

### El entrenamiento práctico universitario de los futuros profesionales de la educación musical: Aproximación a sus creencias desde la Universidad de Granada

Latorre-Medina, María José

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Latorre-Medina, M. J. (2007). El entrenamiento práctico universitario de los futuros profesionales de la educación musical: Aproximación a sus creencias desde la Universidad de Granada. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 257-268. <http://hdl.handle.net/10810/48199>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

# EL ENTRENAMIENTO PRÁCTICO UNIVERSITARIO DE LOS FUTUROS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN A SUS CREENCIAS DESDE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Practical university training of future professionals of musical education: Approach to their beliefs from the University of Granada

*M<sup>a</sup> José Latorre Medina*  
*Universidad de Granada*

## Resumen

El presente trabajo de investigación centra su atención en los estudiantes de tercer curso de la Titulación de Maestro Especialista en Educación Musical de la Universidad de Granada. En concreto, queremos conocer y describir las creencias que sobre la formación práctica universitaria (prácticum) poseen estos aprendices de profesor tras su inmersión en los escenarios de prácticum. De los resultados procedentes del tratamiento estadístico aplicado a los datos que han sido recogidos mediante un inventario de creencias, construido ad hoc, titulado "Inventario de creencias sobre la Enseñanza Práctica", podemos afirmar que los futuros profesionales de la educación musical mantienen, en general, una actitud muy positiva hacia la mayoría de las declaraciones que conforman el instrumento. Datos importantes por cuanto sabemos, siguiendo a Pérez y Gallego (2004), que es de suma relevancia que los futuros docentes perciban que una buena formación práctica allanará el camino en su futuro ejercicio profesional.

Palabras Clave: *Futuros maestros; Educación Musical; Creencias sobre la enseñanza práctica.*

## Abstract

The present research focuses his attention in the students of third course of one Speciality of Teacher Education, 'Musical Education', of the Granada University. In particular, we want to know and to describe the beliefs that these apprentices of teacher have on the university practical formation (practicum), after their immersion in the field experiences. From the results obtained through statistical processing applied to the data gained through inventory of beliefs, make ad hoc, titled "Inventory of beliefs on the Practical Teaching", we can affirm that the professional futures of the musical education maintain, in general, a very positive attitude towards the most of the declarations that conform the instrument. These are important data because we know, following Pérez and Gallego (2004), that is of extreme relevance that the students teacher perceive that a good practical training will simplify the way in their future professional exercise.

Key words: *Students teacher; Musical Education; Beliefs on the practical teaching.*

---

Correspondencia: Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. C/ El Greco, nº 10. C.P. 51002 CEUTA

## Introducción

*“Las creencias docentes deben convertirse en un importante foco de investigación educativa”*  
(Pajares, 1992, 307)

La importancia de considerar las creencias y el conocimiento previo que los estudiantes de profesorado traen consigo a los programas de formación inicial de docentes ha sido puesto de manifiesto profusamente por diversos autores tanto a nivel nacional como internacional (Grossman, Wilson y Shulman, 2005; Chan y Elliot, 2004; Tigchelaar y Korthagen, 2004; De Vicente, 2004). Más concretamente, Rodríguez (1993) sostiene que una primera cuestión de alta relevancia que reclama la atención de los formadores de maestros es tratar de ayudar a los aprendices a ser conscientes de sus propias creencias, pues, de acuerdo con López (1999), tales creencias a veces *“permanecen implícitas, no siendo conscientes los estudiantes de las interpretaciones que sostienen”* (124). De ahí el proporcionarles ayuda para que identifiquen sus propias creencias; las examinen y las pongan a prueba; creencias que, tal como afirma Sola (1999), *“proceden de su socialización en sentido amplio y de sus primeros contactos con la experiencia educativa como profesionales en formación, y que son la base a partir de la cual se establecen pautas complejas de pensamiento”* (680).

Junto a lo anterior, Borko y Putnam (1996) y Patrick y Pintrich (2001) recogen en sus respectivos trabajos que algunas de las creencias educativas e ideas previas que poseen los futuros maestros son erróneas e inadecuadas y, por lo tanto, necesitan ser revisadas y/o modificadas a lo largo de la carrera docente.

Según Anderson (2001), la conveniencia de atender a las concepciones y creencias previas que los estudiantes de profesorado traen consigo a los programas de formación docente estriba en la influencia decisiva que éstas tienen en su proceso de aprender a enseñar, esto es, en la construcción del conocimiento profesional acerca de la enseñanza. Por su parte, Rodríguez (1993) propone profundizar en el estudio y la comprensión de tales constructos con el objeto de conocer y valorar cuál es el impacto real que el entrenamiento universitario tiene sobre los aprendices de profesor y, en consecuencia, informar el diseño de los programas de formación de docentes. A este respecto, De Vicente (2002a) matiza que los programas de formación inicial pueden tener un impacto positivo en la creación de nuevos conocimientos y creencias y éstos, a su vez, en el desarrollo de la práctica docente e investigadora que el futuro profesor lleve a cabo, por ejemplo, en el transcurso de la experiencia de prácticum (Ibarretxe y Jimeno, 2004).

