relación entre las ideas fundamentales de los trabajos y el tema del trabajo, a través del marco teórico desarrollado. Por último, esto ha dado lugar a unas conclusiones que hacen referencia a varios aspectos positivos que surgen al establecer un mayor vínculo del aula de secundaria con su entorno, los cuales se extienden tanto al alumnado como al profesorado.

Palabras clave: Aula de música, vínculo con el entorno, música tradicional, música tradicional aragonesa.

ÍNDICE

Introducción	7
Marco teórico	9
1. DESARROLLO DE LA PROFESIÓN DOCENTE	9
1.1. Como docente	9
1.1.1. Docencia como concepto general	9
1.1.2. Desarrollo Profesional Docente	10
1.1.3. Formación para la profesión docente	11
1.1.4. Identidad Profesional Docente	12
1.1.5. Profesión Docente en España	13
1.2. Profesión docente en enseñanza secundaria	17
1.2.1. Ser docente en Enseñanza Secundaria	18
1.2.2. Cómo afrontar la innovación en Enseñanza Secundaria	19
1.2.3. Competencias docentes en Enseñanza Secundaria	20
1.3. Profesión docente en el aula de música de secundaria	21
2. VÍNCULO DEL AULA DE SECUNDARIA CON EL ENTORNO.	22
2.1. Vínculo del aula de música de secundaria con el entorno	24
3. MÚSICA TRADICIONAL	25
3.1. Concepto y evolución histórica en España	25
3.2. En el contexto educativo de secundaria	26
3.2.1. Música tradicional, contexto legislativo	26
3.2.2. Música tradicional en las aulas	28
Justificación de los proyectos elegidos	30
1. UNIDAD DIDÁCTICA	30
2. PROYECTO DE INNOVACIÓN	32
3. UNIDAD DIDÁCTICA COLABORATIVA	35
Reflexión crítica sobre la relación entre los proyectos	37
1. CONSIDERACIONES INICIALES	37
2. RELACIÓN DE LOS TRABAJOS CON EL MARCO TEÓRICO	39
2.1. Desarrollo de la profesión docente	39
2.2. Vínculo del aula de secundaria con el entorno	41
2.3. Música tradicional	43
Conclusiones y perspectivas de futuro	46
Referencias	48
Anexos	54
1. UNIDAD DIDÁCTICA.	54
2. PROYECTO DE INNOVACIÓN	56
3. UNIDAD DIDÁCTICA COLABORATIVA	58

Introducción

El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM), que pertenece a la modalidad A, consiste en un análisis de carácter reflexivo sobre la profesión docente, partiendo de lo general para concretarlo en relación al tema que nos atañe: el vínculo del aula de secundaria con su entorno a través de la música tradicional aragonesa. Dentro del marco del *Máster Universitario en Profesorado de ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas*, en la especialidad de *Música y Danza* e impartido por la Universidad de Zaragoza.

El momento de transición que vive la sociedad actual se ve reflejado en el contexto educativo a través de varios factores como el cambio de expectativas por parte de las familias, el cambio de perfil del alumnado y la inclusión de la tecnología. El perfil docente ha de ajustarse a estos cambios a través de la adquisición de nuevas competencias que permitan llevar a cabo una labor más innovadora y efectiva. Así mismo, es necesario que las aulas miren a su entorno con el fin de proporcionar un aprendizaje significativo y contextualizado. Siguiendo estas ideas, este trabajo parte de la idea de que el hecho de incluir en las aulas de secundaria la música tradicional de forma más presente, para abordar diferentes aspectos del currículo, consigue establecer un mayor vínculo del aula de secundaria con su entorno y esto reporta beneficios al proceso de enseñanza-aprendizaje, dando respuesta de esta manera a las demandas de la sociedad actual.

Investigando sobre la incorporación de la música tradicional a la educación, antes de acercarnos a la normativa nacional, nos encontramos con las aportaciones de Cabedo-Mas y Arriaga-Sanz (2016), que nos hablan de la Cumbre de los Objetivos del Milenio, organizada en 2010 por la asamblea de las Naciones Unidas, con la finalidad de delimitar el programa de desarrollo sostenible, la Agenda de Seúl, por parte de la UNESCO, en la que se concretan los Objetivos para el desarrollo de la Educación Artística y, más adelante, la Agenda 2030, donde se hace referencia al papel de la cultura y la educación en la consecución de estos objetivos. Además, en la normativa nacional y regional encontramos varias ideas que hacen referencia a la música tradicional o patrimonio cultural.

Así pues, la idea inicial era orientar los trabajos elegidos y el TFM hacia el tema de la música tradicional como hilo conductor de las aulas de secundaria, pero me pareció que era demasiado limitante ceñirme solo a un tipo de música en concreto, tratándose de

un campo tan amplio y rico como es la música en general. Por lo tanto, a raíz de ir configurando los diferentes trabajos, el tema del vínculo con el entorno fue cobrando fuerza. Esta idea resonaba además con algunas experiencias en las aulas de música de secundaria que han llegado a mí, las cuales, aunque mi acceso a ellas fue en tercera persona, por lo que sí es cierto que podían carecer de objetividad, me llevaban a pensar en la idea de relacionar más las aulas con el entorno del alumnado. El objetivo inicial de esta relación era principalmente el de mejorar el clima de aula y la motivación del alumnado a través de actividades que sintieran como útiles para su vida fuera de las aulas. Finalmente, una vez terminados los trabajos incluidos en este TFM, viendo que podía haber bibliografía relacionada, además de apoyo en la legislación y partiendo ya de una idea más realista del tema, decidí enfocar este trabajo hacia el vínculo como tal de las aulas de secundaria con el entorno a través de la música tradicional.

El objetivo general de este estudio es aportar una idea personal a la educación secundaria sustentada en el marco teórico descrito, con la finalidad de reflexionar sobre la importancia del uso de la música tradicional en las aulas de música de secundaria para vincular el aula al entorno del alumnado.

Para ello, la elaboración del TFM parte de la selección de los tres trabajos desarrollados durante el segundo semestre del curso: la Unidad Didáctica diseñada para 3º de ESO, el proyecto de innovación diseñado de forma interdisciplinar e inter nivelar y la Unidad Didáctica Colaborativa diseñada también para 3º de ESO. A partir de los puntos en común de los trabajos se establecieron los temas principales del marco teórico y, de ahí, se realizó una reflexión crítica sobre la relación de estos puntos con los trabajos seleccionados y el tema elegido. Por último, se desarrollaron las conclusiones del mismo.

Este trabajo ha sido estructurado tal y como pide la guía docente de la asignatura. A grandes rasgos, nos encontramos con cinco grandes bloques, los cuales son, además de la presente introducción, el marco teórico, la justificación de los proyectos elegidos, la reflexión crítica sobre la relación entre los proyectos, y, por último, las conclusiones y perspectivas de futuro. Además, nos encontraremos al final las referencias bibliográficas y los anexos, en los que incluiremos la portada e índice de cada uno de los trabajos vinculados.

Marco teórico

1. DESARROLLO DE LA PROFESIÓN DOCENTE

En este primer apartado del marco teórico se abordarán cuestiones alrededor de la profesión docente, partiendo de la docencia en general, para ir concretando en la profesión docente en secundaria y finalmente, en la docencia específica en el aula de música en secundaria.

1.1. Como docente

Para comenzar, partiremos de lo que la literatura científica ha escrito sobre la docencia, la formación del profesorado y la visión de la profesión docente en España. Además, describiremos lo que se conoce como *Desarrollo Profesional Docente* e *Identidad Profesional Docente* en la comunidad científica educativa.

1.1.1. Docencia como concepto general

La concepción que se tenía sobre la docencia se está replanteando desde la transición hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), según indican Serrano y Pontes (2016), citando a Hernández y Hernández (2011) y Zabalza (2012), los docentes se constituyen como uno de los principales agentes que posibilitan el cambio educativo (OCDE, 2012) a través de un perfil profesional adecuado a los nuevos retos y demandas de la sociedad actual.

Para autores como Eirín et al. (2011), la docencia es una profesión cada vez más compleja, ya que engloba retos y demandas que hacen más intensa la labor del profesorado. Las tareas a las que hacen referencia son: organizar y gestionar de forma adecuada el aula, planificar el curso escolar, implicarse en la estructura de organización del centro, relacionarse con los compañeros y atender a los padres y alumnos, con la diversidad que esto incluye.

En esta línea, viendo que la docencia implica varias acciones y labores, nos encontramos con las afirmaciones de Remedios (2005), citadas en Puente et al. (2018), en las que dice que el desempeño docente hace referencia al «sistema de acciones que

realiza el docente vinculadas a las funciones: docente-metodológica, orientación educativa e investigativa y las relaciones entre ellas» (p. 102).

Así pues, ahondando en la bibliografía científica que habla sobre las características de la profesión docente en la actualidad, nos encontramos con el artículo de Moreno-Zaragoza (2015) en el que detalla que la educación en el siglo XXI se adapta a las necesidades de la sociedad y responde a la globalización del sistema educativo, lo que supone un reto más para que los alumnos adquieran las mismas competencias que en otros países. Por lo tanto, esto conlleva que los docentes tengan mayores competencias para mejorar la enseñanza en el aula a través de propuestas innovadoras, estrategias y técnicas a través de las cuales los alumnos aprendan más fácilmente.

En resumen, este autor afirma que el profesor necesita actualización constante para adaptarse a los cambios mencionados y que los docentes ahora no reflejan solamente la figura del sabio, como podían serlo en otro tiempo, sino que ahora son los que dan clases de forma interactiva, tienen herramientas para resolver conflictos, hacen uso de la tecnología en el aula, enseñan a los alumnos a aprender por sí mismos y también educan en valores.

Por otro lado, Alois Ecker (2002), citado en Moreno-Zaragoza (2015), indica que el perfil demandado para los profesores incluye una alta competencia profesional, que hace referencia a la flexibilidad en el manejo de conocimientos y en el método, así como una selección de contenidos enfocada al presente. Además, se requiere también competencia didáctica que incluya características como la autorreflexión, habilidades sociales y comunicativas, competencias para la planeación y la creación y habilidades analíticas y de organización.

1.1.2. Desarrollo Profesional Docente

Uno de los términos que aborda la comunidad científica alrededor de la educación es el de Desarrollo Profesional Docente, el cual, Según Riaño y Riscanevo (2023) tiene varias acepciones dentro de contextos nacionales e internacionales. Blanco y Serrano (2025), hacen alusión a él como un concepto “complejo, dinámico y multifactorial que sitúa en el centro de interés al profesorado como pilar fundamental del sistema educativo” (p.140). Riaño y Riscanevo (2023) se refieren al Desarrollo Profesional Docente como el “conjunto de actividades formativas para el docente con las cuales se busca desarrollar

competencias, habilidades, capacidades, conocimientos y actitudes frente a las demandas y necesidades socioeconómicas y científicas en el contexto del aprendizaje del estudiante” (p.41).

Por otro lado, en el artículo de Blanco y Serrano (2025) afirman que el término admite varias acepciones y que es sinónimo de formación continua y de formación permanente a lo largo de la vida. Sobre esto, añaden que en algunos países este concepto engloba tanto la formación inicial como la formación continua, pero, en otros, sólo alude a la etapa después de la titulación, es decir, la etapa de desarrollo profesional.

1.1.3. Formación para la profesión docente

Tal como hemos visto anteriormente, se demanda un cambio de paradigma del perfil docente, lo nos lleva a la necesidad de tener formación para esta profesión y, a su vez, según indican Serrano y Pontes (2016), un profesorado motivado que se sienta capaz e implicado en el desempeño positivo de su profesión. Para contribuir a ello, ya que la sensación de estar formados para la profesión repercute en la identidad docente, forma de enseñar y profesionalidad, se ha buscado a lo largo de la historia de la educación la manera de llevar a cabo la formación del profesorado, tal como indica Imbernón (2019).

Eurydice (2013), citado en Imbernón (2019), señala que hay dos modelos de formación del profesorado: los concurrentes o simultáneos, llevados a cabo en países como Alemania, Dinamarca, Holanda o Finlandia, y los consecutivos o sucesivos, desarrollados en Francia, España o Italia, entre otros. Además, señala que, en algunos países como Austria o Irlanda, coexisten los dos.

El método concurrente está basado más en los contenidos y el consecutivo más en el proceso pedagógico Lorenzo et al. (2015) y Viñao (2013). Según afirma Imbernón (2019), el modelo en España ha sido y es consecutivo, donde el profesorado parte de perfiles profesionales de licenciados o graduados en un área de conocimiento para pasar luego a hacer un máster que le aporte conocimientos psicopedagógicos.

Por otro lado, Imbernón (2019) habla de la formación permanente del profesorado. Este autor considera de importancia realizar esta formación permanente como ayuda para analizar las situaciones problemáticas a las que se enfrenta el profesorado, así como para tratar sus problemas para comprender la enseñanza, englobando cuestiones como la

atención a la diversidad, la multiculturalidad, los conflictos, la convivencia, la tolerancia en el trabajo, la educación ciudadana y saber trabajar y relacionarse con sus iguales y la comunidad social y docente.

