

tro como «aquella persona que siente el deseo y, al mismo tiempo, posee la capacidad, natural o adquirida, de transmitir un conocimiento que le apasiona o interesa profundamente». Estas características han seguido considerándose fundamentales a lo largo de la historia (como se refleja en el estudio de Oriol y Parra, 1979) hasta la actualidad. Así lo recogen estudiosos de la educación en general como Day (2006) o Martínez-Izaguirre, Yániz y Villardón-Gallego (2017) y de lo específicamente musical como Carbajo (2009) o Sanuy (Lago, Piñero y Pliego de Andrés, 2007), entre otros. En este sentido, Day (2006) distingue entre los docentes que educan y los que enseñan; considerando a los primeros como docentes realmente apasionados con su trabajo y con la materia impartida, comprometidos y entendiendo su trabajo como parte de su vida. Martínez-Izaguirre, Yániz y Villardón-Gallego (2017) destacan del maestro el compromiso con la profesión y la motivación por la tarea docente, con una gran consciencia de su responsabilidad en el devenir del alumnado. En el ámbito específicamente musical, Sanuy (Lago, Piñero y Pliego de Andrés, 2007) retrata al buen docente en términos de ilusión y ganas de seguir creciendo con los alumnos; y Carbajo (2009: 117) destaca que «la vocación de un educador musical va unida a la pasión por enseñar música, y esta a su vez unida al afecto. Ello forma parte de su identidad personal y profesional».

Esta pasión se encuentra ligada a la transmisión de emociones positivas (Carbajo, 2009) y la adecuada gestión emocional (Martínez-Izaguirre, Yániz y Villardón-Gallego, 2017), consiguiendo de esta manera la conexión con sus alumnos (Hargreaves, 1998). La importancia del vínculo del docente con su alumnado lleva implícito el compromiso emocional hacia los estudiantes, siendo profesionales que «se interesan por descubrir sus antecedentes y su realidad presente, los tratan como personas y observan con atención lo que dicen y cómo actúan» (Day, 2006: 43). Otros autores destacan otras características relacionadas como la comunicación, la complicidad y la preocupación por el alumnado (Marchesi, 2007), la atención individualizada, el respeto y la escucha (Zaragoza, 2009), la humanidad y comprensión o la flexibilidad, potenciando la educación integral de sus estudiantes (Prieto, 2001). Además, tienen una gran preocupación por una educación inclusiva donde se lleven a cabo prácticas escolares destinadas a todos los estudiantes (Arnáiz, 2011). Todo ello revierte en una mejora de la bidireccionalidad en la relación docente-alumnado (Martínez-Izaguirre, Yániz y Villardón-Gallego, 2017).

Además de estas cualidades personales, otro eje de estudio se centra en la preparación musical, encontrando en términos generales la defensa de la doble faceta de músico y docente, aunque con diferente grado de énfasis. Prieto (2001) resalta como cualidades musicales una adecuada capacidad de audición y memoria auditiva; habilidades psi-

comotoras para la interpretación musical instrumental, vocal y corporal; dominio de la lectoescritura, de la creatividad y la improvisación, y de la historia de la música. Estos conocimientos deben llevar al maestro a «potenciar en sus alumnos la creatividad y la improvisación, la actitud crítica como oyente, la sensibilidad estética, la confianza como intérprete, el modelo de musicalidad y el nivel musical» (Prieto, 2001: 181). Carbajo (2009) recoge similares características en su estudio estableciendo las categorías de solfear y dominar los conceptos teórico-musicales, cantar y dirigir, interpretar y acompañar, armonizar y adaptar, componer e improvisar, y conocer estilos. Otros autores como Carrillo (2015) se centran en destacar tres competencias: las vinculadas con la escucha musical, con la interpretación y con la creación musical.

Finalmente, muchos autores defienden que estos conocimientos musicales y dominio de las propias capacidades deben ir unidos a su capacidad para trabajarlos en sus estudiantes, gracias a unos conocimientos pedagógicos generales y de didáctica específica musical. Esto se traduce en el correcto diseño curricular y programación acorde con los objetivos y tiempo disponible, con contenidos adecuados y organizados de manera secuenciada consiguiendo un aprendizaje significativo basado en la practicidad e integrando la teoría en la práctica (Prieto, 2001). En su desempeño profesional destacan tres momentos esenciales como son la planificación, la aplicación y evaluación y la adaptación a las características concretas del alumnado (Carrillo, 2015). Otros autores como Martínez-Izaguirre, Yáñez y Villardón-Gallego (2017) resaltan, además, otras capacidades como el trabajo en equipo, la comunicación con la comunidad educativa o la integración de procesos eficaces de orientación y tutoría.