## Propósito de la investigación

Nuestro estudio centra su atención en los estudiantes de tercer curso de Educación Musical de la Universidad de Granada. En concreto, queremos conocer y describir las creencias que sobre la formación práctica universitaria (prácticum) poseen los futuros maestros de esta especialidad después de su inmersión en los

escenarios de prácticum, pues sabemos, siguiendo a Pérez y Gallego (2004), que es de suma importancia que los futuros docentes perciban que una buena formación práctica allanará el camino en su futuro ejercicio profesional.

## Metodología

La metodología de investigación que hemos utilizado ha sido de corte cuantitativo, fundamentalmente de tipo descriptivo, basada en el método de encuesta y la aplicación de tests estadísticos (Buendía, Colás y Hernández, 1998; Etxeberria y Tejedor, 2005).

## Muestra

Tras vivir la experiencia de prácticum, un total de 51 estudiantes de Educación Musical nos cumplieron el inventario de creencias. El 54,9% son mujeres y el 45,1% hombres. Más del 90% eligieron la carrera docente en primera opción para emprender estudios universitarios. Y una vez admitidos en la Diplomatura, la inmensa mayoría también eligieron la especialidad que cursan hoy en día en primer lugar (98,0%). Estos datos se traducen, afortunadamente, en un elevado porcentaje de aprendices de profesor de educación musical que esbozan sentirse satisfechos con sus estudios (90,2%).

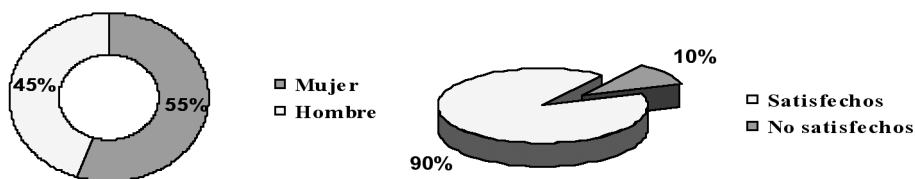


Gráfico n° 1. Distribución de los estudiantes por sexo

Gráfico n° 2. Distribución de los estudiantes por grado de satisfacción con sus estudios

## Instrumento de recogida de información

Hemos construido un inventario de creencias titulado “*Inventario de creencias sobre la Enseñanza Práctica*”, que consta de un total de 98 ítems agrupados en torno a cuatro dimensiones: 1) Concepción del prácticum, 2) Desarrollo del prácticum, 3) Efectos de las prácticas en la socialización de los futuros maestros, y 4) Relación teoría-práctica durante el prácticum. El formato de escala utilizado ha sido de tipo Likert con cuatro alternativas de respuesta: 1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= De acuerdo; 4= Totalmente de acuerdo. Y para el cálculo de la fiabilidad del instrumento nos hemos apoyado en dos procedimientos (Bisquerra, 1987; Calvo, 1990): a) de Cronbach y b) Dos Mitades, obteniendo en ambos casos coeficientes de fiabilidad muy elevados (por encima de 0,9), lo cual nos permite afirmar que nuestro inventario es fiable.

## Análisis de datos

El tratamiento estadístico aplicado a los datos recabados mediante el inventario ha sido un *análisis descriptivo*. Los estadísticos descriptivos los hemos calculado de forma separada para cada variable, aportándonos información básica como el valor de la media y la desviación típica, además de frecuencias, tantos por ciento y acumulación de los porcentajes de cada valor. Los utilizamos, por tanto, para ajustar la distribución del estudio y dar una descripción inicial de la muestra. Para llevar a cabo este tipo de análisis, hemos recurrido al paquete estadístico SPSS, versión 13.0 para Windows.

## Resultados

Los datos correspondientes a los porcentajes, medias y desviaciones típicas obtenidos quedan recogidos en la tabla siguiente.

Tabla nº 1. Datos correspondientes a los porcentajes, medias y desviaciones típicas de los futuros maestros de educación musical

CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA	EDUCACIÓN MUSICAL					
	Porcentajes				MED.	D.T.
	1	2	3	4		
1. La formación práctica del futuro profesor debe ser una responsabilidad compartida entre los profesores de Universidad y los del centro escolar	2,0	11,8	54,9	31,4	3,16	0,70
2. Los créditos prácticos de las asignaturas cursadas en la Facultad preparan adecuadamente para la compleja tarea de la enseñanza	17,6	51,0	29,4	2,0	2,16	0,73
3. El prácticum favorece la autonomía y el crecimiento profesional del futuro profesor	0	11,8	52,9	35,3	3,24	0,65
4. El conocimiento útil para la enseñanza es aquél que se adquiere desde la propia experiencia de prácticum	3,9	15,7	43,1	37,3	3,14	0,83
5. En las prácticas de enseñanza, el futuro profesor se inicia en las destrezas específicas de los profesionales de la docencia	2,0	19,6	60,8	17,6	2,94	0,68
6. El prácticum debería ayudar al aprendiz de profesor a adquirir la habilidad y pericia necesarias para desenvolverse con seguridad en el aula	0	3,9	52,9	43,1	3,39	0,57
7. A través de la intervención en el aula se alcanza el aprendizaje de la función docente	7,8	7,8	66,7	17,6	2,94	0,76
8. El prácticum debe ayudar a los futuros profesores a hacer conexiones entre la teoría adquirida en los cursos de la Universidad y la práctica profesional	2,0	3,9	62,7	31,4	3,24	0,62
9. El proceso de aprender a enseñar durante las prácticas es un proceso sencillo	33,3	31,4	23,5	11,8	2,14	1,02
10. Con las prácticas de enseñanza comienza para los estudiantes el proceso de socialización profesional (de aprender la cultura propia de la profesión)	2,0	13,7	52,9	31,4	3,14	0,72
11. El futuro profesor debe asistir y participar en seminarios dirigidos por el supervisor de prácticas	5,9	13,7	64,7	15,7	2,90	0,73
12. La experiencia en las prácticas es una fuente esencial para la adquisición de conocimientos, destrezas, habilidades y disposiciones necesarias para la enseñanza	3,9	5,9	45,1	45,1	3,31	0,76
13. El contacto con profesores expertos, durante el prácticum, es importante para que el futuro profesor aprenda la práctica profesional	2,0	11,8	68,6	17,6	3,02	0,62
14. El prácticum representa el contacto con el mundo real y práctico de la enseñanza	0	5,9	33,3	60,8	3,55	0,61
15. La formación teórica recibida en la facultad es importante para aprender a enseñar	3,9	35,3	51,0	9,8	2,67	0,71
16. Observando la práctica de expertos se consigue el aprendizaje de la función docente	9,8	37,3	47,1	5,9	2,49	0,76

17. Existe una estrecha colaboración entre las dos instituciones formativas (escuela y universidad) responsables de la preparación profesional del futuro profesor	27,5	51,0	13,7	7,8	2,02	0,86
18. Durante las prácticas, la actividad del futuro profesor debe circunscribirse al marco del aula	9,8	49,0	33,3	7,8	2,39	0,78
19. La experiencia de prácticas es esencial para que el futuro profesor vaya construyendo su conocimiento personal acerca de la enseñanza	2,0	3,9	49,0	45,1	3,37	0,66
20. Los colegios deberían ser lugares estimulantes para el intercambio profesional y el apoyo continuado entre docentes expertos, principiantes y aprendices de profesor	0	3,9	37,3	58,8	3,55	0,58
21. La principal responsabilidad del supervisor es hacer que los seminarios de prácticas sean un lugar de debate y de reflexión colectiva	0	11,8	43,1	45,1	3,33	0,68
22. Existe una falta de conexión entre el programa académico que se imparte en la Universidad y el prácticum que se desarrolla en las escuelas	3,9	17,6	51,0	27,5	3,02	0,79
23. Las prácticas son útiles para que el aspirante a profesor aprenda a:						
- Aplicar su conocimiento y habilidades a situaciones reales	2,0	2,0	37,3	58,8	3,53	0,64
- Desarrollar competencias participando en experiencias concretas	2,0	3,9	56,9	37,3	3,29	0,64
- Incrementar su repertorio de intuiciones desde la práctica	0	3,9	54,9	41,2	3,37	0,56
- Valorar su nivel de compromiso con la carrera	0	3,9	60,8	35,3	3,31	0,55
- Resolver intuitivamente (sin el concurso del razonamiento) los problemas de la enseñanza de clase	5,9	19,6	49,0	25,5	2,94	0,83
24. La estructura ideal de prácticum sería aquella que lo presenta como un único período extenso (de seis meses a un año de duración) al final de la carrera	7,8	17,6	23,5	51,0	3,18	0,99
25. El tutor debe estimular al futuro profesor para que haga propuestas de trabajo y sugerencias que mejoren el desarrollo de la clase	0	5,9	43,1	51,0	3,45	0,61
26. Las prácticas de enseñanza son una mera aplicación a las situaciones reales del aula de los conocimientos teóricos previamente adquiridos en la Facultad	27,5	41,2	31,4	0	2,04	0,77
27. En los seminarios de prácticas, el supervisor ha de ayudar al futuro profesor a examinar y cuestionar las creencias, presupuestos y prejuicios que tiene de sí mismo y de la enseñanza	0	3,9	60,8	35,3	3,31	0,55
28. El tutor y el supervisor del prácticum deben ayudar a crear en el estudiante de Magisterio un fuerte sentimiento de ser 'aprendiz a lo largo de toda su vida profesional'	2,0	3,9	51,0	43,1	3,35	0,66
29. Para que el período de prácticas sea verdaderamente formativo es necesario que exista una fuerte implicación profesional de las personas participantes: estudiantes de profesorado, tutores de los colegios y supervisores de la Universidad	2,0	11,8	39,2	47,1	3,31	0,76
30. Durante las prácticas, el futuro profesor ha de iniciarse en la toma de notas de campo y elaborar narraciones de las situaciones observadas en el aula	5,9	9,8	60,8	23,5	3,02	0,76
31. Durante el prácticum, el futuro profesor debe realizar tareas burocráticas	19,6	47,1	29,4	3,9	2,18	0,79
32. Durante las prácticas, el futuro profesor debe analizar e interpretar el modelo didáctico que el maestro desarrolla en el aula	0	13,7	68,6	17,6	3,04	0,56
33. Durante las prácticas, el futuro profesor debe aprender a tomar decisiones	0	13,7	49,0	37,3	3,24	0,68
34. Durante las prácticas, el futuro profesor debe participar en todas las fases de construcción, desarrollo y evaluación del currículo	2,0	25,5	51,0	21,6	2,92	0,74
35. La escuela juega un activo e importante papel en la formación del futuro profesor	2,0	11,8	43,1	43,1	3,27	0,75
36. Durante las prácticas, el futuro profesor debe aprender a dominar habilidades técnicas, interpersonales e intelectuales de enseñanza	2,0	3,9	76,5	17,6	3,10	0,54
37. El futuro profesor, durante el prácticum, debe dar respuesta a problemas complejos e inusuales que no se resuelven mediante fórmulas mecánicas	0	9,8	58,8	31,4	3,22	0,61
38. Durante las prácticas, el futuro profesor debe aprender a transformar la materia, haciéndola fácilmente asequible a los alumnos	0	5,9	41,2	52,9	3,47	0,61
39. Durante las prácticas, el futuro profesor ha de aprender a dominar los principales aspectos de la instrucción y la gestión de la clase	2,0	5,9	58,8	33,3	3,24	0,65