Este autor añade que la formación permanente debería facilitar la reflexión práctico-teórica sobre la propia práctica como docente, a través del intercambio de experiencias entre iguales, aumentando a la vez la comunicación y colaboración entre el profesorado. Por lo tanto, esto nos lleva a comprender que la formación del profesorado no debería dar tanta importancia al dominio técnico de las disciplinas sino posibilitar ambientes de aprendizaje que lleven al profesorado a investigar sobre su práctica, fomentando la inventiva didáctica y su capacidad para regularla según los efectos en el alumnado. Imbernón (2019), citando a Darling-Hammond (2001), afirma que el currículum de formación inicial tendría que estar basado más en la práctica y más adecuado al siglo XXI, por lo general, partiendo de una cultura más basada en el aprendizaje de los conocimientos que en la transmisión de éstos. Además, Marcelo (2008), citado en Imbernón (2019) habla de la inducción profesional a través de la formación práctica con tutores o tutoras seleccionados en los institutos.

Llegados a este punto, vemos como varios estudios hablan de la importancia de las prácticas para la formación de los docentes y, en esta línea, nos encontramos con otros estudios que nos hablan también de la importancia de las prácticas para la construcción de lo que se conoce como la Identidad Profesional Docente.

1.1.4. Identidad Profesional Docente

El concepto de Identidad Profesional Docente (IPD), fue introducido por Erikson en 1980 y citado por Serrano y Pontes, 2016. Algunos de sus elementos claves son: una dimensión personal, peculiar e íntima, que hace diferente de los demás al sujeto y una dimensión social en constante interacción con el entorno. Serrano y Pontes (2016) añaden que la IPD no es algo que se tiene o no se tiene, sino que es el conjunto de valores, habilidades, necesidades, experiencias y sentimientos que se forman a lo largo de la experiencia profesional y personal de cada docente.

La construcción de la IPD, tal como indican Canton y Tardif (2018), tiene lugar ya desde la escuela como alumnos y desde la familia como hijos o hijas y evoluciona a lo largo de la formación inicial, donde los futuros docentes, en ese momento siendo

alumnos, ya consolidan las expectativas para convertirse en docentes. Posteriormente, una vez iniciada la formación como docentes, es en esta formación inicial y en el periodo de prácticas cuando esta identidad evoluciona. En Canton y Tardif (2018) se puede encontrar que los docentes reconocen esta etapa de prácticas como el componente más importante de su formación.

La IPD va tomando una definición relativamente permanente a partir de los primeros años de ejercicio profesional, ya que los primeros años de docencia los profesores se enfrentan a situaciones en los centros educativos que resultan desconocidas y conocidas a la vez. Es en este momento también cuando los profesores sufren tensiones internas entre la identidad deseada y la realidad del aula, que exige acción y toma de decisiones enfocadas a la disciplina en el aula, la motivación del alumnado o la organización del trabajo, entre otras. (Canton y Tardif, 2018). Además, el ejercicio docente lleva a los profesores también a experiencias de interacción con otros docentes y se ha comprobado que el desarrollo de dicha identidad cobra sentido en relación con estas interacciones con los demás durante el ejercicio y desarrollo de la profesión docente, tal como avala un estudio de Nias (1989), citado en Serrano y Pontes (2016).

Por lo tanto, podemos afirmar que la IPD depende también de factores sociales. Además, Canton y Tardif (2018) añaden que ésta varía también según los sistemas escolares en los que trabajan los profesores, por lo que, aunque el perfil del profesorado tenga característica en común independientemente de los países, profesores de diferentes nacionalidades presentarán identidades variadas, porque éstas están marcadas por su cultura, tradiciones escolares de su país o la lengua. Esto deriva en que, al contrario que otras profesiones, los docentes no son intercambiables de forma tan fácil de un país a otro, porque una gran parte de su trabajo hace referencia a la relación con la historia y la cultura social de la escuela en cada país.

1.1.5. Profesión Docente en España

Según Gortazar (2025) el factor más determinante en la calidad del sistema educativo es el profesorado y añade que, en España se vive un momento decisivo en el ejercicio docente, ya que, además de la fuerte presión al alza en la escuela y el profesorado que podemos encontrar hoy en día, debido a cuestiones que desarrollaremos más adelante, la docencia resulta una profesión compleja de desempeñar. Para aportar datos a esta

afirmación el autor cita a Jackson (1968), el cual habla de que los docentes toman de media entre 1200 y 1500 decisiones no rutinarias e improvisadas al día.

Al hilo de lo que comentábamos anteriormente, además de la complejidad de la profesión, Gortazar (2025) describe una serie de factores que están llevando a la escuela en España a un proceso de transformación. Uno de ellos tiene que ver con las expectativas de las familias con respecto a la enseñanza, las cuales han mutado a raíz de la pandemia de la Covid-19 y la influencia en las decisiones de crianza que tiene el mercado laboral (Doepke y Zilibotti, 2019, citados en Gortazar, 2025). Otro de estos factores tiene que ver con la composición del alumnado, la cual cambia rápidamente a consecuencia de fenómenos sociodemográficos y migratorios. Sobre este factor, Gortazar (2025) aporta datos acerca de la complejidad del alumnado, como el crecimiento de la proporción migrante al 32% en 4º de primaria en 2023, además de que el clima en las aulas ha empeorado y que el 20% de los jóvenes de 15 años sienten ansiedad una vez por semana, según datos entre 2018 y 2022.

Otro de los factores influyentes en este proceso de transformación son las modificaciones en la legislación nacional y autonómica, las cuales han añadido presión sobre el currículum, la enseñanza y la evaluación en las aulas. Además, esta legislación implica que la toma de decisiones se encuentra repartida entre autoridades centrales, autonómicas, provinciales, locales o de los centros. Concretamente en España, los centros educativos tienen menor autonomía para tomar decisiones en comparación del resto de países de la OCDE¹ (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), pudiendo abarcar solo el 10% de las decisiones, siendo el 8% competencia de las autoridades centrales y el 47% de las autonómicas (OCDE, 2018).

Además de lo mencionado anteriormente, otro de los factores que contribuyen a la transformación de la función de la escuela son los retos tecnológicos y medioambientales, que la orientan hacia una educación inclusiva que resuelva los dilemas tecnológicos a los que se enfrenta la sociedad y las familias y promueva la lucha contra el cambio climático (Gortazar, 2025).

¹ Organización internacional que reúne a 38 países con el objetivo de coordinar las políticas económicas, medioambientales y sociales, para unificar la promoción de la prosperidad, el bienestar y la igualdad.
<https://comercio.gob.es/PolíticaComercialUE/OMCOrganismosInternacionales/Paginas/ocde.aspx>

Toda esta tendencia de cambio se ve reflejada en la situación del profesorado en España. Un estudio de la Fundación SM (2023)² revela que dos de cada cinco docentes viven la profesión con indiferencia y distanciamiento, derivando en que el 47% de los profesores se mantienen neutrales ante la posibilidad de abandonar el ejercicio docente, lo cual dista mucho del 78% que mantenía una postura contraria en este aspecto hace 15 años. Esto nos da información sobre el empeoramiento del estado anímico y la falta de motivación del profesorado durante estos años, lo cual, según Fundación SM (2023) puede deberse a los continuos cambios legislativos mencionados, la carga burocrática o la atención a la diversidad o el rendimiento de cuentas.

La pérdida de la motivación se refleja también en la apatía que experimenta el 33% de los docentes, la ansiedad o depresión del 39% o el agotamiento del 37% y todo esto tiene relación con el estrés en el trabajo que surge de causas múltiples como ser intimidado por el alumnado, escuchar las demandas de las familias, lograr mantener la disciplina y no disponer de tiempo (Fundación SM, 2023)

La temporalidad del profesorado en los centros educativos, fruto del proceso de contratación de los docentes tampoco resulta favorable. Gortazar (2023) indica que, a pesar de los procesos de estabilización de interinos, a fecha de 2023 había un porcentaje significativo de los cuerpos docentes sin contrato fijo o plaza, lo que genera una dinámica muy inestable, ya que conlleva la rotación entre centros educativos y dificultades considerables para desarrollar proyectos de centro que contribuyan a mejorar los resultados.

1.1.5.1. Reconocimiento de la profesión docente en España

Según Pérez-Díaz y Rodríguez (2013), si nos centramos en datos objetivos y mantenemos estándares relativamente altos, la evaluación de la educación en España no debería ser muy buena, en comparación con datos de otros países. Esto se debe a que es un país que mantiene una tasa de abandono escolar desde hace años y en las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (Programme for

² Institución educativa sin ánimo de lucro que trabaja con el objetivo de mejorar la equidad y calidad educativa. <https://es.fundacion-sm.org/quienes-somos/sobre-fundacion-sm/>

International Student Assessment – PISA-)³, sigue situado desde el año 2000 en el tercio inferior de los países pertenecientes a la OCDE, lo cual se muestra en los índices bajos de dominio del inglés y actividades artísticas y lectura de libros. La OCDE (2014) aporta datos más objetivos sobre esto y afirma que el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) indica que el 91'5% del profesorado cree que la enseñanza no está valorada en España.

Este desprestigio o infravaloración de la profesión puede deberse a varios factores, tales como la influencia de la administración educativa; el desconocimiento del perfil profesional docente (Martínez de la Hidalga y Villardón, 2018), lo cual enlaza con la facilidad para superar los estudios académicos o las buenas condiciones laborales; el papel que juegan los medios de comunicación y la información que transmiten y, por último, los resultados del alumnado en informes internacionales, tal como desarrollaremos a continuación.

Tal como hemos comentado y según las aportaciones de Civila (2005) y Marín et al. (2000), ambos citados en Colomo et al. (2020), los medios de comunicación tienen gran influencia en la sociedad y desde ellos se transmite predominantemente información negativa, lo que genera una imagen desfavorable de los profesores y su labor. En contraposición de esto, Pérez-Díaz y Rodríguez (2013) indican haber encontrado resultados en sus encuestas que afirman que los españoles no consideran los medios de comunicación apenas entre las responsabilidades del prestigio de la enseñanza y sitúan en primer lugar a las familias y a la clase política y, en segundo lugar, a los propios docentes y alumnos.

Con respecto a los resultados de los alumnos como uno de los factores que influyen en la calidad de la enseñanza y la visión de esta por parte de la sociedad, Colomo et al. (2020) indican que, en España, al no obtener buenos resultados en evaluaciones internacionales, como los informes PISA, se señala a los profesores y el sistema educativo, convirtiéndose en un foco de atención a nivel político y social.

³ Estudio coordinado por la OCDE y cuyo centro nacional es el Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Se trata de un informe que se realiza cada tres años, que evalúa, a nivel internacional, el rendimiento académico en matemáticas, ciencias y lectura, de estudiantes de 15 años en más de 80 países del mundo. Éste permite comparar el resultado de diferentes sistemas educativos en el mundo, haciendo ver las fortalezas y debilidades de cada país. <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html>

Otro de los factores lo aportan Colomo et al. (2020) afirmando que, en su estudio sobre la visión de la profesión docente a través de comentarios en una red social, pudieron observar reivindicaciones a la administración educativa, lo que coincide con el estudio de Pérez-Díaz y Rodríguez (2013), donde indican que el 77,8% de los encuestados consideraban la administración como un factor negativo en la labor docente, ya que no permite a los profesores ejercer su profesión de la mejor manera y, además, el 55,6% considera que los docentes dedican mucho tiempo a cuestiones burocráticas. Así mismo, este último estudio hace referencia también a la rotación tan alta de las plantillas y a que los docentes no eligen sus métodos libremente.

Como mejora a esta situación Colomo et al. (2020) concluyen que en los comentarios analizados se encontraron con opiniones a favor de una mayor calidad de la formación, tanto inicial como continua y de la mejora de aspectos como la reducción burocrática y el descenso de las ratios de las aulas. Además, Pérez-Díaz y Rodríguez (2013) muestran que los españoles consideran que un mayor prestigio contribuiría a mejorar el rendimiento del sistema educativo, a aumentar la dedicación al trabajo y, fundamentalmente, atraería a mejores profesores a la profesión.

Por otro lado, no todos los estudios aportan datos negativos sobre la profesión docente. Precisamente Pérez-Díaz y Rodríguez (2013) afirman que el 42'5% de la población elegiría la profesión docente como la preferida o entre las tres preferidas para sus hijos y su encuesta revela que el prestigio de la profesión en España es medio-alto, siendo éste sustancialmente más alto al que los docentes creen que es, pero inferior al elevado prestigio que merecerían tener. Este hecho es corroborado también por Colomo et al. (2020), los cuales afirman que no han podido constatar la desvalorización de la profesión docente entre los datos analizados.

