

El reto del desarrollo profesional de los docentes de música: un estudio cualitativo a través de historias de vida

ROSA M. SERRANO PASTOR
Universidad de Zaragoza, España

ALICIA PEÑALBA ACITORES
Universidad de Valladolid, España

1. Introducción

El desarrollo profesional docente (DPD) constituye uno de los principales pilares del éxito educativo. Este DPD surge de la necesidad de mejorar la educación para que haga frente a los nuevos retos de una sociedad cambiante. Los docentes deben desarrollar una profesionalización que tenga en cuenta sus propias necesidades formativas, las nuevas necesidades del alumnado, y poder adaptarlas a la realidad contextual de sus centros de trabajo específicos, por lo que dicho desarrollo profesional debe tener la suficiente flexibilidad para adaptarse a todos los agentes implicados.

El concepto de *desarrollo profesional docente* ha ido cambiando a lo largo del tiempo. Ha pasado de considerarse un proceso centrado en la actualización de conocimientos, a un enfoque en el que se trata de ofrecer al docente las condiciones para desarrollarse en todas las variadas y complejas dimensiones de su quehacer profesional.

Un cambio que implica reestructurar sus concepciones, valores, actitudes y por supuesto prácticas. Un proceso dinámico e inacabado, que requiere tiempo y que debe estar presente a lo largo de toda la trayectoria profesional. (Martín, 2015, p. 443)

En este capítulo hemos querido acercarnos al estudio del DPD de maestros de música de educación primaria y profesores de educación secundaria a través del análisis de sus historias de vida, para comprender cómo es este DPD, y si desde las administraciones educativas se ofrece una respuesta adecuada a las necesidades profesionales de los docentes.

2. Marco teórico y conceptual

El DPD se define como «un proceso multidimensional, intencional y continuo de aprendizaje profesional» (Biasutti *et al.*, 2019, p. 2). Es multidimensional porque afecta a varias facetas del docente, como la disciplinar, pedagógica y personal. Es intencional porque requiere de la voluntad de mejora del docente. Y es continua porque no se termina nunca, sino que acompaña al maestro a lo largo de toda su carrera. Pese al acuerdo sobre su definición, existen algunas discrepancias sobre su ámbito de aplicación, como señalan Bautista y Ortega-Ruiz (2015, p. 346):

La mayoría de los autores dentro de la comunidad académica anglosajona considera que el DPD solo compete a los profesores en ejercicio, dado que únicamente estos pueden ser considerados como profesionales [...]. En esta perspectiva, se entiende que el DPD es equivalente a la educación permanente (o continua) del profesorado. En contraste, otros autores consideran que los programas de formación inicial también forman parte de la trayectoria profesional docente, argumentando, por tanto, que los estudiantes de dichos programas deben también considerarse como la audiencia del DPD.

Según un estudio llevado a cabo por Carrillo y Vilar (2012), las competencias requeridas por un maestro de música para ejercer su profesión deben incluir las competencias transversales, musicales y pedagógicas. Dentro de las competencias transversales, una de ellas hace referencia al «desarrollo profesional del docente: Impulsar el propio desarrollo profesional, tanto por lo que concierne a la mejora de habilidades y capacidades personales como a la participación en actividades de formación permanente» (Carrillo y Vilar, 2012, p. 322).

Curiosamente, en el estudio propuesto por Carrillo y Vilar (2012), el DPD es una de las competencias menos valoradas por los maestros investigados. ¿Por qué los maestros españoles conceden escasa importancia al DPD? ¿Ofrecen las instituciones educativas soluciones adaptadas a las necesidades del profesorado?

Una de las problemáticas de la formación permanente es que los sistemas encargados de esta no siempre están suficientemente preparados para dar una respuesta adecuada a las nuevas demandas del profesorado, tal y como denuncia la Comisión de las Comunidades Europeas (2007). Desde los centros de formación, en ocasiones no se diseña para atender a las necesidades docentes, sino que las programaciones dependen de estrategias institucionales, modas educativas o incluso disponibilidad de formadores. «La literatura indica que buena parte del DPD ofrecido a los profesores es ineficaz, teniendo un efecto reducido o incluso nulo sobre sus prácticas y/o sobre el aprendizaje de los alumnos» (Bautista y Ortega-Ruiz, 2015, p. 343). Además, la inversión es baja y la oferta, limitada (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007).

