

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

Claves para un desarrollo profesional docente transformador del profesorado de música

ALICIA PEÑALBA ACITORES
YURIMA BLANCO GARCÍA
Universidad de Valladolid, España

1. Introducción

A lo largo de este libro nos hemos podido acercar a la realidad del desarrollo profesional docente (DPD) y la formación permanente del profesorado de música en España. Si bien se han dado muchos pasos hacia adelante, todavía se perfilan algunas necesidades. En este capítulo se presentan algunas conclusiones como punto de partida para que se produzca un verdadero cambio y una transformación del DPD de los docentes.

Una de las primeras conclusiones apunta a la imperiosa necesidad de cambio en las políticas del profesorado. EL DPD es un aspecto que compete tanto a los docentes como a las administraciones educativas. Las políticas educativas dependen en gran medida de la historia, las tradiciones, el contexto, el modelo socioeconómico e ideológico u otros factores que determinan los puntos de vistas sobre la educación y el lugar que esta ocupa en la sociedad. En España, las principales leyes educativas de las últimas décadas han plasmado la formación permanente entre sus apartados. Aun así, los vertiginosos cambios que se están produciendo en la sociedad del conocimiento demandan una mejor complejidad de esas ideas en el sistema educativo y en la profesión docente.

La segunda de las acciones tendría que ir encaminada a la conjugación de todos los modelos posibles de DPD. A lo largo

de los seis capítulos que conforman este libro hemos podido transitar por diferentes modelos de DPD, ya presentados en el capítulo introductorio. No obstante, como explica Kennedy (2005, p. 247):

Aunque cada uno de los modelos describe un conjunto de características, no se sugiere que los modelos sean o deban ser independientes; más bien, describen las características dominantes [de estos].

Además, los modelos no se proponen como necesariamente exhaustivos o excluyentes, sino que permiten un análisis más profundo y un diálogo sobre cuestiones fundamentales de su finalidad. Por tanto, vemos necesario ofrecer ejemplos de cómo los diversos modelos pueden convivir y, así, proporcionar una guía a los agentes educativos en el diseño de políticas y acciones de DPD, además de una meta para los propios profesores.

Por último, la última de las acciones debería ir encaminada a reflexionar sobre la heterogeneidad de itinerarios, necesidades, modalidades y motivaciones para el DPD como claves para el éxito. Este aspecto diferencial y «a medida» supone poder adaptarse a cada docente y optimizar el proceso al máximo, haciéndolo compatible con la conciliación, las necesidades emocionales, sociales y curriculares de los docentes.

2. Tres ejes de acción como punto de partida para el cambio

2.1. Necesidad de cambio en las políticas de profesorado

La implementación de distintas leyes educativas en cortos plazos puede crear incertidumbre y falta de reflexión y evaluación en el tiempo sobre el impacto que puedan alcanzar en el desarrollo profesional de los docentes. Así, de acuerdo con Marcelo y Vaillant (2009, p. 66) «no es mera ingenuidad el que muchas reformas en los sistemas educativos olviden el rol de millones de maestros y profesores» o que incluso se planteen procesos de reforma «a prueba de docentes».

Coincidimos con la premisa de que la calidad de un sistema educativo depende, en buena medida, de la calidad de los docentes (OECD, 2018). Nos preguntamos, entonces, por qué no existen programas que respondan a objetivos ambiciosos, de desarrollo a mediano y largo plazo y con suficiente calidad que permitan abarcar el conjunto de necesidades y demandas que expone el profesorado actualmente activo en las aulas de las enseñanzas obligatorias.

Como se expuso en el capítulo introductorio, la formación permanente se encuentra regulada en la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre del Ministerio de Educación y Formación Profesional y las administraciones educativas son responsables de implementar los programas de desarrollo docente en todos los territorios. No obstante, el desarrollo profesional no recae solo en la formación, sino en múltiples factores que afectan a la profesión docente (Imbernón, 2007). Además, como expone Martín (2015), se observa la necesidad de ampliar la perspectiva del desarrollo profesional más allá de enfoques basados en cursos de actualización. No cabe duda de que las instituciones desempeñan un rol determinante en el DPD. Sin embargo, en el volumen se han expuesto algunos enfoques limitados sobre qué se entiende por DPD y, por consiguiente, cómo promover programas de alta calidad para la formación de los docentes de música.

