

Alicia Peñalba Acitores  
Yurima Blanco García (eds.)

**En busca de  
recursos para  
el desarrollo  
profesional  
docente del  
profesorado de  
música:  
acciones para  
el cambio**



En busca de recursos para el desarrollo  
profesional docente del profesorado  
de música

Acciones para el cambio



Alicia Peñalba y Yurima Blanco (eds.)

En busca de recursos para  
el desarrollo profesional  
docente del profesorado  
de música

Acciones para el cambio

Octaedro 

Colección Horizontes - Universidad

Título: *En busca de recursos para el desarrollo profesional docente del profesorado de música: acciones para el cambio*

Este libro es parte del proyecto de investigación EDU2017-84782-P «Formación del Profesorado y Música en la Sociedad y en la Economía del Conocimiento» (Profmus), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.



Primera edición: julio de 2023

© Alicia Peñalba Acitores y Yurima Blanco García (eds.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
octaedro@octaedro.com  
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-19690-93-7

Depósito legal: B 14914-2023

Maquetación: Fotocomposición gama, sl  
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Impresión: Masquelibros

Impreso en España - *Printed in Spain*

# Sumario

1. Desarrollo profesional docente de los profesores de música: ¿en qué punto estamos y hacia dónde nos dirigimos? . . . . . 9  
ALICIA PEÑALBA ACITORES; YURIMA BLANCO GARCÍA
2. Estrategias para mejorar la formación del profesorado de música: una visión internacional. . . . . 23  
COLLEEN CONWAY; ANN MARIE STANLEY; ALFREDO BAUTISTA
3. ¿Y ahora qué? Descubriendo el dónde, el qué y el cómo de la formación permanente del profesorado de música en Cataluña. . . . . 41  
CRISTINA GONZÁLEZ-MARTÍN
4. Los centros de formación del profesorado como ejes centrales de la formación permanente de docentes de música: el caso del CFIE de Palencia . . . . . 59  
YURIMA BLANCO GARCÍA
5. La formación permanente del profesorado de música en educación primaria: similitudes y diferencias entre diplomadas y graduadas en el País Vasco . . . . . 79  
ANA URRUTIA; GOTZON IBARRETXE
6. El reto del desarrollo profesional de los docentes de música: un estudio cualitativo a través de historias de vida . . . . . 99  
ROSA M. SERRANO PASTOR; ALICIA PEÑALBA ACITORES
7. Claves para un desarrollo profesional docente transformador del profesorado de música. . . . . 119  
ALICIA PEÑALBA ACITORES; YURIMA BLANCO GARCÍA





# Desarrollo profesional docente de los profesores de música: ¿en qué punto estamos y hacia dónde nos dirigimos?

ALICIA PEÑALBA ACITORES  
YURIMA BLANCO GARCÍA  
Universidad de Valladolid, España

## 1. Introducción

El desarrollo profesional y la formación permanente del docente de música es un tema de gran importancia en la investigación en educación musical. Los profesores de música juegan un papel fundamental en la educación musical de los estudiantes y en la promoción de la cultura musical en la sociedad. De ahí que la formación permanente sea esencial para garantizar que los maestros estén preparados para enfrentar los desafíos y cambios en la educación y que tengan acceso a oportunidades de desarrollo profesional que les permitan mejorar sus habilidades, conocimientos e identidades como docentes.