Según proponen Bautista *et al.* (2018), su «idea fundamental es que para que el DPD sea significativo y transformador, debe diseñarse en respuesta a las propias motivaciones, necesidades y preferencias de los profesores» (p. 2), y debe «atender a las potencialidades y necesidades reales de los maestros *in situ*, ya que, de esta manera, podrá generar experiencias en su alumnado con un mayor impacto y adecuadas a su contexto» (Guerrero, 2021, p. 212). Esta idea de una formación diseñada para las motivaciones y necesidades del profesorado se vincula con el concepto de «identidad docente». Porque no podemos olvidar que lo que motiva, mueve y empuja a un docente a formarse depende en gran parte de qué tipo de profesor o, mejor dicho, qué tipo de persona es. Esta máxima ha encontrado eco en el trabajo de algunos estudiosos de la educación general que han argumentado que la identidad del profesor refleja no solo los aspectos profesionales docentes, sino también las experiencias personales de vida y las biografías de un ser humano (Pellegrino *et al.*, 2018).

Los aspectos personales del docente se extienden también a relaciones e intercambios sociales. Es de vital importancia tener en cuenta que el profesorado novel aprende de otros más experimentados (Bautista *et al.*, 2019), pero, además, en el acto de compartir y discutir prácticas educativas, metodologías y proyec-

tos innovadores con otros, el aprendizaje se multiplica. De ahí la importancia de crear comunidades de aprendizaje profesional (Cochran-Smith, 2004). Los cursos de formación presenciales no solo van orientados a la formación en el ámbito musical o pedagógico, sino que pretenden fomentar los intercambios entre docentes. «Estas experiencias de formación pueden promover el desarrollo profesional de los docentes de música a dos niveles: uno formal, en cuanto a la asistencia a los módulos del curso y a los talleres, y, de forma indirecta, a nivel informal como una oportunidad para fomentar los intercambios interpersonales y profesionales con los colegas» (Biasutti *et al.*, 2019, p. 15).

Finalmente, también es importante señalar que el DPD debe guardar estrechas conexiones con la innovación y la investigación educativa en un intento por adaptarse al contexto (Conway *et al.*, 2014). Las formas de aprendizaje de los alumnos no son homogéneas, dependen en gran parte de su contexto familiar, social y personal. En este sentido, el DPD debe ser ecológico y estar preparado para adaptarse a las necesidades sociales y contextuales.

Las oportunidades de aprendizaje profesional para los educadores musicales [...] deben apoyar no solo su crecimiento profesional como especialistas de la música, sino también su capacidad para navegar por un complicado paisaje sociocultural y sociopolítico. (Shaw, 2020, p. 2)

3. Metodología

El objetivo del estudio es conocer cuál es la naturaleza del DPD de los docentes entrevistados y si las administraciones educativas están ofreciendo una adecuada respuesta a las necesidades de formación. Para ello se analizan dieciséis historias de vida de maestros de música de educación primaria (de los antiguos planes y el grado) y profesores de música de secundaria (de los antiguos planes y el máster de secundaria), todos de Zaragoza, Barcelona, Valladolid, Sevilla y Granada. Se cuenta con un total de 45¹ entrevistas que oscilan entre 45 minutos y 1 hora y media

1. Con tres de los informantes solamente se pudieron realizar dos entrevistas.

de duración cada una. La tabla 1 muestra las características más destacables de los informantes:

Tabla 1. Características de los informantes

Nivel	Informante	Edad	Titulación (universidad)	Otros títulos	Estudios musicales	Experiencia docente	Otros
Primaria	José	40	Diplomatura Ed. Musical (U. de Granada)	Licenciatura Musicología Máster Ed. Musical (a falta de Trabajo Fin de Máster)	Piano (SUP) Órgano (PROF)	12 años	Director de coro
	Abril	45	Diplomatura Ed. Musical (U. Autónoma de Barcelona)	Grado danza	Elemental Formación Dalcroze	23 años	Directora de colegio con proyecto musical Directora de coro Clases de música extraescolares Docente de formación permanente
	Violeta	51	Diplomatura Ed. Musical (U. Autónoma de Barcelona)	Posgrado comunidad Sorda	Guitarra (SUP) Certificado Orff Certificado Gordon	33 años	Centro con proyecto artístico Docente de formación permanente
	Manuel	34	Diplomatura Ed. Musical (U. de Burgos)	Licenciatura Musicología Máster Investigación musical	Clarinete (PROF)	12 años	Jefe de estudios en centro con proyecto musical de difícil desempeño
	Julia	34	Diplomatura Ed. Musical, (U. Sevilla). Grado Ed. Musical (U. Sevilla)		Clarinete (banda)	No ejerce	
	Sandra	27	Grado Ed. Musical (U. Zaragoza)	Posgrado Musicoterapia	Arpa (SUP)	2 años (interinidad)	
	Antonio	28	Grado Ed. Musical (U. Valladolid)	Licenciatura Musicología Máster en Profesorado		4 años	
	Elena	26	Grado Ed. Musical (U. Sevilla)	Máster en Contextos de Dificil Desempeño	Guitarra (5.º grado medio)	3 años (interinidad)	

