

El debate sobre el practicum y su relación en la formación del profesorado de música

Teresa Mateiro

**Discussion about
the trainee period
and its relation
with the music
teachers education**

Resumen

Las prácticas dentro de la formación del profesorado han sido un tema bastante discutido y estudiado en los últimos veinte años. Con el fin de enriquecer este debate en el área de educación musical buscamos presentar los resultados encontrados en la investigación realizada con tres estudiantes en prácticas de la Licenciatura en Música de la *Universidade do Estado de Santa Catarina*. La fundamentación teórica se fundamenta en los tres enfoques de Pérez Gómez (1999) — práctico artesanal, técnico academicista y reflexivo —, para analizar los siguientes parámetros: (a) la importancia, la duración y el momento de las prácticas; (b) los fundamentos y cuestiones básicas de la planificación; y (c) las modalidades del acompañamiento. Posteriormente, presentamos las visiones de las estudiantes acerca de la educación musical en el centro escolar, las percepciones sobre el período de prácticas, los procesos de planificación y, aun, algunas reflexiones respecto a la formación profesional docente.

Palabras Llave: Formación del profesorado, UDESC, Licenciatura em Música, planificación

Abstract

Trainee programs during the education of the music teacher has been extensively discussed and studied during the last 20 years. In order to develop this discussion in the field of music education we present the results found in the research made with three trainee students of the Musical Education Course from Santa Catarina State University (Universidade do Estado de Santa Catarina). The theoretical base is the three subjects according to Pérez Gómez (1999) - artisan trainee, academic technician and reflexive - to analyse the following subjects: (a) the importance, the duration and the moment of the practice; (b) the fundamentals and basic questions based upon the planning process; and (c) the accompaniment between the student and the tutor. Thus we present the student's point of view about the musical education at the school, their perceptions about the trainee period, the planning process and some reflections about the professional teacher education.

Key words: music teacher training, UDESC, Musical Education Course, planning process

Introducción

El objetivo de esta investigación ha sido comprender como se articulan las condiciones curriculares, organizativas y personales del *practicum* a partir de las percepciones y visiones de las estudiantes, futuras profesoras de música¹.

Para comprender la práctica y su relación con los procesos de enseñanza, y con las distintas concepciones de formación de profesores, diversos autores proponen un análisis a partir de perspectivas ideológicas que a lo largo de los años han sido clasificadas en diferentes categorías. Zeichner (1990) al referirse a dichas perspectivas las clasifica como: tradicional, técnica y radical. La primera concibe a la enseñanza como una actividad artesanal; la segunda, como una ciencia aplicada y la tercera, como una actividad crítica donde el profesor reflexiona sobre su práctica.

En otro momento, el autor (1993) al referirse a la práctica en los programas de formación inicial de profesores en los Estados Unidos de América², describe cuatro tradiciones — académica, eficiencia social, desarrollista y social reconstruccionista, mencionando una quinta, que la denomina genérica.

Marcelo (1999) al referirse a las orientaciones conceptuales en la formación del profesorado opta por cinco: orientación académica, tecnológica, personalista, práctica y social-reconstruccionista. El autor menciona modelos de formación de profesores, de trabajos realizados anteriormente como, por ejemplo, la clasificación de Zeichner (1983) — tradicional, orientación social, académica y movimiento de reforma personalista. Este estudio de Zeichner antecede a los presentados anteriormente. Recuerda las concepciones de Lanier (1984) — el profesor como persona efectiva, como un sujeto con destrezas y como un profesional que toma decisiones. Indica también, la clasificación de Feiman-Nemser (1990) — académica, práctica, tecnológica, personal y crítica social.

Paquay y Wagner (2001) destacan seis tipos de paradigmas al establecer una referencia de competencias profesionales. Para los autores, los modos de acción en el proceso de enseñanza-aprendizaje se modifican conforme el paradigma adoptado. Citan, por lo tanto, los siguientes perfiles de profesores:

1. Un profesor 'culto', aquel que domina los saberes.
2. Un 'técnico', el que adquirió sistemáticamente el saber-hacer técnico.
3. Un 'práctico artesano', el que adquirió en el propio terreno esquemas de acción contextualizados.
4. Un 'práctico reflexivo', el que construyó para sí un saber de la experiencia' sistemático, y comunicable y más o menos teorizado.
5. Un 'actor social', involucrado en proyectos colectivos y consciente de los desafíos antrosociales de las prácticas cotidianas.
6. Una 'persona' en relación a sí mismo y en autodesarrollo (Paquay y Wagner, 2001, p.130).

Pérez Gómez (1998) con el objetivo de entender los problemas y dilemas encontrados en la formación de los profesores a través de las propuestas y de las concepciones de enseñanza, propone el estudio de cuatro perspectivas: académica, técnica, práctica y reflexión en la práctica para la reconstrucción social. En otra versión, Pérez Gómez (1999) con el propósito de comprender la naturaleza del conocimiento profesional de los profesores y su relación con las condiciones de trabajo, asocia las perspectivas ideológicas y propone tres enfoques distintos y complementarios: práctico-artesanal, técnico-academicista y reflexivo.

En el próximo apartado de este artículo, haremos un análisis de algunos aspectos del *practicum* en la formación de profesores, a partir de estos tres enfoques. La opción del autor nos parece muy acertada, ya que consigue unir las diversas perspectivas ideológicas en tres categorías. En este sentido, similar al pensamiento

de Zeichner (1993), como ya citamos anteriormente, Pérez Gómez advierte:

como en toda propuesta de clasificación en ciencias sociales y humanas, aun en las más depuradas, vamos a encontrar con límites difusos ejemplares difíciles de encuadrar que fácilmente deberían encontrarse en la intersección de alguna de las perspectivas (Pérez Gómez, 1998, p.399).

Si quisiéramos describir cada una de las orientaciones, tradiciones, perspectivas o paradigmas en la formación de profesores, así como cada uno de los autores propone, comprobaríamos que a pesar de la utilización de diferentes términos las concepciones son bastante similares. Podríamos intentar agrupar las diferentes clasificaciones en una tabla como la elaborada por Feiman-Nemser (1990), enumerando los diversos autores y las clasificaciones correspondientes entre sí. Proponemos, entonces, estudiar dichas orientaciones a partir de la comprensión de dos concepciones epistemológicas de la práctica, es decir, el dominio de la racionalidad técnica y la contraposición de la práctica reflexiva.

Dentro de la concepción positivista se podrían encontrar las siguientes orientaciones: tradicional y técnica (Zeichner, 1990); académica y eficiencia social (Zeichner, 1993); académica, tecnológica y práctica (Marcelo, 1999); académica, técnica y práctica (Pérez Gómez, 1998); práctico-artesanal y técnico-academicista (Pérez Gómez, 1999); profesor culto, técnico y práctico artesano (Paquay y Wagner, 2001). En el área de la práctica reflexiva, podríamos clasificar las demás orientaciones: radical (Zeichner, 1990); desarrollista, socialreconstruccionista y genérica (Zeichner, 1993); personalista y social reconstruccionista (Marcelo, 1999); reconstrucción social (Pérez Gómez, 1998); reflexiva (Pérez Gómez, 1999); profesor como actor social y como persona (Paquay y Wagner, 2001).

Modelos de prácticas de enseñanza: diferentes orientaciones conceptuales

Como ya citamos anteriormente, a partir de los tres enfoques de Pérez Gómez (1999) — práctico artesanal, técnico academicista y reflexivo —, haremos un análisis de los siguientes parámetros: (a) la importancia, la duración y el momento de las prácticas; (b) los fundamentos y cuestiones básicas de la planificación; y (c) las modalidades del acompañamiento.

La importancia, la duración y el momento del *practicum*

Dentro del enfoque práctico artesanal se concibe la práctica como el elemento fundamental en la formación del profesorado. Su importancia supera la formación teórica, de esta manera, queda establecida una clara separación entre la teoría y la práctica. Dado que la formación docente se basa fundamentalmente en «el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica», como sostiene Pérez Gómez (1998, p.410), desde el inicio de la formación, el estudiante a profesor es sumergido en la cultura de la escuela. Una versión que refleja bien esta concepción es la de que afirma que «algún tiempo de práctica es mejor que ninguno, pero cuanto más tiempo mejor» (Zeichner, 1980, p.45).

Para ello, es necesario facilitar que las prácticas se realicen en contextos estructurados a nivel social e institucional que compartan una comunidad de prácticos (Schön, 1992) que, en nuestro caso, podemos elegir los centros escolares. Referente a este punto cabe citar la opinión de Zabalza:

En algunas ocasiones, lo que se hace en el *practicum* tiene poco que ver (o no lo tiene en absoluto) con el sentido formativo que tiene la carrera. En esas ocasiones, aunque se cumple el propósito de aproximar a los estudiantes a los escenarios reales de trabajo (y quizás también a las condiciones reales de trabajo, en las que un profesional puede estar haciendo algo que no tiene nada que ver con lo que estudió), el *practicum* aporta poco como experiencia de aprendizaje (Zabalza, 1998, p.185).

Para ilustrar la importancia de las prácticas según el enfoque práctico artesanal mencionamos el Programa de la Educación de Profesores Basado en la Escuela (*Based School Teacher Education Program*), desarrollado durante los años noventa y apoyado por la política conservadora inglesa, en el cual estaba reservado «cerca del 70% de la formación del futuro docente a la pura interacción en los centros escolares» (Pérez Gómez, 1999, p.185). Otro ejemplo, sin embargo, no tan preciso como el primero, son las prácticas en las Escuelas de Magisterio en España. Habitualmente se realizan de forma intensiva como podemos observar en la descripción de Bastons y otros:

En nuestra escuela [Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Gerona] los períodos de prácticas se distribuyen en: — Una permanencia continuada de cinco semanas en los Ciclos Inicial y Medio, en 2 curso. Tiene un carácter generalista. — Ocho semanas en 3: en Preescolar para quienes cursan especialidad y en el Ciclo Superior para los que cursan las especialidades de Ciencias, Filología y Ciencias Sociales.

Ambos períodos se sitúan en el segundo trimestre del curso (Bastons et al., 1988, p.229).

A este respecto, también Pérez Gómez reconoce:

La concepción de las prácticas en nuestras Escuelas de Formación del Profesorado de EGB y los procesos de iniciación profesional de los novatos en las escuelas y centros de bachillerato, abandonados tan prematuramente a las presiones de la cultura profesional organizada institucionalmente, son claros ejemplos de la vigencia y predominio, en la práctica, de esta perspectiva ideológica tradicional sobre el desarrollo profesional del docente (Pérez Gómez, 1998, p.411).

En la cita anterior, el autor menciona la perspectiva ideológica tradicional. Cabe aclarar que dicha postura, constituye una de las corrientes establecidas por Pérez Gómez (1998) conjuntamente con el enfoque que enfatiza el *practicum* reflexivo dentro de la perspectiva práctica. Por lo tanto, podemos decir que el enfoque práctico artesanal hunde sus raíces en la perspectiva tradicional en la cual la enseñanza es concebida como una actividad artesanal. A lo largo del siglo XX las concepciones respecto a las orientaciones prácticas han sufrido alteraciones, concluyendo así en la perspectiva práctica o en el enfoque práctico artesanal.

El hecho de las prácticas tengan lugar tras la formación disciplinar, la formación teórica pedagógica y la metodológica, conlleva a situarlas en el paradigma de formación del profesorado denominado por Pérez Gómez (1999, p.186), «enfoque técnico-academicista». El período de prácticas, dentro de este enfoque, es concebido como un complemento de la formación técnica y teórica; es por este motivo que dicho período se encuentra al final de la carrera.

Primero, el estudiante adquiere el conocimiento establecido *a priori*, como el más adecuado para la formación de un profesor. Dicha formación es sistematizada a partir de teorías, de normas de actuación, de ciertas competencias de comportamientos, de recursos y de estrategias pensadas para obtener un resultado eficaz en la actuación profesional. Adquiridas tales herramientas técnicas, el estudiante, a través del *practicum*, prueba y comprueba sus conocimientos académicos.

El *practicum*, entendido como la práctica de la enseñanza en la formación de profesores, es concebido entonces, como una instancia complementaria a la formación teórica y dentro de este enfoque se han sumado esfuerzos, con el objetivo de integrar la experiencia práctica a las demás disciplinas curriculares,

ya sea a través la observación de determinadas prácticas, ya a través de la propia práctica de enseñanza. Como destaca Zeichner,

gran parte de las propuestas de innovación en el *practicum* y en su supervisión han adoptado la perspectiva de la ciencia aplicada, en una óptica restrictiva o ampliada: en la versión restrictiva o tecnológica, los alumnos-maestros serían entrenados y orientados a producir los comportamientos y los modelos de pensamiento sugeridos por la investigación; en la versión ampliada o deliberativa, los alumnos-maestros utilizarían la investigación como soporte de un proceso más amplio de toma de decisión y de resolución de problemas (Zeichner, 1993. p.122).

Esta última versión — deliberativa, surge en el inicio de los años setenta, a partir de la influencia de los estudios sobre los procesos cognitivos de los profesores y de los alumnos (Dunkim apud Zeichner, 1993) que hasta entonces, no habían sido considerados. Preguntas al respecto de cómo los alumnos aprenden y cómo los profesores enseñan, fueron el punto de partida de varios estudios realizados por pedagogos especialmente interesados en la formación académica de los docentes, generando así, críticas a las perspectivas convencionales de la racionalidad técnica.

Frente a propuesta de formar profesionales reflexivos, el eje en la formación del profesorado supone enfatizar y potenciar la reflexión de los estudiantes sobre su propia práctica. Schön (1992) considera al *practicum* como un mundo virtual, es decir, un escenario que representa el mundo real en el que el futuro profesor puede hacer experiencias, cometer errores, tomar conciencia de ellos e intentarlo nuevamente, de otra manera.

El período de prácticas es considerado de gran importancia, ya que las experiencias prácticas dan soporte a la reflexión. Discrepando con los enfoques anteriores, que concebían la teoría y la práctica por separado, aquí se propone la aproximación por yuxtaposición. La formación docente es necesariamente estructurada a partir de la superposición de estos conceptos. Los diversos períodos de prácticas que ocurren de forma sucesiva son preparados y explorados (Paquay y Wagner, 2001).

La preparación puede realizarse a través del análisis de una situación-problema, cuando se utilizan relatos de observaciones concretas en el aula, o a través de la observación de clases grabadas en vídeos. «La comprensión situacional no deriva directamente de la teoría ni se forma espontáneamente en los intercambios cotidianos, requiere un proceso de contraste reflexivo de las propias interpretaciones que se generan en la cultura del aula, de la escuela y de la

sociedad» (Pérez Gómez, 1999, p.190).

Por otra parte, el diario y/o la memoria de las prácticas son formas de explorar el desarrollo de la reflexión sobre la acción. La relación práctica-teoría-práctica es constante y circular de forma que alimenta los «saberes intermediarios» (Altet, 2001) situados entre los saberes científicos y los saberes prácticos no conscientes. Según la autora, el análisis de las prácticas

es un procedimiento de formación centrado en el análisis y en la reflexión de las prácticas vividas, el cual produce saberes sobre la acción y formaliza saberes de acción. Puede ser realizada con la ayuda de dispositivos mediadores, como video-formación, verbalizaciones de recuerdos por estímulo o entrevistas de aclaración que favorezcan la verbalización, la toma de conciencia y de conocimientos (Altet., 2001, p.33).

Por lo tanto, la importancia de las prácticas dentro de este enfoque está centrada en la producción de saberes sobre la acción y de acción. Hablamos aquí de prácticas, pues es evidente que las posibilidades de actuación del profesor son múltiples; y estas posibilidades pueden ir más allá del aula y de la escuela. A partir de esa concepción podemos afirmar que las prácticas, en los programas de formación del profesorado, ocurren desde el inicio del curso, contrariamente a los demás enfoques en los que el *practicum* se realiza al final de la carrera.

Fundamentos y cuestiones básicas de la planificación

El conocimiento acerca de la enseñanza se aprende a través de la experiencia práctica como si fuera una actividad artesanal. Este presupuesto implica considerar que la experiencia docente sólo es posible en los intercambios que ocurren en la cultura escolar. Por este motivo, el principal objetivo pedagógico, dentro del enfoque práctico artesanal, es la adquisición de habilidades correspondientes al oficio de la enseñanza. Aprender observando y actuando junto a profesionales experimentados es la base de orientación en la formación práctica que viene extendiéndose a lo largo de los siglos, ya sea para profesionales de la educación, como para abogados, médicos o cualquier otra profesión.

Como dice Pérez Gómez (1999, p.185), «una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación, mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta del maestro experimentado, y se aprende a lo

largo de un proceso de inducción y socialización profesional del aprendiz». Debemos admitir que a la hora de realizar las prácticas, frente a la posibilidad de trabajar solo o con un profesional con experiencia, la opción recae sobre la segunda alternativa. Además de la formación inicial, podemos observar que muchos jóvenes, luego de terminar la carrera, buscan la oportunidad de trabajar con un experto en su área, durante un período. Hoy en día es más fácil encontrar oportunidades de intercambio profesional, incluso entre países de diferentes culturas.

Aparentemente podemos considerarla una excelente idea, sin embargo, no olvidemos que aprender a partir de un modelo supone, muchas veces, la mera reproducción de valores y comportamientos personales y sociales, impidiendo el desarrollo de la actividad creativa y del pensamiento crítico. El saber práctico es aprendido de forma completamente separada de la teoría pudiendo, con el tiempo, generar vicios, mitos, verdades absolutas, prejuicios y obstáculos epistemológicos acumulados en la práctica empírica. Aunque la experiencia tiene su importancia, el apoyo conceptual y teórico enriquece toda y cualquier actividad. Cabe destacar que este enfoque no desconsidera la formación teórica sino que atribuye un valor considerable a las prácticas de enseñanza (Zeichner, 1980).

No hay dudas, que es necesario aproximar a los estudiantes a escenarios profesionales reales y que la posibilidad de trabajar y de conocer el quehacer diario de expertos puede formar parte de los programas de formación. Del mismo modo y sin embargo, como nos advierte Pérez Gómez (1999, p.185) no se puede concebir el conocimiento «sin su valor de búsqueda, creación y contraste crítico, y el profesional sin su margen de autonomía para plantear una actividad realmente educativa, distanciada y crítica de las meras exigencias socializadoras de la cultura escolar institucional».

Una vez dentro de la escuela, durante las prácticas, el futuro profesor tiene la oportunidad de aceptar pasivamente la cultura y los roles profesionales como una herencia. Lacey (apud Marcelo, 1988; 1999, p.129) denomina ese tipo de estrategia social como «ajuste interiorizado». «Es la estrategia que utilizan los profesores principiantes que asumen como propios los valores, metas y limitaciones de la institución. Desde esta perspectiva no se produce ningún tipo de conflicto durante el proceso de socialización al existir «sintonía» entre el profesor, los valores y normas institucionales»

Proceso semejante ocurre con las actividades pedagógicas, pues los estudiantes tienen una formación técnica y específica derivada de la investigación.

Son actividades programadas, mecánicas, es decir, son recetas de intervención que a la hora de su aplicación el aprendiz de oficio ejerce su arte de juntar los materiales disponibles (Paquay y Wagner, 2001). A pesar de ello, continúan los autores, esa imagen de artesano es parcialmente válida en el quehacer del aula, ya que las decisiones de los profesores, generalmente, son automatizadas, concluyendo en respuestas adecuadas a situaciones rutinarias. Solamente el análisis reflexivo permite la adaptación de los saberes prácticos a nuevas situaciones. En fin, como dicen Paquay y Wagner (2001, p.133), «las prácticas forman prácticos, no necesariamente profesionales!»

El enfoque técnico-academicista deriva de la perspectiva técnica y de la perspectiva academicista. Las dos perspectivas convergen en el desarrollo del conocimiento y sus consecuencias en el desarrollo profesional del docente resultando en difícil disociación. Así pues, el objetivo central está en el desarrollo del saber hacer técnico. La perspectiva academicista destaca el papel del profesor como especialista en una o más áreas del conocimiento, mientras la perspectiva técnica aboga la formación del profesor en términos de la aplicación de recursos y estrategias necesarias para una enseñanza eficaz. En pocas palabras, la formación del profesional se convierte en la transmisión de conocimientos científicos y culturales basados en el dominio de los contenidos disciplinares.

Siendo así, el período de prácticas en la formación de los futuros profesores permite integrar las diversas técnicas adquiridas a lo largo de la carrera a través de la aplicación de actividades progresivas. «El conocimiento experto no surge pues, de la práctica del docente, sino que deriva desde fuera y se aplica en la intervención técnica, de una manera cuanto más previsible y mecánica mejor» (Pérez Gómez, 1999, p.187). Son ejemplos claros dentro de este paradigma los programas basados en destrezas y competencias.

Dichos programas surgen en los Estados Unidos a partir de 1968 — *Competency-Based Teacher Education* (CBTE) o *Programme-Based Teacher Education* (PBTE) — con el propósito de romper con el sistema tradicional de formación de profesores, convirtiéndose en punto de referencia desde entonces (Cró, 1998). Una versión objetiva la ofrece Marcelo (1999, p.38) cuando explica que los programas CBTE «configuran un sistema tecnológico que intenta desarrollar objetivos de entrenamiento definidos en términos de conductas que el estudiante conoce con antelación y que acepta con responsabilidad». El

entrenamiento se da a través de elementos de experimentación como la simulación, la microenseñanza, la enseñanza por ordenador, etc.

Otro ejemplo, es el proyecto FOCO (Formación de Profesores por Competencias) desarrollado en Portugal por Estrela (1991). Según el autor, la formación por competencias constituye un modelo de grandes posibilidades de operacionalización del conocimiento y actitudes en situaciones de enseñanza. Advertimos que el concepto de competencias ha evolucionado. No se restringe aquí exclusivamente al saber hacer dentro de la perspectiva comportamentalista de las décadas de los sesenta y los setenta, sino que se amplía a conocimientos y a actitudes.

En este proyecto las aptitudes seleccionadas, desarrolladas y comprobadas en los estudiantes para profesor fueron: capacidad de observar y caracterizar situaciones de la realidad pedagógica; explicar los criterios de selección del material y actividades; utilizar de forma adecuada los recursos seleccionados; modificar la práctica tras la reflexión de sus actos pedagógicos; establecer relación entre objetivos, técnicas y evaluación; articular objetivos, estrategias de intervención y evaluación; utilizar *feedback* y trabajar en grupo (Estrela, 1991).

Con el paso del tiempo, los estudios sobre la formación de profesores han ido desarrollando el concepto del profesor como un técnico. Como destaca Marcelo (1999, p.39) «se plantea que lo importante no es que los profesores posean destrezas o competencias, sino que sean sujetos intelectualmente capacitados para seleccionar y decidir cuál es la destreza más apropiada para cada situación». Surge así la concepción del profesor que toma decisiones.

Zeichner (1993) basado en las críticas hechas por Flexner y sus seguidores sobre la formación de profesores, comenta que el conocimiento de los contenidos a ser enseñados, considerado lo más importante en la formación, no es suficiente para que el futuro profesor sea considerado un buen pedagogo.

En la literatura específica sobre la formación inicial, un tema que se plantea de forma relevante es el tipo de conocimiento que los futuros profesores han de adquirir. Wilson, Shulman y Richert (1987) proponen seis tipos de conocimiento: conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico del contenido, conocimiento de otros contenidos, conocimiento de pedagogía general, conocimiento del currículo, conocimiento de los alumnos y conocimiento de los fines educacionales. Por su parte Reynolds (1992), ha identificado componentes similares del conocimiento profesional, en su trabajo de revisión de

investigaciones sobre profesores principiantes. Estos son: conocimiento de la materia, conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico del contenido y principios generales del aprendizaje.

El modelo de conocimiento profesional adoptado por Marcelo (1999), propone: conocimiento psicopedagógico, conocimiento del contenido, conocimiento didáctico del contenido y conocimiento del contexto. Finalmente podemos afirmar, que el estudio sobre el conocimiento profesional de los profesores, forja la creación de una nueva concepción orientada hacia la práctica reflexiva, reconociendo la práctica como fuente de determinados saberes hasta entonces no considerados.

Según Pérez Gómez (1999, p.190), «el conocimiento profesional del docente emerge en y desde la práctica y se legitima en proyectos de experimentación reflexiva y democrática en el propio proceso de construcción y reconstrucción de la práctica educativa». A partir de esta perspectiva el estudiante es estimulado a participar en proyectos de investigación — investigación docente, investigación-acción, diarios en forma de diálogo —, seminarios dirigidos en colaboración por estudiantes, profesores experimentados, supervisores y formadores de profesores. Para ello, es imprescindible la participación de la universidad y de los centros escolares.

Durante las prácticas de los estudiantes, futuros profesores, es común la reflexión sobre la acción a través de sus descripciones escritas luego de cada clase, o a través de relatos verbales en la clase, con los demás compañeros de prácticas y el profesor tutor. El análisis de situaciones problema y el diario son dos modalidades de preparación y exploración de las prácticas que se crearon a fin de posibilitar el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes para profesor. Como dicen Paquay y Wagner (2001, p.134), «las memorias profesionales constituyen, sin duda, la clave de la formación profesional inicial, es decir, son aparte y paralelamente, resultado y punto de convergencia».

Por lo señalado en los párrafos anteriores parece claro que los objetivos pedagógicos dentro de este paradigma de la enseñanza y de la formación del profesorado indican el desarrollo de un saber a partir de la experiencia teorizada que permite el análisis de situaciones (reflexión en la acción), el análisis de la actuación docente en la situación (reflexión sobre la acción), la evaluación de las herramientas utilizadas en al proceso educativo y la creación de propuestas educativas innovadoras.

Modalidad de acompañamiento

Recordando que el Programa de Formación Basado en la Escuela (*Basead Scholl Teacher Education Program*), desarrollado por Cohn y Gellman, es un ejemplo de formación en prácticas de estudiantes en enseñanza dentro del enfoque práctico artesanal, se presupone un modelo de acompañamiento diferenciado, ya que los estudiantes permanecen en la escuela por un largo período. Angulo Rasco (1999) sitúa y relaciona el modelo de supervisión múltiple a dicho programa de formación. Ese modelo es una fusión de la supervisión clínica y de la supervisión evolutiva.

El modelo de supervisión múltiple se caracteriza por establecer las diferentes fases evolutivas por las que suele pasar el estudiante en prácticas, así también como sus necesidades de aprendizaje. Para acompañar el desarrollo del estudiante el proceso de supervisión va cambiando sus papeles y sus funciones. Una versión más técnica sobre el tema, la ofrece Angulo Rasco:

A cada fase, pues, le correspondía un cierto modelo de supervisión y un cierto papel supervisor: en el primero, de la orientación, a la supervisión clínica y la supervisión en grupo, y, en el segundo, de orientador a evaluador, pasando por consejero, facilitador y docente. Al mismo tiempo, cada momento evolutivo representaba también una preocupación temática en la formación del alumno/a en prácticas y, de alguna manera, del trabajo del docente en el centro escolar (Angulo Rasco, 1999, p.584).

Para la concepción positivista, en la cual se fundamentan los enfoques práctico artesanal y técnico-academicista, «el papel del tutor consistiría en observar la actuación de los alumnos, detectar errores de aplicación y señalar las repuestas correctas» (Schön, 1992, p.47). Lo cierto es que el tipo de acompañamiento durante las prácticas puede moverse en la misma dirección en que se orienta el programa de formación. De este modo, ya que el enfoque práctico artesanal se apoya en el dominio de contenidos y en el arte de su transmisión, cabe al tutor ser un investigador clínico que se afana por conseguir respuestas objetivas.

En otras palabras, Zabalza (1998, p.189) basado en Gardiner señala que «en los modelos centrados en la enseñanza (paradigma tradicional), la supervisión está muy orientada a completar el equipamiento técnico de los estudiantes y vigila que éstos vayan consiguiendo las diferentes habilidades requeridas». Es más, el entrenamiento de los profesores tutores está centrado en la observación

sistemática y en la retroalimentación vía estrategias y lenguaje de la enseñanza efectiva (Cochran-Smith, 1999).

Tres tipos de relaciones entre las universidades y las instituciones educativas son identificadas por Cochran-Smith (1999). Según su opinión tales relaciones se caracterizan por su consonancia, disonancia crítica y/o resonancia colaboradora. En conformidad con el enfoque práctico artesanal está la relación de consonancia en la que existe un acuerdo entre universidad y escuela en el sentido de asegurar que la formación universitaria de los estudiantes sea sistemática y rigurosa con el objetivo de obtener resultados docentes más eficaces.

Por otra parte, Marcelo (1999, p.45) retoma el tema respecto a la formación del profesor tutor, ya que en España «subyace la creencia de que cualquier docente puede desempeñar tareas de supervisión sin ningún tipo de entrenamiento previo. Su *saber hacer* es suficiente para considerar que *sabe enseñar*». Predomina así el paradigma tradicional. Aunque en Brasil, el papel del tutor corresponda a las tareas antes mencionadas, el profesor tutor, normalmente, es el profesor de las asignaturas didácticas — didáctica de la música —, es decir, profesores con formación en el área pedagógica.

Inicialmente, dentro de la perspectiva técnica, la supervisión tenía un sentido más directivo y se orientaba más a la observación y a la comprobación de los comportamientos de los futuros profesores en el aula. El papel del tutor se limitaba a verificar la eficacia de las competencias comportamentales, muchas veces, utilizando instrumentos de evaluación del tipo cuantitativo. Son ejemplos, los listados de habilidades y competencias pedagógicas señaladas por el tutor en el momento de su visita a la escuela. Esta tarea se asemeja a un requisito de naturaleza administrativa con el fin de documentar su realización, olvidando cualquier compromiso educativo.

Este enfoque de supervisión supone, como afirma Angulo Rasco (1999, p.567), «la utilización del conocimiento científico (i.e. casualmente explicativo) disponible para actuar y cambiar *racionalmente* la realidad educativa, i.e. la formación docente». La investigación educativa es la fuente técnica de las acciones pedagógicas de los profesores e implica una supervisión basada en la aplicación tecnológica de los resultados obtenidos en dichas investigaciones. Los movimientos de escuelas eficaces y profesores eficientes están relacionados a este modelo de supervisión.

También se asocia la microsupervisión, que a su vez, está relacionada con la

microenseñanza. «La microsupervisión puede ser empleada como un proceso de formación por entrenamiento de supervisores y por extensión, de formación de supervisores en microenseñanza; o dicho de otra manera, de formación de destrezas supervisoras» (Villar Angulo apud Angulo Rasco, 1999, p.569).

En cambio, los programas de formación por competencias se constituyen en procesos de investigación, ya que el profesor tutor comparte responsabilidades con el estudiante a profesor. Además, asume una actitud conciliadora entre su papel de investigador y su papel de formador. En consecuencia, su actuación en las instituciones de enseñanza se transforma en una participación más activa que le permita conocer la compleja realidad escolar a fin de ajustar el rigor metodológico entre la producción del conocimiento y su aplicación.

En este sentido, la realización de las prácticas suele desarrollarse en equipos de trabajo, a partir de la formalización de un proyecto, en general, en conjunto con las escuelas. Considerando al estudiante en formación como el actor principal, se pueden establecer cuatro tipos de relación: el estudiante y el profesor tutor de la Universidad y el profesor de la escuela en una relación de cooperación para la formación profesional; el estudiante y sus compañeros en formación en una relación de apoyo y por último, el estudiante y sus alumnos en el aula, en una relación de aprendizaje. Asimismo existe una relación de colaboración entre la Universidad y las Escuelas.

Nos parece interesante, en este sentido, la contribución del trabajo de Galvão (1996). La autora crea un modelo de análisis de las prácticas partiendo del concepto de cooperación entre los participantes, determinando las dimensiones (cooperación de grupo, orientación en la escuela, orientación en la facultad y condiciones de la escuela) y definiendo los indicadores para cada una de las dimensiones. Este modelo fue creado dentro de la perspectiva general de la sociología de acción en la cual Galvão define los conceptos de relación social y actor social basada en Quivy y Campenhoudt.

El concepto de actor social, de acuerdo con estos autores, se define por la naturaleza de la relación social en la que está involucrado, pudiendo ser individual o colectivo. Una relación social se presenta como una cooperación para la obtención de un producto, entendido en su sentido más lato. (...) Cada individuo es parte interesada en un conjunto de relaciones sociales y en cada una de esas relaciones puede ser un factor fuerte o débilmente estructurado, que coopera de un modo conforme o no en la producción y es o no capaz de incidir en sus orientaciones, sus modalidades y sus resultados (Galvão, 1996, p.76).

En un práctico reflexivo cualquiera, se supone la presencia de un tutor. Schön (1992) defiende el diálogo de palabras y acciones entre tutor y estudiante con el objetivo de orientar la reflexión del futuro docente, sea sobre sus acciones pasadas o futuras en el aula, sea sobre su conocimiento implícito o sobre sus dilemas morales en la acción educativa. Independientemente del tipo de tutorización, se pueden enfocar tres dimensiones de la tarea de un tutor: reflexionar la acción de acuerdo con el área en la que actúa, acomodar sus movimientos al tipo de dificultades del alumno que tiene ante él y construir una relación conducente al aprendizaje (Ibid., 1992, p.154). El estudiante, por su parte, oye, ve y reflexiona acerca de los consejos, críticas y acciones del tutor y también sobre sus conocimientos y experiencias.

En síntesis, tanto para el tutor como para el estudiante, son dos los tipos de prácticas implicadas en el *practicum*. Parafraseando a Schön (1992): el arte del acto pedagógico y la reflexión en la acción. Estas prácticas conducen al proceso del aprendizaje. Por un lado, en el caso del tutor, las tareas de instruir, observar, volver a instruir o demostrar, son iniciativas suficientes para que el alumno busque conocer sus propias acciones. Por otro lado, en el caso del estudiante, buscar descubrir, experimentar, ejecutar, aprender haciendo, es parte del proceso de aprender el arte de la enseñanza a través de la reflexión.

La libertad de aprender haciendo en un contexto de riesgo relativamente bajo, con posibilidades de acceso a tutores que inician a los estudiantes en las <<tradiciones de la profesión>> y les ayudan, por medio de la <<forma correcta de decir>>, a ver por sí mismos y a su manera aquello que más necesitan ver. Por lo tanto, deberíamos estudiar la experiencia del aprender haciendo y el arte de una buena acción tutorial (Schön, 1992, p.29).

Con el propósito de ejemplificar la acción tutorial Schön (1992) describe tres contextos y explora sus diferencias a través de los modelos de diálogo y los estilos del arte de tutorizar que se establecen en un taller de arquitectura, en una clase magistral de piano y en la práctica psicoanalítica. Elige tres expresiones claves para definir cada uno de los enfoques de la tutorización — «experimentación compartida» (*joint experimentation*), «¡sígame!» (*follow me*) y «sala de los espejos» (*play in a hall of mirrors*) — llamando la atención para posibles combinaciones entre ellos. Además, el tutor puede cambiar de un enfoque a otro, conforme a las necesidades y a las dificultades particulares de sus alumnos.

En la experimentación compartida, «el tutor trabaja para crear y mantener un proceso de indagación colaborativa» (Schön, 1992, p.258). Frente a esta actitud el tutor ayuda al estudiante a descubrir cuáles son sus necesidades de aprendizaje, para posteriormente, explorar diferentes maneras de llevarlas a la práctica. Juntos, el estudiante y el tutor trabajan en la resolución de un problema. Es importante que la necesidad de querer saber parta del alumno.

En «isígame!», el papel del tutor se centra en la demostración de una imagen holística de la ejecución. Su arte tutorial se resume en las habilidades de componer y volver a reconstruir la imagen proporcionando al alumno la posibilidad de reflexionar. A éste le caben los intentos de la imitación en un proceso de grandes posibilidades de ambigüedad y confusión. Se trata de un proceso que está orientado primero al todo, después a las partes y otra vez vuelve al todo.

«En la sala de espejos, estudiante y tutor cambian continuamente de perspectiva. En un determinado momento ven su interacción como una reconstrucción de algún aspecto de la práctica; en otro, como un diálogo sobre esa práctica; y en otro más, como un modelado de su rediseño» (Schön, 1992, p.259). Son utilizadas la proximidad y la distancia para comprender situaciones vividas y observadas, es decir, situaciones de aprendizaje y la propia práctica profesional.

Lo cierto es que en un contexto donde la reflexión se desarrolla mediante el diálogo, las propias relaciones sociales se crean basadas en principios de amistad, respeto y crecimiento personal.

«En un práctico reflexivo, el papel y el status de un tutor prima sobre el de un profesor tal y como se entiende generalmente la enseñanza. La legitimidad de un tutor no depende de sus dotes o de su competencia como conferencista, sino del arte de su práctica de tutorización. Para que un centro de formación de profesionales ortogue un lugar central a la tutorización, debe adaptar sus incentivos y trayectorias de carrera — sus criterios de promoción, de retribución y estabilidad académica — a proporcionar apoyo institucional a la función de la tutorización» (Schön, 1992, p.272).

Hasta aquí hemos visto las posibles orientaciones conceptuales respecto a la formación inicial del profesorado, concentrando nuestra atención en el *practicum*. La comprensión conceptual de los distintos modos de estructurar la educación implica pensar qué tipo de profesor y qué tipo de enseñanza debe ser aceptada como válida. La exposición de estos temas nos permite organizar nuestros propios puntos de vista preferidos y susceptibles de defensa respecto al rol del

profesor y a la actividad educativa. Con el fin de delimitar aun más nuestro estudio, a continuación nos centraremos en la descripción de la metodología adoptada para esta investigación.

Enfoque metodológico: la participación de las estudiantes en prácticas

Nuestro estudio se centra en tres alumnas en prácticas de la Licenciatura en Música de la *Universidade do Estado de Santa Catarina*, por lo tanto, se entiende que la opción por el estudio de caso múltiple se adecúa a nuestros fines, ya que no pretendemos estudiar al grupo de alumnos como un todo, sino a cada alumno con sus particularidades.

El primer requisito fue: alumnos del último año de la carrera matriculados en las prácticas³. Eran quince alumnos distribuidos en escuelas públicas y privadas. Utilizando criterios prácticos y objetivos, delimitamos el centro escolar y los ciclos, es decir: participarían de la investigación los estudiantes que tuvieran la posibilidad de estar juntos en la misma institución de enseñanza y que optaron por realizar sus prácticas en primer o segundo año de la enseñanza fundamental. Por supuesto, que el interés y la disponibilidad para colaborar con esta investigación también fueron requisitos fundamentales. Así, cuatro estudiantes de música quisieron participar de esta investigación y, por fin, uno de ellos, tras los primeros contactos dejó de ir a las entrevistas. Por una razón u otra no pudo continuar. Pudimos formalizar una relación sólo con tres informantes.

Vale destacar que la muestra en los estudios de caso no es representativa de un grupo o clase, no se estudia un caso para entender a los demás (Stake, 1995). Se ha elegido los estudios de caso por las ventajas que aportan en las investigaciones educativas, tal como apuntan Cohen y Manion (1994):

- los datos de los estudios de caso son la expresión de la realidad, pero complejos en su organización
- permiten generalizaciones tanto sobre un caso como desde un caso a un grupo
- reconocen la complejidad y la inherencia de verdades sociales
- pueden crear un archivo del material descriptivo suficientemente rico para

admitir la reinterpretación subsiguiente

- son un paso para la acción; empiezan en un mundo de acción y contribuyen para él
- los datos o los resultados son presentados públicamente de forma más accesible que otros tipos de informe.

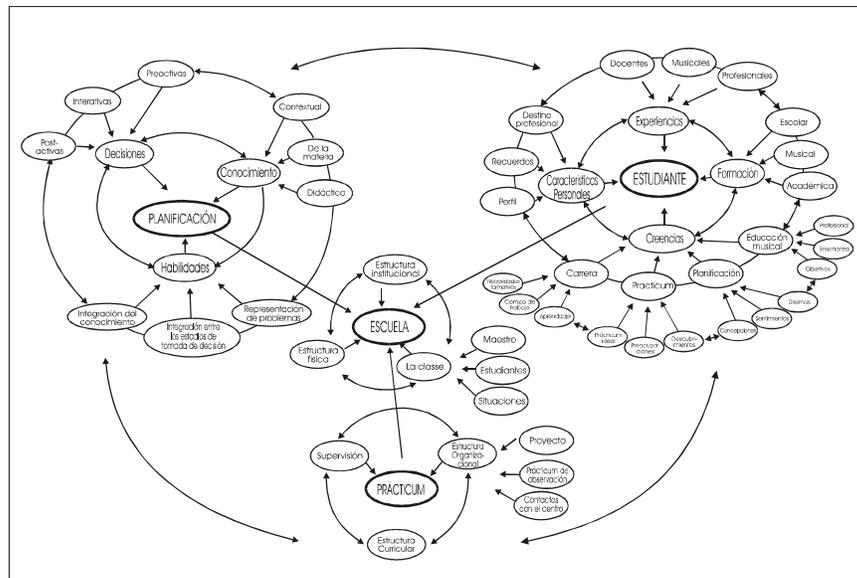
Para esta investigación se utilizaron las entrevistas semi-estructuradas, la observación directa y los documentos escritos por tres razones fundamentales: la idea de que el empleo de múltiples métodos podría conducir a explicaciones más sólidas, la importancia de que la recolección de datos no fuera proveniente de una misma fuente y la complejidad subjetiva del tema.

Los procedimientos de análisis se realizaron a partir de un proceso cíclico de fases típicas estrechamente relacionadas: reducción, organización e interpretación de datos. Considerando que pretendíamos estudiar a los estudiantes en prácticas, su actuación y sus procesos de planificación, la simplificación del material recogido se agrupó, por fin, en cuatro grandes categorías: Estudiante, *Practicum*, Escuela y Planificación — y códigos y subcódigos correspondientes (ver mapa conceptual).

- La categoría Estudiante presenta como subcategorías las características personales, las experiencias, la formación (escolar, musical y académica) y las creencias respecto a la carrera, al *practicum*, a la planificación y a la educación musical.
- La categoría *Practicum* presenta subcategorías sobre la supervisión, estructura curricular y estructura organizacional.
- La categoría Escuela presenta subcategorías sobre la estructura institucional, estructura física y sobre la clase (el maestro, los alumnos y las situaciones).
- La categoría Planificación presenta como subcategorías las decisiones (preactivas, interactivas y postactivas), el conocimiento (contextual, de la materia y didáctico) y las habilidades (de integrar el conocimiento, integrar los estadios de toma de decisiones y representación de problemas).

Estas categorías fueron seleccionadas y definidas a partir de dos fuentes: lectura y relectura de las entrevistas y revisión bibliográfica, representada por los siguientes autores: Angulo Rasco (1999); Marcelo García (1999); Morine-Dershimer (1993) y Santaella (1998).

Figura 1: Mapa conceptual del sistema de codificación



En cuanto a los procedimientos de análisis aplicado quisiéramos destacar la utilización del Programa AQUAD, en su versión 5.8 para Windows elaborado por el profesor Güenter Huber de la Universidad de Tübingen en Alemania. En el programa AQUAD «además de facilitar las funciones habitualmente recogidas en el software diseñado para esta tarea, tales como la codificación, recuperación de unidades o el recuento de ocurrencias y coocurrencias, permite formular y comprobar condiciones lógicas subyacentes a potenciales relaciones entre los códigos» (Gil, García, Rodríguez y Corrales, 1994, p.515). Todas estas facilidades fueron aplicadas en nuestro trabajo, lo que permitió la eficacia y fiabilidad de los datos sumados a la presentación del material a las estudiantes y a las directoras de la tesis.

Formación docente y desarrollo profesional durante el período de prácticas

La educación musical en el centro escolar

En cuanto a la enseñanza de la música en el currículo escolar, las futuras profesoras justifican la música como un área de conocimiento que implica

sistematización, selección y el estudio de contenidos específicos como en cualquier otra asignatura del currículo. Además, cuestionan las clases de música basadas fundamentalmente en la enseñanza de los códigos musicales y/o centradas en la enseñanza de un instrumento. Entienden que la enseñanza de la música en los centros escolares debería ir más allá del conocimiento específico musical, pues el objetivo no es formar un músico por excelencia sino proporcionar el conocimiento musical como parte de la cultura general del individuo.

Beatriz, Sara y Cecilia piensan que las clases de música deberían ser más prácticas que teóricas. Entre las actividades prácticas musicales destacan la práctica instrumental y la audición acompañada del análisis musical. Sin embargo, Beatriz y Sara otorgan un énfasis a las actividades de audición. Beatriz defiende el desarrollo de la habilidad de escuchar con el objetivo de formar oyentes conscientes. Sara también cree en el aprendizaje del conocimiento musical a través de la experiencia auditiva variada.

Ninguna de las tres estudiantes declara haber llegado a realizar actividades de creación o composición en sus clases durante el período de prácticas. Las actividades de ejecución son realizadas con instrumentos de percusión, flauta dulce y voz. Aunque las estudiantes defienden las actividades de apreciación, sus clases tuvieron muchas actividades de ejecución instrumental o vocal.

En las declaraciones de Beatriz y Sara respecto a la preparación del profesor de música para actuar en los centros escolares, destacan la importancia de la formación pedagógica. Las dos estudiantes admiten que para dar clases es necesario el dominio didáctico de tal modo que el profesor en el aula sepa enfrentarse las más diversas situaciones que se le presentan. Reconocen que no basta el dominio del contenido musical sino que hay que tener preparación pedagógica adecuada para trabajar en los diferentes niveles de la educación escolar. Al contrario de lo que piensa Cecilia, quien considera que el profesor especialista es el más indicado para actuar en los centros escolares, Beatriz y Sara también admiten la posibilidad de otro profesional sin formación superior en Licenciatura en música.

La postura de Beatriz y Sara nos hace reflexionar acerca de la formación ofrecida por la Universidad a los futuros profesores de música, pues, en Brasil, el curso de Educación Artística con especialidad en música es legalmente el único curso superior que habilita la formación del profesorado de música para la enseñanza fundamental y media. Las estudiantes al afirmar que otras personas

sin el curso superior podrían actuar en los centros escolares, nos llevan a la necesidad de efectuar cambios significativos urgentes en la estructura curricular de dicho programa.

Las prácticas de enseñanza en los programas de formación

A partir de los enfoques práctico-artesanal y técnico-academicista podemos decir que el programa curricular de formación de profesores de música, de nuestra Universidad, está centrado en el desarrollo de habilidades y métodos, del saber objetivo, que se transmite y se aprende, en vez de preparar profesores capaces de crear caminos propios y desarrollar estrategias de acuerdo con las necesidades particulares de cada contexto en el que se encuentra la situación de enseñanza. Pocas son las actividades de investigación que pueden posibilitar otro tipo de conocimiento y competencia profesional en las que los estudiantes están involucrados durante toda la carrera.

Esto se puede evidenciar al analizar las declaraciones que las estudiantes hicieron sobre sus prácticas pedagógicas. En primer lugar, citamos la duración y la temporalización del *practicum* en los programas de formación y estamos de acuerdo con Beatriz cuando dice «sería bueno si tuviese más clases». Este punto ha sido contemplado a través de la Resolución del Consejo Nacional de Educación - CNE/CP - 02/2002 que establece cuatrocientas horas de «práctica como componente curricular, experimentadas a lo largo del curso» y cuatrocientas horas de «prácticas supervisadas a partir del inicio de la segunda mitad del curso» (art.1º).

En segundo lugar, a través de las situaciones descritas por las estudiantes participantes de esta investigación quedó clara la distancia existente entre la universidad y el centro escolar. Distancia representada por el profesor tutor de la universidad y por el profesor cooperante (colaborador) del centro, o yendo aun más lejos, quizá podamos incluso considerar las relaciones establecidas entre la tríada formada por el estudiante y dichos profesores. Lo cierto es que las tres estudiantes durante las entrevistas han cuestionado y valorado el rol de los profesores involucrados en el proceso del *practicum*.

Efectivamente, se han preguntado cómo se establecen las relaciones entre la

universidad y la escuela antes de iniciar el período de prácticas de los futuros profesores. Tanto Beatriz como Cecilia indican que debería ser una tarea del profesor tutor el primer contacto con el centro escolar a fin de conversar con la coordinación pedagógica y los profesores de música sobre la forma en que el estudiante podrá actuar, sobre la autonomía de la planificación y aun sobre el papel del docente cooperante en dicho proceso de formación.

En cambio, durante el período de prácticas las tres estudiantes observaron y cuestionaron el rol del profesor cooperante. Por un lado, expresan el valor otorgado al saber práctico del profesor de música del colegio y, por otro lado, se preguntan cómo tal profesional les podría auxiliar antes, durante y después de las clases por ellas impartidas. Les gustaría intercambiar más ideas respecto a la planificación, a la selección del repertorio musical, a las actitudes y decisiones tomadas en las situaciones reales del aula, pero raramente consiguen tiempo para concretar esos deseos.

El proceso de planificación de las clases de música

En cuanto a la planificación podemos decir que los estudiantes en prácticas a la hora de planificar una clase para sus alumnos buscan en primer lugar ejemplos de actividades desarrolladas en las clases de metodología y didáctica de la música de la universidad, ejemplos de tareas didácticas extraídas de un 'banco de actividades' resultantes de experiencias prácticas realizadas en algún curso o seminario, ejemplos recopilados de libros didácticos, idea de algún compañero o profesor. Lo que sucede es que, muchas veces, resultan actividades descontextualizadas del entorno en el que están involucradas. Son actividades aplicadas como técnicas, ejercicios o desempeños del comportamiento sin la reflexión necesaria en el proceso de enseñanza.

Pensamos que las dificultades de planificación están directamente relacionadas con la falta de conocimientos didácticos y conocimientos profesionales pedagógicos, así también como al desarrollo de capacidades críticas y reflexivas que podrían ser desarrolladas durante la formación. Buscando suplir las deficiencias musicales de los estudiantes, se desdeñan las funciones didácticas y pedagógicas de la enseñanza, quedando como conocimientos secundarios

en la formación del profesorado de música.

Se entiende que el profesor de música tiene que saber mucho sobre música y saber también mucha música. Sin embargo, el objeto de la tarea de cualquier profesor, sea de música, matemáticas o educación física, es la enseñanza. ¿Cómo subsanar el conocimiento básico musical de los candidatos a profesor si durante su formación escolar no tuvieron clases de música? La mayoría de nuestros estudiantes que buscan la carrera de magisterio han tenido formación musical en escuelas de música — recordamos que tanto Beatriz, Sara y Cecilia estudiaron música en clases particulares o en cursos de extensión ofrecidos en las universidades durante su formación escolar. Ninguna de las tres tuvo clases de música en los centros escolares en los que estudiaron.

Por eso, se justifica el bajo nivel del examen de conocimientos musicales de ingreso a la universidad, resultando, así, en un círculo vicioso: por no haber música en las escuelas se presupone que el nivel de los candidatos es bajo; se admite la entrada en los cursos superiores de formación del profesorado a candidatos con el mínimo de conocimientos musicales y en cuatro años se intentan mitigar las lagunas de formación que desde hace mucho ya tendrían que estar superadas.

De todos modos, la gran mayoría de estos profesores formados no optan por actuar en los centros escolares. En nuestra investigación, únicamente Sara expresa ánimos de continuar dando clases de música para alumnos de educación infantil o para los de la enseñanza fundamental. Quizá este panorama de la educación musical pueda ser cambiado a partir de las últimas políticas educacionales. Por consiguiente, la música, podría ser incorporada a los programas curriculares como una asignatura obligatoria durante la educación básica, con la esperanza de que en un futuro próximo se pueda romper con el círculo vicioso.

Así pues, observamos que los futuros profesores acaban la carrera con una buena formación musical, pero con una insuficiente formación pedagógica. Demuestran dificultades para transformar los conocimientos de la materia en conocimiento didáctico, resultando en la desarticulación entre la teoría y la práctica. Para Beatriz la dificultad se centra a la hora de su aplicación en el aula, pues durante la planificación los problemas parecían no existir. Adaptar los conocimientos a la realidad del aula y transformar la información en saber, a través de la comunicación y de la acción interactiva, ha sido una constante durante el período de prácticas de las tres estudiantes en formación.

De una u otra forma, durante las prácticas de enseñanza, las estudiantes presentaron dificultades de orden didáctico y pedagógico. Nos referimos a la didáctica cuando pensamos en el proceso de planificación – selección de actividades, contenidos, repertorio —, es decir, al conocimiento y a la construcción de los contenidos disciplinares y metodológicos. Sin embargo, cuando mencionamos las dificultades pedagógicas estamos enumerando tanto los problemas didácticos como los saberes prácticos que se efectúan en el dominio de la relación interpersonal y social del aula. Es la combinación de los conocimientos que se adquieren a partir de la acción y de la reflexión sobre la acción. Creemos que este es el punto débil en la formación del profesorado que pudimos observar a través del estudio realizado con las tres estudiantes, futuras profesoras de música.

La formación profesional docente: algunas reflexiones

Hay que buscar alternativas para el desarrollo de la formación del profesional docente. Priorizar la formación en lugar de la información, pues además de habilidades y competencias de acción técnico-profesionales, otras habilidades y competencias, como las personales y sociales son necesarias frente a los cambios de la sociedad moderna. Los modelos educativos adoptados en el pasado, esto es, de la simple transmisión del conocimiento, ya no se adaptan a los objetivos trazados por las transformaciones tecnológicas y sociales que exigen la formación de un sujeto integral.

Las instituciones de enseñanza, ya sea a nivel básico o superior, precisan correr contra el tiempo para adaptarse a los nuevos cambios, adoptando acciones que propicien un aprendizaje más significativo, y los educadores, del mismo modo, deben buscar alternativas para el desarrollo eficaz, más coherente con la realidad y con las necesidades actuales del alumno, que pasa por la construcción del propio conocimiento. Siendo así, el nuevo papel que la escuela presenta, deben ser el educador y el educando quienes asuman juntos el proceso de enseñanza y aprendizaje, creando y recreando, continuamente para que esta plenitud sea alcanzada.

El hacer pedagógico del educador asume nuevas características. Considerando las situaciones de aprendizaje que van surgiendo, los cambios en los

rumbos de las interacciones, en los avances que la ciencia y la tecnología producen y que afectan directamente a los contenidos disciplinares, a la nueva concepción del trabajo y del perfil del educador, ¿cómo podemos cimentar una nueva forma de educar? Es preciso que las actividades pedagógicas funcionen cada día como si fueran siempre nuevas, obligando a los educadores a adecuarse a los cambios, esto es, la práctica pedagógica pasa a ser vista como un acto de interacción y solidaridad, donde la naturaleza humana es la esencia.