40. Durante las prácticas, el futuro profesor ha de tener la oportunidad de experimentar la enseñanza colaborativa con grupos de profesores de la escuela	2,0	13,7	62,7	21,6	3,04	0,66
41. Durante las prácticas, la conducta del futuro profesor en clase está guiada por sus conocimientos y creencias acerca de la enseñanza	2,0	19,6	64,7	13,7	2,90	0,64
42. El período de prácticum es fundamental para aprender a enseñar	2,0	7,8	25,5	64,7	3,53	0,73
43. El futuro profesor necesita apoyo y guía profesional para relacionar la teoría y la práctica durante su experiencia de prácticum	3,9	13,7	56,9	25,5	3,04	0,75
44. El futuro profesor, durante el prácticum, ha de tener la oportunidad de analizar (a través de observaciones, grabaciones u otros medios) la práctica profesional de docentes expertos	0	7,8	60,8	31,4	3,24	0,59
45. Durante las prácticas, las creencias que el futuro profesor posee acerca de la enseñanza eficaz influyen en su toma de decisiones en el aula	3,9	23,5	56,9	15,7	2,84	0,73
46. El futuro profesor, en el período de prácticas, deberá enseñar actitudes y valores	0	5,9	45,1	49,0	3,43	0,61
47. La experiencia de prácticas ayuda al futuro profesor a analizar críticamente y redefinir sus creencias y concepciones sobre la enseñanza	0	11,8	35,3	52,9	3,41	0,70
48. El aprendiz de profesor, durante las prácticas, debe aprender cómo se mantiene una comunicación fluida y constante con los padres de los alumnos	3,9	31,4	43,1	21,6	2,82	0,82
49. Los diarios de prácticas son una herramienta reflexiva y formativa	5,9	17,6	43,1	33,3	3,04	0,87
50. El futuro profesor deberá enseñar comportamientos autónomos y reflexivos durante las prácticas	0	5,9	68,6	25,5	3,20	0,53
51. La figura del supervisor es una pieza central en el proceso de aprender a enseñar durante las prácticas	3,9	21,6	54,9	19,6	2,90	0,76
52. El futuro profesor, durante el prácticum, debería aprender a evaluar las necesidades educativas personales de los alumnos a su cargo	0	5,9	64,7	29,4	3,24	0,55
53. El aprendiz de profesor, en la etapa de prácticas, debe usar con los alumnos métodos de trabajos en equipo	0	7,8	62,7	29,4	3,22	0,58
54. El futuro profesor debe desarrollar, durante las prácticas, su capacidad innovadora y abordar las actividades de manera creativa	0	2,0	41,2	56,9	3,55	0,54
55. El futuro profesor debe aplicar técnicas de aprendizaje colaborativo durante las prácticas	0	5,9	78,4	15,7	3,10	0,46
56. Aprender a enseñar durante el prácticum supone el aprendizaje de ciertos trucos, costumbres y rutinas del oficio	0	17,6	41,2	41,2	3,24	0,74
57. En la etapa de prácticum se dota a los futuros docentes de la preparación y cualificación necesarias para llevar a cabo las tareas profesionales que le son propias	7,8	41,2	49,0	2,0	2,45	0,67
58. Las preocupaciones del futuro profesor, antes o durante el transcurso de las prácticas, son:						
- Establecer una relación de cercanía con el tutor y el supervisor	3,9	23,5	45,1	27,5	2,96	0,82
- Integrarse en la dinámica del aula y del centro	0	2,0	39,2	58,8	3,57	0,54
- Dominar la materia que le corresponde	2,0	5,9	31,4	60,8	3,51	0,70
- Mantener la disciplina en clase	2,0	3,9	45,1	49,0	3,41	0,67
- Tratar las diferencias individuales	0	7,8	43,1	49,0	3,41	0,64
- Evaluar el trabajo del alumno	2,0	19,6	43,1	35,3	3,12	0,79
- Establecer relaciones con los padres	23,5	29,4	33,3	13,7	2,37	1,00
59. El prácticum proporciona al estudiante de profesorado una experiencia de aprendizaje positiva	7,8	2,0	52,9	37,3	3,20	0,83
60. Durante las prácticas, el tutor del colegio debe actuar como guía en el proceso de socialización profesional (proceso de aprendizaje de la cultura propia de la profesión de la enseñanza) de los estudiantes de profesorado	2,0	9,8	56,9	31,4	3,18	0,68
61. El tutor de prácticas debe demostrar tacto y sensibilidad ante las necesidades y sentimientos del futuro profesor	2,0	2,0	54,9	41,2	3,35	0,63
62. El prácticum proporciona al aprendiz de profesor modelos innovadores de gestión del aula	5,9	37,3	52,9	3,9	2,55	0,67
63. El futuro profesor debe elaborar una memoria final de su experiencia de prácticas	5,9	11,8	58,8	23,5	3,00	0,77
64. El supervisor debe orientar al futuro profesor sobre la elaboración de su proyecto personal de prácticas y la redacción de la memoria final	0	2,0	31,4	66,7	3,65	0,52
65. El futuro profesor, durante las prácticas, ha de tomar una parte activa en el proceso de aprender a enseñar	0	3,9	52,9	43,1	3,39	0,57

66. El prácticum ayuda al futuro profesor a entender la enseñanza como una práctica reflexiva	3,9	9,8	64,7	21,6	3,04	0,69
67. El prácticum posee un fuerte componente evaluativo (calificaciones del tutor y del supervisor) que dificulta el proceso de aprendizaje del futuro profesor	3,9	41,2	37,3	17,6	2,69	0,81
68. El aprendizaje de las rutinas de clase durante el prácticum permitiría al futuro profesor reducir la complejidad de las tareas de la enseñanza	5,9	45,1	43,1	5,9	2,49	0,70
69. En las prácticas el futuro profesor ha de disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes	0	11,8	51,0	37,3	3,25	0,66
70. El seguimiento del prácticum por el supervisor de la Universidad mejora la calidad del trabajo realizado por los aprendices de profesor	3,9	31,4	51,0	13,7	2,75	0,74
71. La Universidad juega un activo e importante papel en la formación del futuro profesor	5,9	17,6	56,9	19,6	2,90	0,78
72. Lo ideal sería que el prácticum estuviera estructurado en períodos cortos distribuidos a lo largo de la carrera	39,2	31,4	9,8	19,6	2,10	1,14
73. El contexto escolar influye en las acciones y en el conocimiento y creencias que los futuros profesores llevan consigo a las prácticas	0	13,7	60,8	25,5	3,12	0,62
74. El futuro profesor, durante el prácticum, ha de analizar las normas, actitudes, valores e intereses que conforman la cultura del centro	0	13,7	68,6	17,6	3,04	0,56
75. El prácticum ayuda a articular las visiones de los futuros profesores acerca de lo que es un buen ejercicio profesional	3,9	13,7	66,7	15,7	2,94	0,68
76. El supervisor de la Universidad debería visitar la escuela con frecuencia para observar al futuro profesor y dialogar e intercambiar impresiones con el tutor	3,9	19,6	41,2	35,3	3,08	0,84
77. El prácticum ayuda al futuro profesor a entender la enseñanza como una práctica colaborativa	3,9	11,8	60,8	23,5	3,04	0,72
78. La experiencia de las prácticas influye notablemente en la imagen que el futuro profesor tiene acerca de los docentes	3,9	19,6	51,0	25,5	2,98	0,79
79. La evaluación del aprendizaje práctico de los futuros profesores debe proporcionarles información continua sobre su crecimiento profesional y sobre las lagunas que se detecten en su aprendizaje	0	5,9	84,3	9,8	3,04	0,40
80. Aprender a enseñar durante el prácticum consiste en imitar lo que el profesor hace en el aula	47,1	52,9	0	0	1,53	0,50
81. En el transcurso del prácticum, el futuro profesor ha de aprender a usar un lenguaje cuidado, claro y adecuado para hacerse entender por los alumnos	2,0	0	27,5	70,6	3,67	0,59
82. El futuro profesor ha de ser un aprendiz reflexivo, crítico e investigador en el aula durante su experiencia de prácticas	2,0	2,0	51,0	45,1	3,39	0,63
83. El conocimiento adquirido en los cursos de la universidad no es útil para afrontar los problemas de la enseñanza durante el período de prácticas	7,8	29,4	43,1	19,6	2,75	0,87
84. El análisis de estudios de caso permite identificar y reestructurar las creencias erróneas que sobre la enseñanza práctica posee el futuro profesor	2,0	9,8	68,6	19,6	3,06	0,61
85. El futuro profesor, durante el prácticum, debe elaborar un diario reflexivo	2,0	13,7	60,8	23,5	3,06	0,68
86. En el prácticum ha de existir un rico diálogo profesional entre el tutor del colegio, el supervisor de la Universidad y el futuro profesor	2,0	7,8	47,1	43,1	3,31	0,71
87. El prácticum debe ayudar a los futuros profesores a reflexionar sobre su trabajo profesional y a examinar su práctica con los demás compañeros	0	3,9	72,5	23,5	3,20	0,49
88. El aprendiz de profesor, durante el prácticum, debe aprender a motivar y estimular el intelecto de los alumnos	0	2,0	52,9	45,1	3,43	0,54
89. El seminario de prácticas sirve para profundizar en temas específicos y solucionar problemas reales, planteados en las prácticas	2,0	15,7	66,7	15,7	2,96	0,63
90. El tutor ha de ayudar al futuro profesor a aplicar reflexivamente los conocimientos teóricos adquiridos en la Universidad a la realidad del aula	0	11,8	60,8	27,5	3,16	0,61
91. El aprendizaje reflexivo a través de casos ayuda al futuro profesor a conectar la teoría y la práctica durante la realización del prácticum	0	13,7	62,7	23,5	3,10	0,61
92. El aprendiz de profesor ha de tener la oportunidad de conocer distintos tipos de centros y actuaciones docentes durante el prácticum	0	21,6	47,1	31,4	3,10	0,73
93. Durante las prácticas, el futuro profesor debe intervenir en todas las tareas que desarrollan los docentes en el aula	3,9	19,6	41,2	35,3	3,08	0,84
94. Las teorías educativas fruto de la investigación proporcionan al futuro profesor una guía segura para su práctica de la enseñanza	11,8	29,4	54,9	3,9	2,51	0,76



95. Los créditos prácticos de las asignaturas que se imparten en la facultad proporciona una visión demasiado simple de la enseñanza en el aula	3,9	23,5	52,9	19,6	2,88	0,77
96. El prácticum proporciona al aprendiz de profesor modelos innovadores de comunicación didáctica	11,8	31,4	54,9	2,0	2,47	0,73
97. Las prácticas son una buena oportunidad para demostrar habilidades, encontrarse con la profesión y vivir las primeras experiencias profesionales	0	2,0	35,3	62,7	3,61	0,53
98. En la formación práctica del aprendiz de profesor:						
- Se oferta poca variedad de experiencias de enseñanza	2,0	19,6	60,8	17,6	2,94	0,68
- Existe el suficiente apoyo de los tutores en los colegios	7,8	23,5	52,9	15,7	2,76	0,81
- Existe poca implicación de los supervisores de la universidad	5,9	21,6	54,9	17,6	2,84	0,78
- Existe una buena coordinación entre tutores y supervisores	39,2	49,0	7,8	3,9	1,76	0,76

Un primer recorrido por las evidencias obtenidas, que se muestran en la tabla anterior, nos alerta de la existencia de cierta heterogeneidad en las puntuaciones. Por un lado, la media de las opiniones de los futuros maestros de Educación Musical oscila entre 1,53 y 3,67. Más concretamente, treinta y dos ítems sitúan su respuesta en la franja 1,53-2,98; por lo tanto, son ítems que no gozan de la aceptación de estos aprendices. El resto de indicadores, sesenta y seis, sitúan sus respuestas entre el 3,00 y el 3,67, lo cual pone de manifiesto que los estudiantes de esta especialidad comparten casi la totalidad de las creencias que conforman el inventario. Y, por otro lado, los valores alcanzados en la desviación típica se encuadran entre 0,40 y 1,14, aunque al existir un único ítem con valor 1,14, el intervalo de diferencia es menor, estando comprendida la dispersión entre 0,40 y 1,02. De cualquier modo, el intervalo sigue siendo indicativo de la existencia de cierta diferencia entre los datos obtenidos.

Al profundizar en ello, y centrando nuestra atención en las puntuaciones medias obtenidas en la tabla, comprobamos que son dos los ítems que presentan los valores más elevados de las medias, en concreto, el ítem 81 y el 64, que aluden, respectivamente, a que el futuro maestro, en el transcurso del prácticum, *'ha de aprender a usar un lenguaje cuidado, claro y adecuado para hacerse entender por los alumnos'* ( $X=3,67$ ) y que es el supervisor de la Facultad quien debe orientarle *'sobre la elaboración de su proyecto personal de prácticas y la redacción de la memoria final'* ( $X=3,65$ ). Sobre ambas declaraciones decir, además, por los valores alcanzados en la desviación típica (no superiores a 0,59), que son cuestiones, de cuantas aglutina el inventario, que gozan del mayor nivel de consenso entre los estudiantes.

Les siguen de cerca otras cuestiones donde se expresa que el prácticum es *'una buena oportunidad para demostrar habilidades, encontrarse con la profesión y vivir las primeras experiencias profesionales'*, ítem 97 ( $X=3,61$ ; D.T.=0,53); que este período *'representa el contacto con el mundo real y práctico de la enseñanza'*, ítem 14 ( $X=3,55$ , D.T.=0,61); que *'los colegios deberían ser lugares estimulantes para el intercambio profesional y el apoyo continuado entre docentes expertos, principiantes y aprendices de profesor'*, ítem 20, ( $X=3,55$ , D.T.=0,58); que, durante este tramo, el aprendiz de profesor debe desarrollar *'su capacidad innovadora y abordar las actividades de manera creativa'*, ítem 54 ( $X=3,55$ , D.T.=0,54); que una de sus preocupaciones antes o durante el transcurso del prácticum es *'integrarse en la dinámica del aula y del centro'*, ítem 58.2 ( $X=3,57$ , D.T.=0,54) y que *'las prácticas son útiles para que el aspirante a profesor aprenda a aplicar su*

*conocimiento y habilidades a situaciones reales*', ítem 23.1 ( $X=3,53$ ,  $D.T.=0,64$ ). La menor dispersión de los datos en cada uno de estos indicadores se vislumbra claramente en una concentración de los porcentajes en la cuarta alternativa de respuesta ('totalmente de acuerdo'), seguida de la tercera ('de acuerdo').

