EDICIONES COMPLUTENSE

Revista **Complutense de Educación**
ISSN: 1130-2496 • e-ISSN: 1988-2793

ARTÍCULOS

La formación permanente del profesorado de música ante los retos de la sociedad actual: ¿qué nos aportan las políticas educativas? Una investigación cualitativa[1]

Yurima Blanco García
Universidad de Valladolid (España)
Rosa María Serrano Pastor
Universidad de Zaragoza (España)

https://dx.doi.org/10.5209/rced.93286 Recibido: Enero 2024 • Evaluado: Marzo 2024 • Aceptado: Abril 2024

ES **Resumen:** El Desarrollo profesional docente (DPD) del profesorado de música es clave para dar respuesta a las necesidades y retos que afronta la educación en el siglo XXI. A pesar de su importancia, en España son escasos los estudios dedicados a este tema. El objetivo del artículo es examinar cómo se reflejan las políticas educativas en el DPD del profesorado de música en España, analizando si dan respuesta a las necesidades y retos identificados por los docentes de música de las enseñanzas obligatorias. Se adopta una metodología cualitativa que incluye la revisión y análisis documental, el estudio de caso y las historias de vida. Para las entrevistas se utilizan 4 categorías aportadas por el proyecto I+D Transversalidad, Creatividad e Inclusión en Proyectos Musicales Escolares: Una Investigación Evaluativa (TCIEM). Se establecen 3 categorías emergentes obtenidas del análisis: garantizar la formación permanente, asegurar la oferta de aspectos clave y fomentar la diversidad de modalidades de formación. Los resultados muestran la necesidad de cambio en las políticas educativas teniendo en cuenta la visión del propio profesorado. En el contexto de implantación de una nueva ley educativa (LOMLOE) es preciso investigar, reflexionar y adoptar diferentes medidas que garanticen un DPD de calidad para todo el profesorado, lo que repercutirá en su desarrollo competencial y en los resultados de éxito educativo.

Palabras clave: Desarrollo profesional docente (DPD); educación musical; investigación cualitativa; políticas educativas; competencias docentes.

ENG Lifelong learning for music teachers in the face of the challenges of today's society: what does educational policy offer us? A Qualitative research

Abstract: The professional development of music teachers is essential to meet the needs and challenges of 21st-century education. Despite its importance, there are few studies on this subject in Spain. The aim of this article is to examine how educational policies are reflected in the teacher professional development (TPD) of music teachers in Spain, analyzing whether they respond to the needs and challenges identified by music teachers in compulsory education. A qualitative methodology is used, including documentary analysis, case studies and life stories. The study drew upon four categories provided by the R&D research project Transversality, Creativity and Inclusion in School Music Projects: An Evaluative Research (TCIEM) for the interviews. Three emerging categories of analysis were identified: ensuring lifelong learning, ensuring the provision of key aspects, and promoting the diversity of training modalities. The results indicate a necessity for a change in educational policy, with a view to incorporating the perspective of the teachers themselves. In the context of the implementation of a new educational law (LOMLOE), it is necessary to study, reflect and adopt different actions to guarantee a quality TPD for all teachers, which will have an impact on their competence development and the results of educational success.

Keywords: Teacher professional development (TPD); Music education; Qualitative research; Educational policy; Teaching skills.

[1] La presente investigación forma parte del proyecto I+D PID2021-128645OB-I00, Transversalidad, Creatividad e Inclusión en Proyectos Musicales Escolares: Una Investigación Evaluativa (TCIEM), financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER, UE.

Sumario: 1. Introducción. 2. Definiendo el Desarrollo Profesional Docente (DPD). 2.1. ¿Qué entendemos por DPD? 2.2. El profesorado de música ante el DPD. 3. Metodología. 3.1. Proceso, instrumentos y participantes. 4. Resultados. 4.1. Garantizar la formación permanente del profesorado. 4.2. Asegurar la oferta de aspectos clave. 4.3. Fomentar la diversidad de modalidades de formación permanente del profesorado. 5. Discusión y conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Blanco García, Y. y Serrano Pastor, R. M. (2025). La formación permanente del profesorado de música ante los retos de la sociedad actual: ¿qué nos aportan las políticas educativas? Una investigación cualitativa. *Revista Complutense de Educación, 36*(2), 139-149. https://dx.doi.org/10.5209/rced.93286

1. Introducción

El Desarrollo Profesional Docente (DPD) del profesorado de música es clave para dar respuesta a las necesidades y retos que afronta la educación en el siglo XXI. Existen diferentes nociones y modelos de DPD, que podemos definir como «un proceso multidimensional, intencional y continuo de aprendizaje profesional» (Biasutti et al., 2019, p. 2). En la sociedad del conocimiento los docentes necesitan tener oportunidades de aprendizaje, acceso a nuevas metodologías, recursos y experiencias formativas que puedan ajustarse a las necesidades docentes a lo largo de la vida.

En el marco europeo se exhorta a establecer políticas educativas que impulsen el DPD, señalando que «la calidad de un sistema educativo depende de la calidad de sus profesores» (OECD, 2018, p. 20). Esta idea acentúa la importancia de establecer acciones gubernamentales que garanticen el perfeccionamiento del profesorado. En esa misma línea, la UNESCO (2020) plantea la aplicación de enfoques globales docentes que atiendan a: «la formación inicial completa y pertinente del personal docente y de la dirección de los centros educativos»; el «desarrollo profesional continuo y apoyo para todo el personal»; las «condiciones salariales e incentivos que atraigan y retengan a los mejores candidatos de la profesión»; y «un entorno de enseñanza y aprendizaje seguro, saludable y estimulante» (p. 12). Estas ideas señalan un punto de partida para concebir el DPD como una prioridad en el sistema educativo y trazar líneas de mejora que se ajusten a las realidades del profesorado y de los contextos educativos.