	Federico	26	Grado Ed. Musical (U. Sevilla)	Máster en Profesorado Música	Piano (MEDIO)	Universitaria	3 años como docente universitario
	Mónica	29	Grado Ed. Musical (U. Sevilla)	Máster en Profesorado Música	Piano (SUP)	2 años	
Secundaria	Ana	30	Máster en Profesorado Música y Danza (U. Zaragoza)		Guitarra (SUP)	3 años (interinidad)	Profesora en academias de música
	Roberto	44	Máster en Profesorado Música y Danza (U. Zaragoza)		Violín (PROF) Musicología (SUP)	6 años (interinidad)	Integrante de varios grupos de música pop
	Marisa	40	Certificado de Aptitud Pedagógica (U. Granada)	Historia Historia del Arte Diploma de Estudios Avanzados	Piano (PROF) Musicología	14 años	
	Gema	48	Licenciatura Pedagogía (U. Cádiz)		Flauta travesera	20 años	Vocalista de grupos de música pop
	Alberto	44	Licenciatura Historia del Arte (U. Granada). Licenciatura Musicología (U. Granada). Certificado de Aptitud Pedagógica (U. Granada)	Doctor en Pedagogía Diploma de Estudios Avanzados	Piano (hasta 7.º curso)	22 años	Formador en los Centros de Profesorado Formador del INTEF (intef.es) Formación en diferentes instituciones públicas y privadas Proyectos para Telefónica-Educación. Plataforma Escolartic
	María	57	Licenciatura en Filología hispánica. Certificado de Aptitud Pedagógica (U. Complutense de Madrid)		Guitarra y didáctica musical	21 años	Formadora de grupos de teatro en la Escuela Municipal de Madrid

Fuente: elaboración propia

Las historias de vida son relatos biográficos que a menudo se obtienen a través de entrevistas sucesivas y cuyo objetivo es mostrar el testimonio de una persona en torno a experiencias vitales significativas (Pujadas, 1992). Se ha optado por las historias de vida porque permiten comprender en profundidad no solamente

las decisiones o acciones concretas de los maestros en relación con su formación permanente, sino también sus actitudes, valores, necesidades, inquietudes y propuestas de mejora en relación con su biografía.

A tal fin, se realizaron entrevistas individuales a cada uno de los informantes siguiendo un guion semiestructurado que trataba de abarcar los siguientes puntos: Importancia y sentido de la formación permanente; Formación recibida de centros de profesores e instituciones; Opinión sobre la formación permanente ofrecida por dichos centros; Su papel como formador en estos centros; Qué temáticas interesan más; Qué formación recibe de forma privada; Qué otras maneras de formación utilizan; Carencia más importante de los profesores/maestros de música en la actualidad; Cuál es el objetivo de la formación permanente. Las entrevistas se llevaron a cabo en tres fases (Seidman, 2013). Tras la transcripción de la primera entrevista, se realizó un análisis de esta, sobre la cual se diseñó la segunda. Antes de comenzar con la segunda entrevista se hicieron llegar al informante algunos de los aspectos más destacados del análisis para que pudieran reflexionar sobre ellos. Con la tercera entrevista se procedió de forma similar a la segunda. Las entrevistas se transcribieron y se llevó a cabo el análisis de contenido (Andréu, 2002; Cáceres, 2003; Fernández, 2002; Krippendorff, 1990).

A través de las historias de vida se pretende indagar sobre la naturaleza del DPD de los docentes entrevistados en cuanto a las problemáticas abordadas en la literatura: 1) si atiende a las motivaciones, necesidades y preferencias de los docentes; 2) si está conectado con su identidad como maestros; 3) si fomenta el intercambio social a través de redes colaborativas; y 4) Si está conectado con la innovación e investigación docente.

En las conclusiones abordamos los criterios de un DPD de alta calidad, contrastando estos con los resultados obtenidos en esta investigación para analizar en qué medida se cumplen o no dichos criterios en las historias de vida estudiadas.

4. Resultados

Los resultados que aquí se muestran tratan de ejemplificar, a través de la voz de los propios informantes, recogidos en este docu-

mento con seudónimos para garantizar su anonimato, cómo es el DPD en una muestra de maestros y profesores de música tanto de educación primaria como secundaria, de los antiguos y nuevos planes de estudio, de diversas zonas geográficas de nuestro país.