Todas estas características, tal y como afirma Prieto (2001: 185-186), deben ser conseguidas y desarrolladas por los docentes de Música con el objetivo de que estos puedan «crear el ambiente y las circunstancias adecuadas» para que los estudiantes accedan a una educación musical de calidad; sirviéndoles como modelo de persona y de músico y haciéndoles valorar «la educación musical como fundamento de la formación integral». Por eso resulta interesante analizar en profundidad, desde la perspectiva de vida del alumnado, cuáles son las características de los docentes que consiguen estos efectos en ellos. Por tanto, el objetivo de esta investigación es conocer las características del profesorado de Música de enseñanzas obligatorias que provocan impacto tanto positivo como negativo en el alumnado que ha vivido experiencias en ambos extremos.

Metodología

La metodología de este estudio aborda las historias de vida de siete participantes cuya relación con la música en la actualidad es muy satisfactoria gracias a la huella que alguno de sus profesores de Música de las etapas obligatorias dejó en ellos.

Muestra

Estos siete participantes tienen en común que refieren una experiencia positiva en una de dichas etapas de educación obligatoria y negativa en la otra, algo que se ajusta bien al problema de estudio, porque se quieren estudiar los rasgos del profesorado en estas dos condiciones. Se ha tratado de que la formación, ocupación y procedencia de estos informantes atendiera al principio de máxima variedad (Teddlie y Yu, 2007), de acuerdo con el criterio explicitado anteriormente. A continuación, se presentan con un nombre ficticio describiendo sus características más relevantes en relación con la música, tanto en la actualidad como en su experiencia previa en la Educación Obligatoria.

Carlos es un varón de 30 años, es enfermero de profesión, pero dedica una gran parte de su tiempo a un grupo de pop en el que es el vocalista y compositor principal del grupo. Con dicho grupo ha conseguido varias metas, entre las que se encuentra haber ganado varios premios, haber tocado en festivales importantes y haber firmado un contrato con el sello Warner.

Gerardo, de 28 años de edad, es músico, profesor de gaita, padre de una niña de dos años y tiene una pareja que también se dedica a la música. Vive de la música, pese a que considera que la creencia popular es que «no se puede vivir de ella». Da clase de gaita en una banda de gaitas en dos capitales de provincia de mediano tamaño, toca en ceremonias o para grabaciones de discos.

Manuel, de 32 años, es maestro de Educación Musical, musicólogo y máster en Investigación Musical. Trabaja actualmente como maestro en un colegio vinculado a un proyecto social a través de la música inspirado en las orquestas de Venezuela del maestro Abreu. Define su propia formación como un reto, pues él se formó en un colegio con niños en riesgo de exclusión social en el que sus compañeros no iban a la Universidad ni estudiaban una carrera.

Alba, de 25 años, es titulada superior en Guitarra por el conservatorio y se encuentra finalizando los estudios de Máster en Profesorado, lo que simultanea con su trabajo como profesora de guitarra en una academia privada. No cuenta con modelos familiares músicos ni docentes; su maestro de Música de Primaria marca su dedicación a este campo.

Begoña tiene 30 años y lleva cuatro años trabajando como maestra de Música en diferentes centros públicos, así como dos años impartiendo clases extraescolares de música y movimiento. Anteriormente desempeñó otros trabajos, pero tiene claro que la educación musical llena su vida. Estudió Magisterio Musical, contando con formación musical complementaria en academias, escuelas de música y actualmente en un coro adulto mixto, una de sus grandes pasiones y medio para seguir en activo en el mundo musical, aspecto que considera esencial para ser una buena docente.

Inma es una joven de 22 años que acaba de finalizar el Grado de Educación Primaria con Mención de Música. Sin haberse iniciado todavía en el ámbito profesional, tiene muy clara su vocación docente en el ámbito de la música. Su formación musical universitaria se encuentra enriquecida con la educación recibida en escuelas de música, conservatorio elemental y profesional.

