

CAPITULO VIII.

Conclusões e propostas

CAPITULO VIII – Conclusões e propostas.

8.1. Introdução.

A literatura educativa tem produzido um conhecimento importante a respeito do pensamento do professor, em geral, mas tem esquecido de examinar o “imaginário” do aluno-professor. Um esquecimento que pode indicar que este tema não é interessante e que o pensamento deste aluno é um desdobramento do pensamento do professor. Embora possa haver certas semelhanças também existem particularidades que devem ser consideradas, especialmente, no planejamento dos programas curriculares e no relacionamento entre o aluno-professor e o formador. Sendo o ensino uma atividade interativa e de negociação entre sujeitos da educação fica difícil desconsiderar o peso e o lugar do conhecimento deste aluno na sua aprendizagem.

Em conseqüência disto o pensamento do aluno-professor tem um papel importante nas licenciaturas que recebem este aluno. Seu “imaginário” repercute na sua aprendizagem e no desempenho do formador, sobretudo, porque este aluno aprende e se relaciona com o conhecimento a partir do seu saber prévio. A experiência com o magistério e o saber prático estão relacionados com as expectativas, as inquietações e as certezas do aluno-professor. Está evidente que a aprendizagem acontece a partir de certas condições, a exemplo da história de vida e da história profissional do indivíduo, pois, ensina-se a pessoas concretas.

Convém lembrar que a aprendizagem não é uma experiência que ocorre fora da interação e neste processo está em jogo um conjunto amplo de fatores, a exemplo das crenças, das expectativas, das percepções e das representações sociais. Estes fatores estão relacionados com a personalidade do aluno e com a influência deste aspecto na qualidade do vínculo entre o aluno-professor e o formador. O conhecimento prévio é importante no processo de busca de qualquer indivíduo e no caso deste aluno, sua vivência com o ensino é uma referência que ele dispõe para guiar suas demandas formativas e de conhecimento. Nenhuma pessoa parte do nada para conhecer o mundo e seus objetos e neste sentido, o aluno-professor utiliza seu saber prévio para facilitar seu contato com o conhecimento transmitido nas licenciaturas que ele cursa. Diante disto, o papel do formador, em parte, é facilitar a reflexão deste aluno a respeito da existência de outros conhecimentos e ajudá-lo a rever criticamente seus saberes anteriores. Uma atitude que não se opõe ao ensino problematizador que provoca no aluno uma atitude de curiosidade e de inquietação diante do conhecimento e da vida.

O pensamento do aluno-professor é um convite sugestivo para examinar o ensino partindo da perspectiva deste aluno. Uma perspectiva que inclui, naturalmente, suas crenças acerca de muitos aspectos da complexa atividade de ensinar e de aprender. Ambas realizadas no terreno da interação social que mobiliza uma série de elementos que se ativam neste processo, a exemplo das percepções e das representações sociais. Motivos para conferirem ao ensino atenção, particularmente, porque esta atividade ocorre com as virtudes e com

as debilidades humanas. Neste sentido, o “imaginário” do aluno e, em particular, do aluno-professor repercuti na sua aprendizagem.

Não estamos simplificando a complexidade do ensino, estamos examinando uma dimensão desta interessante e desafiante atividade. Talvez a única coisa nova seja o interesse pelo pensamento do aluno-professor que pode oferecer luzes para um debate que se inicia. Um debate que pode produzir um conhecimento frutífero a respeito do “imaginário” deste aluno. Em síntese, as conclusões sobre o estudo do pensamento do aluno-professor servem para lembrar sua presença nas licenciaturas da família da educação e para iniciar um debate acerca da existência de tipo de aluno.

8.2. Conclusões:

1. A busca pelo conhecimento técnico é uma das características do pensamento do aluno-professor e está associada, em parte, a sua concepção de mundo, de verdade e de realidade. Por outro lado, esta demanda sofre a influência da perspectiva técnica no currículo e no pensamento de muitos formadores. Em consequência destes fatores o discurso do aluno-professor reflete seu interesse pela resolução de problemas práticos de sua realidade profissional. Um discurso influenciado pelas virtudes da ciência aplicada e pela didática afinada com o debate dos meios sobre os fins educativos. **Um pensamento que sugere que a competência do profissional da educação está estreitamente vinculada com o domínio de um saber técnico para fundamentar sua atuação na realidade.**

2. Em decorrência deste discurso, o aluno-professor não demonstra preocupação com o ensino como uma atividade, essencialmente, humana, histórica e social. **A mentalidade interdisciplinar não caracteriza o pensamento deste aluno** e sua busca pela teoria está relacionada com necessidade aplicativa e com a segurança para atuar na prática. Uma busca para responder eficazmente as exigências que a sociedade impõe aos profissionais da educação, especialmente, ao professor. A demanda pelo conhecimento instrumental e prático pode ser explicada, em parte, pela dificuldade do aluno-professor construir ou ativar representações sociais acerca do papel do pedagogo, e particularmente, do papel do psicopedagogo.