4.1. Motivaciones, necesidades y preferencias de los docentes

Algunos de los profesores entrevistados critican los cursos de formación que se les ofrece, pues muchos de ellos están obsoletos (Alberto, María) y repiten temas (Manuel). Habitualmente tienen una estructura muy teórica y poco práctica; no tienen supervisión posterior al curso (Alberto, Sandra, Roberto); o crean unas dinámicas muy diferentes a la realidad de las aulas, como resalta Roberto, que explica que en los cursos de formación todo el alumnado tiene conocimientos de música y su motivación es alta, algo que no ocurre en el aula real:

Todos saben música [en los cursos de formación permanente], están allí porque quieren estar. Entonces la dinámica que se crea es muy distinta cuando tú pones en práctica una actividad con estudiantes de música que ya saben música, saben solfeo, etc., que con estudiantes de secundaria que no saben música apenas, tienen conocimientos muy parciales, su motivación es completamente distinta. Entonces, esta parte de gestión del aula yo la echo en falta [...]. Yo no he encontrado esa oferta, no sé si esto no existe, yo por ahora no la he encontrado. (Roberto)

A este respecto, hay cursos que pueden resultar interesantes, pero difícilmente transferibles a su realidad educativa, tal y como expone sobre un curso sobre TIC:

Interesante, pero de difícil aplicación en mi contexto real. (Gema)

En general, muchos de ellos se quejan de que la formación musical específica es muy escasa (Abril, Violeta, Roberto, Gema). En otras ocasiones, la formación ofertada atiende a modas (Gema) y es muy superficial, da recetas, pero no fomenta la reflexión (Roberto), por lo que los docentes se hacen más selectivos con el pasar de los años (Ana, Roberto).

Más que picotear mucho de muchas cosas y hacer muchos cursitos de muchas cosas, [prefiero] coger elementos que creo que funcionan y profundizar en ellos. O sea, vías que pueden funcionar y profundizar y ampliarlas y dotarlas cada vez de mayor profundidad. No me gusta la formación, por lo menos no la concibo como esto de hacer veinte mil cursos, [ya que] hay muchas novedades pedagógicas [...] A mí me marea tanta especie de efervescencia de novedad pedagógica de «ahora está de moda el flipped classroom, ahora está de moda la gamificación, ahora está de moda no sé qué». (Roberto)

Son peor valorados los cursos gratuitos ofrecidos en los centros de formación de profesores o en sindicatos, ya que consideran que hay muy poca oferta, especialmente específica musical:

Dentro de lo que es la música, hay muy poca formación permanente. Si hablamos de la música, prácticamente nula. (Gema)

Además, en muchas ocasiones no se analiza la calidad de estos y sería necesario que pasaran este filtro (Sandra); aunque en la actualidad se observa una mejora de la oferta (Marisa).

No obstante, otros cursos son valorados positivamente, siendo las temáticas más apreciadas: la formación coral (José, Gema, María), la danza y el movimiento (Abril, Julia), la tecnología (Abril, Antonio, Ana, Roberto, Alberto, Gema, Elena, Julia, Mónica, Marisa), la producción musical (Julia), el proyecto LOVA (Sandra), la investigación educativa (Ana), la interpretación (Ana, Roberto), la convivencia (Roberto), los recursos emocionales (Roberto, María), o la lengua inglesa (Federico, Marisa). Al respecto, plantea una de las docentes:

Por suerte, últimamente, como no sé por qué se está poniendo de moda lo de los coros, ha habido algunas veces que han venido personas del País Vasco muy famosas a dar cursos de metodología coral infantojuvenil. Y para mí han sido interesantísimos. Y he ido a dos, y he puesto en marcha las cosas que ellos han dicho, que ellos me han enseñado y funcionan perfectamente. Y, además, se crea lo más importante en un coro, que es una cohesión y un sentido de grupo. Cosas que son las que yo realmente quiero trabajar a través de la música. (Gema)

Como se observa, destacan algunos temas específicamente musicales, pero también algunos transversales e interdisciplinares:

Estoy haciendo un curso de educación emocional para aplicarlo en clase [...]. No hay que estar nunca desconectado de lo que otros te puedan enseñar en cualquier aspecto, porque todo sirve para las clases. Eso está clarísimo. (María)

Ahora bien, para acceder a esta formación permanente se utilizan muy diferentes medios, tanto dentro de la formación reglada como no reglada, siendo muchos los que recurren a internet y redes sociales para su actualización docente:

Sigo algunos profesores que me gustan, que suben sus ideas, sus recursos y sus clases a las redes sociales. (Roberto)