No obstante, hemos de señalar que el valor más bajo de la desviación típica, en torno a una de las medias más altas de la tabla, ha recaído sobre el ítem 79 que hace referencia a la evaluación del aprendizaje práctico de los futuros profesores, exactamente, refiere que ésta *'debe proporcionarles información continua sobre su crecimiento profesional y sobre las lagunas que se detecten en su aprendizaje'* ( $X=3,04$ ;  $D.T.=0,40$ ).

En contrapartida, observamos que las puntuaciones medias más bajas de la tabla las han obtenido los ítems 80 y 98.4, que hacen mención a que *'aprender a enseñar durante el prácticum consiste en imitar lo que el profesor hace en el aula'* ( $X=1,53$ ) y que *'en la formación práctica del aprendiz de profesor existe una buena coordinación entre tutores y supervisores'* ( $X=1,76$ ), respectivamente. Les siguen de cerca aquellos indicadores que, en opinión de los futuros docentes encuestados, revelan que, en el transcurso del prácticum, no existe una estrecha colaboración entre las dos instituciones formativas (escuela y universidad) responsables de su preparación profesional, ítem 17 ( $X=2,02$ ); que las prácticas de enseñanza no son una mera aplicación a las situaciones reales del aula de los conocimientos teóricos previamente adquiridos en la Facultad, ítem 26 ( $X=2,04$ ); que la estructura ideal de prácticum no es períodos cortos distribuidos a lo largo de la carrera docente, ítem 72 ( $X=2,10$ ), y que el proceso de aprender a enseñar durante este tramo no es un proceso sencillo, ítem 9 ( $X=2,14$ ).

Si atendemos a los valores que estas cuestiones han alcanzado en la desviación típica (entre 0,76 y 1,14), comprobamos que son los ítems del inventario donde se ha producido la mayor dispersión y variabilidad en las respuestas emitidas por los estudiantes. A este respecto, cabe resaltar a los dos últimos ítems, el nº 72 y el nº 9, que han alcanzado los valores más altos de la desviación típica de la tabla (1,14 y 1,02, respectivamente), lo cual se refleja claramente en un reparto heterogéneo de los porcentajes entre las cuatro alternativas de respuesta: por un lado, mientras el 39,2% de los encuestados están totalmente en desacuerdo con que lo ideal sería un prácticum estructurado en períodos cortos distribuidos a lo largo de la carrera y un 31,4% en desacuerdo, el 9,8% se expresa de acuerdo y el 19,6%, totalmente de acuerdo con la referida estructura. Y, por otro, frente a un 33,3% de estudiantes que están totalmente en desacuerdo con que el proceso de aprender a enseñar durante las prácticas sea un proceso sencillo y un 31,4% en desacuerdo, el 23,5% están de acuerdo y el 11,8%, totalmente de acuerdo con ello.

A continuación, y focalizando nuestra atención en la distribución porcentual de las elecciones que los futuros maestros de educación musical hacen de los ítems, destacamos aquel grupo de ítems cuyos porcentajes mayoritarios de respuesta se ubican en la segunda opción ('en desacuerdo'), seguida de la primera ('totalmente en desacuerdo'). Tales datos dejan entrever que alrededor del 70,0% de estos aprendices no creen que las prácticas de enseñanza sean una mera aplicación a las situaciones reales del aula de los conocimientos teóricos previamente adquiridos en la Facultad;

un 69,0% piensan que los créditos prácticos de las asignaturas cursadas en la Facultad no les preparan adecuadamente para la compleja tarea de la enseñanza durante el prácticum; el 65,0% esboza que el proceso de aprender a enseñar durante este tramo no es un proceso sencillo; un 59,0% no conciben que su actividad en esta etapa deba estar circunscrita al marco del aula, ni que en el transcurso de la misma deban realizar tareas burocráticas (66,7%); el 78,5% esgrimen que no existe una estrecha colaboración entre la escuela y Universidad, principales instituciones responsables de su preparación profesional y, menos aún, una buena coordinación entre tutores y supervisores (88,2%); el 70,6% no asumen que lo ideal sería un prácticum estructurado en períodos cortos distribuidos a lo largo de la carrera; y todos discrepan de que aprender a enseñar durante esta etapa consista en imitar lo que el maestro tutor hace en el aula (100,0%).

Por último, merecen mención aparte aquel grupo de ítems que han obtenido una valoración bastante homogénea, situándose sus porcentajes de respuesta a caballo entre el grado de acuerdo y en desacuerdo manifestado por los estudiantes. Así, encontramos que, frente a un 47,1% que expresan que el aprendizaje de la función docente durante el prácticum no se alcanza observando la práctica de expertos, un 53,0% creen que se consigue de este modo. Mientras el 49,0% estiman que, durante el prácticum, no se les dota de la preparación y cualificación necesarias para llevar a cabo las tareas profesionales que le son propias, un 51,0% piensan lo contrario. Frente a un 52,9% que no conciben que establecer relaciones con los padres es una cuestión que les preocupa, ni antes ni durante el transcurso del prácticum, el 47,0% piensan que sí lo es. Mientras el 45,1% no piensan que las calificaciones del tutor y del supervisor dificultan su proceso de aprendizaje práctico, un 54,9% creen que sí. Y frente al 51,0% que no consideran que el aprendizaje de las rutinas de clase durante el prácticum les permitiría reducir la complejidad de las tareas de la enseñanza, el 49,0% opinan lo contrario.

