

Alicia Peñalba Acitores
Yurima Blanco García (eds.)

**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) 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

Los centros de formación del profesorado como ejes centrales de la formación permanente de docentes de música: el caso del CFIE de Palencia

YURIMA BLANCO GARCÍA
Universidad de Valladolid, España

1. Introducción

El presente estudio de caso investiga la formación permanente que lleva a cabo el profesorado de música de las enseñanzas obligatorias (educación primaria, secundaria y bachillerato) en un Centro de Formación de Profesorado e Innovación Educativa (CFIE) de Castilla y León. Conocer la formación permanente es de gran interés para comprender aspectos relacionados con las carencias, necesidades y tendencias formativas que presentan los docentes de música, sobre cómo este proceso formativo se articula con la realidad educativa y en qué medida se adapta a las necesidades que presentan la Educación Musical y la sociedad en el presente. Asimismo, permite indagar sobre las estrategias y propuestas que ofrecen los Centros de Formación y su adecuación a las demandas del profesorado de música, en este caso, el CFIE de Palencia.

2. Marco teórico y conceptual

La formación permanente del profesorado ha atravesado diferentes enfoques conceptuales e institucionales desde la década de 1970 hasta la actualidad, considerando los años noventa como la etapa de despegue de nuevas ideas para el desarrollo profesional del profesorado (da Silva Cardoso, 2017). Dichas

transformaciones han estado influenciadas por las legislaciones educativas, los procesos de cambio y las demandas socioeducativas, tecnológicas u otros factores que condicionan los diferentes contextos históricos.

El Ministerio de Educación define la *formación permanente del profesorado*, a efectos de su reconocimiento, como:

[...] el 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 especializada en los centros que imparten las enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, o en los Servicios Técnicos de Educación. (España, Ministerio de Educación, 2011)

Entre las entidades que atienden la formación permanente, figuran el propio Ministerio, las Consejerías autonómicas, las direcciones provinciales de Educación, los Centros de profesores u otras instituciones colaboradoras (públicas o privadas, sin ánimo de lucro), previo convenio. Esta diversidad institucional amplía las posibilidades y ofertas formativas para el profesorado. Respecto a las modalidades de formación se admiten tres (presenciales, en red y mixta) y, en cuanto a sus características, se establecen cinco modalidades: cursos, seminarios, grupos de trabajo, proyectos de formación en centros y congresos (que admite jornadas, encuentros u otros eventos afines) (España, Ministerio de Educación, 2011).

Los centros de formación del profesorado reciben diferentes denominaciones y características según las comunidades autónomas y en ellos recae el peso de la formación permanente por parte de la administración educativa. A nivel nacional se observa que las diferencias entre unos centros y otros se deben al tipo de formación que ofrecen, por ejemplo, existen centros destinados a la formación especializada en idiomas o en TIC; también en los destinatarios que admiten (en algunos aceptan titulados que no están en activo o provenientes de centros privados, en otros solo al profesorado en ejercicio); o respecto a los elementos facilitadores (apoyos, permisos) e incentivos (méritos, complemento salarial, etc.). Ejemplo de esta diversidad se aprecia también en el interés de algunas administraciones por adaptar las normativas a las actuales necesidades de formación del profesorado

(véase la nueva Orden EDC/3/2022 de La Rioja) (Gobierno de La Rioja, 2022); o la existencia de modalidades territoriales y de «servicios específicos» que den respuesta a los itinerarios formativos del profesorado, como en los Centros de formación, innovación y recursos (CEFIRE) de la Comunidad Valenciana (España, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

Actualmente se identifica el desarrollo profesional docente (DPD) como principal tendencia en la formación permanente del profesorado, de acuerdo con Font (2007), como una respuesta al contexto de la posmodernidad. Bajo este punto de vista se considera la formación docente como un *continuum*, de ahí que incorpora la formación inicial de maestro/as, y toma en consideración componentes socioculturales, de política y gestión educativa y de reflexión sobre la práctica profesional (Da Silva Cardoso, 2017). En este trabajo se considera el DPD como equivalente a la formación permanente atendiendo a los procesos complejos, dinámicos y reflexivos en los que se enmarca la formación docente a lo largo de la vida.

La calidad del sistema educativo depende de la calidad del profesorado, pero, como bien reconoce el informe *Effective Teacher Policies* (OECD, 2018, p. 20):

La calidad de los profesores no puede superar la calidad de las políticas que conforman su entorno de trabajo en la escuela y que guían su selección, contratación y desarrollo.