3. **O discurso social é outra ausência importante no pensamento do aluno-professor**, especialmente, porque este aluno não se refere a educação como um subsistema social. Para o aluno-professor, a educação é um segmento com certo grau de independência com a sociedade global. Em consequência disto, os entrevistados não aludiram ao processo ensino-aprendizagem como um fenômeno que comporta poder, disputas, conflitos de valores e também possibilidades para o diálogo.

4. **O sentimento de empatia com o formador não esteve presente no discurso do aluno-professor, mas em relação ao seu aluno.** Este comportamento, em parte, reflete a falta de acento na condição de professor deste aluno. A condição de aluno-professor provoca a ruptura do papel de professor, inclusive, pela natureza do tratamento generalizado que este aluno

recebe. O ensino centralizado na pessoa do formador, especialmente, através da aula magistral dificulta a identificação do aluno-professor com o formador. Este aluno é ativo no seu contexto profissional e na universidade ele está numa posição passiva, segundo sua perspectiva. Fato que explica, em parte, a falta de empatia do aluno-professor com o formador.

5. As representações sociais do aluno-professor a respeito do formador estão relacionadas com os elementos destacados anteriormente e com outros, a exemplo de suas expectativas e de suas necessidades formativas. O juízo que os alunos-professores fazem do formador está vinculado com as respostas pedagógicas e com a qualidade do relacionamento estabelecido pelo professor universitário. **As impressões do aluno-professor sobre o formador estão relacionadas, basicamente, com o estilo didático, com o tratamento do conteúdo e com o sistema de avaliação.** Portanto, as imagens que o aluno-professor constrói acerca do formador estão, em última instância, vinculadas com a atuação deste profissional. Por sua vez, o formador tem uma percepção favorável deste aluno e expressou sua satisfação com a presença do aluno-professor na sala de aula. Em consequência disto, as representações do professor universitário acerca deste aluno são positivas, apesar de sua lembrança pontual no seu planejamento.

6. **As representações sociais do aluno-professor acerca de sua condição simultânea de aluno e de professor estão relacionadas, particularmente, com a falta de acento no papel de professor e no desenho curricular das licenciaturas.** Estranho é a imagem que este aluno constrói a respeito do seu retorno a universidade e, naturalmente, sobre sua situação de aluno-professor. Uma imagem que deve repercutir na sua auto estima, pois, é natural que a pessoa deseje publicar uma imagem de si mesma mais próxima possível do eu ideal. O desconforto e o nível de satisfação pessoal influem na autopercepção dos indivíduos e na qualidade do seu rendimento acadêmico.

7. **O interesse do aluno-professor pelo conhecimento está limitado as ofertas curriculares através das disciplinas obrigatórias, optativas e eletivas, portanto, trata-se de um interesse pontual e formal.** O retorno a universidade não reflete a existência de um projeto de crescimento intelectual e pessoal, mas ascensão funcional. Em parte, esta atitude está estimulada pelas saídas profissionais oferecidas pelas licenciaturas de Psicopedagogia e de Pedagogia. Neste caso está em jogo o desejo do aluno-professor de se afastar do magistério e lograr outros postos de trabalho no mundo educativo ou fora dele. Uma busca também relacionada com as limitações que o magistério oferece para o exercício de outras atividades além do ensino.

8. **Não se evidenciou diferenças importantes no pensamento do aluno-professor a partir de dados, a exemplo da origem universitária, mas uma semelhança nas inquietações, nas crenças e nas buscas para resolver problemas práticos.** A idade foi um dado que sugeriu certa particularidade no "imaginário" deste aluno, especialmente, diante dos comentários *sombrios* a respeito do ensino. O pensamento deste aluno se caracteriza pelas preocupações cotidianas acerca do ensino e isto explica o distanciamento do

aluno-professor com a teorização do ensino, do trabalho educativo e do contexto social.