2.2. Conjugación de varios modelos de formación

El DPD no debería beber de un solo modelo de formación, sino que todos pueden proporcionar aspectos relevantes para completar todo el proceso. Algunos de los modelos abordados en el capítulo introductorio de este libro fueron propuestos y analizados por Kennedy (2005). Esto son: modelo basado en la formación; modelo basado en el déficit; modelo en cascada; modelo de estándares; modelo de orientación/tutoría; modelo de comunidad de aprendizaje; modelo de investigación-acción; y modelo transformador. La autora profundiza en cada uno de ellos y los ordena desde los más «transmisivos» hacia los más transformadores. Queremos discutir aquí que todos los modelos pueden tener un rol destacado en los planes de DPD.

Los modelos a través de cursos de formación son imprescindibles para poner en contacto al docente con algunos conteni-

dos específicos necesarios para poder llevar a cabo un aprendizaje, un cambio de mentalidad, una sensibilización o incluso unos aprendizajes técnicos mínimos para poder replantear su intervención docente. El DPD requiere preparar a los profesores para guiar al alumnado hacia un futuro desconocido. Es necesario presentar una serie de conceptos e ideas que conduzcan a los docentes a nuevas formas de enfocar su propio trabajo como experimentadores, exploradores, innovadores y capaces de aceptar riesgos (Ling y Mackenzie, 2015, p. 265). Por esta razón:

Los cursos y talleres de corta duración y desconectados de la actividad cotidiana del profesor pueden ser útiles para sensibilizar o para adquirir nueva información, pero no permitirían, desde esta perspectiva, promover cambios que supongan un desarrollo profesional duradero. (Martín, 2015, p. 445)

Los motores de la formación que ofrecen cursos y talleres son los centros de profesores de cada provincia. El capítulo 4 aporta un estudio de caso sobre la formación del profesorado de música que asiste al Centro de Formación Permanente de Palencia. Yurima Blanco pone el foco sobre este tipo de instituciones, en las cuales recae el peso de la administración educativa respecto al DPD en España. Algunas tensiones derivadas del estudio apuntan a carencias en los programas de formación que se ofrecen al profesorado de música: cómo se detectan las necesidades formativas; en qué medida se atiende a las necesidades individuales y grupales del colectivo de música; existe un programa a mediano plazo para atender al DPD o solo se enfoca en temáticas inminentes; cómo se toma en cuenta la especialización y la diversidad de contextos educativos donde actúan el profesorado de música. Sin duda, el aporte de los centros de profesores, en este caso el CFIE, es clave para el desarrollo de los docentes, sirven de nexo entre el profesorado, aglutinan sus intereses, los representan como colectivo, brindan el apoyo y el soporte institucional necesario para encauzar programas formativos de interés común.

El modelo basado en la concesión de premios también puede ser necesario. En ocasiones los maestros y profesores más implicados en la innovación docente y la formación permanente son los que menos lo necesitan. No podemos pretender que se pro-

duzcan verdaderos cambios educativos sin el necesario reconocimiento institucional de la innovación docente. Los profesores deben tener tiempo dentro de su jornada de trabajo para planificar, diseñar, reunirse, evaluar, estudiar sus propuestas y discutir las con otros docentes. Si queremos conceder importancia a la innovación docente y a la formación robusta del profesorado, es necesario que esa labor sea reconocida, premiada y que ocupe un lugar destacado en las tareas de desempeño docente. Y que dicha labor no dependa de las buenas intenciones de los profesores de forma individual o de la insistencia del equipo directivo, sino que deben venir respaldadas desde las instituciones educativas.