Pérez-Díaz y Rodríguez (2013) indican además que el nivel de prestigio no varía entre Primaria y Secundaria ni, por supuesto, entre profesores y profesoras. Sin embargo, se considera un poco de más prestigio ser docente de la enseñanza pública que de la privada o concertada.

1.2. Profesión docente en enseñanza secundaria

Acercándonos a la profesión docente en secundaria, haremos mención en primer lugar a la normativa en la que se basa esta enseñanza. A nivel estatal nos regimos en

España desde 2020 por la LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. La LOMLOE se concreta en el Real Decreto 217/2022, del 29 de marzo. Por otro lado, a nivel autonómico, en la Comunidad Autónoma de Aragón, se concretan los elementos curriculares en la Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto.

Una vez definido el marco legal en el que nos encontramos, describiremos en primer lugar lo que significa ser docente de secundaria en España, en segundo lugar, cómo llevar a cabo la innovación en las aulas de secundaria y, en tercer lugar, qué competencias hay que desarrollar para ser buen docente en el aula de secundaria.

1.2.1. Ser docente en Enseñanza Secundaria

Según Alcantar (2025), el sistema educativo actual se encuentra en una situación de profunda transformación, causado por las nuevas demandas sociales y los avances tecnológicos. Para adaptarse a estos cambios se están redefiniendo en todos los niveles educativos los métodos de enseñanza y aprendizaje.

En Educación Secundaria, según afirma Imbernón (2019), esta situación puede ser más compleja que en otros niveles, ya que, además de los desafíos educativos y sociales que comparten, en Secundaria los profesores son especialistas en disciplinas independientes que ahora tienen que organizarse alrededor de un currículo enfocado a que el alumnado adquiera las competencias clave.

Así pues, el profesorado de Secundaria en la actualidad tiene que responder a una serie de demandas fruto de los cambios mencionados, como realizar su labor para grupos muy heterogéneos de alumnos, dar respuesta a diversas expectativas, desarrollar competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida, colaborar con otros docentes, estar actualizado tecnológicamente y abordar tareas de liderazgo y gestión (OCDE, 2019). Además, tiene que lidiar con la integración de la tecnología en las aulas, a través de plataformas educativas integradas y Competencias Digitales del profesorado y aplicar metodologías innovadoras de Enseñanza, las cuales desarrollaremos más adelante, teniendo en cuenta modelos más holísticos enfocados a la adquisición de competencias transversales y de un aprendizaje experiencial. Por otro lado, tiene que realizar una labor educativa teniendo en cuenta la atención a la diversidad y la equidad educativa, a través de programas de apoyo individualizado (Alcantar, 2025).

1.2.2. Cómo afrontar la innovación en Enseñanza Secundaria

La comunidad educativa lleva décadas buscando mejorar la calidad de los centros educativos y hacerlos más eficaces. En esta búsqueda, durante las últimas décadas han surgido varios cambios metodológicos con el fin de modificar la interacción entre docentes y alumnado y la dinámica del aula, tal como afirman Pérez y Gutiérrez (2020), para que esto de lugar a un mayor aprendizaje, con más impacto y más profundo.

Según Abellán y Herrada (2016), la innovación educativa implica la introducción de cambios para llevar a cabo esta mejora del sistema educativo, en general, y la práctica docente en particular. Para llevar a cabo proyectos de innovación, nos encontramos con factores que facilitan su éxito, como un equipo docente estable y fuerte; una comunidad educativa con predisposición al cambio; la creación de posibilidades y oportunidades y un buen ambiente educativo. Por el contrario, nos encontramos también con factores que dificultan, como el malestar y pesimismo docente; los efectos contraproducentes de las reformas o las rutinas entre las que se mueve el profesorado (Abellán y Herrada, 2016).

De entre los recursos posibles para llevar a cabo una enseñanza innovadora en enseñanza secundaria y contribuir a la mejora del sistema educativo, Abellán y Herrada (2016) mencionan el uso de recursos didácticos novedosos, como las TIC, lo cual puede propiciar una enseñanza más innovadora siempre y cuando se utilicen como ampliación expresión o comunicación y las metodologías activas. Mientras que de forma tradicional los profesores ejercían el rol de emisor y transmisor de los conocimientos, dejando al alumno como actor pasivo que recibe y asimila lo que el profesor transmite, las metodologías activas convierten al alumno en protagonista, involucrándolo en su proceso de aprendizaje, y el docente ejerce el papel de guía y apoyo (Abellán y Herrada, 2016).

Entre las metodologías activas se encuentra el aprendizaje basado en proyectos, la clase invertida, el trabajo cooperativo, la gamificación y los paisajes de aprendizaje, además de otras opciones. Pérez y Gutiérrez (2020) añaden que, a pesar de que estas alternativas se van incluyendo en la actividad educativa en muchos contextos, no cuentan con el apoyo de todos los sectores y docentes, bien porque no se ha probado lo suficiente su eficacia, bien porque no se han planteado los beneficios, impacto y el objetivo al que responden. Entre estos beneficios, Pérez y Gutiérrez (2020) afirman haber encontrado en su experiencia beneficios en el profesorado en cuanto a su desarrollo profesional, la adquisición de nuevas herramientas para mejorar su competencia pedagógica y didáctica,

desarrollar más recursos para atender a la diversidad o llevar a cabo varias estrategias metodológicas de manera natural, comprobando las ventajas y dificultades que tienen de primera mano, en la propia labor educativa. Por otro lado, para el alumnado afirman que este tipo de proyectos ayuda en la autonomía y auto-regulación de los alumnos en el aula, a hacer una escucha activa, a trabajar de forma cooperativa, en equipo, de forma que aprendan a integrar las aportaciones de todos y se respeten entre compañeros y a que aprendan a hacer uso de las tecnologías para el trabajo y estudio en el aula.

Además, mediante este trabajo se establecen nuevos vínculos y maneras de relación entre los propios alumnos y entre éstos y el profesorado.

Por otro lado, Abellán y Herrada (2016) concluyen en su estudio que la innovación educativa puede derivar en una mayor colaboración entre profesores y en el desarrollo del conocimiento necesario para atender a las demandas del alumnado en la actualidad, además de la intervención del entorno familiar en los centros.

1.2.3. Competencias docentes en Enseñanza Secundaria

Para comenzar, intentando definir lo que son las competencias, Ferrández-Berrueco y Sánchez-Tarazaga (2014) citando y haciendo una síntesis de las definiciones de Bisquerra (2002), Le Boterf (1995), Pereda y Berrocal (1992), Repetto y Pérez-González (2007) y Zabala (2003), describen las competencias docentes como características o atributos personales, tales como habilidades, conocimientos, aptitudes, conceptos de uno mismo y rasgos de carácter; ejecuciones con resultados exitosos. Además, indican que son transferibles, pudiéndolas aplicar a cualquier sector o actividad y que, a partir de programas de formación, pueden ser entrenadas y desarrolladas. Por otro lado, según la OCDE (2018), las competencias docentes son una combinación de saberes que posibilitan que el docente responda a demandas complejas. La Comisión Europea⁴ (2013), añade que las competencias docentes abarcan los conocimientos explícitos y tácitos y motivaciones, emociones y creencias. Por ello, mencionan que la profesión docente se puede concebir en cuatro áreas:

1. Aprender a pensar como profesores, revisando las propias creencias y desarrollando el pensamiento pedagógico

⁴ Órgano ejecutivo de la Unión Europea que tiene como funciones proponer nuevas leyes y políticas, controlar su ejecución y gestionar el presupuesto de la UE. https://commission.europa.eu/about_es

2. Conocer como docentes, incluyendo el conocimiento procedente de las propias experiencias prácticas.
3. Identidad profesional, aprender a percibirse como docentes.
4. Aprender a actuar como docentes, integrando en la práctica pensamientos, conocimientos y actitudes.

Por último, sobre la adquisición de estas competencias, según Sánchez-Tarazaga y Manso (2022) en el programa de formación actual del profesorado ya se tiene en cuenta la adquisición de estas competencias y mencionan como espacio idóneo para dicho fin la fase de prácticas, siendo una oportunidad real para desarrollar dichas competencias.

1.3. Profesión docente en el aula de música de secundaria

Con respecto a la asignatura de música, si bien la música está presente en la sociedad de manera inequívoca y es conocido su impacto positivo en el ser humano, la relevancia de la asignatura de música y su importancia dentro del currículo de Enseñanza Secundaria no goza del mismo prestigio. En la actualidad, según afirma Luján (2021), es una tendencia común mundial y a todos los niveles recortar los programas en artes y humanidades, prevaleciendo el desarrollo de las áreas más técnicas.

Sin embargo, podemos encontrar estudios que nos hablan de los beneficios de la Educación Musical. Por un lado, nos encontramos con beneficios intrínsecos, tales como la unión emocional, musical e intelectual entre seres humanos al hacer música en conjunto (Taylor, 2008). Por otro, hay autores que hablan del valor extrínseco de la música, haciendo referencia a las capacidades que se pueden adquirir a través de ella para otras áreas. Por ejemplo, para mejorar el comportamiento (Chao et al. 2015) o el aprendizaje de lenguas extranjeras (Degrave, 2019).

Teniendo en cuenta este contexto, abordaremos a continuación cómo podemos afrontar el desarrollo de aptitudes y destrezas necesarias como profesores de la asignatura de música en Enseñanza Secundaria. Carrillo y Vilar (2009; 2014), citados en Castro-Alonso y Chao-Fernández (2022), exponen diez competencias para el profesorado de música tanto de Primaria como de Secundaria, las cuales dividen en tres grupos. Por un lado, la docencia de la asignatura de música establece un marco competencial común a todas las materias, entre las que incluyen el desarrollo profesional docente; la actuación en el aula; la actuación en el contexto del centro escolar y la actuación ética. Por otro

lado, en la enseñanza de la música adquieren especial importancia las habilidades y destrezas del docente que son específicas de la materia, como el desarrollo de capacidades en relación con la escucha musical; la interpretación y la creación. Por último, el mismo ejercicio de la docencia requiere de otras habilidades necesarias para ofrecer una actividad didáctica de calidad, como la planificación, la adaptación a las necesidades de los alumnos o la conducción y evaluación.

Para la adquisición de competencias como estas, ya se ha mencionado en el apartado anterior la importancia de la formación del profesorado. Además, Blanco y Serrano (2025) hablan de que las políticas educativas han de establecer el marco adecuado, entre otras acciones, garantizando una formación permanente, la cual requiere adecuar los recursos, procedimientos, estrategias y diagnósticos de Desarrollo Profesional Docente a las necesidades actuales del profesorado. Sin embargo, afirman que, a pesar de que generalmente encuentran que las políticas de educación españolas conocen estas necesidades del profesorado de música, todavía no se han concretado apenas medidas que permitan que esto mejore.

Por último, Blanco y Serrano (2025) aluden a la necesidad de perspectivas más holísticas que no se centren solo en los cursos de formación y consideran importante integrar las necesidades tanto colectivas como individuales en el Desarrollo Profesional Docente de los profesores de música en España. Estas necesidades tienen relación por un lado con el factor humano más allá de la formación, como el manejo del estrés, el reconocimiento de la formación y la creación de redes docentes y, por otro lado, articular este perfil individualizado con las necesidades que presente la sociedad y la escuela.

2. VÍNCULO DEL AULA DE SECUNDARIA CON EL ENTORNO.

Otro de los puntos importantes de nuestro trabajo es la forma en la que se establece el vínculo del aula de música en Educación Secundaria con el entorno, es decir, con el contexto en el que se encuentra el centro en el que se realiza la labor docente. Sobre este aspecto, se han encontrado tanto estudios que hablan sobre el hecho de realizar este vínculo, así como otros que hablan de cómo llevarlo a cabo en las aulas.

Por un lado, Moreno-Zaragoza (2015) afirma que el nuevo perfil docente demanda ya no solo que el profesor domine los contenidos que imparte, sino también que los vincule con la vida y el contexto de los alumnos. Además, Carrillo y Vilar (2009; 2014), citados en Castro-Alonso y Chao-Fernández (2022), en el estudio mencionado en el apartado 1.3 de este trabajo, incluyen como una de las competencias para el profesorado de música la realización de la labor docente en el contexto del centro escolar. En esta línea, tal como hemos visto en el apartado 1.1.4, uno de los elementos clave del concepto de Identidad Profesional Docente hace referencia a la interacción con el entorno (Serrano y Pontes, 2016).

Por otro lado, Imbernón (2019) añade que la docencia es un proceso complejo que implica la interacción entre el docente, el estudiante y su entorno, con el objetivo de facilitar un aprendizaje contextualizado y significativo. Esto se ve reflejado también en la normativa española de educación, en la que, según Martínez-Rodríguez y Rodríguez (2023), mediante la implantación del trabajo por competencias, se trabajan los vínculos entre el patrimonio y el alumnado.