9. O discurso linear é um elemento de unidade no pensamento do aluno-professor de Psicopedagogia e de Pedagogia de ambas universidades, indiretamente, estudadas. Em resumo, o “imaginário” deste aluno reflete a confiança nas **tradições despolitizadas que influenciam o pensamento pedagógico e, naturalmente, as concepções curriculares**. Fatos que podem explicar, em parte, a ausência dos princípios humanistas no discurso do aluno-professor.

10. O aluno-professor não se identifica com o **formador academicista**, particularmente, por suas buscas pelo conhecimento aplicado e prático. Contudo, este aluno **simpatiza com o estilo de formador dialogante e próximo do aluno e de suas necessidades formativas**. Neste sentido, as críticas ao formador são dirigidas ao personalismo deste profissional, especialmente, através das aulas magistrais, da pontualidade no aproveitamento do saber prévio do aluno-professor e do tratamento didático-metodológico dedicado ao conteúdo. Uma crítica que coloca de manifesto que o processo ensino-aprendizagem é um fenômeno que ocorre com sujeitos ativos. Com efeito, este aluno está dizendo que o ensino é um ponto de partida para estreitar o diálogo entre ele e o formador, mesmo se tratando de sujeitos com experiências diferentes com o ensino, sobretudo, diante grau de complexidade desta atividade.

11. **A compreensão e a sensibilidade pedagógica são demandas implícitas na fala do aluno-professor, especialmente, quando ele enfatiza seu sentimento de isolamento e de esquecimento nas licenciaturas**. Está em jogo o papel das percepções e das representações sociais deste aluno a respeito de sua simultânea condição de aluno e de professor. Um dado que pode ser valioso para examinar a qualidade do relacionamento e do tratamento que está sendo dedicando ao aluno-professor. Partindo disto, este aluno **deseja receber um assessoramento mais direto e mais próximo por parte do formador**.

8.3. Propostas.

Em parte, as propostas que vamos apresentar estão fundamentas nas idéias desenvolvidas no capítulo V do marco teórico. Neste capítulo nos dedicamos, especialmente, a análise do papel educativo da experiência do aluno-professor com o ensino e ao debate da natureza política da educação. Após o trabalho de campo constatamos que os argumentos presentes neste capítulo, a exemplo do debate ético e da dimensão dialética do conhecimento não caracterizam o pensamento deste aluno. Partindo destas lacunas, do escasso estudo sobre o pensamento do aluno-professor e do papel mediador do formador desenhamos as propostas. Neste sentido, o formador pode transformar o momento pedagógico numa experiência útil para aluno-professor construir o papel de psicopedagogo e de pedagogo através da reflexão de sua experiência com o ensino. Em síntese, as propostas estão compostas por estes

itens: desafios, atividades formativas, ações específicas, linhas de trabalho e linhas para futuras investigações.

8.3.1. Desafios:

Os desafios que ora apresentaremos foram concebidos diante do papel mediador do formador e, naturalmente, das características do pensamento do aluno-professor, especialmente, sua postura técnica e prática frente ao ensino. Diante disto, propõe-se os seguinte objetivos:

- Facilitar a reflexão do aluno-professor a respeito do seu pensamento pragmático, especialmente, através do exame das demandas formativas dirigidas ao conhecimento instrumental e a resolução dos problemas concretos de sua realidade profissional.
- Ajudar o aluno-professor entender que o conhecimento instrumental está subordinado aos fins educativos. Atitude que facilitará a capacidade deste aluno para interrogar sobre a natureza humana, ética, social, política e cultural do ensino.
- Facilitar a tomada de consciência do aluno-professor sobre os impactos de suas percepções e suas representações sociais na sua aprendizagem e na aprendizagem do seu aluno.
- Estimular no aluno-professor o desenvolvimento de uma mentalidade interdisciplinar através das contribuições das ciências sociais, das ciências humanas, da filosofia e da arte para facilitar, inclusive, a sensibilidade deste aluno a respeito do ensino como uma atividade humana em todos os sentidos desta palavra.

8.3.2. Atividades formativas.

Estas atividades são pequenos avisos que servem para recordar a presença do aluno-professor nas licenciaturas, especialmente, através de ações didáticas articuladas com as características de cada disciplina, com a natureza do pensamento deste aluno e suas necessidades formativas. O tratamento didático e metodológico se converte numa alternativa para atender as demandas deste aluno e, em particular, do aluno que também é professor. Partindo destas idéias e das características do pensamento deste aluno se propõe:

1- Criar um ambiente adequado a aprendizagem do adulto e, em particular, do adulto com experiência no magistério através de atividades, a exemplo de estudo de casos vividos ou não pelo aluno-professor e por outros professores. Casos com iguais virtudes para promoverem o intercâmbio e, sobretudo, a reflexão da vivência deste aluno com o ensino. Atividades que podem resultar no aumento da capacidade reflexiva do aluno-professor sobre o ensino e suas circunstâncias partindo, especialmente, de um amplo quadro de análise.