El modelo basado en el déficit ocupa también su lugar. Si bien es más conveniente hablar de competencias que de carencias, lo cierto es que los programas de formación docente deberían diseñarse desde las necesidades de los profesores. Esas necesidades, sin duda, son carencias que la propia formación inicial no ha cubierto o que los cambios del alumnado, del sistema educativo o de la sociedad en general obligan a replantear algunos aspectos fundamentales de los modelos de enseñanza-aprendizaje. El capítulo de Ana Urrutia y Gotzon Ibarretxe estudia las similitudes y diferencias entre diplomadas y graduadas de la actual Mención en Música en el contexto del País Vasco. Su estudio parte de una realidad: la formación inicial de las docentes, así como su formación permanente y las experiencias profesionales previas muestra diferencias significativas que se reflejarán en el DPD. La amplitud de especialización que ofrecían los planes antiguos de Diplomatura frente a la «brevedad» de la Mención, o los antecedentes de estudios reglados en Conservatorio como formación previa a la Diplomatura, marcan una diferencia en el desarrollo de las experiencias formativas. Asimismo, las graduadas muestran mayor interés por la autosuperación y la búsqueda constante de recursos didácticos como respuesta a sus inquietudes y gustos personales. Un elemento común en ambos grupos es la carencia del uso de las TIC para enriquecer la colaboración entre docentes, aspecto que podría facilitar el intercambio y el aprendizaje colectivo sobre la educación musical escolar.

Los modelos en cascada son muy ricos en lo relativo a optimizar la formación de unos pocos docentes que se encargan a su vez de formar a sus compañeros. Este aspecto es crucial para op-

timizar el tiempo de inversión de la formación docente y permite que la formación en cascada pueda estar más adaptada a las necesidades y al contexto de los maestros ubicados en un centro educativo específico, que tendrá unas necesidades e idiosincrasia particulares. También, los docentes encargados de transmitir el conocimiento aprenden mucho de la propia labor de enseñar a sus colegas, con lo que hacen de la formación algo suyo, propio.

Los modelos de estándares también desempeñan su labor. Si bien no podemos pretender implantar las mismas acciones educativas en centros con características y necesidades diferentes, sí que se pueden establecer algunos estándares de calidad en la formación del profesorado que se deban requerir a los centros. Esto permitiría estimular la necesidad, la motivación y ofrecer una guía de hacia dónde se han de dirigir las acciones educativas para un verdadero y transformador cambio.

El modelo de orientación/tutoría (donde se aprende de los pares) y el modelo de comunidad de aprendizaje (donde se aprende de todo un sistema complejo de relaciones) son algunos de los aspectos más demandados por los propios docentes. Las comunidades de aprendizaje y las redes son necesarias para aprender de y con los otros. En nuestro país, aunque se están llevando a cabo cada vez más iniciativas en este sentido, queda mucho por recorrer en esa dirección. En el capítulo de Conway, Standley y Bautista se estudia la evolución de nueve docentes de música en el lapso de dos décadas y se reflexiona sobre aquellos aspectos que consideraron relevantes en los inicios de su carrera y cómo se ha transformado el DPD en las diferentes etapas de su trayectoria profesional. Así, los docentes ofrecen una mejor valoración de aquellas actividades que le permitan elegir su tipo de DPD; plantean el interés por aprender mediante la observación de otros profesores, sean de música o no; la importancia de ser tutores como un medio de autorreflexión sobre la propia práctica docente o el liderazgo educativo como modo de asegurar el desarrollo de programas de DPD por parte de las instituciones.

El modelo de investigación-acción (el estudio de una situación social, en el que participen los propios participantes como investigadores, con vistas a mejorar la calidad de la acción en su interior) constituye el futuro sobre el que se debería fundamentar la formación permanente del profesorado. Investigar y reflexionar sobre lo implementado permite al profesor ser más

consciente de los cambios educativos y de los aspectos de mejora docente. Los profesores deberían tener tiempo para estudiar, escribir artículos científicos, asistir a congresos, colaborar con las universidades en materia de educación. Si bien cada vez son más los maestros que están integrados en equipos de investigación aún es una asignatura pendiente que esto se generalice en las escuelas, como también se muestra en el capítulo 6, y a lo cual nos referiremos en la parte final de este capítulo.