Buscando referencias que hablen de la realización del vínculo del aula de secundaria con el entorno nos encontramos con el estudio de Martín y Morales (2013), en el que se centraron en conocer las relaciones de colaboración que tienen los centros de enseñanza secundaria de Andalucía con su entorno. Entre sus resultados encontraron que casi el 70% de las relaciones se establecían con instituciones locales y el 61,7% con otros centros educativos de la ciudad. Además, encontraron que no es habitual que los centros hagan colaboraciones con sindicatos y otros agentes sociales.

Por otro lado, nos encontramos con el estudio de Lorenzo y Gairín (2013) en el que nos muestran las relaciones que se establecen desde la enseñanza secundaria en España con el entorno, teniendo como base metodologías como el Aprendizaje Servicio (APS) y acciones como el Emprendimiento. Entre los ejemplos que describen se encuentran las aportaciones de Martín y Rubio (2010), citados en Lorenzo y Gairín (2013):

- *Análisis y acción social*, una práctica en la que los alumnos de secundaria entren en contacto con acciones de ayuda compartida con diversos grupos, tales como las familias, tercera edad, infancia o discapacitados.
- *Jóvenes guía de Mataró*, un proyecto en el que los jóvenes hacen de forma voluntaria de guías turísticos de la ciudad de Barcelona.

Otros ejemplos que aportan Lorenzo y Gairín (2013), citando a Lorenzo (2008) son las ecoescuelas, red de escuelas en Andalucía con la filosofía del cultivo por el ecodesarrollo y el respeto al desarrollo sostenible. Entre sus acciones incluyen la limpieza del pinar público de la Barrosa y los patios del centro o la participación en la inauguración del itinerario botánico del Parque de Santa Ana.

Por último, en el estudio de Riveiro-Rodríguez et al. (2020), nos describen la asignatura *Paisaje y sostenibilidad* en las aulas de secundaria en Galicia. Dicha asignatura novedosa incluye contenidos sobre el paisaje y la sostenibilidad, contribuyendo a trabajar el sentido de pertenencia de los alumnos a su comunidad, a preservar el patrimonio y a sentirse parte activa de sus paisajes heredados.

2.1. Vínculo del aula de música de secundaria con el entorno.

Concretando más hacia el tema de nuestro trabajo, se han encontrado también estudios que hablen sobre la realización de este vínculo del aula de música de secundaria con el entorno. Entre ellos, nos encontramos con el estudio de Botella et al. (2014), en el que nos hablan de que a través del trabajo alrededor de la música tradicional, en el aula de música de secundaria, se establecen conexiones entre la realidad exterior y lo trabajado en el aula. Además, añaden que es importante que el profesorado conozca estas músicas propias de un municipio o comarca para incluirlos y adaptarlos en el trabajo de las aulas. De esta forma, el alumnado que aprende esta música, podrán transmitirla en un futuro, contribuyendo a que la música tradicional perdure en el tiempo.

Otro de las referencias que encontramos sobre el trabajo del vínculo con el entorno lo encontramos en la propuesta que hace Cabañas (2024) en su Trabajo de Fin de Máster, en el cual diseña una propuesta didáctica sobre la creación de un calendario sonoro de las manifestaciones festivo-musicales de Aguilar de Campo, de forma que el alumnado pueda familiarizarse con su entorno musical.

3. MÚSICA TRADICIONAL

Una vez contextualizada la profesión docente en la actualidad científica, hablaremos en este tercer bloque sobre la música tradicional, desde su concepto y evolución en España a su relación con el contexto educativo de Enseñanza Secundaria.

3.1. Concepto y evolución histórica en España

Para enmarcar este Trabajo de Fin de Máster, se definirá a continuación lo que entendemos por música tradicional. Si bien es cierto que nos encontramos con varias referencias al respecto, éstas son de diferente índole y desde perspectivas diferentes. Por un lado, la RAE (2025)⁵ define *tradicional* como un adjetivo que se refiere a algo «perteneciente o relativo a la tradición» e indican *folclórico* como uno de sus sinónimos, siendo términos que se utilizan indistintamente para referirse a lo mismo en la literatura científica, aunque en la actualidad puedan significar cosas diferentes, tal como comentaremos más adelante. Por otro lado, desde el siglo XVIII se categoriza la música entre *música culta*, en referencia a la música de la aristocracia, y *música folklórica*, para referirse a la población de la zona rural (Bartók, 1979).

En busca de una definición clara de música tradicional o folklórica, el Congreso Internacional de Música Folklórica la estableció en 1955 como: «la música folklórica es una música que ha sido sometida a un proceso de transmisión oral, es resultado de una evolución y está subordinada a circunstancias de continuidad, variación y selección» (Scholes, 1970, p.248, como se citó en Escobar, 1992).

Acercándonos más a nuestro objeto de estudio, la música tradicional en España es un patrimonio cultural muy rico sobre el que han escrito varios autores, tal como indica Fernández-Álvarez (1994). Éste mismo autor indica que, en España, se canta y se baila tanto para divertirse como para acompañar la convivencia social, creencias, diferentes actividades y rituales con música ancestral y genuina.

La historia de la música tradicional española es muy extensa y ha vivido etapas de mayor o menor importancia por parte de la sociedad. Manzano (1990) indicó que, a pesar de que unas décadas atrás todo el mundo cantaba, danzaba, bailaba y tocaba

⁵ Real Academia Española. Institución fundada en 1713 cuyos estatutos vigentes tienen como objetivo principal el cuidado de la lengua española. <https://www.rae.es/la-institucion/la-rae>

(especialmente en el ámbito rural), en los años 90 este tipo de música se encontraba en una situación precaria, a causa de los cambios sociales que derivaban en la despoblación del mundo rural, lo que traía la consecuencia de que el patrimonio musical tradicional moría por falta de población que las mantuviera vivas. Así mismo, este autor menciona que en ese momento la sociedad se mostraba pasiva ante dicha pérdida de cultura, a pesar de algunas grabaciones sonoras y publicación de cancioneros que tuvieron lugar a partir de los años 80, como el Cancionero Popular de la Provincia de Huesca de Juan José de Mur.

Estudios más recientes, como el de Rodríguez-Becerra (2021), indican que hay cierta tendencia a que el folclore y lo que conocemos como música tradicional se convierta en un arte profesional, a pesar de que hay cierta degradación del término *folclórico* y añade que, en la actualidad, la situación del folclore es diferente, puesto que ya no es llevado a la práctica por personas anónimas; la transmisión no es exclusivamente de manera oral, sino que se lleva a cabo en parte por profesores profesionales en escuelas de folclore, por lo que el folclore no es popular estrictamente; las personas que interpretan el folclore ya no están agrupadas por pueblo o parentesco; no se representa en exclusividad en las fechas señaladas, sino que se lleva también a teatros, tablados o plazas; el folclore cumple una función social importante, fomentando la convivencia entre grupos de edad y géneros y añaden que el folclore representa una expresión poderosa de la identidad local, comarcal e incluso nacional.

3.2. En el contexto educativo de secundaria

En este segundo apartado se hablará de la relación de la música tradicional con el contexto educativo de Enseñanza Secundaria. Dentro del mismo incluiremos dos partes, por un lado, el contexto legislativo tanto estatal como autonómico y, por otro lado, las referencias que hay sobre música tradicional en las aulas de secundaria.

3.2.1. Música tradicional, contexto legislativo

En primer lugar, describiremos a continuación lo que se dice desde el marco legislativo en cuanto al tema que nos atañe, la música tradicional.

3.2.1.1. Contexto legislativo estatal

Martínez-Rodríguez y Rodríguez (2023), indican que la inclusión del patrimonio en las enseñanzas formales tuvo lugar con la LOGSE⁶, en 1990, donde se incorpora por primera vez el término “patrimonio” al currículo y pasa a formar parte de los objetivos de Educación Secundaria Obligatoria.

Años después, la LOE⁷ en 2006, menciona de nuevo este concepto. Además, según Fontal (2016), en esta ley se implanta el aprendizaje por competencias, haciendo referencia al patrimonio en el desarrollo de la Competencia Cultural y Artística. En esta línea, Martínez-Rodríguez (2021) remarca que en este modelo educativo se demanda un enfoque nuevo en educación artística, teniendo las manifestaciones artísticas del entorno como punto de partida. Martínez-Rodríguez y Rodríguez (2023) añaden que el tratamiento del patrimonio en el currículo continúa hasta la actualidad, con la LOMLOE⁸, de 2020.

3.2.1.2. Contexto legislativo autonómico

Acercándonos más a nuestro tema de investigación, la música tradicional de Aragón en vínculo con la Enseñanza Secundaria, comenzaremos este apartado describiendo de qué manera aparece la música tradicional en la normativa que rige la Enseñanza Secundaria en la Comunidad Autónoma de Aragón, es decir, en la Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, habiendo mencionado ya en el apartado anterior la aparición de la música tradicional en la normativa de educación a nivel nacional.

En primer lugar, dentro del Capítulo I, en el apartado 2 del Artículo 5 de la Orden (*Contextualización a la realidad de la Comunidad Autónoma de Aragón*), el texto hace referencia a incorporar aprendizajes relacionados con las producciones culturales propias de Aragón, en el desarrollo del currículo en las diversas materias o ámbitos. Además, menciona concretamente su patrimonio cultural, bajo la idea de respetar la identidad cultural del alumnado.

Por otro lado, en el Capítulo II, Artículo 8, se hace referencia a los “Objetivos generales de etapa”, los cuales se corresponden con los objetivos que describe el Real

⁶ Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España.

⁷ Ley Orgánica de Educación.

⁸ Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación.

Decreto 217/2022, de 29 de marzo, y entre los que se encuentran los siguientes: «j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de las demás personas, así como el patrimonio artístico y cultural» (Orden ECD/1172/2022, p. 27837) y «l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.» (Orden ECD/1172/2022, p. 27837).

En el Artículo 9, dentro del Capítulo II, nos encontramos con las “Competencias clave” de entre las cuales hay una que hace referencia al tema que nos atañe: «h) competencia en conciencia y expresión culturales» (Orden ECD/1172/2022, p. 27837). En esta línea, en el “Perfil de salida del alumnado” al término de la enseñanza básica, el descriptor operativo 1 de la mencionada competencia indica que el alumno o alumna, al completar la enseñanza básica «conoce, aprecia críticamente y respeta el patrimonio cultural artístico, implicándose en su conservación y valorando el enriquecimiento inherente a la diversidad cultural y artística» (Orden ECD/1172/2022, p. 27879).

3.2.2. Música tradicional en las aulas

En este apartado describiremos lo que la comunidad científica ha dicho sobre el uso de música tradicional en las aulas.

3.2.2.1. Aproximación general

Dentro de la literatura científica sobre la importancia del uso del patrimonio cultural en el aula nos encontramos con varios trabajos que abordan el tema. Arévalo (2009) considera que el folklore musical contribuye al enriquecimiento cultural y que parte de nuestra función como docentes es que todos los niños/as puedan entender este repertorio y «aprendan a escuchar una voz que surge dentro de ellos mismos» (p. 10).

Por otro lado, sobre el uso de la música tradicional en las aulas, son varios los autores que aportan información. Por un lado, algunos como Ocariz y Castell (2018) indican que resulta importante para conocer la cultura y los contextos de los que surge y se desarrolla la variedad de música del mundo. Por otro lado, también hay autores que hablan de la importancia de la música tradicional para facilitar y mejorar el aprendizaje conceptual (Anderson y Campbell, 2011), así como para el desarrollo psíquico.

3.2.2.2. En el aula de música de secundaria

Según Casanova y García (2024), la música tradicional es una forma de expresión de los pueblos que se ha transmitido entre generaciones y perdura en la memoria colectiva, por lo que los docentes tienen la responsabilidad de transmitir este conocimiento en las aulas, asegurando de tal forma la continuidad y permanencia en la sociedad. Así mismo, añade que se deberían revisar currículos que en la actualidad rigen la educación musical, con el fin de que garanticen este conocimiento y puesta en valor del patrimonio cultural por parte de las nuevas generaciones. Y, tal como se comenta en Botella et al. (2014), la música tradicional tiene componentes constitutivos que resultan pedagógicos y pueden ayudar a alcanzar muchos de los objetivos del currículo de educación secundaria. Además, añaden que Orff y Kodaly concebían la música tradicional como pilar fundamental donde asentar el sistema educativo musical y que por tanto puede ser una pieza importante para el aprendizaje de música y, por tanto, para la educación, ya que está en contacto con el entorno y la propia cultura.

Nicolás (2014) por su parte indica que el uso de la Música Festera (la música utilizada para los desfiles de Moros y Cristianos) en el aula de Secundaria ha aportado resultados muy positivos en cuanto al trabajo del sonido musical, el lenguaje musical y la relación de la música con la sociedad.