Toda esta formación cubre un abanico tanto público como privado, con formación teórica en congresos y jornadas, presencial y virtual en cursos y talleres, entre compañeros o familiares, o autoformación con videotutoriales, como explica María sobre su formación en programas de edición de partituras:

Los conozco [los programas Finale y Encore] porque yo aprendí las bases ya en casa. Tú te descargas el programa y averiguas cómo es. Vas entrando y enterándote. (María)

4.2. La identidad docente

Cinco de los dieciséis informantes sienten que el DPD es una necesidad como docente, un compromiso ético con la profesión para dar lo mejor de uno mismo. Abril señala cómo «la formación permanente es una necesidad a nivel profesional, pero también a nivel emocional, físico y creativo». Muchos de los entrevistados afirman formarse «para completar y complementar la formación, para no estancarse, para ser lo más completo posible y actualizado» (Roberto). Dicha formación se produce tanto fuera como dentro del aula. De hecho, Antonio y Roberto consideran esta última la más valiosa:

Yo en el trabajo siento que crezco cada día y para mí es una formación, es como una continuación de lo profesional. (Antonio)

El análisis de las entrevistas arroja dos tendencias en el desarrollo de la identidad del maestro:

1. Para actualizarse (José, Abril, Federico) y formarse en temas en los que sienten que no están suficientemente desarrollados (Elena, Antonio):

Me he apuntado a clases particulares de Edición Musical con ordenador, porque es que me parece muy básico tanto para mí como para los niños [...] quiero saber cómo afinar esa voz digitalmente, quiero aprender un poquito de este mundillo. Te digo esto porque eso es lo que estoy haciendo este año. (Antonio)

2. Para profundizar en los temas y metodologías que más les gustan, con los que se sienten identificados, para diseñar su propuesta educativa desde esta línea. En este sentido resaltan los comentarios de María, que se centra en seguir profundizando en la formación coral, porque es el tema que le apasiona y desde el que afronta la educación musical de sus alumnos:

Yo entré ahí (en un coro) como contralto mientras estaba estudiando, y me aportó muchísimo. Me explicó mucho como era todo [...]. Y con gente descubrí cómo es la vida del coro. La vida del coro es genial [...]. Yo estuve 10 años en la escuela creativa estudiando canto, cantando. También hice cursos de 100 horas, un año entero estuve con Nuria Fernández, que es catedrática de Dirección Coral en Zaragoza, en el Conservatorio Superior de Zaragoza. Hice un máster con ella y allí con Lola Bosom, una contralto así bastante reconocida y con algunos otros profesores. Un año entero aprendiendo, primero a conocer a la voz, ahí fue donde descubrí que, por ejemplo, el taichí a mí me venía muy bien, me pareció un descubrimiento genial, y que aprendí muchas cosas, que no era exactamente Lenguaje Musical, Composición y Armonía, pero sí eran cosas que para las clases las he utilizado mucho y me han venido muy bien. Me siguen viniendo muy bien.

Esta formación permanente en congruencia con la identidad docente no siempre es posible. Cuatro informantes denuncian prácticas de maestros noveles que se forman para conseguir puntos para las oposiciones o para el concurso de traslados. En los más experimentados, esta práctica suele perderse para dar una mayor importancia a la formación musical recibida.

Muchas veces estos cursos, algunos puntúan, otros no puntuaban, me da igual, voy ahí, lo pago porque sé que voy a sacar una experiencia positiva y enriquecedora. (Roberto)

4.3. Redes docentes

Una de las justificaciones que los informantes destacan para realizar formación permanente es la de estar en contacto con otros profesores de música, no sentirse aislados y compartir sus ideas y proyectos con otros compañeros. Debido a que en la mayoría de los centros educativos el especialista de música suele ser uno, no puede tener esa comunicación y crecimiento profesional en su especialidad. La asistencia a la formación permanente les ofrece esos momentos para conocer diferentes opciones, poder escoger y tener criterio y conocimiento, crear su propio método a partir de todo lo aprendido y teniendo en cuenta el contexto.

Muchos destacan la formación no formal entre compañeros, bien en conversaciones esporádicas.

No necesito una persona que me vaya guiando y un curso de formación de 30 horas, al final lo que aprovecho son cuatro. Prefiero tener una conversación, me lo cuentas rápido y ya sigo investigando lo que me interese. (Alberto)

En ocasiones, estos intercambios tienen lugar en encuentros específicos diseñados por los propios iguales:

Son encuentros muy en horizontal, aprendimos unos de otros, yo me lo pasé bomba y a partir de ahí, voy a todos los que puedo. Voy a los EABE,² voy a los AulaBLOG, voy a Innovador... Y luego a partir de ahí, montamos nosotros el Congreso con EUTERPE, por la necesidad de los profes de música de unirnos, de juntarnos, de compartir. (Alberto)

La red docente se crea tanto de forma presencial como no presencial. Con relación a la presencial, destacan las redes surgidas

2. El informante hace referencia a diversas acciones docentes, generales como el Encuentro Educativo EABE que nació en 2009 como Encuentro Andaluz de Blogs Educativos, o el Encuentro AulaBlog que se lleva celebrando desde el año 2011; y específicas musicales, como el Congreso Nacional de Educación Musical de la asociación «con EUTERPE» que ha realizado su octava edición.

de manera natural entre compañeros del mismo centro. Con respecto a la virtual, resaltan las posibilidades que ofrecen los recursos tecnológicos para establecer redes sociales a través de WhatsApp, YouTube, Twitter, etc., lo que permite a su vez organizar encuentros presenciales con esas personas. También a través del seguimiento a ciertos profesores a través de redes sociales como Facebook, Twitter e Instagram, incluso contactando con ellos. Estos intercambios son valorados como una gran fuente de aprendizaje.

Creo que la Educación Musical está cambiando, porque hay una serie de profesores que están de alguna manera revolucionando sus aulas y queriendo compartir con otros profesores [...]. Estos cursos te los tienes que buscar tú, no vienen de la administración, tienes que estar pendiente en las redes sociales, seguir ese tipo de profesores, de asociaciones, o hay grupos de WhatsApp, grupos de Telegram, que se anuncian en Facebook. (Roberto)

Los informantes mencionan algunas redes valiosas para ellos, como la red de coros escolares (José), o el proyecto «Mira y actúa» lanzado en los últimos años en su comunidad autónoma con este objetivo (Sandra). Esta última informante propone incluso que sería interesante que maestros que han llevado algunos años en activo vuelvan a las aulas universitarias con un doble objetivo: enriquecerse con la actualización de lo que se esté trabajando en ellas; y dar su opinión y ofrecer su experiencia real en las aulas sobre las temáticas que se aborden. Esto se está dando en algunas partes del territorio español, como en Aragón, donde se ofrecen los proyectos institucionalizados «Del cole al grado» y «Del aula al Máster» para que docentes experimentados cuenten en primera persona sus buenas prácticas docentes; o en Granada, donde la responsable de prácticas del Máster en la especialidad de música diseña unos seminarios a los que invita a profesorado en ejercicio a departir con los estudiantes. Otros entrevistados, como Alberto, destacan las posibilidades que la virtualidad ofrece como medio para favorecer la presencialidad:

EABE, Euterpe son encuentros presenciales donde se conocen en persona profesores que han estado en contacto por internet.

4.4. Conexión con la innovación e investigación docente

Los informantes destacan, por un lado, que la educación en los centros educativos debe estar en constante actualización, pues el alumnado cambia, surgen otras necesidades e intereses, tanto a nivel personal como social. Por otro, hay más investigación sobre nuevas formas de aprendizaje (Ana), si bien los centros de profesores no siempre están actualizados ni ofrecen cursos innovadores. Con esta idea de innovación es necesario «revisar de manera crítica y reflexiva lo que se hace y cómo se hace para buscar la mejora y la actualización» (Abril).

Algunos informantes destacan la importancia de la innovación e investigación con grupos interdisciplinarios (Sandra), como en el proyecto «Entramos cantando», en el que se aúna el desarrollo musical y emocional; u otros proyectos interdisciplinarios de innovación donde la música tiene cosas que aportar, como la creación de videoclips o de programas de radio. En esta misma línea, Gema propone que el Gobierno debería ofrecer proyectos para buscar puntos de unión entre los docentes del centro, multidisciplinares e interdisciplinares. También apuntan que debería haber más puentes con la universidad (Alberto), así, al hablar de la relación entre la investigación en la universidad y la formación permanente del profesorado indica:

Estamos totalmente alejados [de la Universidad]. Desde mi experiencia al haber hecho la tesis, al haber leído tantas cosas, hay un montón de investigaciones hechas que no llegan al aula, porque el docente de a pie no lee ese tipo de investigaciones. Las investigaciones se hacen para mejorar la práctica docente, y el que está practicando, el que está haciendo docencia no tiene conocimiento de todo eso, con lo cual el corpus que se está creando está muy bien, pero no llega. Y es verdad que a lo mejor deberíamos procurar que llegara. O a lo mejor es cuestión de que cada uno lea ese tipo [de artículos].