En España se diseñan algunos pasos para la mejora del DPD, aunque no se observan todavía acciones transformadoras en la línea de un desarrollo holístico del profesorado. De acuerdo con Martín (2015, p. 451), predomina una perspectiva basada «fundamentalmente en la impartición de cursos de actualización de conocimientos». No obstante, se aprecian excepciones, mayormente impulsadas por iniciativas regionales y de los Centros de Profesorado.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), anuncia la redacción de «una propuesta normativa» para regular la formación inicial y permanente, el acceso y el desarrollo profesional (Jefatura del Estado, 2020, p. 122943). Como resultado de ese trabajo es la publicación del documento *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente* sometido a la consulta y el consenso de las comunidades autónomas y representantes del profesorado (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2022). Estas acciones deben concretarse y contar con los recursos, adaptaciones y lapsos de tiempo suficientes. En ese sentido, si bien la puesta en marcha de reformas educativas son una respuesta de los gobiernos para ajustarse a los cambios sociales y económicos, no suelen prever los desafíos de su implementación (Asegurado y Marrodán, 2021) y la consecuente evaluación de los resultados.

En el caso específico de la Educación Musical, la formación de su profesorado ha atravesado diferentes orientaciones en el proceso de convergencia europea de Educación Superior (Aróstegui y Kyakuwa, 2021), viéndose en general reducida la formación inicial (López-García et al., 2017) y la falta de pruebas de acceso a la misma, que conlleva contar con un perfil muy heterogéneo. Esto también se refleja en la formación permanente, al precisar de espacios e itinerarios formativos que cubran las carencias de la formación inicial, tanto en contenidos y metodologías didáctico-musicales como en aspectos transversales.

En este artículo nos preguntamos cómo se reflejan las políticas educativas en el DPD del profesorado de música en España y cuáles son los retos que identifican los docentes de música de las enseñanzas obligatorias respecto a esas políticas en la búsqueda de un DPD de calidad y en sinergia con las necesidades actuales.

2. Definiendo el Desarrollo profesional docente

2.1. ¿Qué entendemos por DPD?

El DPD es un concepto complejo, dinámico y multifactorial que sitúa en el centro de interés al profesorado como pilar fundamental del sistema educativo. En algunos países el DPD comprende tanto la formación inicial como a lo largo de la vida; en otros, sólo atañe a la etapa de desempeño profesional, es decir una vez titulados. El propio término DPD admite diferentes acepciones y se entiende como sinónimo de formación permanente, formación continua, a lo largo de la vida o capacitación. Sin embargo, algunos autores consideran el DPD como un concepto mucho más amplio que el de formación permanente en tanto incorporan ideas de transformación profesional (Koner y Eros, 2019), creencias del profesorado y procesos vinculados con la experiencia vital (Forde y McMahon, 2019).

No existe un modelo único de DPD, al contrario, la literatura reconoce la coexistencia de diferentes modelos, algunos más limitados que otros y que admiten combinaciones para su mejor desempeño. Kennedy (2005, p. 248) identifica diez modelos que interactúan y se suceden entre sí, dando lugar a tres estadios fundamentales: 1) modelos de transmisión, 2) modelos transicionales, y 3) modelos transformativos. Esta propuesta revela el carácter interactivo y evolutivo de diferentes modelos de DPD, desde los que inician con la formación y el premio como ejes principales, el aprendizaje por pares o de relaciones más complejas en un nivel intermedio, hasta concluir con una combinación de acciones que conducen a la verdadera transformación educativa.

En España, el Ministerio de Educación (2011) define la formación permanente del profesorado 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» (p. 112342). Sin embargo, falta clarificar las nociones de DPD u otros aspectos de carácter individual, competencial y del desarrollo profesional que se deben integrar en este concepto.

En la formación permanente intervienen diferentes entidades de la administración pública, como el Ministerio de Educación, las Consejerías autonómicas, las direcciones provinciales de Educación, siendo los Centros de Profesorado los que recogen el mayor peso de esta formación. Otras entidades de naturaleza pública o privada, previo convenio con las administraciones, también colaboran en la formación permanente. En el caso de los docentes de música, diversas asociaciones, academias e institutos especializados generan programas en ámbitos formales e informales, interactivos y de experiencia musical activa que contribuyen a la formación especializada del profesorado.

La propuesta normativa más reciente sobre el DPD en España permite examinar cuáles son los enfoques de la política educativa respecto al profesorado (MEFP, 2022). Del conjunto de *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*, cinco se refieren a la formación permanente y dos al DPD. Estas ideas se enmarcan en el contexto de implementación de la LOMLOE, de ahí que estén alineadas con sus objetivos, como desarrollar la calidad educativa, el currículo competencial o la competencia digital. En la Tabla 1 se elabora un extracto de las siete propuestas de reforma planteadas por el MEFP (2022).

Tabla 1. Extracto del documento 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente (MEFP, 2022)

Sección	N.º reforma	Título	Descripción
Formación permanente	9	Utilizar como referencia en la formación permanente el Marco de competencias profesionales docentes (MCPD).	Abordar todas las dimensiones del MCPD en las funciones del profesorado, detección de necesidades, etc.
	10	Utilizar como referencia en la formación permanente el Marco de la competencia digital docente.	Adaptar el marco europeo DigCompEdu al MCPD e incorporar nuevas competencias profesionales.
	11	Garantizar la formación permanente del profesorado.	Garantizar la formación de los profesores en aspectos clave de su trabajo. Garantizar la impartición de aspectos clave de la formación continua.
	12	Asegurar la oferta de aspectos clave en la formación permanente.	Formación del profesorado sobre los nuevos planes de estudio y sus competencias, la educación inclusiva, la Agenda 2030, la sostenibilidad, la prevención del acoso escolar y la igualdad.
	13	Fomentar la diversidad de modalidades de formación permanente del profesorado	Ofrecer diversas modalidades de formación: trabajo colaborativo, redes profesionales y en los centros, autoevaluación, grupos de investigación e innovación.
DPD	23	Impulsar los procedimientos de evaluación del desempeño de la función docente	Diseñar instrumentos que permitan la evaluación de la función docente, que deben estar vinculados al marco de competencias profesionales.
	24	Reconocer el buen desarrollo profesional docente	Valorar diversas posibilidades de evaluación, reconocimiento y remuneración económica.