El modelo europeo concibe al docente como un constante aprendiz e indagador, es decir, constata un paradigma de profesional activo en cuanto a su desarrollo, a la vez que define la formación inicial como la base del aprendizaje continuo (OECD, 2018).

Diferentes estudios consideran el «desarrollo profesional de talla única» como uno de los enfoques más comunes adoptados en numerosos países, esto es, programas generalizados que pretenden abarcar al conjunto de los docentes, e informan sobre la ineficacia de estos «eventos cortos y esporádicos» en el aprendizaje del profesorado (Bautista, Toh y Wong, 2018, p. 196). De acuerdo con esta idea, West (2019) afirma que la formación a largo plazo y de carácter especializado se considera un criterio de calidad de la formación permanente por demostrar mayor compromiso de continuidad y profundización por parte del profesorado. En esa

línea, demuestra que los docentes de música encuentran vías de desarrollo profesional a través de conferencias, jornadas, grupos de trabajo, foros u otras comunidades de aprendizaje profesional que resultan eficaces respecto a sus inquietudes y ante una limitada oferta de especialización en materias de música (West, 2019).

3. Metodología

Esta investigación constituye un estudio de caso, que es un método de investigación cualitativa que persigue profundizar en el conocimiento y comprensión de un caso particular, analizar su interacción en los contextos y determinar las singularidades del caso dentro de un escenario de mayor complejidad (Stake, 1999). En este trabajo se adapta la metodología definida por Simons (2011) al objeto de estudio: la formación permanente del profesorado de música vinculado a las enseñanzas obligatorias y su valoración sobre las opciones formativas como estrategias para el desarrollo profesional. En la tabla 1 se sintetiza el procedimiento de estudio.

Tabla 1. Metodología aplicada en el estudio de caso

Procedimiento	Fuente	Descripción
Definición del caso y diseño emergente	CFIE Palencia	Conocer y valorar la formación permanente del profesorado de música vinculado al CFIE
Obtención del acceso	Junta de Castilla y León CFIE Palencia	Autorización, requisito COVID-19 (investigación en línea) Asesor música (facilitador del estudio e interlocutor), acceso al curso y contacto con el profesorado
Análisis documental	Sitio web CFIE	Revisión y análisis de la documentación
Observación participante	Curso en línea (Teams)	Participación en curso sobre música y TIC, 10 horas
Entrevistas	Semiestructuradas (Profmus, 2020) 8 docentes	Docentes participantes: 6 (ESO y Bachillerato), coordinador/a CFIE, formador/a CFIE; 2 (Primaria)
Análisis e interpretación de datos	Atlas.ti	Transcripción de las entrevistas, codificación Atlas.ti, análisis e interpretación

Fuente: elaboración propia (a partir de Simons, 2011)

Tomando en cuenta la especial situación generada por la pandemia de COVID-19 se estableció como requisito para el acceso a la investigación el «contacto personal cero», de modo que los procedimientos se llevaron a cabo de manera virtual. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a partir del modelo proporcionado por Profmus y, de las cuatro categorías aplicadas en las entrevistas, tres fueron comunes para ambos grupos de docentes y una específica para formadores/asesores (tabla 2):

Tabla 2. Categorías y subcategorías aplicadas en las entrevistas al profesorado

Categorías y subcategorías aplicadas en las entrevistas (Profmus, 2019)	Profesorado asistente a curso de formación	Docentes de curso de formación y asesor CFIE
1. Formación del profesorado (asistente) y docente/asesor del curso de formación permanente		1.1 Formación musical 1.2 Formación docente 1.3 Formación permanente
2. Experiencia profesional del profesorado (asistente) y docente/asesor del curso de formación permanente		2.1 Experiencias profesionales previas 2.2 Identidad profesional
3. Perfil del alumnado		Características Motivaciones Requisitos Actitudes Actividades dentro y fuera del aula
4. Actividades en el Centro de Formación Permanente		Recursos y uso de TIC Tipos de actividades Pedagogías y métodos musicales Relación con otras áreas y corrientes educativas actuales Metodologías Evaluación

Fuente: elaboración propia (a partir de Profmus, 2019)

Una vez grabadas y transcritas las ocho entrevistas, se llevó a cabo el análisis e interpretación de los datos utilizando el *software* Atlas.ti. A lo largo del texto las entrevistas aparecerán con un número y letra que identifican el tipo de enseñanza donde imparten los docentes: S (secundaria) y P (primaria).