5. Conclusiones

La importancia del profesorado como uno de los aspectos clave del éxito educativo es algo conocido en diferentes ámbitos educativos y la educación musical no es una excepción (Rusinek y

Aróstegui, 2021). Por ello, el DPD del profesorado, tanto en su etapa inicial como permanente, es un medio esencial para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje y dar respuesta a los retos actuales (Darling-Hammond, 2010).

Los resultados obtenidos en este estudio muestran que la formación permanente debe responder a las demandas docentes (Guerrero, 2021), y el sistema educativo debe ofrecer la estructuración y financiación consecuentes (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007). De este modo, la formación permanente cubre su objetivo de ser un medio de actualización y profundización permanente que pueda adaptarse a las circunstancias de cada centro escolar y del proceso de enseñanza-aprendizaje planteado (Rusinek y Aróstegui, 2021). Asimismo, que esta cubra la formación de comunidades de aprendizaje profesional (Cochran-Smith, 2004), y que integre de manera efectiva la innovación e investigación en las aulas, incorporando en su docencia los resultados de esta y evaluando sus propias necesidades de aprendizaje (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007), son elementos clave para un adecuado DPD.

Analizando las características con las que el DPD debe contar para ser considerado de alta calidad, Bautista y Ortega-Ruiz (2015) especifican cuatro rasgos distintivos sobre los que reflexionamos en estas conclusiones con el fin de ver en qué medida se cumplen dichos criterios de alta calidad en los relatos de los docentes entrevistados.

a) Oportunidades de aprendizaje activo, incluyendo actividades para explorar, reflexionar y discutir

En línea con lo denunciado por la Comisión de las Comunidades Europeas (2007) y por autores como Guerrero (2021), se ofrecen muchos cursos de formación de profesorado que no están suficientemente actualizados ni son innovadores y, en muchas ocasiones, se presentan desde un enfoque muy teórico. Son bastantes los que no cumplen algunos criterios de calidad mínimos, algo que también sucede en algunos no gratuitos, como manifiestan los docentes entrevistados, sugiriendo que existe cierto interés exclusivamente en la acreditación; por ello, debería haber mayor control de calidad, tanto en la formación ofrecida como en el aprendizaje realizado por parte de los asistentes. Por todo ello, los profesores seleccionan con cuidado aquellos cursos

que realizan y asisten a ciertos cursos privados, redes de colaboración docente y otros tipos de formaciones más informales, que les ofrece ese aprendizaje activo y reflexivo de calidad.

No obstante, algunos de los cursos que sí son bien valorados los ofrecen docentes en activo que se han especializado en la temática concreta sobre la que imparten el curso, tal y como defiende la Comisión de las Comunidades Europeas (2007). Algunos de los informantes en la actualidad ocupan el rol de ponentes en dichos cursos, lo que consideran como una obligación de ética profesional. Lo que no se puede afirmar es que los cursos, independientemente de que estén bien valorados, supongan una vía de reflexión y discusión suficientemente profunda para los docentes.

b) Contextos para la participación colectiva y para compartir conocimientos con otros colegas

Para permanecer de manera activa y actualizada en la enseñanza, los profesores necesitan trabajar con otros educadores formando comunidades de aprendizaje profesional en vez de hacerlo de forma aislada (Cochran-Smith, 2004). Los cursos de formación presenciales parecen no ser actualmente la única forma de compartir experiencias con otros docentes. Las redes sociales y las redes docentes colaborativas virtuales ocupan un lugar muy importante en el DPD. Suponen también una forma de conocer iniciativas innovadoras e investigaciones en el campo educativo y son valoradas como imprescindibles por los docentes. Quizás estos foros sí que permitan la discusión y la reflexión necesarias para garantizar el éxito del DPD.

c) Retroalimentación constructiva y no prescriptiva

Si bien los docentes noveles buscan «recetas» para poder poner en práctica cuanto antes determinadas competencias en el aula, aquellos más experimentados valoran más la reflexión y la adaptación al contexto de trabajo real, es decir, que dicha formación sea lo suficientemente flexible y ecológica, siendo más selectivos con los cursos que reciben. En este sentido, los videotutoriales y cursos en línea, donde el aprendizaje es mucho más autónomo, permiten adaptarse a las necesidades y motivaciones individuales de los docentes.

d) Apoyo sostenido una vez finalizado el programa de DPD

La Comisión de las Comunidades Europeas (2007), también aboga por un apoyo adecuado en calidad, estructuración y financiación acorde con las necesidades y sostenido en el tiempo. Sin embargo, en general los cursos de formación no presentan ese seguimiento posterior a su finalización, y algunos docentes aluden a la importancia de que se ofreciera este servicio. Las redes docentes implican esa continuidad (Cochran-Smith, 2004) y quizás por esa razón son valoradas como más provechosas por los docentes que otro tipo de formatos. Los docentes entrevistados valoran muy positivamente intercambiar ideas, opiniones y recursos con profesores de diversas procedencias con los que luego coinciden presencialmente en foros particulares.