Fuente: Elaboración propia a partir de MEFP (2022, pp. 27-33).

El profesorado es clave para garantizar estas reformas, aunque, como analizan Amengual et al. (2021), en la citada ley no se determina la figura del docente en todas sus dimensiones: «los docentes no pueden quedar relegados a un segundo plano ni limitarse a seguir directrices externas. Deben actuar con solvencia y profesionalidad, con rigor científico y técnico, con autonomía y fundamentación didáctica y dando cuenta de sus actuaciones» (p. 178). Este tema se enmarca dentro de las discusiones más recientes sobre la falta de consenso y de una estabilidad educativa en el contexto español (Novella García y Cloquell Lozano, 2022), aspecto que incide en la conceptualización y eficacia del DPD.

En la literatura actual también se discute sobre aspectos conducentes a la calidad del DPD. Tomàs-Folch y Duran-Belloch (2017) señalan que la formación y transferencia de los aprendizajes adquiridos no debe dejarse únicamente a la motivación intrínseca del docente, sino que hay otros factores importantes a tener en cuenta: en relación con las personas, con el programa formativo y los factores organizacionales. Otros autores señalan la importancia de potenciar la formación en los propios centros educativos. Alonso Briales y Vera Vila (2023) indican que esta modalidad puede contribuir a la transferencia, a mejorar la capacidad innovadora de los centros educativos y al desarrollo de las competencias profesionales del profesorado. Estas son algunas líneas sobre las cuales se interroga al profesorado de música en busca de claves para la mejora del DPD.

2.2. El profesorado de música ante el DPD

A pesar de la importancia que alcanza el DPD del profesorado de música, en España son escasos los estudios dedicados a este tema. Recientemente, una primera monografía examina el estado del DPD del profesorado de música en nuestro país: *En busca de recursos para el desarrollo profesional docente del profesorado de música: acciones para el cambio*, editado por Peñalba y Blanco García (2023) para la editorial Octaedro. El libro, que analiza el estado de la cuestión de diferentes territorios de España, así como incluye un análisis de lo existente en Estados Unidos y Singapur, concluye con tres acciones clave para el cambio en el DPD: «la necesidad de reforma en las políticas de profesorado; la conjugación de diversos modelos de formación; y la importancia de un DPD diferenciado, heterogéneo y adaptado a la realidad de los docentes» (Peñalba y Blanco García, 2023, p. 18).

Otras referencias se localizan en el número 75 de la revista *Eufonía,* monográfico editado por Muñoz y Jaramillo (2018) sobre la formación inicial y permanente del profesorado de música, aunque centrado en la difusión de experiencias puntuales. En un ámbito más general, la revista *Psychology, Society, & Education* publica el monográfico «Desarrollo Profesional Docente: perspectivas y enfoques internacionales», editado por Bautista y Ortega Ruíz (2015), en el que se analizan las perspectivas y enfoques del DPD en cinco países, entre los que se incluye el análisis del panorama español.

Experiencias en otros países señalan el «desarrollo profesional de talla única» como un modelo muy recurrente, a pesar de las limitaciones que conllevan los programas generalizados y dirigidos a gran número de docentes y la poca eficacia que revelan en los resultados de aprendizaje (Bautista et al., 2018, p. 196). Entretanto, se consideran indicios de calidad del DPD la formación a largo plazo y especializada, al propiciar un mayor compromiso del profesorado en su continuidad y profundización (West, 2019).

Otros casos (Forde y McMahon, 2019) valoran el papel de las organizaciones de profesores como incentivos para el DPD y el mejor reconocimiento de la experiencia profesional. También se analiza la evolución del DPD como elemento transformador e intrínseco de la profesión docente (Conway et al., 2014).

3. Metodología

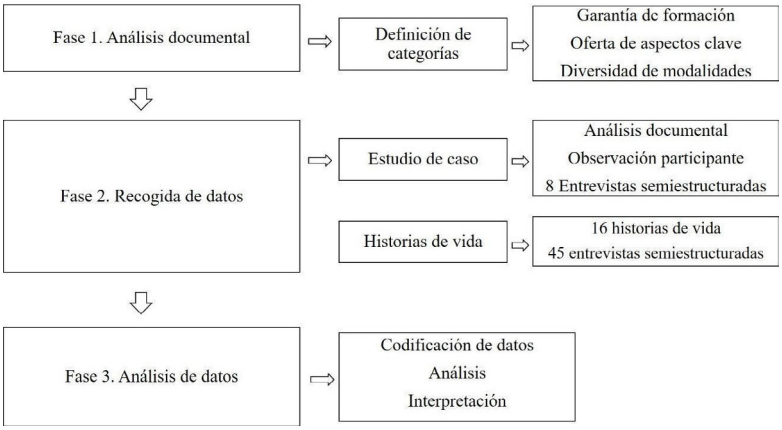
El objetivo de esta investigación es examinar cómo se reflejan las políticas educativas en el DPD del profesorado de música en España, analizando si dan respuesta a las necesidades y retos identificados por los docentes de música de las enseñanzas obligatorias.

Dicho objetivo orienta el estudio hacia un trabajo con enfoque interpretativo, con un diseño cualitativo, combinando diferentes procesos y fuentes de datos en el estudio de un fenómeno singular para conseguir una triangulación de resultados (Denzin y Lincoln, 2017). Las estrategias de investigación incluyen la recolección y análisis de datos (documentales, etnográficos y biográficos) y su posterior interpretación y escritura científica.