En España, la Orden EDU/2886/2011, de 20 de octubre, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado está sustentada en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación y no se modifica tras la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. En su título preliminar, destaca entre los factores que favorecen la calidad de la enseñanza y a los cuales se prestará una atención prioritaria, la cualificación y formación del profesorado, la investigación, la experimentación y la renovación educativa (España, Ministerio de Educación, 2011). El artículo 102 de la citada Ley recoge en su primer apartado:

La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. (España, Ministerio de Educación, 2011, p. 17184)

Pese a que el Ministerio de Educación y las administraciones educativas regionales deben velar por el cumplimiento de estos principios que favorecen la calidad educativa, la situación de la formación permanente y el desarrollo profesional docente (DPD) en nuestro país es todavía un asunto pendiente de mejora. En España, salvo alentadoras excepciones, algunos autores consideran que el DPD todavía se concibe como un modelo de formación basado en cursos de actualización del conocimiento, pero no existen planes de verdadera transformación y desarrollo del profesorado, cuando los docentes necesitan un importante apoyo en las dos o tres décadas que dura la carrera profesional docente (Martín, 2015, p. 451). Este modelo no se renueva en la actual ley educativa (España, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020) y, por tanto, no se reflejan programas de desarrollo profesional holísticos.

El Ministerio de Educación considera formación permanente del profesorado al «conjunto de actividades formativas dirigidas a mejorar la preparación científica, técnica, didáctica y profesional del profesorado y de todos aquellos que desarrollan su labor docente o especialidades» (España, Ministerio de Educación, 2011, p. 112342). Tras una lectura de las normativas vigentes, en ningún caso se aborda el concepto de DPD o los aspectos personales además de los científico-técnicos y didácticos. De acuerdo con Martín (2015, p. 451), se observa un «debilitamiento de las estructuras de formación»: solo seis comunidades han mantenido la red de centros en todo su territorio, y, el resto, un centro de referencia por provincia o unidad administrativa análoga.

El panorama nacional muestra diversidad en materia de DPD en tanto existen diferentes instituciones responsables de organizar e impartir la formación permanente a lo largo de las 19 comunidades y ciudades autónomas. Las diferencias abarcan desde la nomenclatura de las instituciones hasta las características de los centros de profesorado en aspectos como: tipo de destinatarios, periodización de los planes, presencia o no de programas de especialización, elementos facilitadores e incentivos para la

formación permanente. Respecto a los usuarios, las comunidades difieren en la admisión de docentes. Por ejemplo, Madrid y Cantabria admiten profesores de centros privados; Castilla y León y Región de Murcia a docentes que hayan ejercido, aunque no estén en activo; el País Vasco a toda la comunidad educativa y el resto de los territorios a los titulados aptos para ejercer la docencia. En cuanto al mapa de periodicidad de los programas de formación permanente, también se muestran resultados diferentes, con el predominio de planes anuales frente a programas de largo y mediano plazo (Eurídice-REDIE, 2019). En relación con los elementos facilitadores, si bien todas las comunidades autónomas contemplan la formación en los centros educativos solo cuatro de ellas especifican la formación permanente dentro de las 30 horas de permanencia en la escuela. Los incentivos son similares en la acreditación y reconocimientos de créditos, si bien los complementos salariales varían entre los territorios.

Las Administraciones establecen las líneas prioritarias de la formación permanente y estas se relacionan, a su vez, con las competencias marcadas en las políticas educativas. A nivel nacional se muestra homogeneidad en el desarrollo de estas líneas, donde sobresalen la competencia ciudadana, digital y multilingüe. En la actualidad se observa el interés de algunas comunidades autónomas por adecuar los programas de formación de profesorado a las demandas y necesidades actuales: en La Rioja se ha aprobado la nueva ODC 3/2022 que establece, entre otros aspectos, el artículo 10 «Comunidades de innovación: mentORIZACIÓN» (Gobierno de La Rioja, 2022); en Andalucía, la Resolución de 13 de septiembre de 2021 establece entre sus líneas «la formación del profesorado como impulsora del conocimiento compartido y producido en los centros educativos, la investigación y la innovación educativa y las buenas prácticas» (Junta de Andalucía, 2021), y en Castilla y León se promueven convocatorias anuales para implementar planes de equipo de profesores (Junta de Castilla y León, 2022).

