

DESARROLLO PROFESIONAL DE LAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN MUSICAL DESDE UNA PERSPECTIVA BIOGRÁFICO-NARRATIVA

Almudena Ocaña

Universidad de Granada
aocafer@ugr.es

Ante los numerosos cambios que se han sucedido en los contextos educativos y en el mundo profesional desde la creación de la figura del maestro especialista en Educación Musical parece necesario conocer cuál es la situación de estos profesionales, cómo han llegado hasta ella y cuáles son sus demandas y necesidades, de manera que se puedan configurar propuestas formativas más afines a la realidad educativa. En este sentido trabajamos en esta investigación con un grupo de maestras que accedieron a la especialización a principios de la década de los noventa, abordando el estudio de su desarrollo profesional desde un enfoque biográfico-narrativo.

In view of the many changes occurred in the educational contexts and in the teaching profession since it was established that music had to be taught in primary schools by specialist music teachers, in order to adequate the training to the educational reality it seems necessary to know how these practitioners started their careers, and how their situation is and what their demands and needs are currently. With this purpose an investigation was carried out with a group of teachers that had received their certification in the 1990s, studying their professional development from a biographic-narrative approach.

INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) supone un antes y un después en la consideración de la enseñanza musical dentro del ámbito de la Educación Obligatoria del Sistema Educativo Español. Hasta este momento, la Educación Musical era únicamente una realidad en las enseñanzas de régimen especial.

Anteriormente, la intención de introducir la Educación Musical en la enseñanza obligatoria había sido solamente eso, una buena intención. Su inclusión en el currículum educativo se realiza en 1970 con la Ley General de Educación, donde se dota de obligatoriedad a la música dentro del área de Expresión Dinámica junto con la Educación Física. Pero la presencia de la música, según DIGÓN (2000), es solamente nominal ya que no se toman las medidas administrativas, económicas y de formación del profesorado necesarias. Posteriormente en los Programas Renovados de 1981 se revisaron las enseñanzas musicales pero, tal y como apunta LORENZO (2002), este avance en materia de Educación Musical fue claramente teórico y no se llevó realmente a la práctica.

Será a partir de la LOGSE cuando se produzca la inclusión real de la música en la enseñanza general obligatoria, inclusión que viene acompañada de una novedad con respecto a la legislación anterior, la creación de la figura del Maestro Especialista de Educación Musical. Profesional que tendrá competencia para impartir la enseñanza musical en la etapa de Educación Primaria y el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Esta nueva figura profesional dentro del ámbito de la Educación Obligatoria exige a la Administración dotar de maestros y maestras especialistas a los diferentes centros educativos. En este momento se comienzan a idear planes de estudios específicos en las Facultades de Ciencias de la Educación encaminados a formar a los nuevos especialistas que establece la LOGSE, no sólo de Educación Musical sino también de Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Especial y Audición y Lenguaje. Pero mientras se configura la titulación correspondiente, la demanda inminente de maestros especialistas de Educación Musical origina la articulación de diferentes vías de especialización alternativas.

Así, asistimos al acceso a la especialidad de maestros y maestras a través de diferentes itinerarios entre los que encontramos desde la homologación de títulos para aquéllos que habían cursado unos determinados estudios musicales hasta la realización de cursos de especialización didáctica;

pasando por el acceso a la función pública como maestros y maestras especialistas a través de las oposiciones convocadas para tal fin.

Hoy, después de casi dos décadas desde la creación de la figura del maestro de música y debido a los numerosos cambios que se han sucedido en la sociedad, en los contextos educativos y en el mundo profesional se hace necesaria una revisión y puesta en tela de juicio de “los modelos y la organización del trabajo, del concepto, contenidos, medios, métodos y formas sociales del mismo. Se impone un nuevo concepto de profesionalidad que reestructura y modifica sustancialmente los requerimientos profesionales” (ECHEVERRÍA, 2002:8), lo que demanda una actualización y redefinición de los elementos que inciden en la práctica y desarrollo profesional de este colectivo de cara al diseño de unos programas formativos pertinentes y actuales.

Partiendo de la idea de IMBERNÓN (1999) de que el desarrollo profesional docente está unido a un concepto de profesionalización dinámico, flexible y sensible a los cambios de la situación laboral y social y siguiendo las orientaciones de NOVOA (1999) que recomienda construir un saber pedagógico que no sea puramente instrumental sino que tenga en cuenta el componente personal de cada docente, será imprescindible abordar la práctica profesional no sólo desde la descripción y valoración del puesto de trabajo a través del conjunto de conocimientos y competencias necesarias para desarrollar la profesión, sino partiendo de una visión mucho más global en la que se tenga en cuenta el proceso de socialización vivido desde la infancia hasta el momento actual, haciendo referencia a los condicionantes sociales, personales, académicos y del entorno laboral que han ido configurando la identidad de este colectivo y que han determinado su desarrollo profesional.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Partiendo de las premisas anteriores y con la intención de profundizar en la realidad que vive este colectivo, en las experiencias e influencias que han ido condicionando sus trayectorias formativas y profesionales, así como las demandas, necesidades y expectativas de futuro, en esta investigación nos hemos centrado en el estudio del desarrollo profesional de un grupo de maestras de Educación Musical que accedieron a la especialización a través de los itinerarios habilitados a tal fin a principios de la década de los 90 y que mencionamos anteriormente.