3.1. Proceso, instrumentos y participantes

El proceso de investigación seguido se puede estructurar en tres fases, tal y como se presenta en la Figura 1, de manera esquemática.

Figura 1. Fases del proceso de investigación



Fuente: Elaboración propia.

El estudio parte de un análisis documental de la legislación educativa española actual, tomando como base la LOMLOE, y el análisis de la misma propuesto por Asegurado y Marrodán (2021), así como el documento *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente* sometido a la consulta y el consenso de las comunidades autónomas y representantes del profesorado (MEFP, 2022).

Con el objeto de obtener datos sobre la realidad de la formación permanente y el DPD en el territorio español se ha llevado a cabo un estudio de caso, en concreto un Centro de Formación de Profesorado e Innovación Educativa de Castilla y León (CFIE), con el fin de profundizar en el conocimiento y comprensión de este caso particular (Stake, 2020). Simons (2011) destaca en el estudio de caso la utilización de métodos cualitativos como la observación o la entrevista, con el objetivo de profundizar y comprender el caso dentro de su contexto. En concreto, se realizó un análisis documental de la web del CFIE, 10 horas de observación participante en un curso y 8 entrevistas semiestructuradas aplicadas a 6 docentes participantes de Educación Primaria y Secundaria, una persona formadora y la persona coordinadora de dicho Centro.

Para las entrevistas se aplicó el modelo proporcionado por el proyecto Transversalidad, Creatividad e Inclusión en Proyectos Musicales Escolares: Una Investigación Evaluativa (TCIEM, 2023) formado por 4 categorías y 16 subcategorías que profundizan en los siguientes ítems: 1) formación inicial y permanente del profesorado; 2) experiencia profesional, 3) funcionamiento de los centros, 4) perfil del alumnado en formación. En la Tabla 2 se describen los ítems aplicados en el estudio:

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

Participantes	Categorías aplicadas en las entrevistas	Subcategorías
Profesorado de música	1. Formación del profesorado de música participante en el estudio	1.1 Formación musical 1.2 Formación docente 1.3 Formación permanente
	2.Experiencia profesional del profesorado participante en el estudio	2.1 Experiencias profesionales previas 2.2 Identidad profesional
	3. Actividades en el Centro de Formación Permanente adscrito	3.1 Recursos y uso de TIC 3.2 Tipos de actividades 3.3 Pedagogías y métodos musicales 3.4 Relación con otras áreas y corrientes educativas actuales 3.5 Metodologías 3.6 Evaluación
Docentes y asesores de Centros de formación	4.Perfil del alumnado	4.1 Características 4.2 Motivaciones 4.3 Requisitos del acceso a la formación 4.4 Actitudes 4.5 Actividades dentro y fuera del aula

Fuente: Elaboración propia a partir de TCIEM (2023).

Además de este estudio de caso, se han llevado a cabo historias de vida que han permitido profundizar en la vivencia de informantes de diferentes territorios de España en torno a la temática objetivo de este estudio. La decisión de utilizar diferentes fuentes de información obedece a contar con «múltiples lentes frente a un solo reflejo o posición» (Moral, 2016, p. 167). En concreto, se han realizado y analizado 16 historias de vida de docentes de música de diferentes lugares del territorio español: Barcelona, Granada, Sevilla, Valladolid y Zaragoza, 10 de ellos ejerciendo en la etapa de Educación Primaria y 6 en Educación Secundaria. Han sido seleccionados atendiendo a un criterio de mayor variabilidad con relación a la edad (entre los 26 y los 57 años), experiencia docente (desde la inexperiencia de una de las informantes a 33 años de trabajo), titulación universitaria (tanto de los antiguos planes como del Grado y Máster en Profesorado actuales), estudios musicales (desde formación elemental hasta superior) y características laborales (tales como directora de un colegio con proyecto musical, docente que actúa como formadora permanente en centro de profesorado, entre otros roles).

Estas historias de vida muestran los testimonios de las personas en torno a experiencias vitales significativas (Pujadas, 2002) y se realizaron a través de entrevistas en profundidad individuales semiestructuradas llevadas a cabo en tres fases (Seidman, 2013), obteniendo un total de 45 entrevistas, que fueron grabadas con el consentimiento de los participantes, transcritas y a las que se les aplicó un proceso de análisis de contenido (Cáceres, 2003). Los nombres utilizados son ficticios para asegurar el anonimato.

En la Tabla 3 se recogen las características principales de los informantes que formaron parte del estudio de caso y de las historias de vida, atendiendo al número de años de experiencia docente, y poniéndolo en relación con el nivel educativo en el que desempeñan su docencia, Educación Primaria o Secundaria, así como aquellos que han ejercido como docentes en Centros de Profesorado, el género y formación musical.

Tabla 3. Características de los informantes en el estudio

Experiencia docente	Nivel educativo de impartición		Docente en Centro de Profesores	Género		Formación musical	
	E.P.	E.S.O.		Mujer	Hombre	Grado*	Máster*
> 20 años	4	7	4	8	3	2	9
Entre 10 y 20 años	2	3	0	3	2		5
< 10 años	6	2	0	5	3	2	6

* Grado y Máster o sus correspondientes antiguas titulaciones de Diplomatura y Licenciatura.

Fuente: Elaboración propia.

Los datos recogidos fueron estudiados mediante el análisis de las temáticas del discurso y la comparación y triangulación constante (Maxwell, 2012), aplicando el sistema de codificación axial (Strauss y Corbin, 2016). Se definieron las categorías de los datos y establecieron relaciones entre ellas, tal y como se recoge en la Tabla 4. Para este proceso de codificación se utilizó el programa Atlas Ti.