2- Facilitar a aprendizagem do aluno-professor através de um projeto de estudo ou de investigação que funcione como instrumento de diálogo entre este aluno e o formador. Uma atitude que facilitará o assessoramento das necessidades formativas e das inquietações do aluno-professor com respeito ao exercício de sua futura profissão e da atual.

3- Articular as atividades didáticas e formativas com o saber do aluno-professor sobre o ensino, especialmente, para ampliar ou desenvolver sua reflexão dirigida pelo espírito ético, moral e político.

4- Aproveitar a prática educativa e o saber prévio do aluno-professor para desenhar atividades didáticas capazes de promoverem a reflexão deste aluno acerca do seu futuro profissional. Um exame que facilitará o uso da experiência deste aluno com o ensino para assessorar professores, alunos, pais e comunidade na qualidade de psicopedagogo e de pedagogo.

5- Privilegiar o relacionamento dialógico com o aluno-professor para favorecer um clima de confiança e de cumplicidade pedagógica entre sujeitos que compartilham a mesma atividade profissional, embora com diferenças, a exemplo da hierárquica e da natureza da experiência com o ensino.

6- Ampliar espaços para integrar o aluno-professor nas licenciaturas através de atividades que favoreçam a narração da sua história profissional em primeira pessoa. Um recurso didático e metodológico importante para transformar criticamente o saber e a experiência deste aluno em atividades relacionadas com o futuro desempenho dos profissionais de psicopedagogia e de pedagogia nos âmbitos previstos pelo currículo.

7- Desenvolver estratégias metodológicas e didáticas para aprender com o outro em sinal de reconhecimento da aprendizagem como um processo social.

8- Desenhar atividades didáticas, a exemplo das avaliações e de investigação para fomentar a mentalidade interdisciplinar do aluno-professor. Atividades que desenvolvam neste aluno a capacidade de análise, de crítica e de síntese a respeito das contribuições das disciplinas para o futuro exercício profissional de psicopedagogo e de pedagogo.

9- Elaborar atividades de avaliação que desenvolvam a capacidade reflexiva, crítica e criativa do aluno-professor. Neste sentido, trata-se de potencializar o conhecimento curricular para este aluno vivenciar atividades didáticas que facilitem sua compreensão acerca do papel de psicopedagogo e de pedagogo nos centros educativos e na sociedade.

10- Valorizar as percepções e as representações sociais do aluno-professor sobre o ensino para desentranhar o papel do seu “imaginário” em sua futura atuação como psicopedagogo e como pedagogo.

11- Promover atividades que permitam ao aluno-professor conferir significados aos conteúdos curriculares que estruturam a profissão de psicopedagogo e de

pedagogo a luz da reflexão dos fundamentos das disciplinas, do saber prévio e da experiência profissional deste aluno com o magistério.

8.3.3. Ações específicas.

Estas recomendações têm como objetivo básico integrar o aluno-professor no planejamento do formador:

1. Análise do perfil de entrada do aluno. O propósito é conhecer um pouco da história profissional do aluno-professor e de igual modo prestar atenção particularmente, as percepções e representações sociais deste aluno sobre o ensino, o conhecimento e a realidade. Trata-se, basicamente, de reunir dados preliminares a respeito da personalidade e das crenças deste aluno para subsidiar o planejamento do formador. Em síntese, a idéia é atender as necessidades formativas do aluno real que está cursando uma licenciatura específica.

2- Detecção de necessidades formativas. Consiste em identificar as necessidades formativas, as lacunas teóricas e metodológicas do aluno-professor para facilitar o desenho de atividades didáticas que contemplem a presença deste aluno na licenciatura. Atitude que poderá subsidiar a elaboração de programas curriculares capazes de responderem aos propósitos educativos, sociais e as demandas do aluno real. Um reconhecimento das virtudes das disciplinas para construir o perfil do psicopedagogo e do pedagogo. Um trabalho realizado a partir de informações, a exemplo do perfil de entrada do aluno e das contribuições sociológicas para os futuros profissionais interpretarem criticamente as demandas do contexto que irá atuar.

3- Desenho das atividades didáticas e formativas: Trata-se de estruturar ações formativas que permitam ao aluno-professor vislumbrar o papel do psicopedagogo e do pedagogo no âmbito das saídas profissionais nas licenciaturas de Psicopedagogia e de Pedagogia. Desenhar atividades didáticas que recuperem criticamente as distintas experiências deste aluno com o ensino, especialmente, para facilitar seu entendimento sobre seu futuro desempenho profissional. Atividades que estabelecem nexos entre o trabalho atual do aluno-professor e as contribuições das licenciaturas.

8.3.4. Linhas de trabalho.

Estas linhas estão fundamentas, basicamente, em três eixos temáticos que podem contribuir para examinar o pensamento do aluno-professor nas licenciaturas. Ademais deste aspecto, o “imaginário” deste aluno deve ser analisado, especialmente, por seu impacto na sua aprendizagem e no seu futuro desempenho profissional. Com base nestas convicções, propõe-se:

- . Ênfase no papel mediador do formador com respeito ao currículo e as necessidades formativas do aluno-professor.
- . Uso de metodologias dialogicas para ampliarem o nível de participação do aluno-professor na sala de aula.

. Valorização das “teorias” implícitas, das percepções e das representações sociais do aluno-professor. Postura que servirá para ampliar o conhecimento deste aluno acerca dos impactos do seu “imaginário” na sua aprendizagem e no trabalho do formador.

Os pilares centrados na metodologia do formador são estratégias para recordar a importância de incluir o aluno-professor nas atividades didáticas. Ficou evidente no trabalho empírico a pontualidade da presença deste aluno no programa curricular deste profissional. Em última instância, este recurso funciona como a abertura de espaços para examinar a experiência e o saber do aluno-professor. Por outro lado, estes espaços cumprem a função de articular o saber prévio deste aluno como as disciplinas e as finalidades formativas desenvolvidas pelas licenciaturas.

8.3.5. Sobre futuras linhas de investigação .

Por último, gostaríamos de dizer que o pensamento do aluno-professor é uma área aberta a futuros estudos de diferentes orientações teóricas e metodológicas. Este tema poderá oferecer importantes revelações acerca do “imaginário” deste aluno para subsidiar programas curriculares e propostas de educação para o longo da vida do profissional da educação. Neste sentido, é útil formar profissionais através de um projeto de estudo permanente para orientar as necessidades intelectuais e demandas profissionais. As investigações nesta área poderão resultar em reflexões interessantes a respeito do papel das percepções e das representações sociais do aluno-professor relativas ao conhecimento teórico e ao relacionamento deste aluno com o formador. Diante disto, sugere-se as seguintes linhas de investigação:

. Estudo das percepções e das representações sociais do aluno-professor acerca do seu relacionamento com o formador.

Com esta linha de estudo se poderá ampliar a reflexão a respeito da importância do pensamento do aluno-professor nas atividades educativas e no seu relacionamento com o formador. Com efeito, trata-se de investigar o papel das “teorias” implícitas, das expectativas deste aluno e seu relacionamento com o formador. Um estudo importante, especialmente, porque não costuma ser freqüente o exame das profecias auto realizadas deste aluno.

. Estudo das representações sociais do aluno-professor sobre o conhecimento.

Tratando-se de um tipo de aluno pouco habitual e com escassa referência na literatura educativa é importante examinar a natureza do seu relacionamento com o conhecimento. O estudo empírico evidenciou o interesse utilitário deste aluno com o conhecimento. Esta constatação deveria merecer atenção especialmente, para reorientar os vínculos do aluno-professor com ciência através de atividades, a exemplo da investigação e da reflexão sobre o papel social do conhecimento.

▪ **Estudo das representações sociais do aluno-professor a respeito do seu retorno a universidade.**

Basicamente esta linha de investigação servirá para aprofundar o conhecimento sobre as expectativas do aluno-professor com a licenciatura que cursa. Uma investigação que poderá resultar em reflexões capazes de indicar caminhos metodológicos e teóricos mais apropriados para atender as necessidades formativas deste aluno. Uma investigação que poderá desenvolver um conhecimento mais amplo a respeito da condição de aluno-professor e, naturalmente, acerca do seu pensamento.