A lo largo de la investigación hemos intentado dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué influencias de vida significativas pueden reconocerse como determinantes en el desarrollo profesional de las maestras de Educación Musical? ¿Cuáles son sus motivaciones para dedicarse al magisterio y específicamente a la Educación Musical? ¿Quiénes influyen en esta decisión?
- ¿Cuáles son los rasgos más relevantes de la trayectoria formativa de las maestras de Educación Musical? ¿Cómo responde esa formación a sus necesidades profesionales? ¿Con qué recursos formativos cuentan?
- ¿Cómo se produce el tránsito al mundo laboral? ¿Cuáles son los rasgos más relevantes de su trayectoria laboral? ¿Cómo acceden a la especialización en Educación Musical y cuáles son sus motivaciones para ello? ¿Qué dificultades encuentran en sus inicios como docentes? ¿En qué condiciones desarrollan su práctica profesional? ¿Cuáles son sus tareas? ¿Con qué medios cuentan? ¿Qué percepción tienen de ellas mismas como docentes? ¿Qué dificultades y recompensas tienen en su profesión?
- ¿Qué aspectos o variables han ido condicionando su desarrollo profesional? ¿Qué elementos de sus trayectorias formativas son coincidentes y divergentes?

Partiendo de estas cuestiones hemos determinado los objetivos de la investigación, entre los que destacamos un objetivo general, analizar los elementos que han determinado el desarrollo profesional de un grupo de maestras de Educación Musical para identificar necesidades y demandas de este colectivo. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Conocer las trayectorias formativas y profesionales de las maestras de Educación Musical que trabajan en distintos contextos educativos.
- Determinar los aspectos más significativos que caracterizan dichas trayectorias y que han influido en su desarrollo profesional y en la construcción del conocimiento de su profesión.
- Identificar los rasgos coincidentes y divergentes de esas trayectorias.
- Determinar los elementos personales y culturales que inciden a lo largo del tiempo en la configuración de la identidad profesional.
- Detectar cuál es el modelo de enseñanza musical de cada una de las maestras y conocer cuáles son las coincidencias y divergencias en función de su trayectoria profesional.
- Caracterizar el perfil profesional de este grupo de maestras de Educación Musical.

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

En una primera aproximación al concepto de desarrollo profesional docente, no debemos olvidar que este término implica un proceso que se da de forma continuada en el tiempo a lo largo de toda la trayectoria laboral, por lo que no se puede entender como un conjunto de actividades aisladas. Así, para GALLEGO (1999:15), el desarrollo profesional aparece íntimamente relacionado con el “conjunto de acciones, actividades y procesos formativos en que los profesionales se implican a lo largo de su desempeño profesional para mejorar su preparación y poder mantener su empleabilidad”. Por lo tanto, este concepto tiene connotaciones de evolución y continuidad y constituye una opción hacia la mejora y la calidad que debe impregnar toda la actividad profesional.

Pero si indagamos algo más en este término nos encontramos con los posicionamientos de otros autores (BURDEN, 1990; BUTT, TOWNSEND y RAYMOND, 1992; KELCHTERMANS, 1993; KELCHTERMANS y VANDENBERGHE, 1994; BOLÍVAR, 1999) que además de compartir el planteamiento inicial van más allá y reivindican la idea de cambio no sólo en el plano profesional sino también en el personal.

Según KELCHTERMANS (1993:447), “el desarrollo profesional de los docentes se entiende como un proceso de aprendizaje a través de las experiencias vividas a lo largo de su carrera, culminando en un marco de interpretación personal que abarca dos ámbitos principalmente: la concepción acerca de ellos mismos como profesores y las creencias en torno a la docencia como una actividad profesional”. Se refuerza aquí la idea de una relación indisoluble entre lo profesional y lo personal que ayuda a interpretar y reinterpretar los acontecimientos que se suceden a lo largo de la vida laboral.

En este sentido apunta la definición de BOLÍVAR (1999:90) para los que el desarrollo profesional constituye “[...] el conjunto de actividades, procesos o medidas dirigidas a mejorar las capacidades profesionales y personales de los profesores y profesoras, de modo que puedan dar lugar a una renovación de los centros escolares, al tiempo que incrementar los niveles de satisfacción e identidad profesional del profesorado. [...] El desarrollo profesional va unido [...] al desarrollo personal, y éste es indisoluble de la trayectoria biográfica de vida. Por eso, tiene que [...] ligar los ámbitos profesionales y los no profesionales de la vida y trabajo del profesor/a, lo público y lo privado”.

Por último, debemos tener presente que el contexto donde el docente desempeña su trabajo va a ser determinante en su acción profesional, y así nos lo recuerdan BUTT, TOWNSEND Y RAYMOND (1992) que destacan que no sólo los aspectos personales son de vital importancia en el estudio del desarrollo profesional sino que también dicho desarrollo “está vinculado estrechamente al contexto político, social y económico de la enseñanza” (p. 206).

Si partimos de esta concepción del desarrollo profesional que implica la idea de cambio, tal y como apunta BURDEN (1990), en a) destrezas profesionales, conocimientos y comportamientos en la enseñanza; b) actitudes, creencias, expectativas, compromiso, satisfacción y preocupaciones profesionales; c) acontecimientos laborales, cambios de destino, rupturas, etc., y la estrecha relación entre esta dimensión profesional, con la personal e institucional, se hace necesario abordar en el estudio del desarrollo profesional docente tanto los acontecimientos de la vida profesional y perso-

nal del docente, como los acontecimientos del centro y los acontecimientos macrosociales que influyen en el mismo.

La incidencia que estos factores tienen en el desarrollo de la propia autonomía como docente, en la naturaleza de su participación en la vida social de su centro y en la construcción del conocimiento de su profesión nos obliga a tener muy presente esta perspectiva evolutiva y abordar investigaciones sobre las características de los docentes en distintos momentos de su carrera. Pues, tal y como señala BURDEN (1990), con este tipo de estudios se realiza una aportación muy importante a la formación del profesorado ya que:

- Proporcionan una orientación para diagnosticar necesidades, elaborar materiales formativos y seleccionar objetivos de desarrollo del profesor que permitan enfocar a corto y a largo plazo el crecimiento personal.
- Ayudan a comprender las necesidades y habilidades de los profesores en diferentes momentos de su carrera.
- Permiten la planificación de intervenciones que favorezcan el desarrollo de los docentes.

Siguiendo las consideraciones de FERNÁNDEZ CRUZ (1998) la aproximación a dicho desarrollo debe ser dinámica, narrativa, contextual e integral.

Este *carácter dinámico* es también apuntado por KNOWELS (2004) al considerar el desarrollo profesional no como un estado de maestría al que se accede a partir de acciones formativas puntuales, sino como un estado de orientación y capacitación para la enseñanza, que se nutre de modelos y marcos para la acción que se han ido construyendo, de forma inconsciente, desde las primeras experiencias formativas en la infancia y adolescencia del individuo. Se trata de un estado nunca acabado, en continua (re)construcción, en el que no influyen solamente acciones formativas puntuales sino que la acumulación de la experiencia y el paso del tiempo van provocando los cambios en el conocimiento y en el comportamiento del propio docente.

FERNÁNDEZ CRUZ (1998:53) habla también de una perspectiva narrativa, pues será ésta la que nos proporcione el instrumento para comprender el desarrollo del profesor y conocer la reconstrucción subjetiva que él mismo hace de lo acontecido. Esta perspectiva nos permite comprender la estabilidad en ciertos rasgos o la evolución significativa que tiene lugar en las respuestas del profesor a los acontecimientos que vive, los cambios en sus teorías implícitas y creencias acerca de la enseñanza, en el conocimiento de su profesión, en sus actitudes respecto a la gestión de la mejora escolar y el desarrollo organizativo.

Otra de las dimensiones importantes en la aproximación al desarrollo profesional será la *contextual*, ya que ésta nos permitirá conocer las relaciones que ha establecido el docente a lo largo de su proceso de socialización profesional. Además, nos ofrece una comprensión de las condiciones sociales que afectan al comportamiento individual del propio docente y, en sentido inverso, una interpretación personal de éste sobre los procesos educativos que suceden a su alrededor. No sólo nos permitirá conocer el entorno general en el que desarrolla su labor el docente sino la propia institución, el propio centro educativo, donde como veremos más adelante, van a existir culturas diversas que influirán en la experiencia profesional del docente.

Por último, esta aproximación se debe realizar desde una perspectiva *integral*, en la que confluyen en un todo global e inseparable los aspectos de evolución personal en todos los órdenes (desarrollo de la personalidad, vida afectiva-familiar y vida socioprofesional).

METODOLOGÍA

Enfoque metodológico

Tendiendo en cuenta esta perspectiva global e integradora a la que acabamos de referirnos, que considera que un estudio de hechos puntuales de formación sin conexión directa con el desarrollo profesional del docente, relacionado tanto con su trayectoria profesional como personal, genera una información vacía de contenido, hemos optado en nuestra investigación por el uso del enfoque biográfico-narrativo. Así, la reconstrucción de historias de vida nos ha permitido conocer y comprender los elementos que han incidido en desarrollo profesional de las tres docentes implicadas en el estudio.

Hemos utilizado concretamente la reconstrucción de historias de vida porque, tal y como señalan BUTT, TOWSEND y RAYMOND (1992), en ellas emergen diferentes categorías de experiencia que tendrán una especial incidencia en la vida profesional del docente y que se pueden clasificar en tres: a) historia de vida privada; b) las experiencias en la enseñanza y c) las experiencias propias del profesor como aprendiz en la escuela. Así, la narración biográfica aparece como uno de los escenarios más apropiados para poner en juego y analizar “las experiencias del pasado y las expectativas acerca del futuro que influyen en la percepción del presente” (KELCHTERMANS Y VANDENBERGHE, 1994:56).

Según MEDINA (1996) este tipo de investigación permite la comprensión de la práctica elaborada y su incidencia en la calidad del conocimiento profesional alcanzado; el proceso de aprehensión del saber práctico realizado; el contraste y valoración del conocimiento práctico conseguido a lo largo de los años; la construcción de un modelo de desarrollo profesional. Además, supone también una herramienta de formación para el profesorado ya que le capacita para conocer las bases de su práctica educativa; profundiza en las razones por las que decidió ser docente; consolida el autoconcepto desde una vertiente positiva; selecciona y comprende las experiencias en su realización profesional y las aprovecha como base para su formación futura, además de poner en tela de juicio su trayectoria profesional.

Estrategias de recogida de información

En nuestra investigación hemos utilizado como estrategia principal para la recogida de información la entrevista biográfica, además de otros instrumentos complementarios (ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional) que nos han permitido completar y contrastar la información obtenida en las distintas sesiones de entrevistas realizadas.

Partiendo de una revisión de las dimensiones a tener en cuenta en el estudio del desarrollo profesional docente empleadas en diversas investigaciones que han utilizado el método biográfico-narrativo y las historias de vida como estrategia metodológica (HUBERMAN, 1990; KELCHTERMANS, 1993; FERNÁNDEZ CRUZ, 1994; BOLÍVAR, 1999; POZO, 2001; CASTILLA, 2003), y teniendo en cuenta los objetivos de nuestra investigación elaboramos un protocolo inicial que ha guiado las tres sesiones de cada una de las entrevistas que hemos realizado.

Con la intención de organizar el protocolo de tal manera que nos permitiera no desviarnos durante la entrevista y mantener una estructura global y dinámica del relato, hemos dividido dicho protocolo en cinco bloques temáticos que corresponden a las cinco etapas biográficas en el desarrollo profesional de las maestras entrevistadas. Estas cinco etapas son las siguientes: I. Infancia y etapa escolar; II. Elección profesional y formación profesional inicial; III. Inducción a la profesión docente y recorrido laboral previo a la especialización en Educación Musical; IV. Acceso a la especialización en Educación Musical y recorrido laboral posterior; V. Destino actual y consolidación laboral como especialista de Educación Musical.

En la entrevista biográfica hemos incluido preguntas abiertas siguiendo las orientaciones de PUJADAS (1992: 66-67) que sugiere no realizar un protocolo de entrevista fuertemente estructurado, ya

que “la entrevista biográfica consiste en un diálogo abierto con pocas pautas, en el que la función básica del investigador es estimular al sujeto para que proporcione respuestas claras, cronológicamente precisas, en las que se expliciten de la forma más amplia posible las referencias a terceras personas y a ambientes concretos en los que transcurren los diferentes episodios biográficos, ya que el objetivo del protocolo de la entrevista no es convertirse en un guión de una entrevista formal sino ser el guión de la “conversación” que constituye la entrevista biográfica”.

En todos los casos la primera sesión ha tenido un carácter exploratorio de la trayectoria profesional de las entrevistadas y gracias a este esbozo hemos situado cronológicamente los hechos y las personas más significativas. A continuación, hemos pasado a reconstruir la etapa de formación profesional inicial incluyendo información relacionada con la elección profesional, las características de la formación y sus influencias y la valoración de la misma. En una segunda sesión abordamos la infancia y etapa escolar, además de adentrarnos en el momento biográfico actual de las maestras, acercándonos a aspectos más personales de las entrevistadas, haciendo referencia a momentos y personas críticas en su trayectoria profesional. En la última sesión hemos abordado aquellas cuestiones que no habían sido tratados hasta ese momento y profundizado en la información que hemos considerado más relevante en función de los objetivos de nuestra investigación.

En cuanto a los instrumentos complementarios (ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional) debemos señalar que han sido elaborados a partir de los documentos personales aportados por las entrevistadas y nos han sido muy útiles en el proceso de reconstrucción de las historias de vida, sirviéndonos para poder triangular la información obtenida a través de las entrevistas biográficas.

Criterios de calidad de la investigación

Entre los procedimientos que hemos utilizado para hacer válidos los criterios credibilidad, transferencia, dependencia y confirmabilidad que hemos tenido en cuenta en nuestra investigación destacamos la triangulación, ya que según CANTÓN (1996:224) “se ha revelado como un excelente filtro para superar limitaciones metodológicas y la acusación de subjetividad a la que suelen estar expuestos los métodos personales y biográficos”.

El principio básico de este proceso consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos a fin de contrastarlos. Tras la revisión de diferentes trabajos (COHEN y MANION; 1990; JANESICK, 1994; COLÁS, 1994) hemos considerado necesario contemplar los siguientes tipos de triangulación en nuestro estudio:

- *Triangulación de datos:* Se trata de comprobar la veracidad de la información recogida a partir de la revisión de los mismos datos obtenidos a partir de diversas fuentes. Según CANTÓN (1996:224) “la comparación de los datos escritos personales con los documentos oficiales permite explicar discrepancias, confirmar y validar datos de un solo informante”. Así, la información obtenida a través de las entrevistas biográficas ha sido contrastada con los instrumentos de recogida de datos complementarios tales como ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional. También hemos consultado la legislación educativa pertinente para corroborar algunos de los datos facilitados por las maestras sobre su itinerario de especialización.
- *Triangulación de fuentes:* A este tipo de triangulación hace referencia SANDÍN (2003:146) cuando afirma que “las entrevistas a sujetos del entorno social de la persona permiten completar y validar el relato biográfico”. En nuestro caso, hemos utilizado la entrevista semiestructurada realizada a una formadora de maestros/as de Educación Musical con una larga experiencia que nos ha permitido confirmar datos obtenidos a través de las entrevistas biográficas.
- *Triangulación interna:* Incluye la contrastación entre investigadores, observadores y/o actores y permite detectar las coincidencias y las divergencias en las informaciones obtenidas según reco-

ge COLÁS (1994). PLUMMER (1989) indica algunas pruebas de validez como que el sujeto lea el resultado de su biografía y lo critique. En este sentido la lectura tanto de las diferentes transcripciones de las entrevistas como del resultado final de la reconstrucción de las historias de vida por parte de las informantes, ha sido utilizada como un instrumento para dar credibilidad y confirmabilidad a la investigación. La contrastación entre investigadores ha sido una de las estrategias utilizadas para dar credibilidad al protocolo de la entrevista biográfica y al sistema de categorías utilizado para el análisis de las mismas.

- *Triangulación teórica:* Hace referencia a la revisión de la literatura científica y a la búsqueda de las teorías que nos sirven para interpretar los datos recogidos o aclarar diversos aspectos que se presentan de forma contradictoria. Completamos así la validación de los instrumentos de recogida de información y del sistema de categorías, ya que desde un primer momento la elaboración de los mismos se realizó de forma deductiva, a través de la revisión de la literatura sobre el tema y de otras investigaciones que siguen una línea de trabajo similar a la nuestra. Debemos destacar que la definición del sistema de categorías, tal y como se explica en el capítulo referido al procedimiento de análisis de la información ha sido construido a través de un procedimiento mixto, de tipo deductivo en un principio y a partir de la literatura; e inductivo a partir de los análisis realizados. Siguiendo este modo de elaboración mixto que señala BUENDÍA (1997) hemos elaborado dos borradores del sistema de categorías hasta llegar al definitivo, siendo este proceso de depuración el que ha permitido la validación del mismo.

A lo largo de toda la investigación hemos tenido en cuenta algunas sugerencias sobre los criterios de control de calidad respecto a las versiones narrativas ofrecidas por los sujetos entrevistados ya que, tal y como señala RUIZ OLABUÉNAGA (1996:283), “la fidelidad del individuo relator a sí mismo no debe admitirse de antemano a cien por cien, antes, por el contrario, es un logro técnico en el que el investigador tiene que cooperar”.

Características de los informantes

Los criterios que establecimos a la hora de realizar la selección del grupo de informantes fueron los siguientes:

- Ser maestras especialistas de Educación Musical sin haber cursado la titulación de Maestro Especialista en Educación Musical, lo que condicionaba el hecho de que estas docentes hubieran cursado sus estudios de magisterio en los planes de estudios del 1967 o 1971.
- Haber accedido a la especialización a través de alguno de los itinerarios que se explicitan a continuación: homologación de título, concurso-oposición o curso de especialización didáctica.
- Tener más de 8 años de experiencia como especialistas en Educación Musical.
- Desarrollar su labor docente en centros de diversa tipología (centros públicos o concertados) y ubicados en distintos contextos (medio rural o urbano).
- Tener una edad comprendida entre los 40 y los 55 años.

Finalmente el grupo de informantes lo conformaron tres maestras especialistas de Educación Musical que identificamos con un pseudónimo y de las que detallamos sus características a continuación:

Pseudonimo	Itinerario de acceso	Años de experiencia como especialista	Tipo de centro	Contexto	Edad	Plan de estudios
Antonia	Curso de Especialización	13	Público	Urbano	53	1967
Mercedes	Oposición	11	Público	Rural	49	1971
Carmen	Homologación de título	9	Concertado	Urbano	44	1971

PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El carácter eminentemente cualitativo de nuestro trabajo ha generado una cantidad ingente de información susceptible de análisis, constituyendo esta fase de la investigación el momento más complicado de todo el proceso. La reducción y organización de la información han sido tareas determinantes, ya que nos han permitido trabajar con el material inicial de manera rigurosa y sistemática para poder establecer relaciones y extraer conclusiones a través de la reconstrucción de las historias de vida narradas por las maestras de Educación Musical. Gracias a esta fase fundamental del análisis hemos obtenido una secuencia coherente de información organizada en función de un sistema de categorías elaborado a través de un proceso deductivo-inductivo en el que hemos recogido cinco grandes macrocategorías que se identifican con diferentes dimensiones en el estudio del desarrollo profesional docente: I. Condicionantes personales y contexto socieducativo; II. Trayectoria Formativa; III. Trayectoria Profesional; IV. Identidad profesional; V. Conocimiento de la profesión.

El modelo de análisis que hemos utilizado para nuestra investigación es el modelo en espiral que proponen MILES y HUBERMAN (1984). Éste implica tres fases (reducción de la información, estructuración y presentación y extracción de conclusiones y verificación) que, junto a la recopilación de la información, forman un proceso interactivo y cíclico.

Así, este proceso de análisis comienza desde la primera transcripción y lectura de las entrevistas biográficas, procedimiento que nos ha permitido depurar el proceso de la entrevista. Una vez recogida toda la información y verificada por los informantes hemos comenzado la reducción de la misma a través de la identificación de las unidades de texto que se correspondían con cada una de las dimensiones temáticas o categorías creadas para tal fin. Aunque en un primer momento nosotros habíamos creado un sistema de categorías de análisis en base a la revisión de la literatura científica (sistema deductivo), durante el análisis de cada una de las entrevistas aparecieron categorías emergentes que dieron lugar a un sistema definitivo de tipo deductivo-inductivo a partir del cual realizamos el último análisis de cada una de las entrevistas biográficas.

Una vez organizada la información en función de las dimensiones que articularon el sistema de categorías de análisis realizamos el correspondiente relato de vida o resumen biográfico, que ha sido elaborado a partir de los datos más significativos que se han sucedido a través de sus trayectorias formativas y profesionales y que ha servido como punto de partida para la reconstrucción posterior de las historias de vida. A continuación hemos llevado a cabo la reconstrucción de las tres historias que se integran en el estudio, centrándonos en los elementos que han determinado el desarrollo profesional de estas maestras.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Desde un posicionamiento estrictamente ideográfico, con en el que no pretendemos establecer generalizaciones sino describir una realidad desde el punto de vista subjetivo de cada una de las maestras entrevistadas, recogemos el resultado de un análisis comparativo y cruzado de las historias de vida reconstruidas en función de las dimensiones que hemos tenido en cuenta en el estudio del desarrollo profesional de estas maestras y que, en todo momento, han respondido a los objetivos y cuestiones planteadas al principio de la investigación.

Las influencias ejercidas por los condicionantes personales, el contexto social y las personas más significativas de su entorno son determinantes en el desarrollo profesional de estas maestras, ya que cobran un gran protagonismo en momentos críticos de su vida profesional tales como: elección de estudios universitarios o el comienzo de los estudios musicales que les permiten acceder a la especialización.

Pero sin duda, uno de los condicionantes más importantes será el de género, ya que afirman que el hecho de ser madres y esposas ha supuesto mayores dificultades y limitaciones en su trayectoria formativa y profesional por tener que compaginar ambos trabajos.

La trayectoria formativa se articula en torno a tres momentos, la formación no profesional, la formación profesional inicial y la permanente.

Así, el paso por colegio y el instituto supondrá una influencia determinante para las entrevistadas en la configuración de su modelo docente como maestras generalistas, ya que es una de las fuentes principales de conocimiento profesional a través de la reproducción de los modelos aprendidos de sus maestros y profesores. Este es un aspecto que puede explicar las dificultades iniciales en el desarrollo de la labor como especialistas, ya que la deficiente o nula Educación Musical recibida durante esta etapa escolar les impide tener un modelo musical aprendido a partir del cual construir su práctica profesional.

Podemos advertir cómo la formación profesional inicial aparece como determinante en los inicios de la carrera docente, ya que en función de la calidad de esta formación, sus inicios se presentan con más o menos dificultades.

Dentro de esta formación inicial son las prácticas de enseñanza las que parecen ocupar un lugar destacable ya que permiten conocer de cerca la realidad educativa.

De nuevo podemos apreciar cómo esta formación inicial no tendrá repercusión en el desarrollo profesional de estas maestras como especialistas de Educación Musical ya que la formación musical recibida en este período es bastante deficiente.

A través del discurso de las maestras se advierte la gran importancia atribuida a la formación permanente en su proceso de especialización y en su desarrollo profesional como maestras de Educación Musical, pues todos los aspectos que integran su modelo docente y el conocimiento de la profesión como especialistas los han adquirido a través de esta etapa. Gracias a esta formación han obtenido los conocimientos necesarios desde el punto de vista técnico-musical y pedagógico para poder desarrollar su labor como especialistas.

Además atribuyen gran importancia a los procesos de autoformación a través de lecturas y búsqueda de recursos así como a través de la propia experiencia, al intercambio de experiencias con compañeros y compañeras y alumnado en prácticas y participación en actividades musicales.

Podemos observar como las diferencias en los itinerarios profesionales están determinadas por la modalidad de acceso y el tipo de centro en el que desarrollan su labor docente.

Como rasgos característicos de las maestras del estudio que desarrollan su labor en centros públicos podemos destacar los constantes cambios de destinos hasta el momento de la estabilización en uno definitivo, mientras que en el caso de las maestras de centros concertados la precariedad laboral debido a los contratos de tipo temporal son un factor que determina una mayor implicación en la labor profesional para evitar el despido.

En líneas generales nuestras maestras imparten docencia en las etapas de infantil y ciclos inferiores de Educación Primaria en sus comienzos suponiendo la especialización un modo de promocionar a ciclos superiores.

El acceso a dicha especialización es diferente en cada uno de los casos y está motivado por la trayectoria y situación laboral de las maestras. Debemos señalar que en el caso de estas tres docentes las motivaciones para la especialización son de dos tipos, por un lado la promoción profesional y por otro el gusto hacia las disciplinas artísticas.

Otro rasgo característico es el nivel de dedicación a la Educación Musical en función de la tipología del centro, ya que en caso de los centros concertados se imparte la música solamente en los ciclos donde es obligatorio (2º y 3º ciclo de Educación Primaria) de manera que la especialista puede alternar esta labor con la de maestra tutora. Sin embargo, en los centros públicos la especialista imparte música en toda la etapa e incluso en algunos momentos desarrolla su labor en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.

En este punto se abre el debate en torno a la poca dedicación en el horario escolar a la formación musical que la mayoría de los docentes de Educación Musical califican de insuficiente.

Las dificultades más destacadas están asociadas a:

- Dificultad a la hora de determinar qué objetivos y contenidos deben desarrollar.
- El hecho de encontrar un libro de texto que se ajuste a las necesidades de este grupo de maestras y a los intereses de sus alumnos y alumnas.
- La falta de atención entre el alumnado y la dificultad de generar un clima de trabajo en silencio en la clase de música es otra de las asignaturas pendientes de estas docentes.
- Una consecuencia de las carencias anteriores es la falta de disciplina que en ocasiones dificulta en gran medida la labor de estas especialistas.
- Otra dificultad añadida a las clases diarias es la creencia por parte del claustro de la obligación que tiene el docente de música de encargarse de la organización de todas las actuaciones que se celebran a lo largo del año en el centro escolar.
- En relación a la disponibilidad de recursos didáctico-musicales con los que cuenta podemos decir que es desigual en función de la tipología del centro educativo donde las maestras desarrollan su labor docente, siendo mayor en los centros públicos.
- La falta de consideración por parte de los diferentes agentes educativos desmotivan a estas profesionales.
- El hecho de ser especialista supone una mayor carga de trabajo ya que según destacan las maestras entrevistadas tienen bajo su supervisión más niños y niñas que cualquier otro docente del claustro lo que dificulta el conocimiento de los distintos grupos.
- Por último, señalar la sensación de soledad que tienen las maestras de música ya que normalmente actúan en solitario en el centro educativo y no tienen un compañero/a con el que intercambiar opiniones.

Tras este recorrido a través de la carrera profesional de las maestras podemos corroborar las tres etapas que TARDIF (2004) establece como determinantes en la construcción del conocimiento profesional.

Así distinguimos una primera etapa caracterizada por las dificultades iniciales que atribuyen a una formación universitaria deficitaria. El contacto con la realidad escolar supone un momento crítico en la carrera de las maestras que superan a través del tesón en el trabajo y las actividades de formación permanente que desarrollan.

Un segundo momento en la que se dejan atrás estas dificultades iniciales y aparece el contacto con el sistema normativo de la escuela y las jerarquías que se ocupan dentro de ella. Esto despierta en las maestras la motivación hacia la especialización que se presenta ante ellas como un modo de promoción.

En este punto encontramos dos aspectos diferenciados en la carrera profesional de las maestras. Por una parte, y en relación con la docencia de materias generalistas, se alejan de la fase crítica inicial y de los conocimientos académicos iniciales emergiendo una capacidad reflexiva y de toma de decisiones mayor que coincide con una etapa de consolidación y seguridad profesional.

Por otra parte, en el ámbito de la especialidad comienzan de cero, produciéndose de nuevo la fase crítica en la que de nuevo deben enfrentarse con las dificultades comunes en todos los comienzos. Es destacable cómo existen, relacionadas con la especialidad, una serie de dificultades que se mantienen en el tiempo y que no están directamente relacionadas con los inicios, tales como la falta de consideración, mayor carga de trabajo, etc.

La tercera fase hace referencia al desencanto y desilusión que muestran las maestras con muchos años de dedicación a la docencia. Además, aunque en el ámbito de la especialidad, por los años que llevan de docencia, deberían encontrarse en la fase de consolidación y seguridad laboral, el desen-

canto y desilusión en función de los años como generalista se extiende a todas las tareas que desempeña en el centro.

A través del relato narrativo hemos ido percibiendo cómo ha sido el proceso de configuración de la identidad profesional de este grupo de maestras cuya descripción abordamos haciendo referencia a los elementos que definen dicha identidad y que hemos dividido en elementos culturales y elementos personales.

En cuanto a los elementos culturales del desarrollo profesional las maestras señalan que la mejor relación la guardan con sus alumnos ya que con el resto de agentes educativos siempre suelen surgir dificultades más difíciles de superar. Destacable es también la ausencia de la cultura de trabajo en grupo siendo una constante la colaboración por pares. La única motivación para ocupar los cargos de gestión es la posibilidad de promoción pero no existe una razón de acceso desinteresada hacia este cargo.

En cuanto a los elementos personales podemos señalar que la edad y los años de profesión así como la existencia o no de una motivación hacia la enseñanza se perciben como determinantes en este caso, ya que las maestras más jóvenes demuestran más dinamismo, mayor compromiso y un mayor grado de reflexión en su labor docente que la más mayor que se encuentra en una etapa de desencanto en la que el compromiso con la enseñanza es menor.

Además, las diferencias en la identidad profesional, en la consideración que tienen sobre sí mismas como maestras varían notablemente con la edad. Las más jóvenes son maestras más reflexivas que continuamente se cuestionan su trabajo, se implican en actividades formativas y nuevos desafíos en el aula de música. Sin embargo, las maestras más veteranas demuestran cierta pasividad, continúan reproduciendo el modelo que les ha funcionado en otro tiempo y esperan la jubilación.

En líneas generales percibimos la carencia de un sentimiento de pertenencia a un colectivo profesional, que en su caso sería el de maestros de Educación Musical. En el caso de este grupo de informantes se percibe una identificación mayor con su condición de maestras generalistas que con la de especialistas en Educación Musical. Esto abre nuevas líneas de trabajo a favor del diseño de planes de formación permanente teniendo en cuenta los intereses reales de estos docentes, que generen el intercambio de experiencias, grupos de trabajo y actividades colaborativas que vayan fraguando esta identidad profesional y el sentimiento de pertenencia a un colectivo, ya que hasta este momento la nota predominante parece ser la sensación de soledad.

Atendiendo a las cualidades que debe reunir el maestro de Educación Musical ideal al que hacen referencia las maestras debemos señalar que se encuentra muy en consonancia con el establecido por la literatura científica (HEMSY DE GAINZA, 1966; SWANWICK, 1994; BARONI, 1994; TEMMERMAN, 1997; PRIETO, 1999; BERNAL y CALVO, 2000; DÍAZ y GUERRA, 2000; WELCH, 2000; CARBAJO, 2003) que establece que un docente de música en Educación Primaria tiene que tener una buena formación en el ámbito pedagógico, didáctico y psicológico así como en el ámbito musical. Además debe poseer una serie de características personales como mantener una actitud positiva ante la clase, ser capaz de motivar al alumnado, en definitiva, que le guste su trabajo y se implique de lleno.

En relación al *conocimiento de la profesión* podemos decir que las maestras participantes en el estudio parecen desarrollar un modelo de actuación docente similar, sobretodo en el caso de las más jóvenes, modelo que se ha ido configurando a la largo de la profesión.

Este modelo se caracteriza por asumir como objetivo general que la música es un medio y no un fin; desarrollar contenidos relacionados con el canto y la instrumentación preferentemente; utilizar una metodología activa y participativa y un sistema de evaluación continua. La expresión musical se presenta como una herramienta para atender a la diversidad ya que es un vehículo para reforzar otros aprendizajes, promover la socialización e integrar a todo el alumnado.

Entre este grupo de docentes, el grado de satisfacción hacia la profesión y, concretamente, hacia la especialización es elevado, aunque son conscientes de las dificultades, anteriormente mencionadas, que conlleva la especialidad.

Se demanda fuertemente una mayor atención por parte de la Administración en relación a recursos, actividades de formación y sobre todo una consideración efectiva hacia la importancia de la Educación Musical.

Éste sea quizás el mayor problema con el que se encuentran las maestras para su desarrollo profesional, la falta de consideración hacia la asignatura de música. Por esta razón, se hace necesario aunar esfuerzos y llevar a cabo una concienciación social acerca de la importancia de la Educación Musical dentro del proceso de educación integral del alumnado. Quizás, esto sólo será posible cuando sean padres y madres, docentes o jefes de la Administración Educativa los niños y niñas que han tenido la oportunidad de disfrutar de una Educación Musical en la escuela y para todos, utilizada como un medio y no como un fin.

SUGERENCIAS PARA POSTERIORES INVESTIGACIONES

Algunas futuras líneas de investigación pueden ir encaminadas a profundizar en el desarrollo profesional de los maestros de Educación Musical que accedieron a la especialización por los mismos itinerarios que nuestras informantes con el fin de establecer diferencias y similitudes en función del género, pues son varios los estudios que ponen de manifiesto diferencias significativas entre el desarrollo profesional de maestros y maestras.

Del mismo modo se podría trabajar con un grupo de maestros y maestras que hubieran cursado la titulación de magisterio de Educación Musical y que nos permita identificar también diferencias y similitudes en las trayectorias formativas y profesionales con el objetivo de establecer finalmente ciclos de desarrollo profesional. La detección de necesidades y demandas en este colectivo puede abrir una línea de trabajo dirigida a la mejora no sólo de la formación permanente sino también de la formación inicial, ya que el estudio de casos de docentes que hayan cursado esta titulación nos permitiría tener una visión más general.

Las dificultades que ponen de manifiesto las maestras participantes en nuestro estudio hacen necesaria un mayor reconocimiento social de su labor docente y un posicionamiento real de la Administración que reconozca el alto valor formativo de la música en la escuela. Sin duda, esta precaria situación de la enseñanza musical en la educación general obligatoria nos obliga a tomar conciencia de la importancia de habilitar mecanismos a través de los cuales se conecte la escuela y la sociedad, ya que el diálogo y el mutuo conocimiento son los mejores aliados para superar la situación de incompreensión y precariedad, que aún, sigue viviendo la Educación Musical en nuestro país.

Referencias

- BERNAL, J.; CALVO, M. L. (2000): *Didáctica de la Música: La Expresión Musical en Educación Infantil*. Málaga, Aljibe.
- BOLÍVAR, A. (ed.) (1999): *Ciclo de vida profesional del profesor de secundaria. Desarrollo profesional y formación*. Bilbao, Mensajero.
- BUENDÍA, L. (1997): "La investigación observacional". En L. BUENDÍA; P. COLÁS y F. HERNÁNDEZ: *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid, McGraw-Hill, págs. 158-203.
- BURDEN, P. R. (1990): "Teacher development". En W.R. Houston: *Handbook of research on teacher education*. New Cork, Macmillan, págs. 311-327.
- BUTT, R.; TOWNSEND, D.; RAYMOND, D. (1992): "El uso de las historias de profesores para la investigación, la enseñanza, el desarrollo del profesor y la mejora de la escuela". En C. MARCELO y P.

- MINGORANCE (EDS.): *Pensamiento de los profesores y desarrollo profesional*. Sevilla, Universidad de Sevilla, págs. 203-219.
- CANTÓN, I. (1996): “Los documentos personales al servicio de la investigación biográfica”. En E. LÓPEZ-BARAJAS (Coord.): *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, págs. 215-225.
- CARBAJO, C. (2003): “Los desafíos de un docente de música en primaria”. *Música y Educación*, 55, 5-56.
- CASTILLA, M. T. (2003): *Perfil profesional e itinerarios de formación e inserción profesional del psicopedagogo*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- COHEN, .L.; MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- COLÁS, M. P. (1994): “La metodología cualitativa”. En M. P. COLÁS y L. BUENDÍA: *Investigación Educativa*. Sevilla, Alfar, págs. 249 -290.
- DÍAZ IGLESIAS, S.; GUERRA, R. (2000): “El papel del maestro en la investigación en Educación Musical”. *Léeme, Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5, 1-5. Consultado en <http://musica.rediris.es/leeme/> el 30/08/2004.
- DIGÓN, P. (2000): *Las concepciones de la Educación Musical en el sistema educativo gallego: género y música en la Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis doctoral inédita. Universidad de A Coruña.
- ECHEVERRÍA, B. (2002): “Gestión de la competencia de acción profesional”. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1998): “Ciclos de vida de la enseñanza”. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 52-57.
- GALLEGO, S. (1999): *Cómo planificar el desarrollo profesional. Actividades y estrategias de auto-orientación*. Barcelona, Alertes.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1966): *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires, Ricordi.
- HUBERMAN, M. (1990): “Las fases de la profesión docente: ensayo de descripción y previsión”. *Curriculum*, 2, 139-159.
- IMBERNÓN, F. (1999): “La formación y la profesionalización en la función pedagógica”. En V.S. FERRERES Y F. IMBERNÓN. (Eds.): *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid, Síntesis, 13-34.
- JANESICK, V.J. (1994): “The dance of qualitative research design: Metaphor, methodolatry and meaning”. En N. K. DENZIN e Y. S. LINCOLN (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*. California, Sage, págs. 209-219.
- KELCHTERMANS, G. (1993): “Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers’ professional development”. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 443-456.
- KELCHTERMANS, G.; VANDENBERGHE, R. (1994): “Teachers’ professional development: A biographical perspective”. *Journal Curriculum Studies*, 26(1), 45-62.
- KNOWELS, J. G. (2004): “Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. Ilustraciones a partir de estudios de caso”. En I. F.GOODSON (ed.): *Historias de vida del profesorado*. Barcelona, Octaedro, págs. 149-205.
- LORENZO, O. (2002): *Educación Musical no formal a través de la prensa de divulgación general en España*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- MEDINA, A. (1996): “La autobiografía, modalidad de formación del profesorado: limitaciones y posibilidades”. En E. LÓPEZ-BARAJAS (ed.): *Las historias de vida y la investigación biográfica*.

- Fundamentos y metodología*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, págs. 95-125.
- NOVOA, A. (1999): “La nueva cuestión central de los profesores. Excesos de discursos, pobreza de prácticas”. *Cuadernos de Pedagogía*, 286, 102-108.
- PLUMMER, K. (1989): *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Madrid, Siglo XXI.
- POZO, M. T. (2001): *Historias de vida, trayectorias formativas y ciclos de desarrollo profesional de los animadores socioculturales*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- PRIETO, R. (1999): *La evaluación del currículum de maestro de Educación Musical en la Universidad de Alicante*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Alicante
- PUJADAS, J. J. (1992): *El método biográfico: El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid, Cuadernos metodológicos. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- RUIZ OLABUÉNAGA, D. E. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- SANDÍN, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, McGraw-Hill.
- SWANWICK, K. (1994): “The Reform of Teacher Education in England”. *Research Studies in Music Education*, 2, 2-7.
- TARDIF, M. (2004): *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.
- TEMMERMAN, N. (1997): “An investigation of undergraduate music education curriculum content in primary teacher education programmes in Australia”. *International Journal of Music Education*, 30, 26-34.
- WELCH, G. (2000): “Pedagogy and research in Anglophone countries”, *Quaderni della SIEM*, 16, 439-444.