2.3. Desarrollo profesional docente diferenciado como clave para el éxito

Coincidimos en el hecho de que DPD no es homogéneo, sino que debe ser adaptado a cada docente y a cada centro y contexto. Asimismo, el profesorado de música es heterogéneo y ello es palpable en diferentes aspectos, por ejemplo, desde los diferentes cauces que atraviesan los docentes en la formación inicial (como analizan en el capítulo 5 Urrutia e Ibarretxe), también en la diversidad de los propios centros educativos donde ejercen o los niveles escolares en los que imparten su docencia. Estos factores hacen divergente la adecuación a la práctica de aula y la manera en que su DPD pueda transformarse en aprendizaje significativo para el alumnado; sin duda, otro de los retos a los aspira un DPD de calidad.

Una conclusión plausible del libro es que, a diferencia de lo que suele pensarse a nivel superficial, no existe un DPD único, sino que la formación permanente debería proyectarse como «un traje a medida», es decir, como núcleo generador de las necesidades que cada docente advierte en la evolución de su desarrollo profesional. Pero otra de las perspectivas que aporta el texto es que la formación permanente no consiste solo en el plano individual, sino que los docentes necesitan y aprecian como un valor potencial en su formación el intercambio con otros iguales, compartir recursos e interactuar sobre experiencias de la actividad profesional y que todo ello pueda ser adaptado y revertido en la mejora de su práctica docente en las aulas.

No obstante, la perspectiva individual también se impone: atender a la subjetividad del docente, a sus necesidades como individuo y sus actuaciones insertas en contextos de estrés, de constante interacción social y tutorial tanto con el alumnado

como con otros docentes, con familias e instituciones que conforman la Comunidad educativa.

2.3.1. Motivaciones para el desarrollo profesional docente

En los estudios aquí presentados los docentes de música han declarado que las principales motivaciones para su desarrollo profesional no radican en incentivos académicos o económicos (como concurso de traslados o sexenios), sino en factores relacionados con la necesidad de autosuperación, de actualizar y llevar a la práctica metodologías innovadoras, de crear redes de colaboración y experiencias profesionales con sus iguales. Los docentes también han planteado que los programas de formación se realizan, mayormente, fuera del horario lectivo, lo que rivaliza con la conciliación familiar y con otras alternativas de autoformación en las que eligen priorizar sus intereses y motivaciones individuales. Los elementos facilitadores y los incentivos para la formación permanente varían entre los territorios, por lo cual sería interesante poner en común aquellas alternativas que resultan más eficaces y ponerlas a consideración del profesorado. En este sentido, el capítulo firmado por Serrano y Peñalba también ofrece ideas sobre la comprensión de cómo es este DPD. Las motivaciones de los docentes para formarse atienden a dos vertientes: la obligación ética de mejorar, y la necesidad de completar su formación y actualizarse.

2.3.2. Formación individual, pero también colectiva

La formación individual es imprescindible, proporciona al profesor el poder adecuar los aprendizajes a sus necesidades, carencias e intereses. Por tanto, que exista la posibilidad de que los docentes puedan diseñar su DPD es primordial. No obstante, el aspecto colectivo no puede faltar, como ya hemos comentado. Las redes docentes, las comunidades de aprendizaje y la mentoría son esenciales tanto al inicio de la carrera docente, cuando se es principiante, como al final de ella. La mentoría ofrece un aprendizaje retroalimentado. Los maestros experimentados se reciclan con las nuevas metodologías y se llenan de la energía y entusiasmo de los jóvenes (Conway). Asimismo, para los jóvenes, tener un profesor experimentado es esencial para comenzar su andadura en la enseñanza.