Justificación de los proyectos elegidos

En este apartado se describirán los proyectos elegidos y se explicará su relación con el tema que nos atañe. Los tres trabajos han formado parte de las actividades del segundo semestre del Máster de Profesorado, dentro del curso académico 2024/2025, y se enmarcan en asignaturas propias del itinerario de Música y Danza. Los proyectos escogidos son una unidad didáctica hecha individualmente, una unidad didáctica hecha de forma colaborativa, ambas para 3º de ESO, y un proyecto de innovación inter nivelar e interdisciplinar. Todos ellos alrededor del tema del presente Trabajo de Fin de Máster: el vínculo del aula de secundaria con la realidad del entorno a través de la música tradicional aragonesa.

1. UNIDAD DIDÁCTICA

El primer trabajo escogido, la Unidad Didáctica, se ha realizado en la asignatura *Diseño de Actividades de Aprendizaje de Música*. El objetivo de esta materia era el guiarnos como estudiantes para adquirir competencias de diseño, desarrollo, gestión y evaluación de actividades de enseñanza-aprendizaje para la asignatura de música en educación secundaria, así como elaborar los recursos necesarios para el trabajo de los alumnos en esta etapa educativa.

La selección de este trabajo para el Trabajo de Fin de Máster se debe a su relación con el tema, ya que se trata de una Unidad Didáctica para trabajar aspectos del currículo que marca la normativa utilizando como medio la música tradicional de la Comarca de Los Monegros, siendo este el entorno del centro hacia el que iba destinada la Unidad. De esta forma, se contribuiría a fomentar el vínculo del aula de secundaria con la realidad de su entorno a través de la música tradicional aragonesa, en este caso, de la música tradicional monegrina. Esto hace referencia por un lado al apartado del marco teórico que hace referencia a la normativa en la que se refleja el uso de música tradicional en las aulas, llamado *Música tradicional, contexto legislativo*, y al punto de *Música tradicional en las aulas*, en el que mencionábamos los estudios de Ocariz y Castell (2018) y Anderson y Campbell (2011) que hablan sobre los beneficios del uso de la música tradicional en las aulas de secundaria.

Esta Unidad Didáctica, *La forma musical a través del repertorio tradicional*, se ha construido para trabajar las formas musicales principales partiendo de ejemplos y ejercicios alrededor del repertorio tradicional aragonés. Nada más comenzar el trimestre y sabiendo que tenía que escoger un tema hacia el que enfocar varios de los trabajos, una de las posibilidades que más contemplaba era la de la música tradicional. Esta idea parte de la intención de construir el aprendizaje en las aulas a partir de la realidad del entorno en el que se sitúan, con el fin de que el alumnado le dé más valor y sentido a su esfuerzo y se sienta más motivado. En la asignatura de música, pensé que la manera de hacerlo podía ser a través de la música tradicional. Además de que tengo un amplio vínculo con ella, cuento con experiencia como docente alrededor de la misma y es un tema con el que me siento muy cómoda.

Así pues, una vez elegido un tema central hacia el que enfocar mis trabajos, tenía que escoger un tema más concreto sobre el que construir esta Unidad, en base a los Saberes Básicos del currículo de la ESO en la Comunidad Autónoma de Aragón, desarrollado en la Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto. La elección del tema de la Forma musical se corresponde porque era algo tangible y fácilmente llevado a la práctica, ya que se trataba de la primera Unidad didáctica que desarrollaba.

Una vez escogido el tema, procedimos al desarrollo de la Unidad Didáctica. En primer lugar, definimos el objetivo general: “Reconocer e interpretar las formas musicales básicas a través del repertorio tradicional de la Comarca de Los Monegros” y los específicos, que hacen referencia al análisis de la estructura formal, relacionar la forma del repertorio tradicional con otros estilos e interpretar obras donde se reflejen estas formas.

Después, teniendo en cuenta de que disponía de 6 sesiones entre las que distribuir todo lo que quería abordar en la misma, hice una enumeración de las formas musicales que quería trabajar, quedando al final las siguientes: forma estrófica, rondó, primaria, binaria, ternaria, sonata y tema con variaciones. A continuación, pensé la mejor manera de ordenarlas, para construir una unidad que resultara dinámica; en el repertorio tradicional sobre el que quería trabajar y en qué otros elementos quería incorporar para completar la unidad, como actividades de interpretación y de comparación con otros estilos musicales, con el fin de poder comprender todas las formas musicales propuestas y aprender a escuchar música de diferentes estilos.

En la siguiente fase del trabajo seleccioné los principios pedagógicos y socioculturales en los que se centra esta Unidad, entre los que se encuentran el trabajo en equipo, la creatividad, la formación estética y el refuerzo de la autoestima, autonomía y reflexión; así como los saberes básicos, las competencias específicas y las competencias clave que enlazan o se desarrollarían en la Unidad. Así mismo, también definí aquí qué tipo de metodología creía conveniente utilizar. Como base, elegí partir de un aprendizaje significativo, ya que se relacionarían los conocimientos que ya tenían con los que construiríamos en la unidad, a través de un repertorio ya conocido y trabajado anteriormente. Además, se incluirían también metodologías activas para las actividades de interpretación, como la instrumentación Orff y el método Dalcroze.

A continuación, trabajamos sobre la construcción de las sesiones, las cuales quedaron distribuidas de la siguiente manera:

- Sesión 1: Forma estrófica. Nomenclatura.
- Sesión 2: Interpretación. Comparación con otros estilos.
- Sesión 3: Forma Rondó. Nomenclatura.
- Sesión 4: Forma Primaria y Binaria.
- Sesión 5: Relación con otros estilos. Forma Ternaria.
- Sesión 6: Resumen. Relación con estructuras más complejas.

En la siguiente fase del trabajo elaboramos el apartado de evaluación, quedando finalmente una evaluación diagnóstica al inicio, como evaluación inicial, mediante una lista de cotejo; una evaluación formativa, como evaluación continua, a través de una lista de cotejo y la observación directa registrada en el cuaderno del profesor; y una evaluación sumativa, como evaluación final, a través de la misma lista de cotejo que en la evaluación inicial y una rúbrica. También se definieron los recursos y materiales necesarios y se definió la atención a la diversidad según un aula imaginada.

2. PROYECTO DE INNOVACIÓN

El segundo trabajo escogido se enmarca en la asignatura *Innovación e investigación educativa en música y danza*. El objetivo de esta asignatura era acercar al alumnado al hecho de diseñar proyectos de innovación docente con el fin de mejorar la

práctica docente y guiar a futuros profesores a una formación en investigación y la importancia de estar actualizados permanentemente.

La elección del tema del proyecto surgió después de revisar y conocer en clase otros proyectos ya hechos e implantados y sus resultados, además de establecer el tema de la música tradicional como eje de todos los trabajos. Así pues, teniendo en cuenta todo esto decidí construir el proyecto de innovación alrededor de los dances de Monegros.

La selección de este proyecto para el presente trabajo es debido a que es un proyecto construido alrededor de los dances de Monegros, patrimonio cultural de la comarca en la que se sitúa el instituto escogido como referencia, con el fin de conocerlo y promover su valor. Por lo tanto, está en estrecha relación con el tema de este Trabajo de Fin de Máster, ya que acerca el centro al entorno cultural a través de la música tradicional aragonesa. Esto se ve reflejado por un lado en el apartado *Profesión docente en el aula de música de secundaria*, donde se hace mención a algunas competencias del profesorado de música en secundaria y entre las que se incluye la actuación en el contexto del centro escolar. Por otro lado, también enlaza con el apartado de *Cómo afrontar la innovación en Enseñanza Secundaria*, en el que se describen las aportaciones que han hecho varios autores sobre los beneficios de llevar a cabo acciones innovadoras en las aulas de secundaria, entre las que se incluyen los proyectos de innovación, como este.

El proyecto se titula *Conocemos, aprendemos y transmitimos el dance de Monegros*, y se construyó con el fin de atender la problemática de la desmotivación en las aulas de música y la desvinculación de ésta, en ocasiones, del patrimonio cultural del entorno. El objetivo general que se definió es el siguiente: “Establecer un mayor vínculo entre el aula y la realidad cultural de la zona a través de los dances tradicionales de Monegros, con el fin de fomentar la motivación en las aulas de secundaria”, que se concretaba más a través de los objetivos específicos, los cuales hacen referencia a fomentar la motivación a través de un proyecto grupal e interdisciplinar y promover la importancia de cuidar y mantener el patrimonio cultural.

Una vez definido y enmarcado el proyecto, procedimos a buscar información sobre el tema, con el fin de aportar datos de investigaciones anteriores sobre las cuestiones sobre las que iba a construir el proyecto. Esta información quedó reflejada en un marco teórico que abordaba los siguientes temas: patrimonio cultural, dances tradicionales en Aragón, los dances de Monegros, uso del patrimonio cultural en las aulas, motivación en

el aula de secundaria y motivación en el aula de música a través de proyectos interdisciplinares.

A continuación, pasamos a desarrollar el proyecto, comenzando por el diseño metodológico. Una vez definido el contexto del centro para el que se creaba este proyecto, se diseñó la propuesta educativa. El proyecto consiste en realizar un trabajo inter-asignatura e inter-nivelar en el centro, durante los dos primeros trimestres, para construir una representación final de un dance de la comarca.

Como metodología docente a utilizar se eligió el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Cooperativo y el proyecto se organizaría a través de un grupo de trabajo de varios profesores. La secuencia de actividades, a grandes rasgos, sería escoger primero el dance a trabajar y la mudanza que se representará y seguidamente se abordaría la construcción del proyecto desde varias asignaturas, entre varios grupos de ESO:

- Lengua y literatura: Conocimiento de las letras y expresiones antiguas de los coloquios. Además de la elaboración de dichos propios.
- Historia: Comprensión histórica de los coloquios.
- Plástica: Construcción de materiales para la representación final.
- Educación física: Práctica de la danza por grupos.
- Música: 8 sesiones, como unidad didáctica del curso, destinadas a conocer el dance, conocer las mudanzas (ritmos, melodías, funciones principales), conocer los instrumentos, trabajar la mudanza elegida y preparar su interpretación.

La representación final tendría lugar durante la semana cultural, cuando se dedicarían varios días a ensayar la danza con la música y la representación al completo, incluyendo dichos y explicación histórica.

El proyecto no ha podido llevarse a cabo, pero se elaboró un plan para realizar la evaluación a través de encuestas al comenzar y al finalizar el proyecto, un cuestionario para el profesorado y una hoja de observación, con el fin de obtener datos sobre los objetivos planteados, los cuales se esperan, según la bibliografía consultada, positivos.

Para terminar, se explicó que este resultaría un proyecto sostenible y transferible y que cumpliría los objetivos planteados inicialmente.

3. UNIDAD DIDÁCTICA COLABORATIVA

El último trabajo escogido es una Unidad Didáctica hecha de forma colectiva junto a dos compañeros del Máster y dentro de la asignatura *Contenidos disciplinares de música y danza*. Esta asignatura ha estado enfocada principalmente en aportarnos herramientas y guiarnos como futuros docentes para la tarea programar para un curso de Educación Secundaria en Aragón, a través de la elaboración de la Unidad Didáctica descrita a continuación y una Programación Didáctica, en base a nuestras preferencias como docentes y enmarcándonos en la normativa de la Comunidad Autónoma de Aragón.

La inclusión este trabajo colectivo en el Trabajo de Fin de Máster responde a la relación con el tema, ya que acerca el aula al entorno más cercano de los jóvenes, el proveniente de su familia, a través de la música tradicional que recuerdan, ya bien sea del sitio en el que se encuentran actualmente o bien de su lugar de proveniencia (en caso de ser alumnado extranjero o con familiares extranjeros). Esto hace alusión a las afirmaciones de Imbernón (2019), descritas en el apartado *Docencia como concepto general*, del marco teórico. Este autor habla de que la docencia implica la interacción entre docentes, estudiantes y entorno, para facilitar un aprendizaje significativo y contextualizado. Por otro lado, este trabajo enlaza con el apartado *Identidad Profesional Docente*, en el que Serrano y Pontes (2016) describen como uno de los elementos clave de dicha identidad la constante interacción con el entorno. Además, añaden que la construcción de la Identidad Profesional Docente depende en parte de los factores sociales.

La Unidad Didáctica colaborativa la titulamos *Cantos de Raíz* y la elaboramos con la idea de que sirviera para acercar al alumnado a su música tradicional más cercana, la que proviene de la memoria familiar, y a la vez sirviera como elemento cohesionador de diferentes culturas. Así pues, el objetivo general es “Reafirmar la identidad cultural de los jóvenes desde una perspectiva pedagógica” y los objetivos específicos iban concretaban el mismo englobando una investigación de las canciones de la memoria de sus mayores, analizar este repertorio y categorizarlo, crear una fonoteca con el mismo, reflexionar sobre las similitudes y diferencias de las canciones aportadas y hacer una presentación a toda la comunidad local.

Así pues, una vez seleccionados los saberes básicos que se trabajarían en esta Unidad, las competencias específicas que enlazan con la misma y las competencias clave

que se desarrollarían, pensamos las metodologías más convenientes para abordar el trabajo de esta unidad en el aula. En esta ocasión nos basamos en los modelos de Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Cooperativo, Metodología BAPNE y Aprendizaje para Servicio.