Teresa tiene 23 años. Es periodista y está trabajando llevando la sección joven de un reconocido periódico. Pese a no dedicarse profesionalmente a la música, desde su primer contacto con la maestra de Música de Primaria, la música siempre ha ocupado un lugar primordial en su vida, formando parte de coros y recibiendo clases en el conservatorio. En la actualidad es integrante de un coro de gran prestigio en su ciudad e intenta en su labor periodística resaltar las bondades que la música puede ofrecer a todas las personas y que estas tengan la oportunidad de acercarse a ella y valorarla.

Recogida y análisis de datos

Esta investigación se realiza a través de historias de vida, que son relatos autobiográficos 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). Las entrevistas constituyeron la principal técnica de recogida de datos. No obstante, eventualmente se han consultado otros materiales como las composiciones musicales de uno de los informantes, la página web del proyecto en el que colabora otro de ellos o el Facebook de un reconocido periódico que edita una tercera.

Las entrevistas se llevan a cabo en tres fases (Seidman, 2013). En una primera entrevista se abordan preguntas en torno a las experiencias musicales en las etapas Primaria y Secundaria y alguna pregunta abierta acerca de la opinión del participante en torno a la educación musical en la etapa obligatoria. Tras la transcripción de la primera entrevista, se lleva a cabo un análisis de la misma sobre la que se diseña la segunda. Antes de comenzar con la segunda entrevista se comunican al informante algunos de los aspectos más destacados del análisis para que

pueda reflexionar sobre ellos. Por último, con la tercera entrevista se procede de forma similar a la segunda.

Se realizaron transcripciones de las entrevistas para llevar a cabo análisis de contenido (Andréu, 2002; Cáceres, 2003; Fernández, 2002; Krippendorff, 1990). El análisis se realiza en tres pasos (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005): en primer lugar, la reducción de datos; en segundo, la disposición y transformación de los datos, y el tercero, la obtención de resultados y verificación de conclusiones. Con respecto a la reducción de los datos, los textos se separaron en unidades atendiendo a criterios espaciales, temporales, temáticos, gramaticales, conversacionales o sociales. Más adelante se identificaron y clasificaron dichas unidades, es decir, se codificaron y se categorizaron por codificación abierta (Strauss y Corbin, 1990). Resultan como categorías de orden superior las cualidades de impacto personales y profesionales, tanto positivas como negativas. Dentro de ellas, surgen subcategorías como la pasión por la música, la implicación del docente, la relación con las familias, el estilo docente, las actividades realizadas en clase, la relación con el alumnado, los estilos de música abordados, la formación del docente, las cualidades de mediación grupal y la idea de educación musical, como las más destacadas.

Con el propósito de contribuir a la credibilidad del estudio, las reflexiones en torno a cada entrevista se compartieron y discutieron con los informantes en las entrevistas posteriores. Asimismo, al finalizar la recogida y análisis de datos, se enviaron los informes finales de la investigación a los informantes para su discusión, cumplimentación o modificación.

Resultados

Los resultados obtenidos en este estudio se centran en analizar las características del profesorado de educación musical obligatoria que han presentado un impacto en la vida de las personas entrevistadas. Dichas características responden a la propia valoración y sentimientos hacia la música que los docentes muestran y son capaces de transmitir, su implicación en el trabajo, su estilo docente, la relación establecida con el alumnado y el ambiente de aula creado, así como sus conocimientos musicales. Se presentan a continuación los resultados divididos en dos grandes bloques: aquellas características que son valoradas por los informantes por producir en ellos un impacto positivo y aquellas otras cuyo impacto ha sido más bien negativo.

Características del docente que producen impacto positivo

Los resultados de la investigación muestran que los docentes que han tenido un impacto positivo en sus estudiantes presentan unas características que mezclan lo personal y lo profesional, siendo muy difícil establecer los límites entre ambos planos.

Todos los informantes resaltan como idea principal la de que estos docentes sentían pasión por la música y eran capaces de transmitirla y contagiarla al alumnado. Así lo verbaliza Begoña, recordando a su maestra de Primaria y destacándolo como causa principal del gusto y disfrute de todos los alumnos por la música:

Transmitía la música y le gustaba un montón lo que hacía, yo creo que eso es lo que más nos hizo acercarnos [a todos a la música].

Teresa resalta que esta transmisión de la pasión por la música la sintió más que en el profesorado del conservatorio al indicar:

En mi maestra de Música eso lo sentí. Lo noté mucho más en esta maestra que en el profesorado del conservatorio. Ha sido modelo e inspiración, plantó una semilla y a mí me ha hecho crecer.