Continuando con el capítulo 2, Stanley reflexiona sobre la experiencia de un grupo de estudio colaborativo (GEC) como oportunidad de encuentro y aprendizaje colaborativo de los docentes respecto a su DPD. Durante seis semanas, y siguiendo el protocolo de National School Reform Faculty (NSRF), cada participante aportó un dilema y se discutió sobre sus potenciales soluciones en los diferentes contextos. Así, diez profesores de música, todos en el segundo año de ejercicio profesional, participaron en el GEC en línea y discutieron aspectos significativos sobre cuestiones específicas de la enseñanza de la música en las diferentes escuelas y niveles educativos o los dilemas sobre la «filosofía de la educación musical y la directiva» del centro escolar.

En centros o ciudades pequeños, en ocasiones los maestros especialistas se pueden sentir muy aislados, y por esa razón, aunque se establezcan redes docentes con profesores de otras áreas, es fundamental poder participar de redes específicas de maestros y profesores de música, como sugiere Yurima Blanco en su capítulo. En este sentido, en España se organizan disímiles eventos por parte de asociaciones o departamentos universitarios que alcanzan una amplia convocatoria entre los docentes de música. Sirvan de ejemplo los congresos Con Euterpe, CEIMUS o el Encuentro internacional de docentes de música de Cuenca. En estos eventos se combinan actividades académicas y de contenido práctico que generan espacios para compartir y reflexionar sobre la práctica docente en los diferentes niveles e instituciones educativas y artísticas donde se imparte la música. En los capítulos de González-Martín y de Serrano y Peñalba, el profesorado alude al interés que suscitan estos encuentros para el intercambio de experiencias, para tejer redes de contacto y para actualizarse sobre nuevas tendencias en la educación musical. La participación en estos eventos cuenta con el reconocimiento de créditos de formación por parte del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF), lo que suele ser un incentivo más para el profesorado de música.

2.3.3. Formación virtual, presencial y mixta

No hay formación más o menos adecuada en función de si es virtual o presencial, sino contextos y necesidades para los que ambas pueden ser perfectas o nefastas. Las formaciones virtuales permiten al profesorado adaptar su vida fuera de la escuela a la

docente, llevar su propio ritmo y diseñar un plan de DPD más «a la carta». No obstante, el contacto humano es fundamental, y más en el área de Didáctica de la Expresión Musical, donde el «saber hacer» y «hacer con otros» constituye una importante faceta del trabajo. Por esa razón, además de poder ofrecer diversos formatos de formación, es esencial que se ofrezcan diversas modalidades también. Estamos tendiendo hacia la formación en línea, tras el impacto de la pandemia, y la formación presencial sigue siendo esencial.

El capítulo de Cristina González-Martín analiza las diferentes modalidades de formación permanente como parte del contexto actual del DPD en la voz del profesorado de música de Cataluña, quienes valoran más positivamente las modalidades presenciales. De las diferentes modalidades estudiadas (taller, jornada, curso, grupo de trabajo, formación de centro, conferencia y seminario), el profesorado valora con mayor interés, fundamentalmente, dos perspectivas: aquellas centradas en la práctica, como el taller o la jornada, que proveen un mayor intercambio de experiencias, el conocer a otros docentes de diferentes realidades o crear redes de colaboración entre iguales; así como los cursos y grupos de trabajo, en tanto favorecen el seguimiento y la reflexión sobre lo aprendido en un lapso de tiempo más dilatado. Sin embargo, el profesorado también detecta puntos débiles en las diferentes modalidades; por ejemplo, algunas aportan un tipo de formación puntual sobre determinado tema, pero no permiten mayor profundización, y, en cambio, otras ofrecen conocimientos más profundos «pero se conciben alejadas de la práctica del aula».