## Conclusiones

Del presente estudio hemos extraído las siguientes conclusiones:

1. Los futuros maestros de Educación Musical de la Universidad de Granada, que acaban de vivir su experiencia de prácticum, mantienen una actitud muy positiva hacia la mayoría de las declaraciones que conforman el inventario de creencias.

2. Sin embargo, destaca un elevado porcentaje de estos aprendices que no asumen que:

- Los créditos prácticos de las asignaturas cursadas en la Facultad les preparan adecuadamente para llevar a cabo las tareas de la enseñanza durante las prácticas.
- El proceso de aprender a enseñar durante este tramo sea un proceso sencillo.
- Aprender a enseñar durante este período consiste en imitar lo que el maestro tutor hace en el aula.
- Existe una estrecha colaboración entre la escuela y la Universidad.

- Ni tampoco una buena coordinación entre los tutores y los supervisores de prácticum.
- Su actividad en esta etapa formativa debe limitarse al marco del aula.
- Deban realizar tareas burocráticas en el transcurso de la misma.
- Las prácticas de enseñanza son una mera aplicación a las situaciones reales del aula de los conocimientos teóricos previamente adquiridos en la Facultad.
- Entablar relaciones con los padres de los niños es una cuestión que les ha preocupado profesionalmente durante este período.
- La estructura ideal de prácticum sea períodos cortos distribuidos a lo largo de la carrera docente.

## **Referencias bibliográficas**

- Anderson, L. M. (2001): Nine prospective teachers and their experiences in Teacher Education: The role of entering conceptions of teaching and learning. En B. Torff y R. Sternberg (Coords.): *Understanding and Teaching the Intuitive Mind: Student and Teacher Learning*, (pp. 187-215). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bisquerra, R. (1987): *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX*. Barcelona: PPU.
- Borko, H. y Putnam, R. T. (1996): Learning to teach. En D. C. Berliner y R. C. Calfee (Eds.): *Handbook of Educational Psychology*, (pp. 673-708). New York: MacMillan.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998): *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Calvo, F. (1990): *Estadística aplicada*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Chan, K. W. y Elliott, R. G. (2004): Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- De Vicente, P. S. (2002a): Cultura e iniciación profesional del docente. En A. Medina y F. Salvador (Dirs.): *Didáctica General*, (pp. 379-403). Madrid: Prentice-Hall.
- De Vicente, P. S. (2004): Profesor (creencias y teorías implícitas del). En F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar (Dirs.): *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Volumen II, (pp. 432-434). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Etxeberria, J. y Tejedor, F. J. (2005): *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.
- Grossman, P. L., Wilson, S. M. y Shulman, L. S. (2005): Profesores de sustancia: el conocimiento de la material para la enseñanza. *Profesorado. Revista de*

- currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-24. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART2.pdf>
- Ibarretxe, G. y Jimeno, M<sup>a</sup>. M. (2004): Experiencia docente e investigadora a través del prácticum en educación musical. *Revista de Psicodidáctica*, 17: 1-12. Disponible en <http://www.vc.ehu.es/deppe/revista.html>
- López, J. I. (1999): *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Pajares, M. F. (1992): Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Patrick, H. y Pintrich, P. R. (2001): Conceptual Change in Teachers' Intuitive Conceptions of Learning, Motivation, and Instruction: The Role of Motivational and Epistemological Beliefs. En B. Torff y R. Sternberg (Coords.): *Understanding and Teaching the Intuitive Mind: Student and Teacher Learning*, (pp. 117-143). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Pérez, M. P. y Gallego, M. J. (2004): *La enseñanza práctica en las titulaciones de maestro especialista de Educación Infantil y de Educación Musical*. Comunicación presentada al III Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación". Gerona, 30 junio-2 julio.
- Rodríguez, A. J. (1993): A Dose of Reality: Understanding the Origin of the Theory/Practice Dichotomy in Teacher Education from the Students' Point of View. *Journal of Teacher Education*, 44, 213-222.
- Sola, M. (1999): El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En A. Pérez, J. Barquín y J. F. Angulo (Eds.): *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, (pp. 661-683). Madrid: Akal.
- Tigchelaar, A. y Korthagen, F. (2004): Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 20, 665-679.

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Granada y profesora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta de la Universidad de Granada. Ha sido Becaria de Postgrado del Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Educación y Ciencia. En la actualidad, es miembro del Grupo de Investigación Interuniversitario "Formación del Profesorado Centrada en la escuela" (FORCE). Sus principales líneas de investigación son: formación inicial del docente; enseñanza práctica; prácticum; creencias de los futuros maestros; excelencia en la preparación de docentes; desarrollo profesional de docentes.