Con respecto al grado de implicación en el trabajo, seis de los siete participantes indican que este incluía tanto el horario establecido para la asignatura como otros momentos no obligatorios para el docente, llegando a sobrepasar sus cometidos. Entre las acciones más repetidas por estos docentes destacan la creación de coros, así indicado por Teresa, Gerardo y Manuel; o agrupaciones instrumentales, como es el caso de Alba y Begoña. Estas actividades se realizaban en el horario de recreo o una vez terminadas las clases, con actuaciones tanto dentro como especialmente fuera del horario escolar, incluido el fin de semana. Así es el caso, como ejemplo, de la maestra de Música de Primaria de Teresa:

Es una cosa (el coro) que hizo por amor al arte y llenó a mucha gente, muchísima gente, porque realmente era una extraescolar a la que íbamos en vez de a baile o ajedrez... y lo hacía gratis. Y para mí ha sido el principio de muchísimas cosas [...]. Yo estaba tan a gusto, fueran mis amigas, no fueran mis amigas. Recuerdo que hicimos concursos y conciertos, era todo un evento.

Igualmente, Alba, Gerardo y Carlos resaltan que los llevan a conciertos y Carlos recuerda agradecido que le prestan la clase y los instrumentos para ensayar, convirtiendo el aula en un espacio abierto y de

disfrute en el tiempo de ocio. Gracias a estas vivencias, Teresa, Begoña y Carlos han seguido formando parte de agrupaciones corales o instrumentales hasta la fecha, y cinco de los siete informantes se dedican a la docencia musical en la actualidad. Manuel lo explica en una de sus entrevistas con estas palabras:

Me llevaba a conciertos de coros, me llevaba a conciertos de música; más adelante, cuando hicieron la escolanía de los puericantores de la catedral, me animó a que me presentara y demás, me cogieron y estuve varios años también de puericantor. Ella me llevó a la prueba porque mis padres no podían llevarme.

Una característica común que manifiestan seis de los siete informantes es que fueron estos docentes quienes detectaron sus capacidades musicales y propusieron que profundizaran en el aprendizaje musical de manera extraescolar, que asistieran al conservatorio, a coros de gran calidad fuera del centro, a concursos, e incluso que les animaran a dedicarse profesionalmente a la música. Son ellos quienes les informan de las pruebas de acceso al conservatorio y les ayudan a prepararlas, les llevan los impresos de inscripción e incluso los acompañan a las pruebas. Cinco de ellos indican que incluso se ponen en contacto con los padres para comunicarles las buenas cualidades de sus hijos y resaltar la importancia de la formación musical extraescolar, para algunos de ellos desconocida. Manuel explica cómo su maestra le hizo concienciarse de sus capacidades musicales con las siguientes palabras:

María, que, bueno, yo siempre la he considerado como una de las mejores profesoras que he tenido, me propuso formar parte de un coro del colegio que estaban empezando a llevar a cabo [...]. Y al poco tiempo de aquello, pidió una reunión con mis padres [...] y les propuso que me llevaran al conservatorio.

Alba destaca la importancia de «esa misión del profesor de abrir los ojos al alumnado sobre sus potencialidades musicales».

En relación con su estilo docente, Teresa, Inma, Begoña y Manuel destacan algunas características, como la dulzura y naturalidad. Con estas palabras lo expresa Teresa de su maestra de Primaria:

Siempre me ha parecido una persona muy natural, siempre muy dulce y que ha trabajado con los niños de una manera estupenda.

En el caso de Inma, sus recuerdos son similares:

La maestra era muy dulce y no muy estricta, de una manera positiva conseguía que todo el mundo funcionara de manera muy agradable. Las propuestas eran siempre positivas, siempre tenía una palabra para todo el mundo, palabras de aliento para todos, se enfadaba muy poco. Intentaba que todos acudieran a música contentos, creaba un clima muy agradable.

Carlos y Gerardo destacan que sus referentes docentes eran más estrictos, lo que les lleva a sentir la asignatura como algo importante, divertido, relacional, interactivo y creativo, y a valorar la música como una asignatura igual o más importante que otras. Gerardo menciona de su profesora de Secundaria:

Esta primera profesora es estricta y dura pero interesante. Como para ella era tan importante la música, pues conseguía hacer un poco «sagradas», por así decirlo, entre comillas, las clases de Música. Entrás a una clase en la que vienes a hacer algo que es muy importante [...]. Para ella la asignatura de Música era lo más importante.