La Unidad Didáctica se desarrollaría a lo largo de cuatro sesiones y la pensamos alrededor de cinco fases:

1. Introducción y explicación de la Unidad.
2. Trabajo de campo: entrevistar a los mayores de sus familias sobre música tradicional que conozcan.
3. Creación en grupo de una fonoteca: recoger todas las canciones y categorizarlas por temática (canciones de trabajo, cantos religiosos, canciones de ronda, etc.).
4. Organización del cancionero.
5. Presentación pública.

Para la evaluación pensamos en realizar una evaluación final al terminar el proyecto, contando con una rúbrica como instrumento de evaluación que rellenaría el docente.

La Unidad Didáctica no se ha llevado a cabo, pero consideramos que a través de ella los jóvenes podrían tomar mayor consciencia de sus raíces y reafirmar su identidad cultural, además de encontrar similitudes con la música y funciones de la misma en otras culturas.

Reflexión crítica sobre la relación entre los proyectos

En este punto del Trabajo se aportarán unas reflexiones personales sobre la relación de los trabajos elegidos entre sí y cómo se relacionan estos con las aportaciones de la literatura científica que hemos reflejado en el marco teórico. Además, con todo ello se ofrecerá una idea personal de la profesión docente, en este caso, partiendo de la idea de establecer un vínculo del aula con el entorno a través de la música tradicional.

1. CONSIDERACIONES INICIALES

En los apartados anteriores se han presentado y descrito los trabajos vinculados a este Trabajo de Fin de Máster y se ha justificado su elección en base a la contextualización teórica que se ha aportado en el marco teórico. Las ideas principales que nacen de estos trabajos son el desarrollo del vínculo de las aulas de secundaria con el entorno a través de la música tradicional y el trabajo de aspectos del currículo que marca la normativa de Aragón a través de la música tradicional. Así pues, en base a estas ideas troncales, en el marco teórico se han establecido tres categorías:

- *Desarrollo de la profesión docente*, en la que se detallan por un lado aspectos relacionados con los docentes en la actualidad, por otro lado, aspectos sobre la profesión docente en enseñanza secundaria y, por último, se concreta lo mismo para el aula de música de secundaria.
- *Vínculo del aula de secundaria con el entorno*, en la cual se habla de lo que dice la literatura científica sobre relacionar las aulas de secundaria con la realidad del entorno, tanto a nivel general como específico del aula de música de secundaria.
- *Música tradicional*, en la que se describe el concepto y evolución del término en España y se hace una visión de su inclusión en Enseñanza Secundaria, desde un plano legislativo y desde un plano experiencial, a través de testimonios reflejados en investigaciones educativas.

Por otro lado, además del análisis que realizaremos más adelante sobre la relación que tienen los trabajos seleccionados con cada uno de los apartados del marco teórico, mencionaremos a continuación cómo se relacionan los trabajos entre sí, remarcando sus similitudes.

En primer lugar, en todos ellos se habla del vínculo de las aulas con el entorno y se proponen maneras diferentes y actividades para hacerlo. En la Unidad Didáctica no se realizan encuentros con el exterior, pero sí se desarrolla el mismo alrededor de la música tradicional, incluyendo prácticas interpretativas y ejemplos de la misma de forma constante. En el proyecto de innovación y la Unidad Didáctica Colaborativa sí hay encuentros reales entre el aula y el entorno, mediante muestras realizadas para la comunidad en ambas, la colaboración de uno de los dances de Monegros en el caso del proyecto de innovación por un lado y el trabajo de campo de recopilar canciones tradicionales en el caso de la Unidad Didáctica Colaborativa. Además, en todos ellos se trabajan aspectos del currículo a través de la música tradicional.

En segundo lugar, tanto en el proyecto de innovación como en la unidad didáctica se trabajan al detalle, mediante prácticas interpretativas, tantas piezas de música tradicional general de Aragón, como particulares de la Comarca de los Monegros. La Unidad Didáctica Colaborativa difiere aquí un poco en su enfoque, puesto que abarcaría cualquier muestra de música tradicional conocida por las familias, y esto puede incluir música de otros países o regiones, en caso de alumnos de diferente procedencia. No obstante, se estaría trabajando igualmente el vínculo con el entorno a través de la música tradicional.

Por último, en todos los trabajos se realiza un análisis de una o varias canciones de música tradicional. En los dos primeros trabajos, se hará referencia a música tradicional de la zona del centro educativo. En tercer trabajo, la unidad colaborativa, de música tradicional en general, proveniente de la memoria de los mayores de los alumnos, por lo que se trabajan canciones tradicionales de la zona, pero también de otros lugares, como ocurre con los casos de personas llegadas por inmigración. Este análisis se realizará principalmente para tener conocimiento de las características de las mismas (en la Unidad Didáctica sobre la forma musical, en la Unidad Didáctica Colaborativa sobre otros rasgos como su función social, además de pequeñas observaciones sobre el ritmo y tonalidad y en el proyecto de Innovación de forma intensiva para conocer tanto la letra como la danza o la melodía, incluyendo aspectos rítmicos y tonales). Además, en la Unidad Didáctica Colaborativa se realiza una catalogación de la música tradicional, como resultado de dicho análisis.

2. RELACIÓN DE LOS TRABAJOS CON EL MARCO TEÓRICO

A continuación, se hablará de qué manera se relacionan los trabajos elegidos con cada uno de los puntos principales de la argumentación teórica, siguiendo el orden de desarrollo de los temas en el Marco Teórico.

2.1. Desarrollo de la profesión docente

La profesión docente se encuentra inmersa en un profundo cambio, a consecuencia de la transformación que transita la sociedad actual. Esto deriva en la complejidad de la profesión, ya que los profesores en la actualidad no solo tienen que encargarse de los elementos del currículo, sino que abordan otras tareas que incluyen tanto la organización docente como la gestión social, del aula y de relaciones entre compañeros y con los padres (Eirín et al., 2011). Estos factores afectan a lo que se denomina Identidad Profesional Docente y Desarrollo Profesional Docente (Serrano y Pontes, 2016; Riaño y Riscanevo, 2023). En España se ve reflejada esta situación de la profesión, afectada principalmente por las perspectivas que tienen las familias sobre la educación y la composición del alumnado, en un profundo cambio a causa de la migración (Gortazar, 2025). La Enseñanza Secundaria es una buena muestra de esta transformación, en la que se están buscando métodos de enseñanza y aprendizaje para abordar el nuevo enfoque hacia la adquisición de competencias clave (Imbernón, 2019).

Para hacer frente a la situación descrita, en la fase de formación del Profesorado se tienen en cuenta estas cuestiones, con el fin de ayudar en la formación de perfiles docentes preparados y con competencias para abordar estos nuevos retos educativos. (Serrano y Pontes, 2016). Esto se ha visto reflejado en el desarrollo del Máster de Profesorado en el que se enmarca este TFM y en los trabajos que he vinculado al mismo, ya que se trata de proyectos innovadores, con aportaciones personales, con objetivos de mejorar aspectos relacionados con la enseñanza, en este caso, el vínculo del aula de secundaria con el entorno.

Como resultado de esta búsqueda de mejora de la calidad educativa, las investigaciones educativas encuentran varios cambios metodológicos entre los que se incluyen las metodologías activas. Éstas son estrategias metodológicas que sitúan al

alumno como protagonista y entre las que se encuentran el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo. La bibliografía consultada avala beneficios de la aplicación de las mismas tanto para profesores como para alumnos y añaden que la innovación educativa puede derivar en una mayor participación de las familias en los centros (Abellán y Herrada, 2016; Pérez y Gutiérrez, 2020).

Con respecto a este tema, tanto el proyecto de innovación como la Unidad Didáctica Colaborativa se basan en el Aprendizaje Basado en Proyectos y Aprendizaje Cooperativo. Además, la Unidad Didáctica Colaborativa incluye el Aprendizaje para servicio. Por otro lado, nos encontramos también en estos trabajos con la presencia de metodologías activas más enlazadas con la actividad musical, como el uso de instrumentación Orff y método Dalcroze en la Unidad Didáctica y, en la Unidad Didáctica Colaborativa, también la metodología BAPNE⁹, fundamentada y codificada por las siguientes materias, de las que se extraen las siglas del término: Biomecánica, Anatomía, Psicología, Neurociencia, Etnomusicología.

Para finalizar, en este apartado del marco teórico hablamos de la profesión docente en el aula de música de secundaria. Si bien la asignatura de música no goza por lo general de mucho prestigio, los beneficios que aporta la asignatura de música son amplios y van desde la unión emocional entre humanos al hacer música juntos hasta la mejora del comportamiento (Taylor, 2008; Chao et al. 2015). En esta línea, los profesores de música en secundaria necesitan de competencias docentes como la adaptación a las necesidades de los alumnos o la actuación en el aula y en el contexto del centro escolar, según las aportaciones de Chao-Fernández (2022). Además, en relación con el tema de nuestro trabajo, Blanco y Serrano (2025) hacen referencia a la importancia de integrar las necesidades de la sociedad y la escuela en el Desarrollo Profesional Docente.

Los trabajos escogidos para este TFM abordan estas cuestiones, ya que están pensados a partir de necesidades observadas en la sociedad, como la preocupación por el mantenimiento de las tradiciones culturales y la implicación de los jóvenes en ellas. Esto no es un tema pensado de forma subjetiva, sino que enlaza con una preocupación real de la zona para la que han ido destinados estos proyectos, La Comarca de Los Monegros, ya

⁹ El Método BAPNE consiste en el uso de la percusión corporal como recurso para la estimulación cognitiva, psicomotriz, socioemocional y neurorrehabilitativa con base en la neuromotricidad..
<https://percusion-corporal.com/conocenos/>

que, cuando realicé allí mi periodo de prácticas, encontré que había en marcha un grupo de trabajo llamado *Entorno comarcal*, en el que varios profesores trabajaban con el objetivo de poner en valor, acercar a los alumnos y dar a conocer el entorno a nivel cultural, natural y social.

Por otro lado, y volviendo al contexto del TFM y la relación de estos trabajos con el marco teórico, los docentes que llevaran a cabo estos proyectos llevarían a cabo actuaciones tanto en el aula como en el contexto del centro, tal como narran varios autores. Esto tendría lugar mediante las representaciones públicas tanto del Proyecto de Innovación como de la Unidad Didáctica Colaborativa. Además, estos trabajos benefician a la unión entre personas a través de hacer música de forma colectiva, ya que en todos ellos se incluyen prácticas interpretativas en conjunto y, esta cuestión en particular, creo que puede servir también de ayuda para cohesionar la sociedad y, por lo tanto, contribuir al entorno del centro.

2.2. Vínculo del aula de secundaria con el entorno

Como hemos podido comprobar al final del apartado anterior, el tema del vínculo de las aulas con el entorno está ya identificado en las concepciones generales sobre la profesión docente y los objetivos de ésta en la actualidad. Ahondando más en esta cuestión en particular, la de vincular el aula de secundaria con el entorno, nos encontramos con la necesidad de que el nuevo perfil de profesorado no solo domine los contenidos de la materia que imparte, sino que los vincule además con la vida y el contexto de los alumnos (Moreno-Zaragoza, 2015), haciendo referencia a una de las competencias docentes que mencionábamos en el apartado anterior. Una de las muestras de cómo llevar a cabo esta necesidad es la Unidad Didáctica incluida en este TFM. En ella se trabajan aspectos básicos del currículo, como las formas musicales, pero tomando como ejemplo la música tradicional de la Comarca de Los Monegros, por lo tanto, se imparten conocimientos musicales vinculándolos con el contexto de los alumnos.

Además, la bibliografía consultada apunta que la docencia implica la interacción no solo entre docente y estudiante, sino que incluye también el entorno del mismo, con el fin de favorecer un aprendizaje significativo y relacionado con su contexto (Imbernón, 2019). Esto se refleja tanto en la normativa española actual de educación como en el concepto de Identidad Profesional Docente (IPD). En la normativa, según Martínez-Rodríguez y

Rodríguez (2023), al implantar el trabajo por competencias, se contribuye al desarrollo de los vínculos entre el patrimonio y el alumnado. Por otro lado, en el concepto de IPD, uno de los elementos importantes para su desarrollo tiene que ver con la interacción con el entorno, ya que no se puede ser el mismo tipo de docente en contextos diferentes (Serrano y Pontes, 2016; Canton y Tardif, 2018).

Tal y como se ha comentado en las consideraciones iniciales de esta Reflexión Crítica, estas cuestiones se abordan en cada uno de los trabajos: en el proyecto de innovación a través de los dances de Monegros; en la Unidad Didáctica a través de ejemplos y prácticas interpretativas sobre temas musicales de la comarca y, en la Unidad Didáctica Colaborativa, a través de las canciones que aporten cada uno de los alumnos. En todos ellos los alumnos establecen vínculos con el patrimonio y los docentes establecen conexiones con la realidad fuera del aula de los alumnos, de forma que se enriquece su Identidad Profesional Docente.