La formación permanente se nutre de otras instituciones que, mediante convenio con los centros de profesorado, ofrecen acciones formativas, mayormente de contenido especializado e impartidas a través de talleres, jornadas o congresos interactivos. Si bien no abundan evidencias sobre el impacto que este tipo de formación alcanza entre los docentes, en el presente libro se re-

vela el interés que despierta entre el profesorado de música, concebida por los docentes como una estrategia de autosuperación no formal, mayormente de iniciativa privada.

## 2. Aclarando terminología

Existen discrepancias sobre lo que se considera *formación permanente* y *desarrollo profesional docente* en la literatura científica. ¿Se comportan como sinónimos? ¿Hacen referencia a los mismos aspectos? ¿Implican algún matiz de intención diverso?

El DPD es un concepto polisémico y se ha utilizado en la literatura como sinónimo de formación permanente, formación a lo largo de la vida, capacitación, entre otros. Con todo, cada vez son más los autores que acentúan las diferencias entre DPD y formación permanente. Marcelo y Vaillán (2009) consideran el DPD como un concepto más adecuado en tanto implica nociones de evolución y continuidad, formación inicial y experiencia, construcción de la identidad profesional y de procesos (y no eventos) a largo plazo. Por su parte, Koner y Eros (2019) subrayan implicaciones más profundas del DPD a nivel de transformación profesional, desarrollo de la experiencia pedagógica, de las creencias del profesorado y de su experiencia vital. Asimismo, Martín (2015) enfatiza en la reflexión y autorregulación como claves del DPD y en los procesos de aprendizaje basados en la cooperación entre docentes.

Otras diferencias se refieren a los usuarios de la formación: en algunos contextos se concibe la formación inicial universitaria como parte del desarrollo profesional mientras, en otros, se considera a partir de la etapa profesional, es decir, una vez titulados. Asimismo, se observan matices en las nociones de DPD atendiendo a diferentes tipologías como aprendizaje formal e informal o a las etapas evolutivas de los docentes (formación inicial, profesores noveles y experimentados). Las políticas y estándares que regulan la formación del profesorado y los contextos donde se desarrolla la profesión docente también admiten factores de diferenciación.

A lo largo de este libro los autores hacen referencias a ambos términos, tanto *DPD* como *formación permanente*, aunque, como se verá en el capítulo final, se propone adoptar el DPD como un

proceso dinámico, complejo y holístico bajo el cual se desarrollan diferentes modelos y dominios (Clarke y Hollingsworth, 2002) que contribuyen a la transformación y mejora del desarrollo profesional de los docentes, en nuestro caso, del profesorado de música.

### 3. La necesidad de formación ante los cambios

La formación permanente permite a los profesores mantenerse al día de las últimas tendencias y metodologías en educación y puede ayudarlos a adaptarse a las nuevas demandas del sistema educativo. Permite la mejora de la calidad de la enseñanza, desarrollar su carrera profesional y perfeccionar su desempeño en el aula, les proporciona que estén expuestos a nuevas ideas y enfoques, lo que les permite ser más creativos en su enseñanza y fomentar la innovación en el aula. Por otro lado, ayuda a los profesores a desarrollar una conciencia ética y social en su enseñanza, todo lo cual contribuye al desarrollo de una sociedad más justa y equitativa.

Pero, sobre todo, la formación permanente atiende al cambio constante en la educación. El mundo está en constante cambio y la educación no es una excepción. Las situaciones cambiantes, la modificación de leyes educativas, la heterogeneidad del alumnado, los cambios políticos y sociales, e incluso los cambios personales, requieren de los profesores una constante capacidad de cambio, adaptación y reinención. Esta no siempre es posible solamente utilizando las capacidades, habilidades y competencias de las que disponen, sino que normalmente se requiere de formación y guía para poder llevarlas a cabo.