Otro de los aspectos clave que destacan todos los participantes es la importancia de la atención a todo el alumnado y de generar buen ambiente. Los maestros que han marcado a sus estudiantes conectan con ellos de otra manera, muestran interés por su realidad, sus gustos musicales y sus necesidades y estilos de aprendizaje, es decir, por darles el protagonismo, estableciendo una relación positiva y cercana con ellos. Muestran preocupación por todos los estudiantes, por potenciar las cualidades de cada uno y ofrecerles ayuda individualizada, por intentar que todos acudan contentos, por su capacidad para mandar mensajes y valoraciones positivas y formativas que favorezcan el proceso de aprendizaje. Alba lo plasma en su discurso al indicar:

El profesor de Música de Primaria era increíble, increíble, increíble [...]. Consiguí que toda la clase, todos, ¿eh?, increíble, nos bajáramos la flauta al recreo a tocar. Y había gamberros en mi clase, pero conseguía que se esforzaran en tocar.

Como se observa, este trato de igualdad conlleva el respeto a todos los estudiantes, aspecto que dichos estudiantes captan, aunque no medien las palabras. Los alumnos se sienten respetados y escuchados; muestran una actitud positiva ante la asignatura y ante las propuestas en ellas realizadas –algo que no se conseguía en otras asignaturas–; consiguen desarrollar en todos los estudiantes un sentimiento positivo de autoexigencia y de esfuerzo continuado que se veía recompensado. Manuel se refiere a la docente en los siguientes términos:

Siempre te trataba con mucho cariño, se preocupaba por lo que le contabas [...]. En las clases, no hacía falta que te echaran mucho la bronca, porque como estabas deseando tener Música con ella, sentías que no se lo merecía.

En este intento por llegar a todos conseguían explicar las cosas difíciles como si fueran fáciles. También se evaluaban constantemente y evaluaban al grupo, pues mostraban gran flexibilidad y observación en el aula para modificar sus propuestas con el fin de optimizarlas según la realidad del momento. Gerardo comenta con respecto a esta idea:

A todo el mundo hay algo que se le da mejor que a los demás, aunque sean cosas que no consideremos importantes [...], porque todas cumplen su papel. Entonces yo creo que Ismael fomentaba bastante eso. Tenía intuición para ver las potencialidades de cada uno, o las motivaciones de cada uno, y dentro de las posibilidades, como estar con mucha gente, siempre intentar que cada uno se sintiera que estaba aportando algo, que lo aportaba mejor que los demás o de una forma más personal.

Finalmente, Inma, Alba y Gerardo aluden a los altos conocimientos musicales que mostraban desde la práctica, indicando que tocaban y cantaban muy bien en clase y que conocían y contaban anécdotas musicales que despertaban el interés y curiosidad por aprender más, aunque coinciden en que los altos conocimientos no constituyen un aspecto clave para ser buen maestro. Gerardo indica:

Llegué a primero de la ESO. Y Laura [su primera profesora en Secundaria] me impactó tanto, me empezó a gustar tanto la música, y empecé yo a descubrir y a escuchar, dentro de mí [...]. Recuerdo que tocaba muy bien el piano y que cantaba en clase. Nos contaba anécdotas de su vida en relación con cuestiones musicales, y eso a mí me gustaba. Tenía oído absoluto y nos pidió tocar notas en el piano para adivinar qué nota era.

Características del docente que producen impacto negativo

En contraposición a toda esta visión positiva de los docentes, todos los informantes ofrecen reflexiones sobre las características del profesorado que les han marcado más negativamente. Entre las destacadas, cinco informantes aluden a la falta de valoración de la asignatura por parte de algunos docentes de Música. Esto se une en todos los casos a no mostrar emoción ni pasión por la música, ni capacidad para transmitirla a sus alumnos, de modo que adoptan un rol pasivo. Teresa, Inma y Alba señalan que, aunque el aula en la que trabajaban estaba dotada con instrumentos Orff, no los utilizaban, o incluso no acudían al aula

de Música, quedándose en el aula de referencia. Así lo relata Inma en relación con su experiencia en Secundaria; lo describe en contraposición con lo vivido en Primaria con las siguientes palabras:

La clase estaba muy bien acondicionada, era espaciosa. Había instrumentos de láminas, había piano, había espacio atrás para movimiento... que el profesor no utilizaba [...]. Era un profesor supermayor, seguíamos el libro, mucha historia y muchos conceptos, pero desde la teoría, completamente alejado de la utilidad práctica [...]. Llegaba, se sentaba en la mesa, leía lo que tocara y se acabó.