Tabla 4. Sistema de categorías y subcategorías

Categoría 1: Garantizar la formación permanente del profesorado	1.1. Incentivación y progreso	1.1.1. Incentivación de la formación permanente
		1.1.2. Progreso en la carrera profesional
	1.2. Acuerdos con instituciones	
	1.3. DPD diferenciado	
Categoría 2: Oferta de aspectos clave	2.1. Desarrollo del Marco de Competencias Profesionales Docentes	2.1.1. Nuevos currículos y su carácter competencial, educación inclusiva, Agenda 2030 y sostenibilidad.
		2.1.2. Formación en acoso y violencia
		2.1.3. Formación en materia de igualdad
	2.2. Desarrollo del Marco de la Competencia Digital Docente	
Categoría 3: Diversidad de modalidades de formación	3.1. Incardinada en la propia práctica	
	3.2. Trabajo colaborativo y redes docentes	3.2.1. Identificación de grupos de investigación e innovación
		3.2.2. Impulso de la investigación e innovación
		3.2.3. Difusión de buenas prácticas
		3.2.4. Autoevaluación y mejora
	3.3. Flexibilidad: observación de otras realidades	
	3.4. Rentabilización de la formación permanente recibida	3.4.1. Rentabilización de recursos humanos
		3.4.2. Rentabilización de recursos materiales

Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

El análisis documental realizado en este estudio lleva a vertebrar tres ejes principales que las políticas educativas actuales subrayan como medio para mejorar la calidad de la formación permanente: 1) garantizar la formación permanente del profesorado; 2) asegurar la oferta de aspectos clave en la formación permanente; 3) fomentar la diversidad de modalidades de formación permanente del profesorado.

4.1. Garantizar la formación permanente del profesorado

La ley educativa establece que «la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado» (Ministerio de Educación, 2011, p. 112341), siendo una responsabilidad de las administraciones educativas garantizar una oferta amplia y de calidad que permita formarse en todos aquellos aspectos que el profesorado considere fundamentales para su desempeño docente.

A este respecto, los datos analizados resaltan la misma necesidad, si bien los informantes encuentran escasa oferta de calidad, especialmente de tipo musical. En muchos casos los docentes declaran la búsqueda de formación por su cuenta, ya que la oferta pública no ofrece opciones acordes a sus necesidades:

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

Para conseguir una mayor oferta, las políticas educativas actuales promueven ciertos acuerdos con instituciones, homologando esta formación. Los informantes son conocedores y usuarios, si bien expresan que suele ser una formación cara, en la que no se controla ni la calidad ni la relación entre la formación y los créditos reconocidos, denunciando cierto «mercadeo» (Sandra, Primaria) como medio fácil de conseguir puntos para oposiciones.

Ligado a este aspecto se encuentra la incentivación de la formación permanente y el progreso a lo largo de la carrera. Dentro de este apartado se sitúan, por un lado, las facilidades laborales para la realización de esta formación permanente. Así, la propuesta de reforma número 11 (MEFP, 2022) indica que se debe promover el reconocimiento de permisos para la asistencia a cursos, jornadas y congresos. Esta necesidad también es detectada por gran número de informantes, que reclaman la necesidad de horarios más flexibles que permitan la realización de actividades formativas dentro de la jornada laboral:

> «*Hay una cosa que me parece fatal: la formación de los profesores siempre se hace fuera del horario lectivo. En muchas empresas cuando consideran que los trabajadores se tienen que formar buscan la manera de que se formen. Los docentes no, cuando hacemos algún tipo de curso o de formación, lo tienes que hacer en tu tiempo no lectivo, por las tardes, los fines de semana, en verano o cuando puedas, y además, algunos cursos te los pagas...».* (Carole, Secundaria)

Por otro lado, la reforma número 11 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) destaca que es un deber del profesorado, por lo que se debe garantizar la realización por parte de los mismos. En este sentido, la normativa educativa parece defender, como incentivo, el progreso en la carrera profesional, si bien los informantes reclaman mayor reconocimiento de la profesión del docente de música y de su presencia por méritos propios en el currículo obligatorio:

> *«Las leyes educativas no nos ayudan nada, la propia ley educativa cada vez nos quita más peso, hemos perdido presencia... En general, creo que [la música] está muy maltratada».* (Carole, Secundaria)

La propuesta de reforma 23 del DPD (MEFP, 2022) potencia impulsar los procedimientos de evaluación del desempeño de la función docente. Resalta que su finalidad debe ser especialmente formativa y acreditativa, más allá de la valoración de la formación permanente superada. Del mismo modo, la propuesta de reforma 24 del DPD busca reconocer el buen desarrollo profesional, diseñando un sistema ligado a las retribuciones complementarias. Los informantes profundizan más allá resaltando la importancia del seguimiento posterior y de análisis de la transferencia realizada al contexto educativo real, con el objeto de rentabilizar al máximo los recursos humanos y materiales ofrecidos en la formación.

4.2. Asegurar la oferta de aspectos clave

Son tres las propuestas de reforma centradas en ofrecer una formación en aspectos clave: la reforma 9, centrada en el Marco de las competencias profesionales docentes; la reforma 10, más específicamente centrada en el Marco de la competencia digital docente; y la reforma 12, relacionada con los nuevos currículos y su carácter competencial, la educación inclusiva, la Agenda 2030, la formación en materia de acoso y de prevención y actuación frente a la violencia, y en materia de igualdad (MEFP, 2022).

Los informantes muestran preocupación por su formación en competencias, como la tecnológica o en temas como el acoso, la educación inclusiva o la educación emocional:

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

Señalan que en la formación inicial no reciben suficientes herramientas para atender y adoptar las estrategias adecuadas en un aula diversa. Esta carencia debería superarse y permitir al profesorado una formación de calidad en una de las líneas estratégicas de las políticas educativas: garantizar la equidad educativa (UNESCO, 2017). Al respecto, Elisa (Secundaria) plantea:

> «*No estamos preparados para asumir que dentro de una clase tienes que tomar medidas excepcionales. Tienes que adaptar un currículum, las pruebas de evaluación, la metodología para que todo el mundo te entienda*».