Bautista, en el capítulo 2, comparte los resultados del uso del vídeo como herramienta de aprendizaje para los docentes de música. Esta herramienta permite a los profesores analizar y compartir sus prácticas de clase, estudiar las interacciones con el alumnado y fomentar su aprendizaje musical en el aula o contribuir a la mejora de las competencias docentes. El autor promueve la creación de plataformas virtuales como espacios de colaboración e intercambio del profesorado de música que permitan compartir observaciones, conocimientos y recursos pedagógicos y crear, así, «ecologías de aprendizaje» a través del uso del vídeo en el aula.

Valoramos dos enfoques a lo largo del libro con relación a esta problemática, por una parte, la propuesta de Bautista hacía

patente el interés del uso del vídeo como práctica educativa para el registro, análisis y reflexión de la experiencia profesional y, por tanto, para la calidad formativa de los docentes. Por otro lado, en el capítulo de González-Martín se valoraba en menor medida la formación en línea y el profesorado prefería la opción presencial para una mayor interacción y alcance de las propias prácticas formativas, por ejemplo, con relación a la danza, la interpretación de canciones o la instrumentación del repertorio, es decir, que sugería opciones limitadas para el aprendizaje y su puesta en práctica.

3. Líneas abiertas para la mejora del desarrollo profesional docente del profesorado de música

Existen muchas líneas abiertas para promover los procesos de cambio en el DPD. La reflexión y autorregulación son factores clave para el DPD. Sin embargo, esta idea es contradictoria con algunos de los modelos de cursos de formación docente propuestos desde las administraciones educativas, tal como afirma Martín (2015, p. 446):

Esta idea de reflexión y autorregulación choca, no obstante, con la tendencia que a menudo tienen las administraciones educativas a buscar que todos los profesores lleven a sus clases prácticas de enseñanza semejantes. Por desgracia, es bastante habitual que los responsables de las políticas educativas intenten generalizar la innovación deseada sin dar tiempo a que los profesores puedan hacerla suya.

Un curso de capacitación o perfeccionamiento que instala nuevas ideas en el profesor no es el único referente para promover un cambio. Por el contrario, las fuentes externas o los resultados derivados de la práctica de enseñanza constituyen una posibilidad de cambio profesional para el profesorado, siempre que se haga consciente la dificultad de enseñanza en un marco de reflexividad (Ravanal-Moreno, 2016, p. 63)

Queda mucho por andar en cuanto a las conexiones de la formación permanente y la innovación y la investigación. Todavía

hay escasas conexiones con la Universidad. A lo largo de los capítulos, los docentes de música afirman estar alejados de los programas académicos y las actividades que se ofrecen en los campus. Este distanciamiento limita las posibilidades de poner en común experiencias de innovación educativa o de facilitar estrategias formativas para los docentes de música, independientemente del nivel escolar donde desarrolle su labor.

En un nivel general se ofrecen oportunidades de aprendizaje activo, si bien la reflexión sigue siendo un asunto pendiente. No hay suficientes contextos de participación, aunque, sin duda, los cursos donde se fomenta el aprendizaje activo son los mejor valorados. Algunos cursos de formación tienden a ofrecer «recetas» poco flexibles para su aplicabilidad en el aula, por esa razón los docentes prefieren videotutoriales o talleres de otro tipo de aprendizaje autónomo. Por último, no se ofrece el suficiente apoyo sostenido a los docentes tras los cursos de formación. En este sentido serían de utilidad sistemas de mentoría o *coaching* entre profesionales.

Las transformaciones que a pasos agigantados se experimentan en la sociedad también impactan en las maneras en que se aprenden, se consolidan y se transmiten los saberes. Este libro quiere poner el énfasis en la importancia de trazar políticas educativas que sean coherentes y efectivas con la realidad que hoy afronta el profesorado de música en lo relativo al DPD. Como se ha analizado en este capítulo, no existe un modelo único de desarrollo profesional, sino que se documentan diferentes modelos (Kennedy, 2005), formatos y modalidades de formación que no son excluyentes, sino que deben complementarse para una mejora de la profesión docente. Se espera que los programas de DPD que impulsan las administraciones educativas tomen en cuenta tal amplitud de modelos de formación y que así puedan atender a las diferentes necesidades y expectativas del profesorado.