Todo ello desembocaba en que el alumnado no mostrara interés por la asignatura, ni ganas de aprender. Esta pasividad llevaba unida en todos los casos la falta de preparación de las sesiones, la falta de objetivos, la excesiva improvisación y desorganización en el trabajo, lo que acrecentaba la minusvaloración de la asignatura por parte de los estudiantes y su falta de interés, llegando al extremo resaltado por uno de los entrevistados de que los estudiantes no elegían la asignatura cuando era optativa, porque sabían que la impartía el mismo profesor.

Todos los informantes resaltan aspectos de la personalidad y de la manera de ser en el aula de estos docentes, como elementos que afectan directamente al proceso de enseñanza-aprendizaje vivido en la asignatura. Así lo ejemplifican las palabras de Inma al afirmar:

Era un señor apagado, que estaba ahí porque tenía que cobrar todos los meses, no porque tuviera esa dedicación, ni esa preparación de las clases, ni esa visión reflexiva y de flexibilidad en la programación.

La falta de un acercamiento adecuado al alumnado también es algo valorado negativamente por seis de los informantes. En el caso de Begoña destaca especialmente una cercanía mal entendida, que le llevaba a una falta de autoridad, afirmando:

Era muy cercano, excesivamente, lo veían, más que como profesor, como una especie de *colegueo*, que igual esa barrera se saltaba un poco.

Teresa, Alba, Manuel y Begoña resaltan un clima poco adecuado para el aprendizaje, como consecuencia de los continuos gritos y enfados por parte del docente para intentar controlar la clase sin resultados positivos, consiguiendo una reacción recíproca por parte del alumnado. Teresa lo verbaliza con las siguientes palabras:

Depende sobre todo de la actitud del profesor; si el docente te grita constantemente, si pasa de todo... el alumno reacciona de la misma manera. No

castigar a todo el mundo; si hay un día que es de prácticas, se debería respetar la práctica, no dejar de hacerlo porque alguno se porte mal.

Con respecto al trato con el alumnado, todos los informantes destacan que, en general, el docente no mostraba nada de aprecio ni interés por los alumnos, ni refuerzo positivo sobre sus capacidades musicales, por lo que se creaba un ambiente desagradable en el aula en el que todos los estudiantes se sentían incómodos. El caso de Inma:

La sensación que tenía en clase es que el profesor tenía un trato totalmente despectivo conmigo. Cuando hacía una pregunta, yo levantaba la mano, pero nunca me preguntaba, y decía abiertamente: «No, que conteste otro».

Inma considera que ese trato tal vez fuera motivado por la inseguridad de conocimientos musicales del profesor; inseguridad que también es reportada por Alba, pues su sentimiento de inseguridad fue la causa de que no trabajara con la flauta o con el instrumental Orff.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación se muestran similares a muchos de los puntos que abordan los estudios revisados en la literatura sobre el tema, con algunas discrepancias interesantes que se plantearán también a continuación. Al igual que en investigaciones previas al respecto (Carbajo, 2009; Carrillo, 2012, 2015; Carrillo y Vilar, 2012; Klotman, 1972; Saunders y Baker, 1991; Taebel, 1980; Teachout, 1997), los participantes de esta investigación señalan que las características del profesor de Música, más que otros factores, determinan el impacto positivo o negativo que la educación musical obligatoria tiene en sus vidas. Dichas características parecen responder a tres ámbitos: el personal, el pedagógico y el musical. A diferencia de lo sugerido por otros autores (Vilar, 2003; Prieto, 2001; Carbajo, 2009), los resultados de esta investigación conceden una mayor importancia a las cualidades personales y pedagógicas que a la capacidad musical de los docentes.

Uno de los aspectos de mayor impacto en nuestro estudio ha sido evidenciado como la pasión por la música y por su enseñanza como el motor de todo el engranaje del proceso de enseñanza-aprendizaje (Carbajo, 2009; Day, 2006; Martínez-Izaguirre, Yániz y Villardón-Gallego, 2017; Lago, Piñero y Pliego de Andrés, 2007). La gran vocación y entusiasmo que muestran los buenos maestros va unida a la capacidad para transmitirla y contagiarla, a considerar que la música es algo muy importante y valioso.