3.1. Centro de Formación de Profesorado e Innovación Educativa de Palencia

El Centro de Formación de Profesorado e Innovación Educativa de Palencia (CFIE) está regulado en la Orden EDU/1056/2014, de 4 de diciembre, que dispone la organización y funcionamiento de la Red de formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias en la comunidad de Castilla y León sostenido con fondos públicos. Estos centros actúan «como instituciones básicas de apoyo, asesoramiento, formación y promoción, encargados de impulsar, gestionar y posibilitar la formación permanente del profesorado» (Junta de Castilla y León, 2014).

La sede del CFIE se ubica en la Plaza de El Carmen, arteria de uno de los barrios concurridos y de población multiétnica de la capital palentina. Se organiza a través de siete áreas de asesorías para la atención, detección de necesidades y la puesta en marcha de los programas formativos que promueve, dichas áreas son: 1) Matemáticas; 2) Ciencias Sociales; 3) Educación Musical, Física / Plástica; 4) Ciencias/Tecnología; 5) Inglés; 6) TIC y 7) Convivencia. Cada una cuenta con la figura de un asesor que coordina y organiza las diversas actividades formativas.

Los servicios básicos que ofrece el CFIE pueden resumirse en cinco grandes apartados (CFIE, 2021): 1) Formación permanente del profesorado: organización y desarrollo del Plan de Actuación Anual en respuesta a las necesidades detectadas; 2) Promoción de la innovación, la investigación educativa, la difusión y el intercambio de experiencias pedagógicas y didácticas; 3) Asesoramiento, información y oferta a los centros docentes y al profesorado de enseñanza no universitaria sobre la utilización de materiales y recursos didácticos, tecnológicos y curriculares; 4) Certificación de actividades formativas; 5) Acciones formativas coordinadas con otros centros, apoyo y asesoría para otras experiencias de calidad y programas educativos europeos.

En cuanto a las líneas estratégicas, el CFIE atiende a los siguientes aspectos: a) formación, b) innovación e investigación, c) digitalización, d) internacionalización, y e) detección de necesidades formativas. Respecto al primero, incluye los planes de

formación y actividades formativas en abierto. Se ofrecen diferentes cauces: plan de formación en centros, plan de equipo de profesores, participación individual y grupo de profesores. Esta diversidad de cauces posibilita el acceso a distintas vías de formación y atiende a las necesidades y proyectos organizados desde los propios centros educativos, los equipos docentes o aquellos grupos organizados por profesores que comparten las mismas necesidades e intereses formativos. Sin embargo, los docentes de música suelen ser uno o, como máximo, dos en los centros educativos, de ahí que sea imposible optar por un plan especializado de centro, aunque sí que sería viable en las líneas formativas transversales.

Respecto a la detección de necesidades formativas, comprende dos opciones: individual y a nivel de centros y grupos de profesores. Cada docente puede acceder al formulario de detección y gestionar sus necesidades, aplicar para los cursos ofrecidos o participar de las actividades que se proponen en las diversas modalidades. En el caso que nos ocupa, se profundizará en qué opinión tiene el profesorado sobre la detección de necesidades, cómo se relaciona con sus intereses formativos y qué posibilidades de mejora plantean en este sentido.

3.2. Opciones de formación para el profesorado de música

No existe una línea estratégica orientada a la formación permanente del profesorado de música. Los docentes de música que opten por una oferta especializada pueden adscribirse a aquellos cursos formativos destinados también al profesorado de plástica y educación física. No obstante, pueden participar del resto de cursos que se ofrecen permanentemente para todo el profesorado. Al menos dos actividades formativas son convocadas desde el área de Educación Física y Artística cada año. En la siguiente tabla se reflejan los cursos ofrecidos para el profesorado de las áreas de expresión en los últimos cinco años (a partir del curso 2018-2019 corresponden a una nueva asesoría) (tabla 3).

Una primera reflexión es que no parece suficiente esta oferta para abarcar las diferentes necesidades formativas que pueda presentar el profesorado de música de los centros escolares. En segundo lugar, llama la atención la falta de inscripciones: si la formación del profesorado está relacionada con la detección de

Tabla 3. Cursos ofrecidos por el CFIE para el profesorado de Música (2017-2022)

Curso	Título	Observación
2017-2018	Importancia de la danza urbana para la vida de la educación física y la música en primaria y secundaria	Aglutinaba docentes de Ed. Física y Música
	Sinestesia en el aula: escuchando los colores, viendo los sonidos	No se realizó por falta de inscripciones
2018-2019	La batucada en la Educación Física y la Educación Musical	Aglutinaba docentes de Ed. Física y Música
2019-2020	Música en TIC	Alta capacidad de convocatoria. Se repitió en el curso siguiente
2020-2021	Música con TIC en primaria y secundaria	Modalidad en línea
2021-2022	Música y cine	Modalidad en línea
	Las inteligencias múltiples en el aula de música a través de la percusión corporal	Aglutinaba profesores de Ed. Física y Música

Fuente: elaboración propia (a partir de documentación CFIE)

necesidades, ¿cómo se ofrece un curso que no es «demandado» por los docentes o al menos no alcanza las inscripciones necesarias para su impartición?

A diferencia de este panorama en el ámbito formativo en música, sí es posible confirmar la clara orientación del CFIE encaminada al desarrollo de competencias digitales y TIC en el profesorado, tanto en las ofertas individuales, de centro o de grupos de trabajo como en las ofrecidas en las áreas de expresión.

4. Resultados

4.1. Observación de un curso de formación

Durante los últimos años, y de manera emergente en el contexto generado por la COVID-19, el profesorado se ha visto abocado a la aplicación de las TIC en el aula. No es de extrañar, entonces, que el único curso especializado para los docentes de música en 2020-2021 respondiera a tal necesidad. Esta experiencia se había dado el curso anterior de manera presencial (tabla 3) y, ante la

alta demanda de docentes fue retomado, esta vez, en modalidad virtual. Con una duración de 10 horas fue impartido por una docente experimentada en la aplicación de las TIC en música y contó con una amplia participación del profesorado.

Los objetivos y la orientación de este curso responden a una perspectiva eminentemente práctica: dotar al profesorado de música de herramientas digitales basadas en el uso de las TIC para su aplicación en la clase de música. La metodología empleada consta de la presentación de contenidos, el desarrollo descriptivo y ejemplificado de las herramientas y, por último, comentarios prácticos sobre su utilización en el aula. En paralelo, el profesorado intenta seguir paso a paso el desarrollo de la actividad. Así, a lo largo del curso, se articulan dimensiones conceptuales e instrumentales relacionadas con el uso e importancia de las TIC en el aula de música.

La percepción sobre el curso es muy satisfactoria: el profesorado reconoce la adquisición de competencias digitales, las aptitudes y cercanía de la ponente al compartir gran número de recursos, la aplicabilidad práctica de los contenidos y su pertinencia en el contexto emergente de la pandemia. No obstante, advierten algunas posibilidades de mejora, sobre todo, por el carácter tan intensivo del curso y la limitada posibilidad de interactuar, de realizar los ejercicios *in situ* e intercambiar experiencias durante la realización de las actividades:

Pero lo que me pasó [en el curso] fue eso, que me llegó tanta información que yo cuando acababa el curso, decía: Madre mía, Madre mía, si no sé ni por dónde empezar, porque era tanto, tanto... (Entr. P4)

4.2. Perfil del profesorado de música en formación

En la actualidad nos encontramos en las escuelas con un profesorado de música heterogéneo. Coexisten graduados de distintos planes, algunos ya extinguidos, como las Diplomaturas en Educación Musical, y otros vigentes, como el Grado de Maestro en Educación Primaria con Mención en Educación Musical. Los docentes entrevistados muestran diversidad en sus itinerarios formativos, aunque todos pertenecen a los planes antiguos. Los itinerarios que se observan son dos: 1) estudios de conservatorio combinado con la Diplomatura de Magisterio y 2) estudios de

conservatorio complementados con el Grado de Historia y Ciencias de la Música o de otras licenciaturas afines.

Como característica común comparten haber cursado la enseñanza musical reglada en conservatorios, pese a que no todos culminaron dichos estudios y, en algún caso, se cursó en la modalidad de alumno libre. Otro dato es que en su mayoría iniciaron esta formación en la adolescencia, hecho que se corresponde con la apertura tardía de este centro de enseñanza musical en la provincia. Las especialidades cursadas son: piano (3), acordeón (2), violín (2) y flauta travesera (1).

Otro elemento es la formación autodidacta. Reconocen que este tipo de aprendizaje provee una apertura a otros repertorios y modos de comprender la música, desde una dimensión más práctica, y que facilita, como docentes, el desarrollo de otros recursos para desplegar en la clase de música. Ejemplo de ello son las herramientas para hacer arreglos musicales, la organización de diferentes conjuntos vocal-instrumentales o la adaptación de repertorios basados en música pop, rock u otros dentro de la clase:

La formación académica me aportó mucho para aprobar la oposición, pero luego en el mundo real tuve que volver, digamos, a la prehistoria mía de formación, a la autoformación. Eso me ayudó más, me dio más recursos para dar a la diana de los alumnos. (Entr. S1)

Ello conduce a reflexionar sobre la importancia de la formación musical inicial y en qué medida esa etapa, ya sea en la educación obligatoria, el conservatorio o de forma autodidacta, ofrece herramientas musicales (improvisación, transcripción musical, práctica de conjunto, elaboración de arreglos musicales) que serán necesarias para alcanzar una formación musical más exhaustiva, no solo centrada en el aprendizaje de un instrumento.

Por último, respecto a la profesión docente, los entrevistados cuentan con una experiencia de casi dos décadas como profesores de música en primaria o secundaria, dos son interinos y tres ocupan cargos de gestión educativa.

4.3. Formación pedagógica versus musical

Una de las carencias formativas apuntadas por el profesorado en la etapa inicial se refiere a la formación pedagógico-musical recibida en el ámbito universitario. Por un lado, a aquellos que cursaban magisterio general no se les exigía formación específica de música; por otro, para los que optaban por la docencia en secundaria, el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) se consideraba más un requisito formal para acceder a las oposiciones que una formación básica para el futuro docente de música. En algunos casos, la calidad de este curso dependía del tutor asignado en la etapa de prácticas, si tenía una mayor implicación o podía ser un buen referente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música (entr. S6).

Los docentes reconocen la limitada formación y el escaso tiempo que ofrecía el antiguo CAP, aunque en algún caso lo recuerdan como una primera experiencia positiva para el acceso al aula. Asimismo, la carrera universitaria de musicología no ofrece formación pedagógica, por lo cual, pese a las limitaciones del CAP, se convertía en la única opción previa al ejercicio docente (entr. S2).

De manera general se observa un desequilibrio, donde la formación técnico-musical parece tener mayor peso que la formación pedagógica (entr. S2). Esta diferencia es todavía más acen tuada entre las maestras de primaria, al provenir de planes antiguos donde la formación didáctica era escasa y no requerida para el acceso a cuerpos docentes.

En ese sentido, el compromiso del profesorado con la realidad educativa que encuentran en sus aulas los lleva a la búsqueda de herramientas metodológicas innovadoras para afrontar aspectos tan complejos como la diversidad cultural, la resolución de conflictos, las necesidades educativas especiales o la atención a niños con TDAH, TEA u otros. Reconocen estas carencias en la formación docente, por ejemplo, frente a una clase multicultural:

En nuestra carrera, en la formación de profesorado, nunca te enseñan [a afrontar la diversidad en el aula]... Vale, de repente tienes un conflicto en la clase y tu lógica te lleva a querer solucionarlo. Pero, qué métodos, qué estrategias seguir para que el profesorado pueda entender y poder solucio-

narlo de una manera asertiva para todo el mundo... Y por eso me metí mucho en ese tipo de formación. (Entr. S6)

Esta situación puede entenderse como un hándicap para el profesorado de música y, a su vez, puede representar una motivación para sus inquietudes formativas. Todos los docentes reconocen su interés por formarse en metodologías de innovación educativa (3); organización escolar (1); diversificación curricular (2); convivencia (2); gamificación (1); aprendizaje colaborativo y aprendizaje basado en proyectos (2); tecnologías digitales aplicadas a la educación (4); y escuelas para la sostenibilidad (1).

Sin duda, este perfil pedagógico resulta necesario para la formación más completa del docente de música, algo en lo que coincide el profesorado. El alumnado es diverso y requiere atender a unas necesidades y motivaciones para los cuales el docente debe estar formado y, así, poder articular las metodologías adecuadas para su aplicación en el aula:

Me empapé de mucha metodología y didáctica, porque tenía que llenar la mochila vacía de la pedagogía. Yo no la tenía y no había estudiado. Te tienes que autoformar y, además, que con ese ímpetu que tienes, con veintitantos años, de formarte, pues, eres una esponja, quieres aprender, tienes muchas ganas de hacer cosas. (Entr. S1)

Desde el punto de vista de la formación en métodos pedagógico-musicales predomina una clara orientación hacia la práctica activa en el aula. El propio profesorado canaliza sus intereses de manera individual hacia diferentes metodologías, reforzando el conocimiento sobre métodos activos, instrumentales, creativos:

Sí, bueno, yo he hecho cursos de Suzuki, Willems, he hecho cursos de musicoterapia, cursos de... Es que, fíjate, tendría que leerte el currículum, porque no me acuerdo. Yo creo que los primeros diez años casi siempre fueron cursos técnicos, es decir, cursos de metodología Orff, me acuerdo, improvisación, musicoterapia... (Entr. S6)

Ello deja entrever dos cuestiones importantes: el interés por formarse en metodologías activas y con una aplicación práctica

en el aula y, por otro lado, la autoformación como una perspectiva constante en la realidad de los docentes.

4.4. ¿Son suficientes las opciones de formación permanente para el profesorado de música?

Nos encontramos ante un profesorado crítico, preocupado y con una alta motivación por su desarrollo profesional. En ninguno de los casos la adscripción a los cursos responde a instancias administrativas (acumular puntos o complementar horas/clase), sino que las razones apuntan a dar continuidad a su formación, mantenerse actualizados y poder llevar a las aulas nuevas experiencias que enriquezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las respuestas suelen coincidir en dichos criterios:

Los profesores siempre tenemos que estar aprendiendo. (Entr. S7)

No suelo estar tranquilo, siempre me parece que se puede hacer mejor, que siempre puedes hacer más, que se puede aprender más, no soy en eso inseguro, pero sí inconformista. (Entr. S2)

Predomina la inquietud permanente por la autosuperación y ello lleva a reconocer también, por parte del profesorado, su papel activo en la búsqueda de cauces formativos:

Me lleva a intentar ser cada vez mejor docente, y para ser mejor docente, pues tienes que estar en eterna búsqueda y en eterna formación. Tenemos que ser sinceros, la formación no te llega a la puerta de tu casa, tú tienes que buscar esa formación y tienes que rodearte de personas que te hagan cuestionarte tu propia práctica. (Entr. S6)

Las principales carencias identificadas por el profesorado de música deberían interpretarse como líneas estratégicas para realizar una oferta lo más realista posible y vinculada a las necesidades que plantean, tanto en su DPD como en la aplicación pedagógico-musical que le darán en las aulas. Algunas de estas líneas se vinculan al conocimiento de las metodologías pedagógico-musicales y a la formación específica sobre recursos prácticos, métodos activos y propuestas innovadoras que permitan su aplicación en el aula de música:

Echo de menos también coreografía. Yo, las coreografías me las invento, o las miro por ahí también por internet o las busco en algún libro, pero entiendo que podía sacar más provecho. (Entr. P3)

Otros identifican necesidades que les permitan dinamizar la clase de secundaria, por ejemplo:

Cómo dar la música moderna, cómo hacer arreglos musicales en clase con los alumnos... De hecho, una vez nos contactó [el coordinador] con un profesor del Conservatorio, pero, claro, eso es como otro nivel. Necesitamos algo ya, algo práctico y que puedas ponerte con tu instrumento a ver cómo lo haces. (Entr. S7)

Otras carencias apuntadas se refieren a temas de formación vocal, profundizar en las tecnologías digitales aplicadas a la música, la composición, el aprendizaje de algunos instrumentos o la creación musical electrónica.

Uno de los puntos débiles de la formación permanente puede situarse en cómo se detectan las necesidades formativas. Además de las ofertas reflejadas en la plataforma del CFIE, se cuenta con otras vías para ello: al finalizar cada actividad formativa se pide al profesorado su valoración, se pregunta sobre sus intereses para próximos cursos, se realizan encuestas, todo ello como elementos que informan y sirven para diseñar, programar y tomar decisiones institucionales. Sin embargo, existen aspectos que pueden ser susceptibles de mejora: primero, la posibilidad de dinamizar la fuente de información, es decir, que no sea solo mediante cuestionarios formales, sino que puedan existir espacios de intercambio para escuchar y debatir sobre las necesidades y propuestas que pueda tener el profesorado de música; segundo, la posibilidad de explorar opciones formativas y modalidades, no solo el formato de curso, sino la creación de seminarios, grupos de trabajo y otras estructuras más flexibles y abiertas para una mayor implicación de los docentes de música.

Quizá la experiencia de algunos cursos fallidos o, en el caso contrario, la repetición de cursos que contaron con una alta aceptación son las dos alternativas que, persiguiendo el mínimo margen de error, conducen al diseño de las actividades formativas. Desde la perspectiva institucional existen otros criterios que también se tienen en cuenta para el diseño y programación de

las actividades formativas; por ejemplo, la capacidad comunicativa del ponente, el interés y aplicación del tema en las aulas de música, la articulación entre teoría y práctica:

No te sirve de nada un ponente que esté en la Universidad de Oxford, que sea buenísimo y que no conoce un aula de primaria, un aula de secundaria y te venga aquí a contar. Porque lo ha investigado, pero dices: «Y a mí eso, qué me aporta». La idea es un profesor que conozca, que sepa lo que es enfrentarse a un aula diversa, con mucha diversidad cultural, con muchos niveles educativos, que tengas ACNEE, que tengas de todo. (Entr. S1)

Desde la dualidad de quién imparte un curso de formación y, a su vez, es docente, también se critica la inercia o cierta postura de confort en algunos docentes que no se activan para la formación. Ello puede relacionarse con una carencia creativa ante los vertiginosos y constantes cambios que se requieren de la profesión docente o también a una falta de motivación individual (entr. S7)

Algunos docentes reconocen sentirse aislados dentro del centro educativo. Se refieren a la soledad del profesor de música en la escuela donde, la mayoría de las veces, son los únicos de su especialidad:

Digamos que me siento sola, pero yo creo que eso nos pasa a todos, profesores de música, porque estás tú solo en el centro. ¿Con quién te comunicas? (Entr. P4)

No obstante, esta percepción no ocurre entre los docentes de secundaria, quienes participan con asiduidad de proyectos interdisciplinarios, formaciones e intercambios a nivel de centro. Nos preguntamos, entonces, si esta problemática es común entre los maestros de música de primaria y cómo solventarlo.

Otro planteamiento se relaciona con el impacto de la pandemia en la educación musical y las transformaciones que ha generado, por ejemplo, el mayor uso de las TIC como alternativa ante la imposibilidad de tocar algunos instrumentos (como la flauta); el aprendizaje de instrumentos alternativos, es decir, que prescindan de la mascarilla, como el ukelele; o la posibilidad de realizar prácticas de percusión corporal. Los docentes se han planteado cómo abordar la clase de música de manera creativa,

poner en práctica las herramientas pedagógicas aprendidas a través de la formación a lo largo de la vida, la importancia de trabajar en áreas exteriores como puede ser el patio o la montaña palentina (entr. P3). Algunas de estas ideas se han incorporado en las estrategias formativas de los centros docentes, por ejemplo, en las escuelas inscritas en el programa de renaturalización y adaptación al cambio climático de patios escolares, o de asociaciones de música, como refleja la red Ukeaula, dedicada a la difusión del ukelele.

5. Conclusiones

La formación permanente es reconocida como una necesidad y motivación del profesorado de música para la constante puesta al día, autosuperación, innovación y mejora de los resultados docentes. Sin embargo, las respuestas de los docentes arrojan determinadas carencias que no aparecen integradas en la oferta institucional. Si bien en líneas generales se muestran satisfechos con las actividades formativas que ofrece el CFIE y el diseño, los recursos y planificación de estos cursos, ello no se articula completamente con las propias necesidades que identifican los docentes sobre su formación, lo cual crea una contradicción entre lo que se ofrece y sus expectativas.

La propuesta formativa del CFIE para los docentes de música parece atender a necesidades inminentes, como queda reflejado en la aplicación de las TIC en la educación musical; o en ofrecer herramientas y recursos instrumentales para la práctica grupal de aula, como es el caso de la batucada o la danza urbana. Sin embargo, otras necesidades no encuentran cabida en los cursos ofrecidos, como pueden ser la formación en metodologías pedagógico-musicales específicas, la puesta al día sobre recursos y estrategias para llevar la composición e interpretación musical y vocal al aula o la integración de metodologías docentes innovadoras que se adapten a la realidad que vivimos. De igual modo, los docentes plantean ampliar las modalidades formativas, es decir, que no solo se centren en cursos puntuales, sino que puedan organizarse a través de talleres o seminarios que permitan una mejor planificación, seguimiento y evaluación a lo largo del tiempo. También proponen una mayor flexibilidad horaria para

garantizar la conciliación familiar, ya que la formación se concibe, mayormente, en horario extraescolar (entr. S5).

Los resultados coinciden con otros estudios que indican la «debilidad del sistema de formación permanente» y el reclamo del profesorado de una mayor adecuación de las actividades formativas a sus contextos de clase (García-Ruiz y Castro Zubizarreta, 2012, p. 297). Se debe tomar en cuenta que las necesidades de formación permanente evolucionan en el tiempo y van transformándose dependiendo del nivel de experiencia, los ciclos educativos donde actúa el profesor de música, las necesidades cambiantes del alumnado, los centros escolares y la sociedad. Asimismo, es complejo ofrecer alternativas que puedan dar respuestas a las carencias individuales que puedan presentar los profesores cuando, por ejemplo, estos buscan recursos y herramientas prácticas para llevar a sus aulas y se cuenta con diferentes currículos educativos (por ejemplo, las peculiaridades de infantil y primaria no son las mismas que las que puedan demandar en secundaria y bachillerato). No obstante, el diseño de líneas estratégicas a medio plazo, la búsqueda de alternativas que informen sobre la detección de necesidades y la creación de espacios más interactivos pueden ser soluciones viables que se deberían explorar.

Precisamente, una de las propuestas planteadas consiste en la necesidad de un mayor intercambio entre el profesorado de música. Tratándose de una provincia pequeña, con pocos docentes de música y donde buena parte de ellos han coincidido alguna vez, sería viable la creación de grupos de trabajo u otras plataformas de intercambio que permitan la trasmisión de experiencias, la búsqueda de soluciones comunes y una vía de comunicación más eficaz para encauzar las posibilidades que brinda la educación musical en la sociedad. Si bien existen planes de formación en los centros educativos, de equipo y grupos de profesores, los docentes de música centran sus motivaciones en la formación especializada de música como principal necesidad de desarrollo profesional. Aun así, el profesorado participa en los programas de centro o se integra en formaciones de equipo, aunque en menor medida, como declararon los profesores de secundaria (entr. S2, entr. S6) y se observa menos frecuente en el caso de primaria (entr. P4). A nivel general, un balance más reciente del CFIE muestra resultados satisfactorios; por ejemplo, destaca el aumento de actividades en la modalidad de seminarios, la mayor participación del

profesorado en cursos y la consolidación de los planes de formación de centro en toda la provincia.

Resulta palpable la importancia que concede el profesorado a la formación permanente y la necesidad de articular programas que conjuguen las demandas actuales de la educación y la sociedad y aquellas que cada uno pueda detectar y necesitar para su actividad diaria frente al aula. De esa manera, el profesorado de música podrá afrontar los retos que tiene ante sí y colaborar, más allá de la transmisión de conocimientos, «con los objetivos generales de la escuela y, por tanto, al desarrollo integral de la persona» (Aróstegui, 2003, p. 155).

6. Referencias

- Aróstegui, J. L. (2013) El desarrollo de la identidad profesional del profesorado: el caso del especialista de música. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27,3), 145-159. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309010>
- 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. DOI: 10.1177/1029864916678654
- CFIE (2021). Centro de Formación de Profesorado de e Innovación Educativa de Palencia (CFIE). <http://cfiepalencia.centros.educa.jcyl.es/sitio>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo*. Informe de Eurydice. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. DOI: 10.2797/917260
- Da Silva Cardoso, A. M. (2017). *Perspectivas críticas, educación artística y formación permanente del profesorado. Relato de un estudio colaborativo con docentes de primaria y secundaria*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. <http://www.tdx.cat/handle/10803/406004>
- España. Ministerio de Educación (2011). 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. *BOE*, núm. 260, de 28 de octubre de 2011. BOE-A-2011-16923. <https://www.boe.es/eli/es/o/2011/10/20/edu2886>
- España. Ministerio de Educación (2019). Formación permanente del profesorado en las administraciones educativas. *Eurydice, Redipedia, cap. 9: Profesorado (NES/Redipedia)*. [https://www.educacionyfp.gob.](https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/profesorado/formacion-permanente-profesorado.html)

[es/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/profesorado/formacion-permanente-profesorado.html](https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/profesorado/formacion-permanente-profesorado.html)

- Font Lladó, R. (2007) *Formació permanent del professorat d'Educació Física de primària i l'educació en valors. Un estudi de casos*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/1355>
- García Ruiz, M. R. y Castro Zubizarreta, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 297-322. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149251>
- Gobierno de La Rioja (2022). Orden EDC/3/2022, de 19 de enero, por la que se regula la formación del profesorado en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Boletín Oficial de La Rioja*, núm. 18, de 27 de enero de 2022. <https://web.larioja.org/bor-portada/boranuncio?n=19324056-5-HTML-543830-X>
- Junta de Castilla y León (2014) Orden EDU/1056/2014 por la que se regula la organización y funcionamiento de la Red de formación y la planificación, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Castilla y León. BOCYL-D-16122014-1 <https://bocyl.jcyl.es/html/2014/12/16/html/BOCYL-D-16122014-1.do>
- Martínez Rodríguez, J. B. (2008). Globalización de los discursos de calidad y evaluación y su impacto en la identidad del profesorado. En: J. L. Aróstegui Plaza y J. B. Martínez Rodríguez (eds.). *Globalización, Posmodernidad y Educación* (pp. 15-46). Akal.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) (2018) *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Villar Angulo, L. M. (1990). *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Universidad de Granada.
- West, J. J. (2019). From the Conference to the Classroom: Elevating Short-Term Professional Development for Lifelong Learning. *General Music Today*, 33 (1), 24-28. <https://doi.org/10.1177/1048371319840651>