Algunos autores como Clarke y Hollingsworth (2002, p. 948) han analizado las necesidades de cambio de los profesores. Identifican seis dimensiones por las que los profesores cambian: 1) el cambio como resultado de la formación, pues la instrucción cambia a los docentes; 2) el cambio como adaptación: los profesores cambian en respuesta a algo y adaptan sus prácticas a las nuevas condiciones; 3) el cambio como desarrollo personal: los profesores intentan cambiar para mejorar su rendimiento o estrategias; 4) el cambio como algo particular: los profesores cambian algo por motivos de crecimiento personal; 5) el cambio

como reestructuración sistémica: los profesores promulgan las políticas de cambio del sistema; y 6) el cambio como crecimiento o aprendizaje: los profesores cambian de forma inevitable a través de la actividad profesional, pues son aprendices que trabajan en una comunidad de aprendizaje.

Se produce, pues, una retroalimentación entre la necesidad de cambio y la formación permanente. Los profesores necesitan cambiar y por eso se forman, pero, además, la propia formación produce cambios en diversos estratos de su rol como docentes.

El estudio del DPD ha sufrido un cambio en los últimos años.

La concepción de un proceso centrado en la actualización de conocimientos ha dado paso 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. (Martín, 2015, p. 443)

Al respecto, Koner y Eros (2019) presentan una revisión de la literatura sobre el desarrollo profesional del profesorado de música con experiencia. Estos autores revisan el periodo de 2007 a 2017 sobre las necesidades de desarrollo profesional de los educadores de música que muestra que las necesidades son cambiantes a lo largo de la carrera y que las interacciones informales entre los educadores de música son altamente efectivas para el DPD. Estos autores señalan que los maestros experimentados deberían: adoptar un enfoque proactivo; asumir funciones de liderazgo en la escuela o en organizaciones profesionales; supervisar a los estudiantes de los grados de Educación; actuar como mentores o formadores; mantener debates con colegas en diversos foros (congresos, reuniones, redes, entre otras). Otros autores abordan la formación permanente y el desarrollo profesional docente con disímiles enfoques como la formación diseñada para un contexto específico, con las necesidades específicas de cada docente o el estudio de los cursos colaborativos y de larga duración en el tiempo.

Shaw (2020) orienta su investigación hacia los programas de desarrollo profesional específicos para el contexto. Propone un estudio que se basa en un programa de desarrollo profesional diseñado específicamente para profesores de música en entornos urbanos. Shaw propone que los programas de desarrollo profe-

sional específicos para el contexto son importantes, porque tienen en cuenta las necesidades y desafíos únicos a los que se enfrentan los profesores. Los resultados de su estudio muestran que los profesores explicitaron un mayor conocimiento y habilidades para enseñar en su contexto específico, así como una mayor capacidad para reflexionar sobre su práctica y trabajar de manera colaborativa con sus colegas.

Por su parte, Upitis y Brook (2017) proponen la importancia de adaptar el desarrollo profesional a las necesidades individuales de los profesores de música, en este caso, en relación con el uso de herramientas digitales, ya que cada profesor tiene un conjunto único de habilidades, conocimientos y experiencias. El estudio se llevó a cabo con un grupo de profesores de música independientes y se utilizó un enfoque cualitativo para recolectar datos a través de entrevistas y observaciones. Los autores muestran que los participantes necesitan una cantidad variable de sesiones de formación para aprender a utilizar la herramienta digital. Algunos profesores necesitan una sola sesión de capacitación, mientras que otros necesitan un seguimiento y retroalimentación continuos, y, por ello, el desarrollo profesional es más efectivo cuando se adapta a las necesidades individuales de los profesores.

Por último, Biasutti *et al.* (2019) argumentan que los cursos colaborativos en línea son una forma efectiva de mejorar el desarrollo profesional de los profesores de música, ya que permiten a los profesores aprender a través de la interacción con sus colegas, compartir ideas y retroalimentarse entre sí. El estudio se llevó a cabo con un grupo de profesores de música y se utilizó un enfoque mixto para recolectar datos a través de encuestas y observaciones de un curso de tres años de duración. Los resultados muestran que los profesores participantes perciben un crecimiento significativo en sus habilidades y conocimientos, con una mayor capacidad para planificar y diseñar la enseñanza, evaluar el aprendizaje de los estudiantes y trabajar de manera colaborativa con sus colegas. Los participantes informaron del desarrollo de una capacidad metacognitiva, un enfoque docente reflexivo y un método de planificación curricular orientado a objetivos. En este sentido Conway (2001, 2008, 2011), analiza los cambios en las necesidades docentes a lo largo de sus carreras y las necesidades de los grupos de trabajos colaborativos como fundamentales en su DPD.

# Índice

1. Desarrollo profesional docente de los profesores de música: ¿en qué punto estamos y hacia dónde nos dirigimos? . . . . .	9
1. Introducción . . . . .	9
2. Aclarando terminología . . . . .	12
3. La necesidad de formación ante los cambios . . . . .	13
4. El desarrollo profesional docente del profesorado de música en España . . . . .	16
5. Referencias . . . . .	20
2. Estrategias para mejorar la formación del profesorado de música: una visión internacional . . . . .	23
1. Introducción . . . . .	23
2. Desarrollo profesional del profesorado de música versus formación del profesorado . . . . .	24
3. Reflexiones de profesores veteranos sobre la formación docente en los últimos veinte años . . . . .	26
4. Grupos de estudio colaborativo de profesores y aprendizaje del profesorado . . . . .	29
5. El vídeo en el aula como herramienta para el aprendizaje de los profesores de música . . . . .	33
6. Conclusiones . . . . .	35
7. Referencias . . . . .	37



3. ¿Y ahora qué? Descubriendo el dónde, el qué y el cómo de la formación permanente del profesorado de música en Cataluña . . . . .	41
1. Introducción . . . . .	41
2. Marco teórico y conceptual . . . . .	43
3. Metodología . . . . .	44
4. Resultados . . . . .	46
4.1. El dónde: instituciones encargadas de la formación permanente . . . . .	46
4.2. El qué: temáticas y demandas recurrentes en la formación permanente. . . . .	47
4.3. El cómo: modalidades de formación permanente . . . . .	49
4.3.1. El taller . . . . .	49
4.3.2. La jornada . . . . .	50
4.3.3. El curso. . . . .	50
4.3.4. El grupo de trabajo. . . . .	51
4.3.5. La formación de centro . . . . .	52
4.3.6. La conferencia y el seminario. . . . .	53
5. Conclusiones. . . . .	54
6. Referencias . . . . .	56
4. Los centros de formación del profesorado como ejes centrales de la formación permanente de docentes de música: el caso del CFIE de Palencia . . . . .	59
1. Introducción . . . . .	59
2. Marco teórico y conceptual . . . . .	59
3. Metodología . . . . .	62
3.1. Centro de Formación de Profesorado e Innovación Educativa de Palencia. . . . .	64
3.2. Opciones de formación para el profesorado de música . . . . .	65
4. Resultados . . . . .	66
4.1. Observación de un curso de formación . . . . .	66
4.2. Perfil del profesorado de música en formación . . . . .	67
4.3. Formación pedagógica versus musical . . . . .	69
4.4. ¿Son suficientes las opciones de formación permanente para el profesorado de música? . . . . .	71
5. Conclusiones. . . . .	74
6. Referencias . . . . .	76

5. La formación permanente del profesorado de música en educación primaria: similitudes y diferencias entre diplomadas y graduadas en el País Vasco . . . . .	79
1. Introducción . . . . .	79
2. Marco teórico y conceptual . . . . .	80
3. Metodología . . . . .	81
3.1. Muestra . . . . .	82
3.2. Procedimiento . . . . .	82
4. Resultados . . . . .	84
4.1. La formación musical previa e inicial . . . . .	85
4.2. La formación musical permanente . . . . .	87
4.3. Los cursos de formación musical permanente . . . . .	91
5. Discusión . . . . .	92
6. Conclusiones . . . . .	95
7. Referencias . . . . .	96
6. El reto del desarrollo profesional de los docentes de música: un estudio cualitativo a través de historias de vida . . . . .	99
1. Introducción . . . . .	99
2. Marco teórico y conceptual . . . . .	100
3. Metodología . . . . .	102
4. Resultados . . . . .	105
4.1. Motivaciones, necesidades y preferencias de los docentes . . . . .	106
4.2. La identidad docente . . . . .	108
4.3. Redes docentes . . . . .	110
4.4. Conexión con la innovación e investigación docente . . . . .	112
5. Conclusiones . . . . .	112
6. Referencias . . . . .	115
7. Claves para un desarrollo profesional docente transformador del profesorado de música . . . . .	119
1. Introducción . . . . .	119
2. Tres ejes de acción como punto de partida para el cambio . . . . .	120
2.1. Necesidad de cambio en las políticas de profesorado . . . . .	120
2.2. Conjugación de varios modelos de formación . . . . .	121
2.3. Desarrollo profesional docente diferenciado como clave para el éxito . . . . .	125
2.3.1. Motivaciones para el desarrollo profesional docente . . . . .	126

2.3.2. Formación individual, pero también colectiva. . .	126
2.3.3. Formación virtual, presencial y mixta . . . . .	127
3. Líneas abiertas para la mejora del desarrollo profesional docente del profesorado de música. . . . .	129
4. Referencias . . . . .	132

Si desea más información  
o adquirir el libro  
diríjase a:

[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)

## En busca de recursos para el desarrollo profesional docente del profesorado de música: acciones para el cambio

Este libro ofrece un acercamiento a la realidad del desarrollo profesional docente y a la formación permanente del profesorado de música en España. Se compone de cinco estudios de caso que profundizan en las singularidades de la formación permanente en diferentes contextos de España y el ámbito internacional (Estados Unidos y Singapur). Partimos del hecho de que la formación permanente es esencial para garantizar que los docentes estén preparados y que puedan afrontar los desafíos y los cambios en la educación. Para ello es imprescindible el acceso a oportunidades de desarrollo profesional que permitan a los docentes mejorar sus habilidades, conocimientos e identidad profesional.

A lo largo del volumen se ofrecen estrategias para promover una verdadera transformación en el desarrollo profesional de los docentes de música y se concluye con tres acciones clave para el cambio: la necesidad de reforma en las políticas de profesorado, la conjugación de diversos modelos de formación y la importancia de un desarrollo profesional docente diferenciado, heterogéneo y adaptado a la realidad de los docentes.

Aspiramos a contribuir a la documentación y la reflexión sobre el desarrollo profesional del profesorado de música, a la vez que a abrir una línea de intercambio de experiencias e investigaciones en este ámbito formativo más allá de la realidad nacional.

**Alicia Peñalba Acitores.** Catedrática de Música en la Universidad de Valladolid. Doctora en Musicología, flautista, logopeda y musicoterapeuta. Ha participado en los proyectos I+D+i Impactmus (EDU2014-58066-P), sobre el impacto de la educación musical, y Profmus (EDU2017-84782-P), sobre la formación de profesorado de música en la sociedad y en la economía del conocimiento, y actualmente es co-IP del proyecto Tciem (PID2021-128645OB-I00) sobre transversalidad, creatividad e inclusión en proyectos musicales escolares.

**Yurima Blanco García.** Doctora en Musicología. Profesora de música en la Universidad de Valladolid. Participa en proyectos I+D+i sobre la formación del profesorado de música en la sociedad y en la economía del conocimiento (Profmus) y sobre transversalidad, creatividad e inclusión en proyectos musicales escolares (Tciem). Investiga sobre la formación musical del profesorado y sobre patrimonio musical.