Acercándonos al tema del vínculo de las aulas a través de la música tradicional, aunque no hay una extensa bibliografía al respecto, Botella et al. (2014) afirman que, a través del trabajo mediante música tradicional en el aula de música de secundaria, se conecta la realidad exterior con la del aula. Asimismo, dan importancia a que el profesorado conozca esta música para poder incluirla y adaptarla en las actividades de clase. La importancia final de todo esto reside en que, si el alumnado conoce esta música, podrán llegar a transmitirla y, por tanto, contribuir a que no se pierda.

Para abordar la cuestión de que el profesorado conozca la música tradicional del centro en el que realiza su labor docente, en el proyecto de innovación se desarrolló la idea de realizar un grupo de trabajo entre profesores, de forma que se dedicaran algunas de las horas a entrar en contacto con miembros del dance elegido para trabajar ese curso y aprender todo lo necesario para transmitirlo luego a los alumnos.

Con el fin de dar un poco más de solidez al apartado se buscaron referencias sobre la implantación de estas ideas en el aula, encontrando que la mayoría respondían a vínculos con el entorno a través de perspectivas sociales y medioambientales, pero, específicos a través de la música tradicional, no se han encontrado muchos. Uno de los ejemplos que me gustaría añadir en este punto y que no está en el marco teórico es el proyecto que se estaba desarrollando en el centro en el que realicé las prácticas y en el que contextualicé todos los trabajos, el IES Monegros – Gaspar Lax. Tal como he

comentado en el apartado anterior, en el estaban implementando un proyecto para conocer y valorar el entorno, pero no específicamente a través de la música tradicional. Por ello, la aportación de trabajos como los que vinculo a este TFM puede resultar de gran importancia con el fin que nos atañe.

2.3. Música tradicional

En el apartado de música tradicional, además de contextualizar primero al lector a través de una revisión del concepto y su evolución histórica en España, se ha hecho una revisión de la música tradicional en el contexto educativo de secundaria.

En primer lugar, se ha hablado del contexto legislativo, en el cual, a nivel estatal, nos encontramos que desde el año 1990 se hacen referencias al patrimonio como parte de los objetivos de Educación Secundaria. Desde entonces hasta nuestros días han regido las enseñanzas varias Leyes de Educación, entre las que se encuentra la LOE, de 2006. En ella se menciona de nuevo este concepto e implanta el aprendizaje por competencias, demandándose un nuevo enfoque en la educación artística, tomando las manifestaciones del entorno como base. Este enfoque continúa en la actualidad con la LOMLOE (Fontal, 2016; Martínez-Rodríguez, 2021y Martínez-Rodríguez y Rodríguez, 2023).

Con respecto al contexto legislativo autonómico, nos encontramos con varias referencias a la música tradicional entre las que podemos destacar ideas como: respetar la identidad cultural del alumnado o respetar los aspectos de la cultura y patrimonio artístico y cultural propios y ajenos. Estas ideas enlazan con todos los trabajos vinculados al TFM, pero, de forma especial, con la Unidad Didáctica Colaborativa, ya que en ella no se trabaja solamente sobre un tipo de música tradicional propuesto por los docentes, sino que los propios alumnos traerían la música tradicional de su familia o lugar de origen con el fin de hacer un archivo conjunto y conocer sus similitudes. Por otro lado, en la legislación de Aragón nos encontramos con ideas relacionadas con la música tradicional como las siguientes:

- Comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas.
- Competencia clave en conciencia y expresión culturales.
- Conocer, apreciar y respetar el patrimonio cultural artístico.

Todas ellas enlazan con todos los trabajos propuestos en este TFM, ya que se trabaja a través de muestras musicales de música tradicional y se contribuye al conocimiento y apreciación de la música tradicional. Además, nos encontramos con ideas relacionadas con la incorporación de aprendizajes en relación con producciones culturales propias de Aragón, lo cual enlaza solamente con la Unidad Didáctica y el Proyecto de Innovación, ya que la Unidad Didáctica Colaborativa puede abarcar también música tradicional de otro lugar. Y, por último, nos encontramos con la idea de que el alumnado se implique en la conservación del patrimonio cultural y artístico, lo cual se fomenta especialmente en el Proyecto de Innovación, ya que se trabaja de forma más detenida y profunda en una muestra cultural como son los dances de Monegros.

Por otro lado, en relación con el currículo de secundaria hay autores que hablan de que es necesaria una revisión del mismo para garantizar este conocimiento y su puesta en valor y otros aportan que la música tradicional tiene componentes pedagógicos a través de los cuales se pueden alcanzar muchos de los objetivos del currículo de Educación Secundaria. Esto enlaza con la experiencia de Nicolás (2014), en la que se encontraron resultados muy positivos en relación con aspectos musicales concretos después del trabajo mediante música tradicional. Esto resulta importante en este apartado de reflexión crítica porque es de ahí de donde nace la idea de realizar una Unidad Didáctica basada en la música tradicional, pensando en los aspectos del currículo que se podían trabajar mediante esta música.

En segundo lugar, se ha desarrollado lo que la comunidad científica ha aportado sobre el uso de la música tradicional en las aulas. A nivel general, además de beneficios en otra línea, algunos autores afirman que este uso contribuye al enriquecimiento cultural y dicen que nuestra función como profesores es que los alumnos puedan aprender ese repertorio, para dar continuidad y permanencia en la sociedad (Arévalo, 2009; Casanova y García, 2024). Estos aspectos se trabajarían en todos los proyectos aportados, aunque, concretamente, el relativo al enriquecimiento cultural cobraría más fuerza en la Unidad Didáctica Colaborativa y el aprendizaje del repertorio tanto en el Proyecto de Innovación como en la Unidad Didáctica.

Para finalizar, Ocariz y Castell (2018) hablan de algo que considero fundamental para este TFM y es el hecho de que consideran importante el trabajo alrededor de la música tradicional para conocer la cultura y los contextos de los que surge y se desarrolla la variedad de música del mundo. Es decir que, a través del conocimiento y manejo de la

música tradicional de una región se tiene acceso a la cultura de la misma y al contexto en el que esa música surge y se desarrolla. Por lo tanto, el trabajo de la música tradicional en las aulas, siguiendo las afirmaciones de estos autores, contribuiría a conocer el entorno del que proviene, uniendo así el aula al entorno a través de la música tradicional.

Además, en apoyo de esta idea, cabe destacar las aportaciones de Orff y Kodaly, que concebían la música tradicional como base fundamental para el aprendizaje de música y para la educación, ya que es un elemento en contacto con la cultura y el entorno.

Conclusiones y perspectivas de futuro

Llegados a este momento de formación como docente y tras haber realizado varios trabajos orientados hacia el tema que nos atañe, sumado a mi contacto con el aula a través del prácticum (el cual, aunque hayan sido tan solo unas semanas, me ha aportado mucha información sobre el alumnado y el funcionamiento real del aula) y añadiendo la redacción de este TFM, expondré en este apartado las conclusiones que extraigo de este trabajo, así como las perspectivas de futuro del mismo.

La construcción de este trabajo final me ha aportado una visión más general y concreta a la vez de la inclusión de la música tradicional en las aulas de secundaria por un lado y, por otro, sobre la importancia del vínculo del aula con el entorno. Me ha sorprendido gratamente encontrar algunas referencias muy claras sobre este último aspecto, aunque, por el contrario, no he encontrado muchos ejemplos de cómo se incluía la música tradicional en las aulas de Secundaria.

Tal como he comentado en la reflexión crítica, creo que las aportaciones de Ocariz y Castell (2018), haciendo referencia a que el trabajo a través de la música tradicional acerca al alumnado a la cultura y contextos de los que parte esa música son de gran relevancia para este trabajo y que resumen considerablemente el objetivo del mismo, acercar al entorno el aula a través de la música tradicional. Pero no nos encontramos solo con estas referencias, Casanova y García (2024) consideran la música tradicional como una forma de expresión social y la cual tenemos que transmitir como docentes para asegurar su continuidad y la permanencia en la sociedad, por lo que también se vería respaldado el objetivo de nuestro trabajo, ya que vinculan la música tradicional con el entorno social y hablan de la importancia de trabajarla en el aula para que estas tradiciones no se pierdan, por lo tanto, enraizando al alumnado con su entorno.

Así pues, este trabajo creo que da respuesta al objetivo propuesto y puede servir de orientación para aquellos docentes interesados en el trabajo en las aulas mediante la música tradicional, como fuente de ideas o como punto de partida para desarrollar su labor profesional y su perfil docente. Tal como hemos visto anteriormente, en Serrano y Pontes (2016), parte del concepto de Identidad Profesional Docente tiene que ver con factores sociales y Canton y Tardif (2018) afirmaban que los perfiles del profesorado no son fácilmente intercambiables, debido precisamente al contexto en el que desarrollan su labor. Esto me da pie a dejar una reflexión en este aspecto sobre cómo afrontar la docencia

dependiendo del entorno en el que nos encontramos, fomentando también de esta manera ese vínculo con el entorno para el alumnado.

Por otro lado, creo que el trabajo en las aulas enfocado hacia este vínculo con el contexto puede resultar muy positivo para toda la comunidad educativa, ya que se puede unir el trabajo de los docentes con los de las familias y el entorno social para lograr un aprendizaje más holístico. Esto quizás derive en una mayor motivación del alumnado y un mayor reconocimiento de la asignatura de música al tener mayor repercusión en la vida fuera de las aulas del alumnado y, por extensión, en sus familias.

Llegando al final de las conclusiones, sobra decir que ningún proyecto está exento de dificultades, así pues, expondré a continuación con las que he tenido que lidiar. Principalmente me ha dificultado la falta de bibliografía actualizada sobre música tradicional y la falta de bibliografía en general que aporte ejemplos de cómo se vincula el aula de música con el entorno. Además, en la búsqueda de literatura científica sobre el desarrollo profesional docente me encontré con conceptos docentes novedosos para mí y los cuales he tenido que comprender para luego plasmar en el marco teórico. Además, el pequeño inconveniente de no haber puesto en práctica al completo ninguno de los proyectos descritos, me aleja de una información objetiva sobre el funcionamiento de los mismos, en caso de haberlos llevado a las aulas, podría haber aportado mucha más información.

Como perspectivas de futuro, creo que este trabajo podría ampliarse y utilizarse como idea para formación del profesorado, con el fin de que el profesorado conozca la música tradicional de Aragón y los contextos en los que realiza su labor docente. Además, considero que puede ser una línea de investigación interesante sobre la que seguir aportando datos, sobre todo acerca de la música tradicional, ya que nos encontramos con escasa bibliografía, tal y como hemos comentado.

Para finalizar, me gustaría añadir que la información que he podido extraer de este trabajo, sobre todo en la relación con la práctica, me parece útil para el aula de música en secundaria. Además, me ha parecido interesante conocer cierto respaldo en la bibliografía sobre el tema que he escogido, lo cual me empuja con más ganas a mi labor como docente.

Referencias

- Abellán, Y. y Herrada, R.I. (2016). Innovación educativa y metodologías activas en educación secundaria: la perspectiva de los docentes de lengua castellana y literatura. *Revista Fuentes*, 18(1), 65-76.
<https://www.proquest.com/docview/2555635629?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Alcantar, M. (2025). La Educación en España 2025: Innovación, Desafíos y Transformación Digital. *Soporte completo. La educación en España*.
<https://www.univcongress.info/la-educacion-en-espana-2025-innovacion-desafios-y-transformacion-digital/>
- Anderson, W.M. y Campbell, P.S. (2011). *Multicultural perspectives in music education*. R&L Education.
- Arévalo, A. (2009). Importancia del folklore musical como práctica educativa. *Revista Electrónica de LEEME*, 23, 1-14.
<https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9779/9212>
- Bartók, B. (1979). *Escritos sobre música popular*. Siglo XXI.
- Blanco, Y. y Serrano, R. M. (2025). La formación permanente del profesorado de música ante los retos de la sociedad actual: ¿Qué nos aportan las políticas educativas? una investigación cualitativa. *Revista Complutense De Educación*, 36(2), 139-149.
<https://doi.org/10.5209/rced.93286>
- Botella, A. M., Cervera, J. y Sayas, J. (2014). Etnomusicología y tradición en la música de Chelva. Una propuesta didáctica en el aula de secundaria. *Revista de folklore*, (390), 13-38.
https://www.academia.edu/download/34753119/Etnomusicologia_tradicion_musica_Chelva_propuesta_didactica_aula_secundaria.pdf
- Cabañas, M. I. (2024). *Calendario sonoro de las manifestaciones festivas en Aguilar de Campoo. Una propuesta didáctica para el aula de secundaria*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. UVadoc.
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/72593>
- Cantón, I., y Tardif, M. (Eds.). (2018). *Identidad profesional docente* (Vol. 48). Narcea Ediciones.