Como conclusión, solo si se consigue un DPD de calidad que cubra adecuadamente todas estas características analizadas podremos ofrecer una formación permanente que realmente dé respuesta a las necesidades y retos educativos de una sociedad cambiante. Es obligación tanto de las administraciones educativas como de los centros de formación permanente y de los propios docentes estar comprometidos con la búsqueda de cotas cada vez más elevadas de cumplimiento de estas características.

6. Referencias

- Andréu, J. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Bautista, A. y Ortega-Ruiz, R. (2015). Desarrollo Profesional Docente: Perspectivas y Enfoques Internacionales Teacher Professional Development: International Perspectives and Approaches. *Psychology*, 7 (3), 343-355. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.514>
- Bautista, A., Toh, G. Z. y Wong, J. (2018). Primary school music teachers' professional development motivations, needs, and preferences: Does specialization make a difference? *Musicae Scientiae*, 22 (2), 196-223. <https://doi.org/10.1177/1029864916678654>
- Bautista, A., Wong, J. y Cabedo-Mas, A. (2019). Music Teachers' Perspectives on Live and Video-Mediated Peer Observation as Forms of

- Professional Development. *Journal of Music Teacher Education*, 28 (3), 28-42. <https://doi.org/10.1177/1057083718819504>
- Biasutti, M., Frate, S. y Concina, E. (2019). Music teachers' professional development: assessing a three-year collaborative online course. *Music Education Research*, 21 (1), 116-133. <https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1534818>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 11, 53-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074008>
- Carrillo, C. y Vilar, M. (2012). Las competencias profesionales del profesorado de música. Opiniones de una muestra de docentes. *Cultura y Educación*, 24 (3), 319-335. <https://doi.org/10.1174/113564012802845668>
- Cochran-Smith, M. (2004). Stayers, leavers, lovers, and dreamers. Insight about teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 55 (5), 387-392. <https://doi.org/10.1177/0022487104270188>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *Comunicación de la comisión al consejo y al parlamento europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. <https://bit.ly/2YLsKlx>
- Conway, C., Edgar, S., Hansen, E. y Palmer, C. M. (2014). Teacher research as professional development for P-12 music teachers. *Music Education Research*, 16 (4), 404-417. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.848850>
- Darling-Hammond, L. (2010). Recruiting and retaining teachers: turning around the race to the bottom in high-need schools. *Journal of Curriculum and Instruction*, 4 (1), 16-32. <https://doi.org/10.3776/joci.2010.v4n1p16-32>
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 11 (96), 35-53. <http://www.redalyc.org/pdf/153/15309604.pdf>
- Guerrero, J. L. (2021). Sinergias entre biografía musical y contexto educativo en un maestro de música de Primaria de Andalucía. En: J. L. Aróstegui, G. Rusinek y A. Fernández-Jiménez (eds.). *Escuelas musicales. Buenas prácticas docentes en centros de Primaria y Secundaria que educan a través de la música* (pp. 195-213). Octaedro.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Paidós.
- Martín, E. (2015). Caminos que se consolidan en el Desarrollo Profesional Docente. ¿Están Presentes en España? *Psychology, Society & Education*, 7 (3), 442-458. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.526>
- Pellegrino, K., Kastner, J. D., Reese, J. y Russell, H. A. (2018). Examining the long-term impact of participating in a professional development community of music teacher educators in the USA: An anchor through turbulent transitions. *International Journal of Music Education*, 36 (2), 145-159. <https://doi.org/10.1177/0255761417704214>
- Pujadas, J. J. (1992). Elaboración de una historia de vida. En: J. J. Pujadas (ed.). *El método biográfico: Uso de las historias de vida en ciencias sociales* (pp. 61-84). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rusinek, G. y Aróstegui, J. L. (2021). De lo que la música aporta a la Educación Obligatoria. En: J. L. Aróstegui, G. Rusinek y A. Fernández-Jiménez (eds.). *Escuelas musicales. Buenas prácticas docentes en centros de Primaria y Secundaria que educan a través de la música* (pp. 243-258). Octaedro.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers College Press.
- Shaw, J. T. (2020). Urban Music Educators' Perceived Professional Growth in a Context-Specific Professional Development Program. *Journal of Research in Music Education*, 67 (4), 440-464. <https://doi.org/10.1177/0022429419889295>