También muestran preocupación por el desarrollo competencial digital docente, si bien resaltan que en su mayor parte es una formación que están consiguiendo de manera autónoma o a través de las redes docentes y de la colaboración entre iguales, como expresa Ana (Secundaria):

> *«Siempre intento estar un poco al día de los recursos tecnológicos [...] Creo que puedo aprender sola un programa, me meto una tarde, un fin de semana y lo tengo»*.

La mayor preocupación de los informantes está centrada en el ámbito curricular específico musical, y en su mejora y actualización metodológica y didáctica, para lo cual encuentran muy poca oferta de calidad específicamente musical en el ámbito de la formación pública gratuita:

> *«Los centros de profesores no siempre están actualizados ni ofrecen cursos innovadores».* (Ana, Secundaria)

4.3. Fomentar la diversidad de modalidades de formación permanente del profesorado

La propuesta de reforma 13 (MEFP, 2022) plantea fomentar el desarrollo de modalidades de formación, resaltando el impulso del trabajo colaborativo y las redes profesionales y de Centros. Igualmente pone en valor la autoevaluación y la mejora de la actividad docente. Como medidas para su consecución, identifica la necesidad de reconocer los grupos de investigación e innovación educativas, así como potenciar su desarrollo, reconocer las buenas prácticas basadas en evidencias y la importancia de su difusión. También aboga por permitir observar otras realidades educativas.

Los informantes de este estudio también reclaman el desarrollo de modalidades variadas de formación. Sin embargo, destacan realidades que no son contempladas por la normativa, tanto en el ámbito de conjugar la presencialidad con los métodos online y mixtos, o las potencialidades que brindan los recursos tecnológicos. En este sentido, los informantes resaltan el potencial de las redes sociales como medio de formación permanente, como ejemplifica Alberto (Secundaria):

> *«Me hice la cuenta de Twitter. Empiezo a seguir a 5 o 6 personas, luego amplío el círculo y comienzo a descubrir gente que me muestra páginas, aplicaciones, herramientas...».*

Pese a la existencia de esta realidad, las políticas educativas no aluden a ella, ni a medios para potenciarla, con objeto de ofrecer una mayor rentabilidad educativa.

Especialmente relevante es el impulso de las redes docentes, aunque expresan que no es respaldado por las administraciones educativas. El profesorado atribuye mucha importancia al aprendizaje colaborativo entre iguales y a la creación de redes docentes:

> *«Son muchos los compañeros de los que he aprendido y con los que me he formado».* (Roberto, Secundaria)

Es algo muy demandado para no sentirse aislados y para compartir sus ideas y proyectos con el resto de profesores:

> *«Yo lo que echo en falta es que no tenemos contacto entre nosotros, no tenemos un grupo de trabajo, aunque sea online, de decir: "Bueno, pues tú, ¿cómo trabajarías esto?, o, ¿cómo haces esto en tu escuela?"».* (Coral, Primaria)

También apuestan por la combinación de fórmulas más transmisivas con otras de corte transformativo. En esta línea, es una idea repetida la necesidad de formación entre centros educativos, que las escuelas se abran a otras y éstas se puedan enriquecer viendo cómo trabajan. A pesar de que se han dado algunos pasos, falta avanzar mucho, tanto porque las políticas educativas no lo facilitan como porque, tal y como refiere María (Secundaria):

> «*Creo que hay miedo a compartir y que cuando se comparte poco, se evoluciona poco y hay equipos directivos que no promueven ese compartir, departamentos anclados en el tradicionalismo. Se debería experimentar más, poder poner en común con otros y compartir experiencias».*

Respecto a la innovación y la investigación, aunque las políticas educativas parecen recoger esta necesidad, apenas han desarrollado medidas para potenciarlo. Es la misma reflexión de los informantes de este estudio, que reivindican una política de acción clara en defensa de estas actuaciones:

> «*Tuve un proyecto de innovación hace unos años, muy interesante, que lo premiaron, pero no pude continuar con ello por las trabas de la administración».* (Lucas, Secundaria)

El componente humano también incide en el desarrollo de estas políticas, en ocasiones está en manos de los equipos directivos facilitar las propuestas de innovación en las que intervenga lo artístico:

> «*Cuando yo trabajo en el instituto, dependiendo de qué equipo directivo tenga, de qué capitán de barco tenga mi centro, tengo más o menos posibilidades».* (Elisa, Secundaria)

Los informantes exponen que deberían ser las administraciones educativas las que ofrecieran proyectos sólidos que permitieran buscar puntos de unión interdisciplinares entre los docentes del centro (Gema, Secundaria), así como puentes con la Universidad:

«*Estamos totalmente alejados de la Universidad. Las investigaciones se hacen para mejorar la práctica docente, y el que está practicando, el que está haciendo docencia, no tiene conocimiento de todo eso».* (Alberto, Secundaria)

5. Discusión y conclusiones

Ser docente en la sociedad actual requiere desarrollar unas competencias profesionales diferentes a las de hace unas décadas. Tener claro este nuevo rol docente es necesario en la formación permanente, pues requiere una transformación que afecta a la propia identidad profesional y que plantea grandes retos al profesional de la educación (Asegurado y Marrodán, 2021) y a las que el profesorado de educación musical no es ajeno.