Como consecuencia de la pasión que sienten por la música y por la enseñanza, los docentes rompen la barrera entre su ámbito laboral y de ocio (González, 1974; Mark, 1998). Muchos utilizan sus tiempos de descanso para seguir enseñando, para formarse o formar a estudiantes, o para proponer actividades como coros y orquestas. Gracias a estos puentes vividos entre su ámbito laboral y su tiempo libre, muchos estudiantes comprenden que el aprendizaje académico puede estar ligado al ocio (Aróstegui, 2004) y los propios estudiantes comienzan también a borrar las barreras rígidas que existen en la actualidad.

Los buenos maestros tienen la capacidad para impactar en todos los alumnos, tanto en aquellos con mayores aptitudes musicales como en los que presentan menores (Arnáiz, 2011; Day, 2006). Aspectos como la comprensión, la comunicación, la atención individualizada, el respeto y la escucha resaltados por Marchesi (2007) o Zaragoza (2009) propician una reciprocidad de trato por parte de los estudiantes (Martínez-Izaguirre, Yániz y Villardón-Gallego, 2017) que favorece un clima de aula positivo, de esfuerzo continuado y autoexigencia, interés y gusto por la música. Esta preocupación que los estudiantes detectan conlleva una flexibilización de la programación y de la acción docente en la asignatura (Carbajo, 2009; Pérez-Gómez, 1993; Prieto, 2001) de la que también son conscientes. Las relaciones positivas creadas por el profesorado no se ciñen únicamente al alumnado, también crean lazos con el resto de miembros de la comunidad educativa, como son los padres, otros docentes del centro y fuera del centro, e incluso otros profesionales relacionados con la música, de modo que sirven de puentes positivos y necesarios en el proceso educativo (Marchesi, 2007; Martínez-Izaguirre, Yániz y Villardón-Gallego, 2017; Perrenoud, 2004; Taebel, 1980). Estas redes tienen una gran importancia en relación con la posibilidad de favorecer aprendizajes a lo largo de la vida y en contextos múltiples.

A modo de conclusión, esta investigación, centrada en el análisis del impacto positivo y negativo que cada uno de los informantes ha sentido con respecto a sus profesores de Música de Educación Obligatoria, permite aproximarse a algunas de las características personales y profesionales que ha de tener el docente y cuestionarse algunos aspectos clave de su formación. Según la opinión de los informantes, no basta con tener las herramientas técnicas musicales y didácticas necesarias, sino que es necesaria la vocación como docente musical, que la pasión por la música que el propio profesor sienta sea transmitida y contagiada al alumnado. Asimismo, algunas competencias transversales parecen fundamentales, como ser asertivo, tener capacidad de escucha y capacidad para potenciar aspectos positivos de cada persona, llegar a todos los estudiantes o fomentar el trabajo en grupo, la motivación, el esfuerzo y las ganas de aprender.

Otro de los aspectos significativos que se desprende de la investigación es que muchos de los informantes se convierten en docentes de Música reproduciendo el mismo modelo de buen docente que han recibido, es decir, en la conformación del profesor, tener un buen modelo docente resulta significativo (Carrillo, 2012). Para ello la adecuada formación universitaria de los docentes de Música es fundamental. Esto implica conseguir un consenso sobre qué se entiende por formar a un docente de educación musical, ya que en la actualidad todavía no parece existir una línea definida (Aróstegui, 2006; Godall, 2006; Vilar, 2003). Esta investigación, pese a tratarse de un estudio limitado al análisis en profundidad de siete informantes, permite contribuir a la reflexión sobre cómo podría replantearse la formación de los docentes de Música en España en los ámbitos personal, pedagógico y musical, en la línea de lo propuesto por autores como Carabajo (2009) o Prieto (2001). La primera constata la relación directa entre los estudios universitarios y el mundo laboral, pues mantiene que desde el ámbito universitario se puede contribuir a «la creación de las señas de identidad de los docentes de música» (Carabajo, 2009: 414). Prieto (2001) resalta la importancia de que la formación universitaria tenga como objetivo el desarrollo de estas características de impacto positivo encontradas. Seguir en esta línea de investigación permitirá contribuir a la definición de la formación universitaria y a lo largo de la vida del docente de Música en España.