No obstante, la complejidad de estos procesos también implica atender al contexto donde intervienen los docentes de música, los recursos, el tipo de enseñanza donde imparten, la experiencia, sus motivaciones y el sentido de identidad profesional como variables que influyen en la eficacia de los programas de DPD. Como exponen Forde y McMahon (2019, p. 83):

En la naturaleza dinámica de la carrera profesional de los docentes se entrecruzan factores profesionales, personales y contextuales que configuran sus experiencias y aspiraciones.

El aspecto «humano» de la profesión docente parece estar relegado en los procesos de formación y desarrollo profesional (Imberón, 2007, p. 85). A pesar de ello, como se expuso por Conway, Standley y Bautista, los enfoques relacionados con el manejo del estrés pueden ser necesarios para la formación de los docentes. Ello abre una línea poco explorada en España y que puede tener un impacto favorable en las relaciones emocionales e interactivas que establecen los docentes de música como parte de la comunidad educativa.

Otro elemento que destacar es la necesidad de atender a la especialización propia de nuestra disciplina. El desarrollo profesional de los docentes de música requiere de formaciones específicas que se corresponden con los contenidos y fundamentos didácticos de la enseñanza de la música. Con todo, las formaciones transversales sobre metodologías innovadoras, tratamiento del estrés o nuevas tendencias tecnológicas aplicadas en la educación no tienen por qué estar reñidas con un proyecto formativo de calidad que tome en cuenta, primero que todo, las necesidades e inquietudes del profesorado, tanto en lo individual como en colectivo.

En la sociedad interconectada en la que vivimos resulta obvio el aprovechamiento de las redes de comunicación para compartir recursos, aplicaciones digitales, experiencias innovadoras, en definitiva, establecer redes de colaboración y aprendizaje como parte de un enfoque de formación horizontal que permita el «saber-hacer» y el «hacer con otros» que tanto demanda nuestra profesión. Actualmente, existen estrategias para potenciar la formación en los propios centros educativos a través de los planes de equipo de profesores, lo que puede estimular la formación reflexiva e interdisciplinar de los docentes y mejorar la práctica en las aulas.

Por último, este libro pretende llamar la atención de los agentes educativos sobre la naturaleza específica de la música y el impacto que una educación musical de calidad tiene en la educación de los niños, en la escuela y en la sociedad. Los docentes de música son clave en ese objetivo y los programas de DPD deben contribuir a la mejora de su profesión.

4. Referencias

- Aróstegui, J. L. (2006). La Formación del Profesorado en Educación Musical ante la Convergencia Europea en Enseñanzas Universitarias. *Revista de Educación*, 341, 829-844.
- Clarke, D. y Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18 (8), 947-967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Forde, C. y McMahon, M. (2019). *Teacher Quality, Professional Learning and Policy*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-53654-9>
- Imberón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Graó.
- Junta de Castilla y León (2021). *Convocatoria Planes de Equipos de Profesores*. Consejería de Educación. Junta de Castilla y León. https://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/cauces_formativos_22-23
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31 (2), 235-250. <https://doi.org/10.1080/13674580500200277>
- Ling, L. M. y Mackenzie, N. M. (2015). An Australian perspective on teacher professional development in supercomplex times. *Psychology, Society and Education*, 7 (3), 264-278. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.517>
- Martín, E. (2015). Caminos que se consolidan en el Desarrollo Profesional Docente. ¿Están Presentes en España? *Psychology, Society & Education*, 7 (3), 442. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.526>
- OECD (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- Ravanal-Moreno, E. (2016). Consideraciones para un Programa de Desarrollo Profesional que orienta al profesor a re-conceptualizar su enseñanza -Considerations for a Professional Development Program that instructs teachers to re-conceptualize their teaching. *Revista Científica*, 1 (28), 59. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.rc.2017.28.a5>