Las políticas educativas deben constituir el marco necesario para encauzar estas competencias. Garantizar una formación permanente de calidad requiere adecuar los procedimientos, recursos, diagnósticos y estrategias de DPD a las necesidades del profesorado en la actualidad. Los resultados de este estudio muestran que, si bien en términos generales las políticas educativas españolas son conscientes de muchas de las necesidades detectadas en la realidad educativa del profesorado de música, a día de hoy apenas se han concretado medidas efectivas que permitan su mejora.

Entre las más destacables, tal y como se recoge en este estudio y en la línea de lo planteado por Amengual et al. (2021), la ley educativa no contempla nuevos procedimientos de reconocimiento y promoción que estimulen el DPD, sino que mantiene el reconocimiento económico de sexenios o, en el caso de la promoción, la simple acumulación de tiempo laboral en el cuerpo o la participación en pruebas selectivas a otros cuerpos.

Esta idea se contradice con el artículo 106, el cual exhorta a las administraciones educativas a disponer de procedimientos que permitan «valorar los resultados de formación de modo preferente en los concursos de traslados y en el desarrollo profesional docente junto con las actividades de formación, investigación e innovación» (Jefatura del Estado, 2020, p. 122918). Es por ello que algunos autores denuncian, respecto a la figura del docente en la LOMLOE, que «no cabe otra opción que la crítica severa ante un texto que anunciando dicho reconocimiento, apoyo y valoración se limita a manifestar una mera intención sin establecer los medios para desplegarla y concretarla» (Amengual et al., 2021, p. 182).

Otro de los elementos clave encontrado en este estudio es que la transferencia de la formación recibida no debe recaer sólo en el desempeño de los docentes. Aspectos como el apoyo y seguimiento posterior de los responsables de la formación y la potenciación de la cultura colaborativa (Tomàs-Folch y Duran-Belloch, 2017), la adaptación al contexto, la existencia de actividades de seguimiento y el reconocimiento al esfuerzo de los docentes por aplicar lo aprendido, son aspectos evidenciados en este estudio y que las políticas educativas deberían reflejar. En ese sentido, también se ha demostrado que la práctica autorreflexiva es un instrumento muy valioso para la transferencia, primero, hacia la propia práctica docente y, segundo, para las estrategias de autoformación de los docentes (Lupión-Cobos y Gallego, 2017).

Respecto a asegurar una oferta formativa de calidad, si bien las políticas educativas ponen el énfasis en la competencia digital, es necesario que la administración educativa sea conocedora del nivel y de los factores que inciden en las dificultades formativas del profesorado. De esa manera podría ofrecer itinerarios de formación adaptados a las necesidades reales del profesorado (Pozo et al., 2020), en nuestro caso, de educación musical. Igualmente, la formación permanente no debe ir únicamente dirigida al contenido disciplinar, sino que debe potenciar la creación de redes profesionales. En este sentido, se ha subrayado la utilidad de la observación entre docentes y su impacto en el DPD, como han demostrado las investigaciones de Bautista et al. (2019).

Los resultados de este estudio resaltan que la formación permanente debería estar conectada con la investigación docente, como muestran otros trabajos aplicados entre el profesorado de música (Conway et al., 2014). Estos cambios permitirían ampliar el concepto de DPD hacia modelos más transformativos frente a enfoques centrados en la transmisión de conocimiento. También Murillo y Perines (2017) reflejan la necesidad de articular la investigación educativa y los programas de formación docente, en la línea de replantear los contenidos y tender cauces entre los resultados que se obtienen y su comprensión por parte de los docentes para la aplicación en su desarrollo profesional.

Aunque en la actualidad se dan pasos importantes para conseguir la autonomía de los centros educativos, lo cierto es que no se consigue una descentralización real (Asegurado y Marrodán, 2021). Sin embargo, los proyectos de formación en centro suelen ser muy efectivos y demandados por los docentes porque permiten adaptar de manera práctica los aprendizajes y resultados formativos en el aula, de manera coordinada y cooperativa con los agentes de la escuela.

Como se deriva de este estudio, la necesidad de adoptar un DPD diferenciado puede ser la clave para el éxito (Peñalba y Blanco García, 2023). El profesorado de música no es homogéneo como tampoco lo es el DPD, sino que muestra gran diversidad respecto al contexto donde ejerce el profesorado, la calidad de la formación inicial recibida, la etapa profesional en la que se encuentre el docente, el nivel educativo donde interviene, los recursos, opciones de formación y el apoyo institucional. Las carencias que presentan los actuales planes de estudio del Grado de maestro con mención en Educación Musical (López-García et al., 2017) demandan otros itinerarios formativos que el profesorado de música busca articular y compensar a través de la formación permanente. Ello resalta la necesidad de proponer una oferta de calidad, especializada y heterogénea, como plantean las personas informantes en el presente estudio, subrayando, por ejemplo, la necesidad de formación en temas como la inclusión educativa, la resolución de conflictos en aulas diversas, la adecuación de nuevas metodologías o el uso de las TIC aplicado a los contenidos de la Educación Musical.

Integrar las necesidades individuales y colectivas en el DPD del profesorado de música en España es un tema complejo, pero no por ello debe ser soslayado de las políticas educativas. Por un lado, es necesario atender al factor humano e ir más allá de la formación, pues en el DPD intervienen múltiples factores como el manejo del estrés, el intercambio y la creación de redes de docentes, o aspectos funcionales como el reconocimiento de la formación. De otro, se hace preciso atender a la necesidad de articular este perfil individualizado con las necesidades de la escuela y de la sociedad en cada momento, que permita la equidad educativa.

Este estudio evidencia la necesidad de un cambio real en las políticas de profesorado que sea aplicado en la práctica para garantizar un DPD eficaz, adoptando perspectivas más holísticas, que superen la visión de los cursos de formación como único cauce. En el contexto de implantación de una nueva ley educativa es preciso llevar a cabo estrategias de investigación, contando con la visión del docente de educación musical, y adoptar diferentes medidas que garanticen un DPD de calidad para todo el profesorado, lo que repercutirá en resultados de equidad y éxito educativo.