Referencias bibliográficas

- Andreu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Arnáiz, P. (2011). «Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar». *Innovación Educativa*, 21: 23-35.
- Aróstegui, J. L. (ed.). (2004). *The social context of music education*. Champaign, IL: Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation.
- (2006). «La formación del profesorado en educación musical ante la convergencia europea en enseñanzas universitarias». *Revista de Educación*, 341: 829-844.
- Cáceres, P. (2003). «Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable». *Psicoperspectivas*, II, 53-82. Disponible en: <<http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>>.
- Carabajo, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música de Educación Primaria: autopercepción de competencias profesionales* (tesis doctoral). Murcia: Universidad de Murcia. Disponible en: <<http://www.tesisenred.net/handle/10803/11079>>.
- Carrillo, C. (2012). *The qualities of music teachers: towards a holistic view of the professional profile* (tesis doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96532/cca1de1.pdf?sequence=1>>.
- (2015). «Competencias profesionales del profesorado de Música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta». *Revista Internacional de Educación Musical, RIEM*, 3: 11-21. Disponible en: <<http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/52/18>>.
- Carrillo, C.; Vilar, M. (2012). «Las competencias profesionales del profesorado de Música: opiniones de una muestra de docentes». *Cultura y Educación*, 24 (3): 319-335.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Fernández, F. (2002). «El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación». *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, II (96): 35-53. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309604>>.
- Godall, P. (2006). «El perfil del mestre en educació musical: un moment crític per a una reflexió». *Perspectiva escolar*, 304: 46-53.
- González, M. E. (1974). *Didáctica de la música*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Hargreaves, A. (1998). «The emotional practice of teaching». *Teaching and Teacher Education*, 14 (8): 835-854.
- Hemsey de Gainza, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi.
- Klotman, R. (ed.) (1972). *Teacher education in music. Final report*. Washington DC: Music Educators National Conference.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. México: Paidós.
- Lago, P.; Piñero, C. C.; Pliego de Andrés, V. (2007). «Entrevista con Monserrat Sanuy». *Música y Educación*, 70: 7-12.
- Larrosa, F. (2010). «Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4): 43-51.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Mark, D. (1998). «The music teacher's dilemma: musician or teacher?». *International Journal of Music Education*, 32: 3-23.
- Martínez-Izaguirre, M.; Yáñez, C.; Villardón-Gallego, L. (2017). «Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria». *Revista Iberoamericana de Educación*, 74: 171-192. Disponible en: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/613>>.
- Marzano, R. J.; Frotier, T.; Livingston, D. (2011). *Effective supervision. Suporting the art and science of teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- Oriol, N.; Parra, J. M. (1979). *La expresión musical en la educación básica*. Madrid: Alpuerto.
- Pérez-Gómez, A. I. (1993). «La interacción teoría-práctica en la formación del docente». En: Montero, L.; Vez, J. M. (eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (vol. I) (pp. 71-91). Santiago de Compostela: Tórculo.

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Prieto, R. (2001). «El perfil del maestro de primaria especialista en Educación Musical». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40: 175-185.
- Pujadas, J. J. (1992). «Elaboración de una historia de vida». En: Pujadas, J. J. (ed.). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales* (pp. 61-84). Madrid: CIS.
- Rodríguez, C.; Lorenzo, O.; Herrera, L. (2005). «Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad». *Sociotam*, 2 (XV): 133-154.
- Saunders, T. C.; Baker, D. S. (1991). «In-service classroom teachers' perceptions of useful music skills and understandings». *Journal of Research in Music Education*, 39 (3): 248-260.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. Nueva York: Teachers College.
- Strauss, A.; Corbin, J. M. (1990). «Open coding». En: Strauss, A.; Corbin, J. M. (eds.). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques* (pp. 101-121). Oaks: Sage Publications.
- Taebel, D. K. (1980). «Public school music teachers' perceptions of the effect of certain competencies on pupil learning». *Journal of Research in Music Education*, 28 (3): 185-197.
- Teachout, D. J. (1997). «Preservice and experienced teachers' opinions of skills and behaviors important to successful music teaching». *Journal of Research in Music Education*, 45 (1): 41-50.
- Teddle, C.; Yu, F. (2007). «Mixed methods sampling». *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (1): 77-100.
- Unesco (1998). *Informe mundial sobre la educación*. París.
- Vilar, M. (2003). «El maestro de música en Primaria: enfoques y perspectivas». *Música y Educación*, 54: 33-56.
- Zaragozá, J. L. (2009). *Didáctica de la música en Educación Secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó.