

LO QUE APRENDÍ DE ALAN: UN CASO DE CAMBIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Tim Cain

University of Southampton
T.Cain@soton.ac.uk

Este artículo examina un cambio en los procedimientos para mejorar el conocimiento de la asignatura en los estudiantes en un programa de formación inicial del profesorado de música. El cambio, provocado por la respuesta de un estudiante extraordinario, lleva al autor a preguntar “¿hasta qué punto los cambios en las prácticas docentes están provocados por alumnos extraordinarios?” y “¿cómo se podría investigar esos procesos?”

This article examines a change in the procedures for developing trainees' subject knowledge on a music Professional Graduate Certificate in Education course. The change, provoked by the response of an extraordinary trainee, prompts the author to ask “to what extent are changes in teachers' practice provoked by extraordinary learners?” and “how might such processes be researched?”

EL PROBLEMA Y SU CONTEXTO

Se exige a los profesores de secundaria tener un gran conocimiento de las asignaturas que enseñan. Para poder acreditarse, en Inglaterra los profesores en formación deben demostrar a la Agencia para la Formación del Profesorado (TTA) que

“Tienen un conocimiento sólido y una comprensión de la(s) asignatura(s) que están aprendiendo a enseñar. Para aquellos que se acreditan para enseñar a alumnos de secundaria, este conocimiento y comprensión debe ser igual al nivel de un título de grado” (TTA, 2003:8).

La idea de estudiar hasta el “nivel de un título de grado” hace referencia a que los profesores necesitan conocer sus asignaturas en un nivel mayor que el de sus alumnos, pero esto no deja de presentar problemas. En una pequeña encuesta a licenciados que solicitaban su admisión a estudios para el Certificado de Posgrado en Educación (PGCE, la vía principal hacia la docencia en el Reino Unido), GAMMON (2003:96) se encontró que “algunos aspectos del conocimiento general de la asignatura de aspirantes a PGCE en música para secundaria... parecen ser preocupantemente inadecuados”. Identificó dos razones para esto. Primero, hay un movimiento continuo hacia una mayor variedad en los contenidos de los cursos de grado. GAMMON cita a la Agencia para Asegurar la Calidad de la Educación Superior (QQA, 2002) cuando asegura que en una licenciatura en música “no se puede decir que ningún área de estudio pueda ser central”. Esto es así porque

“Los estudios de conservatorio a menudo se centran en uno o más repertorios específicos de música, desde la tradición occidental y/o no occidental hasta, por ejemplo, música clásica, música popular, jazz, folklore, música religiosa... algunos planes de estudio se centran sobre todo en la interpretación musical, mientras que otros la toman como un componente opcional o la excluyen del todo. En muchos planes de estudios la tecnología está ausente... sin embargo otros se centran en ella exclusivamente” (QQA, 2002:5-6).

Entonces, los licenciados en música a menudo son especialistas en un solo aspecto de la asignatura (como música popular o tecnología musical) pero pueden tener poco o ningún conocimiento de otras áreas.

Mientras los títulos en música a menudo abarcan un estrecho campo de estudio, el currículo de la música en secundaria es muy amplio. GAMMON (2003: 94) cita evidencias de que la variedad del currículo no puede ser enseñada adecuadamente porque

“Muchos [estudiantes] aún acceden a los cursos de formación inicial del profesorado con importantes lagunas en sus conocimientos, como por ejemplo en composición, en el conocimiento de los repertorios y géneros contemporáneos, y en el uso de la tecnología musical”.

Sugiere que se espera que el Certificado de Posgrado en Educación (PGCE) cubra esas lagunas, pero sostiene que esto es un desafío:

“Si los estudios de grado no proporcionan a los potenciales profesores con el conocimiento de la asignatura que necesitan... entonces la presión para cubrir ese rol estará sobre ese ridículamente masificado y progresivamente sobrecargado Certificado de Posgrado en Educación” (GAMMON (2003: 95).

En cualquier caso, los cursos del Certificado de Posgrado en Educación abordan este problema. Antes de asumir mi actual posición académica, tuve oportunidad de enseñar en dos de estos cursos. En ambos se exigía a los estudiantes que demostraran sus conocimientos al principio de las clases, documentando en un dossier su experiencia en las distintas áreas de la asignatura. Los estudiantes debían localizar lagunas en sus conocimientos que fueran importantes y trazarse a sí mismos objetivos para cubrir sus deficiencias, áreas que eran posteriormente revisadas por los tutores de los cursos. El procedimiento parecía funcionar bien por regla general. Al principio del curso quienes no eran pianistas prometían que iban a aprender a acompañar algunas canciones, los especialistas en música popular aseveraban que estudiarían música clásica (y viceversa) y los fóbicos a los ordenadores se comprometían a usar parte de su “tiempo libre” para aprender cómo secuenciar pistas. Los estudiantes se ponían los objetivos y en general en las tutorías evidenciaban progresos modestos.

Durante mi tercer año con ese procedimiento, me sorprendí cuando “Alan” (el seudónimo con el que llamo a un estudiante muy seguro de sí mismo) se negó a acordar objetivo alguno de mejora. Dijo que no había área no dominara ya. Tenía una licenciatura en música clásica y había tocado en un grupo de rock, había usado programas secuenciadores para componer canciones y estaba familiarizado con los estudios de grabación. Había trabajado como músico profesional por dos o tres años y, a pesar de que los ingresos que había tenido no habían sido regulares ni suficientes como para poder tener una sensación de seguridad a largo plazo, le habían proporcionado dinero para vivir. Aunque el examen del dossier de Alan no mostraba ninguna laguna obvia en su experiencia, finalmente le persuadí de proponerse uno o dos objetivos por cuestiones formales, y le dije que me haría cargo de seguir su progreso durante el curso.

Al final resultó que eso fue más difícil de lo que había esperado. Los cursos del Certificado de Posgrado en Educación duran treinta y seis semanas, de las que veinticuatro deben realizarse en institutos. Las doce semanas restantes son suficientes para que un tutor haga preguntas sobre el conocimiento de la asignatura pero no tanto como para dedicar mucho tiempo examinando evidencias relevantes. Cuando Alan completó exitosamente el curso, yo no estaba seguro de si podía reconocer sus propias virtudes y defectos para solucionar las lagunas en su conocimiento. Mis reflexiones se volvieron hacia otros estudiantes: ¿en qué medida realmente aprenden a tocar el piano, entienden la música clásica o saben secuenciar pistas?

Poco se ha escrito acerca del problema del conocimiento que los estudiantes deben tener de la asignatura a enseñar, en la bibliografía sobre formación del profesorado, pero hay alguna evidencia de que el problema no se trata necesariamente en los centros formativos. YOURN (2000), en un estudio multi-modal de profesores en formación en Australia Occidental, sintetizó así las preocupaciones de estudiantes y tutores, en una lista en la que el conocimiento de la asignatura está singularmente ausente:

“Los profesores de música en prácticas resaltaron sus preocupaciones sobre la gestión del aula, los materiales didácticos adecuados, el fracaso –dar malas clases–, sus tutores de prácticas y las expectativas que tienen sobre ellos, el saber cómo enseñar y el convertirse en profesor –mostrar los usos docentes”.

“Los profesores tutores tenían preocupaciones sobre la habilidad de sus estudiantes en prácticas para gestionar la clase con eficiencia, tomar iniciativas y desarrollar los conceptos según cada nivel de habilidad, y ser flexibles en una variedad de contextos de aprendizaje” (YOURN, 2000:185).

Por supuesto, es posible que los estudiantes del estudio de YOURN tuvieran una amplitud de conocimiento musical que encajaba con las necesidades de las escuelas. Sin embargo, en un estudio autobiográfico, DEVRIES (2000: 172) informó que ni su licenciatura en música ni su curso de formación didáctica le había preparado adecuadamente para enseñar música:

“Cuando me gradué como profesor no tenía idea de cómo enseñar composición o improvisación. Ni siquiera había considerado enseñar esos aspectos de la música”.

Ambos autores nos recuerdan que el conocimiento de la asignatura *per se* no es suficiente. Lo que es igualmente importante es la habilidad para enseñar la asignatura o, como YOUNG dice, para “desarrollar los conceptos según cada nivel de habilidad”. En una influyente conferencia para la Asociación de Investigación Educativa Norteamericana (AERA), SHULMAN (1986) formuló una pregunta retórica: “¿Qué precio pedagógico se paga cuando la competencia de los profesores en los contenidos de la asignatura a enseñar se ve comprometida por deficiencias en su formación previa o en sus habilidades?”. Sostuvo que no siempre se había dado la atención necesaria al problema del conocimiento de la asignatura por los profesores, y desarrolló tres tipos de conocimiento: el conocimiento de los contenidos, el conocimiento del currículo y el “conocimiento del contenido pedagógico”. Éste incluía conocimiento de

“...las formas más útiles de representación, ...las analogías, ilustraciones y ejemplos más poderosos... en una palabra, las formas de representar y formular la asignatura para que otros puedan comprenderla” SHULMAN (1986:9).

El conocimiento del contenido pedagógico implica una habilidad para examinar lo que se sabe desde diferentes ángulos, para deconstruir el conocimiento y reconstruirlo en múltiples configuraciones y, sobre todo, para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. Se da por sentado que un profesor de música debe ser un músico en ejercicio. La idea de SHULMAN sobre el conocimiento del contenido pedagógico reta al profesor a ser un aprendiz en ejercicio, involucrado activamente en la construcción de nuevos conocimientos a partir de los conocimientos previamente comprendidos. En mis conversaciones con Alan sentí, en un nivel profundo e irreflexivo, que los profesores deberían ser aprendices. El concepto de “conocimiento del contenido pedagógico” me ayudó a entender por qué.

Alan me enseñó que los procedimientos que había usado para evaluar el conocimiento de la asignatura trataban ese conocimiento como algo inerte. Él argumentó (con razón) que ya tenía ese conocimiento. Reflexionando sobre su argumento, comencé a comprender que los profesores en formación necesitan ver su conocimiento como algo dinámico, capaz de ser reconstruido de múltiples maneras. También me enseñó que los medios que yo había usado para seguir el desarrollo del conocimiento de la asignatura eran inadecuados. Los sistemas parecían abordar los problemas pero en realidad no lo hacían.

TRATAMIENTO DEL PROBLEMA

Respondí al desafío de Alan de varias maneras. Primero, traté de ser más claro en relación al nivel de conocimiento de la asignatura que era necesario para enseñar. Desarrollé los criterios de evaluación como si fueran pequeños retratos que describían niveles “básicos”, “buenos” y “muy buenos” en varios aspectos del conocimiento musical. Siguiendo a SHULMAN, éstos incluían la habilidad para demostrar el conocimiento del contenido pedagógico en situaciones de enseñanza. Los diez “retratos” hacían referencia a dieciocho bloques, algunos de las cuales pueden verse en la Figura 1.

	Básico	Bien	Muy bien
Cantar	Puede cantar de oído. La lectura a primera vista es razonable, con algunos errores. Puede enseñar canciones, pero sin mucha seguridad.	Enseña canciones a los alumnos con buena técnica vocal y articulación. Puede mantener una segunda voz. Lee a primera vista con seguridad. Usa materiales variados, incluyendo canciones de diferentes culturas.	Usa una amplia gama de ejercicios para mejorar la impostación, la dicción, la afinación, etc. Usa un amplio repertorio de materiales, incluyendo canciones de muchas culturas, música pop, canciones históricas, etc. Organiza actividades extraescolares de canto útiles y divertidas.

Tocar	Toca un instrumento principal de oído y con partitura. Tiene habilidades pianísticas básicas (armonizar, improvisar acompañamientos básicos). Toca para los alumnos, pero sin mucha seguridad. Enseña la notación musical adecuadamente.	Toca un instrumento principal en clase con seguridad. Acompaña el canto o las actividades instrumentales (al piano o a la guitarra). Enseña técnicas básicas para tocar los instrumentos escolares. Enseña a escribir música, incluyendo la notación tradicional.	Enseña cuestiones técnicas (postura, respiración, etc.) de manera apropiada para varios instrumentos. Organiza actividades instrumentales extraescolares útiles y divertidas. Enseña diferentes formas de notación musical, incluyendo métodos para escribir lo que se oye.
Improvisar	Improvisa ocasionalmente en clase, pero sin seguridad. Permite improvisar a los alumnos.	Improvisa libre y frecuentemente en clase, en una variedad de estilos. Enseña a improvisar a los alumnos, por ejemplo enseñando esquemas de escalas.	Enseña (dando ejemplos y explicando) técnicas de improvisación. Introduce la improvisación en las actividades extraescolares.
Componer y arreglar	Compone o arregla piezas, algunas de las cuales son interpretadas. Organiza tareas de composición grupal y tareas individuales.	Compone y arregla para conjuntos en el aula y para toda la escuela. Enseña composición y evalúa con sensibilidad y entusiasmo, comprendiendo lo que pretende conseguir.	Compone y arregla música, incluyendo partes escritas que se adecuan a las habilidades de cada ejecutante. Enseña una amplia variedad de enfoques para componer.

Figura 1: Criterios para evaluar el conocimiento de la asignatura en lo referente a cantar, tocar, improvisar, y componer y arreglar.

Se pidió a los estudiantes que usaran estos criterios para evaluar su conocimiento antes de comenzar el curso, y se les dijo que su objetivo era llegar como mínimo a las descripciones de nivel “bueno” en todas las áreas. Para ayudarles a trazarse objetivos concretos, los estudiantes debían registrar sus propios objetivos en un folio para cada grupo de criterios, junto con las actividades que enfrentarían para poder alcanzarlos. Se les sugirieron textos que podrían ayudarles a empezar a trabajar en áreas que no les fueran familiares y, en el segundo año de utilizar este procedimiento, se proporcionó una lista de actividades modélicas para ayudarles a trazarse objetivos concretos que fueran posibles.

Como los profesores tutores en las escuelas están en mejor posición para ver y evaluar el conocimiento de la asignatura, se les pidió que juzgaran a los estudiantes en prácticas en función de esos criterios a lo largo del año, y sus juicios fueron discutidos en reuniones tutoriales, en los que se trazaron nuevos objetivos. A lo largo del curso se puso más énfasis en que los estudiantes desarrollaran un aprendizaje autocrítico y en que adoptaran enfoques de investigación-acción para ayudarles a evaluar su propia enseñanza y aprendizaje.

Al final del año se consultó sobre este procedimiento tanto a los estudiantes como a los tutores. Los tutores informaron que había sido útil para guiar a sus estudiantes en prácticas tener la posibilidad de identificar las áreas en que éstos tenían destrezas suficientes o insuficientes. Su mayor crítica fue que algunos de los criterios de evaluación eran muy difíciles de lograr para los estudiantes, por lo que la revisión más reciente ha incorporado algunas modificaciones en consecuencia. Las evaluaciones de los estudiantes fueron más variadas, desde un “bien, muy útil” a “no ayudó, estuve presionado para conseguir hacer todo”. Hará falta más y más profundas evaluaciones en el futuro para explorar las respuestas de las próximas promociones de estudiantes.

REFLEXIONES

¿Cómo podría haber beneficiado a “Alan” el nuevo enfoque? En primer lugar, creo que le habría ayudado a ver que su conocimiento de la asignatura, aunque adecuado para su vida como músico, no era en sí mismo suficiente para enseñar. Creo que habría sido inicialmente una dura lección para aprender porque él se había ganado la vida como músico, pero no tengo dudas de que habría sido capaz de desarrollar el conocimiento del contenido pedagógico y que éste habría enriquecido su conocimiento musical. En segundo lugar, al compartir el trazado y la consecución de objetivos con

su tutor, Alan podría haber tenido una visión diferente de su propio rol, viéndose a sí mismo no como un transmisor de un cuerpo relativamente estable de conocimiento sino como alguien involucrado en un proyecto de enseñanza y aprendizaje en el cual el educador es también un educando. Finalmente, Alan podría haberse beneficiado de la comprensión de que cada uno, incluido él mismo, tiene un conocimiento que siempre es y será incompleto. Éste es seguramente uno de los placeres de enseñar y aprender: no importa cuánto logremos, siempre hay más.

Los cambios en los cursos de formación del profesorado son comunes. Las administraciones públicas promueven cambios casi anualmente y las instituciones formativas tienen varios sistemas para asegurar la mejora continua de sus cursos. Estos cambios son “de arriba hacia abajo” y, como son tan comunes, a veces podemos pensar que ésa es la única forma de introducirlos. El cambio informado aquí en particular fue promovido, por el contrario, de abajo hacia arriba, por un estudiante extraordinario que se negaba a “jugar el juego” para satisfacer las formalidades establecidas. Alan me devolvió a lo básico. Me descubrí a mí mismo preguntando no sólo “¿logra este procedimiento lo que se supone que debe lograr” sino también “en cualquier caso, ¿para qué necesitamos este proceso?”.

Mientras reflexiono sobre lo que Alan me enseñó, comprendo lo siguiente: mi aprendizaje es estimulado a veces por encuentros con lo que se sale de lo común y con los inconformistas. Pero aunque Alan era claramente una persona de la que podría haber esperado que tuviera mucho para enseñarme, me pregunto cuánto aprendemos los educadores de los educandos en todos los niveles. ¿Cuánto aprenden los profesores de música de sus alumnos de cinco o de sus alumnos de quince años? ¿Pueden investigarse estas cuestiones con enfoques de investigación-acción o con otras metodologías? Y –lo que es más tentador– si los educadores pudieran demostrar más capacidad para aprender de sus alumnos, ¿disminuiría la cantidad de cambios introducidos “de arriba hacia abajo”?

Referencias

- DEVRIES, P. (2000): “Learning how to be a music teacher: An autobiographical case study”. *Music Education Research*, 2(2), 165-180.
- GAMMON, V. (2003): “The subject general knowledge of secondary music PGCE applicants”. *British Journal of Music Education*, 20(1), 83-99.
- QAA (2002): *Subject benchmark statements – Music*. Gloucester, Quality Assurance Agency for Higher Education.
- SHULMAN, L. (1986): “Those who understand: Knowledge growth in teaching”. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- TTA (2003): *Qualifying to teach: Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*. Londres, Teacher Training Agency.
- YOURN, B. R. (2000): “Learning to teach: Perspectives from beginning music teachers”, *Music Education*

Recibido y enviado para revisión anónima: 4/11/2005

Aceptado para publicación: 22/11/2005

Traducido por GABRIEL RUSINEK y revisado por PRESENTACIÓN RÍOS