En este nuevo hacer pedagógico, el alumno es un ser pensante, portador y productor de ideas y experiencias, con capacidad intelectual que se revela espontáneamente en su conversación, en sus críticas, en su lectura oral, en su auto-desarrollo y construcción individual, donde pasan de espectadores a autores de su propio proceso formativo y de su cultura.

Frente a lo expuesto, se puede concluir que el proceso educativo requiere un nuevo paradigma de la educación, donde el aprendizaje es la habilidad de estar siempre renovando, por la vía de la reconstrucción permanente, donde el educador y el alumno construyen conjuntamente el conocimiento, donde el primero tiene el papel de mediar y el segundo de procesar individualmente las informaciones, transformándolas en acciones críticas en el ejercicio de su ciudadanía.

Una mirada hacia delante

Actualmente, bajo mi dirección, se están llevando a cabo dos proyectos de investigación dentro del departamento de música de nuestra universidad, titulados: «Los informes del *practicum* de los estudiantes de música como instrumento de análisis de los procesos de planificación»⁴ y « Informes: tantas visiones sobre las prácticas de enseñanza».

Este tema ha surgido a partir de la necesidad de continuar el presente estudio y tiene como objetivo central investigar los procesos de mediación entre las ideas y la acción de los futuros profesores a través del análisis de los informes de las prácticas de enseñanza.

Pretendemos, además, comprender y explorar el pensamiento de los estudiantes que hicieron las prácticas y sus relaciones con la acción pedagógica; analizar cómo los factores personales propios de cada estudiante influyeron

en la planificación; identificar, con mayor detalle, cuáles son los factores externos que determinan la planificación realizada por los futuros profesores; comprender cuál es la importancia de la planificación para los estudiantes; e investigar los dilemas prácticos con que los estudiantes se enfrentan en el desarrollo de sus clases.

Relacionado y proveniente del tema referente al pensamiento curricular señalamos el estudio específico sobre el conocimiento didáctico de la materia, es decir, saber cómo los contenidos seleccionados para las clases de música son transformados en propuestas de enseñanza. Desarrollar trabajos sobre «transposición didáctica», buscando comprender cómo el profesor transforma la información en saber, en una determinada situación pedagógica. Esta cuestión parece formar parte de uno de los ejes de superación para las reformas curriculares de los cursos de formación del profesorado.

Una de las reflexiones más importantes que los estudios de caso de esta investigación nos ha provocado, es la importancia que las prácticas de enseñanza tienen en las decisiones futuras del estudiante en formación. La expresión utilizada por Beatriz, «el *practicum* es un termómetro» o la interrogante de Cecilia «yo vivo una contradicción, no sé si sirvo para ser profesora» o, incluso, la afirmación de Sara «se aprende mucho en las prácticas», definen nuestra preocupación en cuanto a la importancia de la experiencia práctica en la formación del profesorado. De paso, nos preguntamos, ¿en qué medida, el *practicum* es decisivo en el futuro profesional del estudiante en formación?

Haber estudiado y acompañado a Beatriz, Sara y Cecilia durante el período de prácticas, no como profesora tutora, como suele ocurrir, sino como investigadora, ha tenido como resultado, el hecho de observar nuestro propio trabajo, reflexionar sobre la actuación como formadora de profesores de música y, por supuesto, investigar con detalle las condiciones del *practicum* como objeto central de estudio.

El riesgo y la limitación forman parte de nuestro trabajo, pero esperamos que el conocimiento que se ha ido construyendo pueda servir de base para otras investigaciones y para otras situaciones de la enseñanza. Esperamos haber sido fieles a las palabras de las verdaderas protagonistas de esta investigación — Beatriz, Sara y Cecilia — aunque somos conscientes de los sesgos que fueron necesarios en la estructuración de los estudios.

Referências

- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. et al. (orgs.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2ª. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2001, p.23-34.
- ANGULO RASCO, J. F. La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos. In: PÉREZ GÓMEZ, A. et al. (eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 1999, p.533-598.
- BASTONS HOSTA, E. et al. El Período de Prácticas en la Formación Inicial, ¿Época de Conformación o Modificación de Actitudes y Creencias? In: MARCELO GARCÍA, C. (ed.). *Avances en el Estudio del Pensamiento de los Profesores*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1988, p.227-236.
- BRASIL. CNE/CP. *Resolução nº 02, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. [on line, acessado em 03/05/2002]. Disponível em <http://www.senado.gov.br>.
- COCHRAN-SMITH, M. Reinventar las prácticas de magisterio. In: PÉREZ GÓMEZ, A. et al. (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 1999, p.533-552.
- COHEN, L.; MANION, L. *Research Methods in Education*. 4ªed., London: Routledge, 1994.
- CRÓ, M.L. *Formação inicial e contínua de educadores/professores: estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora, 1998.
- ESTRELA, A. et al. *Formação de Professores por competências – Projeto Foco*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.
- FEIMAN-NEMSER, S. Teacher Preparation: structural and conceptual alternatives. In: HOUSTON, R. (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 1990, p.212-233.
- GALVÃO, C. Estágio Pedagógico-Cooperação na Formação, *Revista de Educação: Universidade de Lisboa*, vol.6, n.1, p.71-87, 1996.
- GIL, J. et al. Formulación y comprobación de hipótesis cualitativas con ayuda del programa AQUAD. *Revista Investigación Educativa*, n.23, p.515-521, 1994.
- MARCELO GARCÍA, C. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB, 1999.
- MATEIRO, T. Las prácticas de enseñanza em la formación inicial del profesorado de música em Brasil: tres estudios de caso. *Tesis Doctoral*. Universidad del País Vasco, España, 2003.
- MATEIRO, T.; TEO, M. Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planeamento. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.9, p. 89-95, 2003.
- MORINE-DERSHIMER, G. Tracing conceptual change in preservice teachers, *Teaching and Teacher Education*, vol.9, n.1, p.15-26, 1993.
- PAQUAY, L; WAGNER, M. C. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PERRENOUD, P. et al. (orgs.). *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* 2ª. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2001, p.129-152.
- PÉREZ GÓMEZ, A. El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. En A. PÉREZ GÓMEZ, et al. (eds.): *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, p.636-660, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A. La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*, 7ª ed., Madrid: Morata, 1998, p.398-429.

REYNOLDS, A. What is competent beginning teacher? A review of the literature. *Review of Educational Research*, v.62, n.1, p.1-35, 1992.

SANTAELLA, C. M. *Formación para la profesión docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario, p.63-114, 1998.

SCHÖN, D. A. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.

STAKE, R. E. *The art of case study research*. London: Sage, 1995.

WILSON, S. M., SHULMAN, L. S.; RICHERT, A. E. '150 different ways' of knowing: representations of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, J. (ed.). *Exploring teachers' thinking*. London: Cassel, 1987, p.104-124.

ZABALBA, M. A. El Prácticum en la Formación de los Maestros. In: RODRÍGUEZ MARCOS, A., et al. (coord.). *La Formación de los Maestros en los Países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea, 1998, p.169-202.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. Changing Directions in the Practicum: looking ahead to 1990s. *Journal of Education for Teaching*, vol.16. N.2, p.105-132, 1990.

ZEICHNER, K. M. Myths and realities: field-based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, vol. 31, p.45-55, 1980.

Notas

1 Tesis de doctorado: "Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado de música en Brasil: tres estudios de caso", realizada en la Universidad del País Vasco, España, con beca de CAPES y con la dirección de las Profesoras Dra. Jusamara Souza y Dra. María Concepción Medrano Samaniego.

2 Tema tratado en detalle en la obra titulada «*Teacher Education and the Social Conditions of Schooling*», en co-autoría con Dan Liston, publicada en 1991.

3 Alumnas matriculadas en las prácticas en el primer semestre de 2000 cuando fueron recogidos los datos.

4 Ver Mateiro y Teo (2003).