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=V-ykDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=identidad+profesional+docente&ots=CPR_Zb_Mc_&sig=RTCR7djGSvVJSIGkIHdipbHr4MI

Casanova, M. B. L., y García, I. N. (2024). Música tradicional aragonesa en el aula: Contribución al legado del patrimonio cultural y artístico. *Neuma (Talca)*, 1, 74-89.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-53892024000100075&script=sci_abstract&tlng=en

Castro-Alonso, V. y Chao-Fernández, R. (2022). El perfil profesional del docente de música en educación secundaria: La creación musical desde una aproximación basada en competencias. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 12(2), 1–13.
<https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3934>

Chao, R., Mato, M. D., y López, V. (2015). Beneficios de la música en conductas disruptivas en la adolescencia. *Actualidades investigativas en Educación*, 15(3), 104-127.

Colomo, E., Aguilar, Á. I. y Ruíz, J. (2020). #DíaMundialDelDocente: percepción social de la figura del docente en España a través de Twitter. *Edmetic*, 9(2), 181-201.
<https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i2.12293>

Comisión Europea. (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Autor.
<https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/publications/supporting-teacher-competence-development-better-learning-outcomes>

Degrave, P. (2019). Music in the foreign language classroom: How and why. *Journal of language teaching and research*, 10(3), 412-420.

Eirín, R., García, H. M. y Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 101-115.
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/9241>

Escobar, M. J. M. (1992). El folklore musical en la enseñanza. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (13), 53-65.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/618821.pdf>

Fernández-Álvarez, O. (1994). Sobre las canciones del folklore popular en España. *Revista de folklore*, 168, 212-216.

<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmchh8c3>

Ferrández-Berrueco, R. y Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *RELIEVE*, 20 (1), art. 1.

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/article/download/17067/14823/49932>

Fontal, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(1), 105-120.

https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n1.47683

Fundación SM (2023). *Educobarómetro. El profesorado en España 2023*. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA).

<https://oes.fundacion-sm.org/investigacion-del-oes/educobarometro-2023/>

Gortazar, L. (2025). El estado de la profesión docente en España. Un análisis con los datos sobre la situación del profesorado y las políticas que pueden contribuir a fortalecerlo. *EsadeEcPol*, 49, 4-32.

https://www.esade.edu/ecpol/wp-content/uploads/2025/03/AAFF_ESP_EsadeEcPol_Policy-Brief49_EstadoprofdocenteEsp_mar25_final.pdf

Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de Educación Secundaria: La eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 151-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>

Lorenzo, J. A., Muñoz, I. M. y Beas Miranda M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva Europea. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 741-757.

https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44866

Lorenzo, M. y Gairín, J. (2013). Relación de los centros educativos españoles de enseñanza secundaria con su entorno. En J. Gairín Sallán (coord.), *Relación de los centros educativos de enseñanza secundaria con el entorno en Iberoamérica. Capítulo 4*. (pp. 73-84). Red de Apoyo a la Gestión Educativa.

https://www.academia.edu/download/55678069/RedAGE_2014.pdf#page=178

Luján, B. M. (2021). La Educación Musical en España dentro del currículo obligatorio de educación secundaria: estudio comparado entre comunidades autónomas. *Revista española de educación comparada*, (37), 338-354.

- Manzano, M. (1990). El folklore musical en España, hoy. *Boletín informativo de la fundación Juan March*, 204, 3-18.
http://www.miguelmanzano.com/pdf/El_FOLKLORE_MUSICAL_EN_ESPANA.pdf
- Martín, Á. y Morales, J.A. (2013). La apertura de los centros educativos a su entorno: los centros de educación secundaria. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 52(1), 68-96.
<https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328169004.pdf>
- Martínez de la Hidalga, Z. y Villardón, L. (2018). El prestigio social de la profesión según los futuros docentes de Educación Primaria y Secundaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22 (2), 289 – 308.
<http://hdl.handle.net/10481/53119>
- Martínez-Rodríguez, M. (2021). El patrimonio a través de la Educación Musical: Tratamiento y enfoque en el currículo de Educación Primaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 18, 27-37.
<https://doi.org/10.5209/reciem.68682>
- Martínez-Rodríguez, M. y Rodríguez, E. (2023). Percepciones del profesorado de música sobre el valor y uso del patrimonio musical en su práctica docente. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 98(37.3).
<https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.3.100104>
- Moreno-Zaragoza, A. (2015). Enfoques en la formación docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 511-518.
<https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596037.pdf>
- Nicolás, A. M. B. (2014). La música de Moros y Cristianos como patrimonio cultural y artístico: posibilidades de trabajo en aula. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 9, 331-349.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5385950>
- Ocariz, H. X. V. y Castell, P. G. (2018). Música tradicional en el aula: aportaciones para un aprendizaje significativo en la escuela. *Revista Electrónica de LEEME*, (41), 16-34.
<https://revistas.uv.es/index.php/LEEME/article/view/10530>
- OCDE (2012). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2012*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2012/09/education-at-a-glance-2012_glg1fldf/eag-2012-es.pdf

OCDE (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Oecd Publishing.

OCDE (2018). *Panorama de la Educación 2018. Indicadores de la OCDE. Informe español*. Ministerio de Educación.

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=S4-DDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=OCDE+\(2012\).+Panorama+de+la+Educaci%C3%B3n.+Indicadores+de+la+OCDE+2012.+Madrid:+Ministerio+de+Educaci%C3%B3n,+Cultura+y+Deporte.&ots=RIbYhsipaC&sig=hdI_DTFdOkIiLBzRG2FWVQV3G9U#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=S4-DDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=OCDE+(2012).+Panorama+de+la+Educaci%C3%B3n.+Indicadores+de+la+OCDE+2012.+Madrid:+Ministerio+de+Educaci%C3%B3n,+Cultura+y+Deporte.&ots=RIbYhsipaC&sig=hdI_DTFdOkIiLBzRG2FWVQV3G9U#v=onepage&q&f=false)

OCDE. (2019). A flying start. Improving teacher preparation systems. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>

Pérez, M. J., y Gutiérrez, A. (2020). Proyectos globalizados. Cómo articular la innovación en Educación Secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 187-199.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7615121>

Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J. C. (2013). Educación y prestigio docente en España: la visión de la sociedad. En M. Esteban Villar (coord.), *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad. Informe* (pp. 33-108). Fundación Botín y Fundación Europea Sociedad y Educación.

https://www.researchgate.net/profile/Juan-Carlos-Rodriguez/publication/275034908_Educacion_y_prestigio_docente_en_Espana_la_vision_de_la_sociedad/links/55302cc20cf20ea0a06f66a0/Educacion-y-prestigio-docente-en-Espana-la-vision-de-la-sociedad.pdf

Puente, L., Martínez, G. y Tamayo, J. (2018). El desempeño docente desde la Teoría de la Educación Avanzada. *Panorama Cuba y Salud*, 13(Especial), 191-195.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7322758>

Real Academia Española (2025, 7 de abril). Tradicional. En *Diccionario de la Lengua Española*.

<https://dle.rae.es/tradicional?m=form>

Riaño, I. E. y Riscanevo, L. E. (2023). Configuraciones del desarrollo profesional docente: Una revisión de la literatura desde las matemáticas escolares. *Voces y Silencios*, 14(1), 38.

<https://doi.org/10.18175/VyS14.1.2023.4>

Riveiro-Rodríguez, T., Domínguez-Almansa, A., López-Facal, R. (2020). Representaciones del profesorado acerca de la enseñanza-aprendizaje de la asignatura “Paisaje y sostenibilidad” en aulas de secundaria en Galicia, España. *Educare*, 24(3), 1-23.

<http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-3.24>

Rodríguez-Becerra, S. (2021). Reflexiones sobre el concepto y evolución del folclore. *Antropología Experimental*, 21(Texto 14), 207–220.

<https://doi.org/10.17561/rae.v21.6588>

Sánchez-Tarazaga, L. y Manso, J. (2022). Secondary teachers’ competences in Spain: The evolving teacher profile in initial teacher education programs. *Education Policy Analysis Archives*, 30(8).

<https://doi.org/10.14507/epaa.30.5831>

Serrano, R. y Pontes, A. (2016). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 34(1), 35–55.

<https://doi.org/10.14201/et20163413555>

Taylor, C. (2008). "Both Sides, Now": Balancing the Extrinsic and Intrinsic Benefits of Music in Music Advocacy. *Canadian Music Educator/Musicien Educateur au Canada*, 49(3), 36-38.

<https://eds.p.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=0&sid=b837fb65-1b39-487f-8133-1c40eecd7ebc%40redis&bdata=JkF1dGhUeXBIPXNzbyZsYW5nPWVzJnNpdGU9ZWZrZlWxpdmUmc2NvcGU9c2l0ZQ%3d%3d#AN=31950765&db=asx>

Viñao, A. (2013). Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: siglos XIX-XXI. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 19-37.

<https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9321>

Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Anexos

En este apartado se adjuntan la portada e índice de cada uno de los trabajos vinculados.

1. UNIDAD DIDÁCTICA.



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

UNIDAD DIDÁCTICA

La forma musical a través del repertorio tradicional.

(3º ESO)

Nuria Montull Simón

Asignatura: Diseño de Actividades de Aprendizaje de Música

ÍNDICE

1. <i>PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS Y SOCIOCULTURALES</i>	3
2. <i>OBJETIVO/S</i>	3
3. <i>SABERES BÁSICOS</i>	3
4. <i>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</i>	4
5. <i>COMPETENCIAS CLAVE Y ELEMENTOS TRANSVERSALES</i>	4
6. <i>METODOLOGÍAS</i>	5
7. <i>RECURSOS Y MATERIALES</i>	6
8. <i>EVALUACIONES</i>	6
9. <i>ACCIONES NECESIDADES ESPECIALES Y DIVERSIDAD</i>	7
<i>SESIONES</i>	8
<i>ANEXOS</i>	20

2. PROYECTO DE INNOVACIÓN.

PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE:

Conocemos, aprendemos y transmitimos el dance de
Monegros.

Nuria Montull Simón.

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria,
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y
Deportivas.

Investigación e innovación educativa en música y danza.

ÍNDICE

ÍNDICE.....	2
1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN / MARCO TEÓRICO / FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	4
PATRIMONIO CULTURAL	4
DANCES TRADICIONALES EN ARAGÓN	5
Los dances de Monegros	7
USO DEL PATRIMONIO CULTURAL EN LAS AULAS	8
MOTIVACIÓN EN EL AULA DE SECUNDARIA	8
MOTIVACIÓN EN EL AULA DE MÚSICA A TRAVÉS DE PROYECTOS INTERDISCIPLINARES	9
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
4. OBJETIVO.....	10
5. DISEÑO METODOLÓGICO.....	10
CONTEXTO	10
DISEÑO DE LA PROPUESTA EDUCATIVA	11
Metodología docente utilizada:	12
TICs utilizadas:	12
Cronograma:	13
Secuencia de tareas/actividades a grandes rasgos:	14
MÉTODO E INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS.....	17
6. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	18
7. CONCLUSIONES.....	19
BIBLIOGRAFÍA.....	21
ANEXO I.....	24
ANEXO II.....	30

3. UNIDAD DIDÁCTICA COLABORATIVA.

Unidad didáctica Colaborativa: *"Cantos de Raíz"*

Asignatura

Contenidos Disciplinarios de música
y danza

Máster Universitario en Profesorado
de Educación Secundaria Obligatoria

Autores

David Mainar

Juan Zalba

Nuria Montull

Director/a

Luis del Barrio Aranda

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2025

ÍNDICE:

1. Justificación.....	3
1. 1. Diseño de proyecto.....	3
1. 2. Necesidades.....	3
1. 3. Análisis de contexto. Tema.....	3
2. Objetivos Generales y Específicos.....	3
2. 1. Objetivo general.....	3
2. 2. Objetivos específicos.....	4
3. Concreción Curricular.....	4
4. Metodologías.....	5
4.1 Aprendizaje Basado en Proyectos.....	5
4.2 Aprendizaje Cooperativo.....	5
4.3 Metodología BAPNE.....	5
4.4 Aprendizaje para servicio.....	6
4.5. Recursos y materiales didácticos.....	6
5. Desarrollo de la Unidad Didáctica.....	6
5. 1. Fases.....	6
5. 1. 1. Primera Fase.....	6
5. 1. 2. Segunda Fase.....	7
5. 1. 3. Tercera Fase.....	7
5. 1. 4. Cuarta Fase.....	7
5. 1. 5. Quinta Fase.....	7
5. 2. Sesiones.....	8
SESIÓN 1 (50').....	8
SESIÓN 2 (50').....	9
SESIÓN 3 (50').....	10
SESIÓN 4 (50').....	10
6. Evaluación.....	11
7. Conclusiones.....	13
Bibliografía:.....	14
ANEXO I.....	15