6. Referencias bibliográficas

Alonso Briales, M. y Vera Vila, J. (2023). La Formación en Centro: modalidad esencial en la formación permanente del profesorado por su gran potencialidad de transferencia. *Revista Complutense de Educación, 34*(4), 895-906. https://doi.org/10.5209/rced.80230

Amengual, G. A., García, F. y Tirado, M. A. (2021). El profesorado en la LOMLOE. En A. Asegurado y J. Marrodán J. (Coords.), *La LOMLOE y su análisis. Una mirada técnica* (pp. 75-190). ANELE-USIE. https://anele.org/pdf/la_lomloe_y_su_analisis.pdf

Aróstegui, J. L. y Kyakuwa, J. (2021). Generalist or specialist music teachers? Lessons from two continents. *Arts Education Policy Review*, *122*(1), 19-31. https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1746715

Asegurado, A. y Marrodán, J. (Coords.) (2021). *La LOMLOE y su análisis. Una mirada técnica.* ANELE-USIE. https://anele.org/pdf/la_lomloe_y_su_analisis.pdf

Bautista, A. y Ortega Ruíz, R. (2015). Desarrollo profesional docente: perspectivas y enfoques internacionales. *Psychology, Society & Education 73*, 343-355. https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.1020

Bautista, A., Toh, G. Z. y Wong, J. (2018). Primary school music teachers' professional development motivations, needs, and preferences: Does specialization make a difference? *Musicae Scientiae, 22*(2), 196-223. https://doi.org/10.1177/1029864916678654

Bautista, A., Wong, J. y Cabedo-Mas, A. (2019). Music Teachers' Perspectives on Live and Video-Mediated Peer Observation as Forms of Professional Development. *Journal of Music Teacher Education, 28*(3), 28-42. https://doi.org/10.1177/1057083718819504

Biasutti, M., Frate, S. y Concina, E. (2019). Music teachers' professional development: assessing a three-year collaborative online course. *Music Education Research, 21*(1), 116-133. https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1534818

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas, II*, 53-82.

Conway, C., Edgar, S., Hansen, E. y Palmer, C. M. (2014). Teacher research as professional development for P-12 music teachers. *Music Education Research, 16*(4), 404-417. https://doi.org/10.1080/14613808.2013.848850

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2017). *The sage handbook of qualitative research* (Fifth ed.). SAGE.

Forde, C. y McMahon, M. (2019). *Teacher Quality, Professional Learning and Policy.* Palgrave Macmillan London. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53654-9

Jefatura del Estado (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf

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

Koner, K. y Eros, J. (2019). Professional Development for the Experienced Music Educator: A Review of Recent Literature. *Update: Applications of Research in Music Education, 37*(3), 12-19. https://doi.org/10.1177/8755123318812426

López-García, N. J., Madrid, D. y De Moya, M. V. (2017). La formación musical en los planes de estudios para maestros de Primaria en la Universidad de Castilla-La Mancha. *Estudios Pedagógicos, 43*(1), 423-438. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100024

Lupión-Cobos, T. y Gallego, M. M. (2017). Compartiendo la mirada: una experiencia en práctica reflexiva para formación permanente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(1), 127-144. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.244931

Martín, E. (2015). Caminos que se consolidan en el Desarrollo Profesional Docente. ¿Están presentes en España? *Psychology, Society, & Education*, *7*(3), 442-458. https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.526

Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage.

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. *Boletín Oficial del Estado*. https://boe.es/boe/dias/2011/10/28/pdfs/BOE-A-2011-16923.pdf

Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP] (2022). *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. https://educagob.educacionyfp.gob.es/comunidad-educativa/profesorado/propuesta-reforma.html

Moral, C. (2016). Estrategias para resistir a la crisis de confianza en la investigación cualitativa actual. *Educación XX1, 19*(1), 159-177. https://doi.org/10.5944/educXX1.14227

Muñoz, J. R. y Jaramillo, S. (2018). La formación del profesorado de música: renovando paradigmas. *Eufonía, Didáctica de la Música 75*, 4-6. https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/486249

Murillo, F. J. y Perines, H. (2017). Cómo los docentes no universitarios perciben la investigación educativa. *Revista Complutense de Educación, 28*(1), 81-99. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48800

Novella García, C. y Cloquell Lozano A. (2022). Falta de consenso e inestabilidad educativa en España. *Revista Complutense de Educación, 33*(3), 521-529. https://doi.org/10.5209/rced.74525

OECD (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. OECD. http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en

Peñalba, A. y Blanco García, Y. (Eds.) (2023). *En busca de recursos para el desarrollo profesional docente del profesorado de música: acciones para el cambio*. Octaedro.

Pozo, S., López, J., Fernández, M. y López, J. A. (2020). Análisis correlacional de los factores incidentes en el nivel de competencia digital del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23*(1), 143-159. https://doi.org/10.6018/reifop.396741

Pujadas, J. J. (2002). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales* Centro de Investigaciones Sociológicas (2ª edición).

Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: a guide for research in education and the social sciences.* Teachers College Press.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.

Stake, R. E. (2020). *Investigación con estudio de casos* (6ª ed.). Morata.

Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia (2ª reimpresión).

Tomàs-Folch, M. y Duran-Bellonch, M. (2017). Comprendiendo los factores que afectan la transferencia de la formación permanente del profesorado. Propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(1), 145-157. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.240591

Transversalidad, Creatividad e Inclusión en Proyectos Musicales Escolares: Una Investigación Evaluativa [TCIEM] (2023). Memoria del proyecto PID2021-128645OB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER, UE. https://tciem.ugr.es/

UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592.locale=es

UNESCO (2020). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. Equipo Internacional de Tareas sobre Docentes para la Educación 2030. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226.locale=es

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