▪ **Estudo das percepções e das representações sociais do aluno-professor sobre sua condição simultânea de aluno e de professor.**

O interesse é provocar um debate acerca da simultânea condição de aluno e de professor com o propósito de trazer luz esta condição e desentranhar o conhecimento sobre estes dois papéis tanto na aprendizagem deste aluno quanto no seu trabalho como professor. Ademais disto, este tipo de estudo serve para conhecer e analisar a condição de aluno-professor desde a perspectiva deste aluno.

▪ **Estudo sobre a funcionalidade do tipo de preparação mais adequada para atender as necessidades intelectuais e as formativas do aluno-professor.**

Está em jogo nesta linha de investigação o exame das virtudes e das limitações que as licenciaturas da família da educação oferecem ao aluno-professor. Este tipo de investigação poderá resultar em interessantes abordagens sobre o uso produtivo e crítico da experiência deste aluno com o ensino. Ademais destas atividades, facilitar outras, a exemplo da tutoria aos alunos sem vivência no magistério. De igual modo que poderá sugerir linhas didáticas que potencializem esta experiência e as contribuições do aluno-professor no seu retorno a universidade.

▪ **Estudo comparativo entre o pensamento do aluno-professor e do aluno sem experiência no magistério.**

Trata-se, basicamente, de conhecer e analisar o pensamento dos alunos com características diferentes para refletir sobre as contribuições das licenciaturas na sua formação. Em parte, seria um estudo complementar ao sugerido anteriormente, sobretudo, porque seria realizado com alunos de licenciaturas da família da educação. Em síntese, o propósito é ampliar o conhecimento sobre alunos com circunstâncias diferentes para examinar o papel da experiência e do saber prévio na sua aprendizagem.

▪ **Estudo das representações sociais do formador ativadas no processo ensino-aprendizagem.**

Com esta linha de investigação se pretende conhecer o pensamento do formador, especialmente, suas representações sociais em diferentes momentos didáticos. O interesse com este tipo de estudo é analisar as representação sociais ativadas nos momentos pedagógicos e seus impactos no processo ensino-aprendizagem.

Em sínteses, estas linhas de investigação dentre outras poderão produzir um conhecimento sobre o pensamento do aluno-professor que retorna a universidade sem abandonar o magistério e sugerir outros enfoques a respeito da aprendizagem do indivíduo adulto e profissional.

CAPITULO IX.

Últimas palavras

CAPITULO I X- Últimas palavras.

9.1. Introdução.

Neste capítulo nos dedicaremos exclusivamente as limitações e as reflexões de alguns aspectos importantes desta tese e do pensamento do aluno-professor. Com estes dois temas nosso objetivo é retirar da periferia determinados elementos e continuar dialogando com o objeto de estudo. Os obstáculos devem ser transformados num capítulo obrigatório e independente, sobretudo, porque informam acerca da dinâmica e da construção da tese. A linearidade é um procedimento incompatível com um trabalho desta natureza que por sua constituição implica em idas, voltas, recuos e avanços que, em parte, determinam, a qualidade do conteúdo e das reflexões realizadas.

O propósito não é ganhar simpatia e justificar incorreções, mas advertir sobre os descaminhos e os novos rumos que a tese tomou no momento que deixou de ser um projeto, um desenho esquemático e se converteu num trabalho concreto e diário. As limitações quando transformadas em reflexão oferecem uma visão dinâmica e realista da elaboração das idéias e da estrutura da tese. Neste sentido, estas características evidenciam que a tese como produto final é fruto de adaptações e replanejamentos realizados ao longo de sua trajetória construtiva. Em síntese, este capítulo funciona como uma espécie de retomada reflexiva de alguns conteúdos que podem ter ficado implícitos ou superficialmente tratados nos capítulos teóricos e na interpretação dos resultados.

9.2. Limitações.

A primeira e a mais importante limitação para realizar esta tese foi a dificuldade de encontrar bibliografia específica a respeito do pensamento do aluno-professor. Uma dificuldade que nos impôs um desafio arriscado, particularmente, pela ausência de referências teóricas e empíricas para fundamentarem as análises acerca de um objeto sem tradição no pensamento pedagógico. Conscientes dos riscos decidimos continuar com este tema, particularmente, porque estávamos convencidos de sua importância, sobretudo, para o nosso trabalho com o aluno-professor.

Embora se trate de uma área pouca explorada e pouco atrativa para muitos investigadores também é um campo de possibilidades para o surgimento de idéias e de reflexões. Apesar da escassez de estudo sobre o pensamento do aluno-professor, o trabalho empírico revelou a importância de se dedicar atenção a este tema. Esta necessidade nasceu através do papel das percepções e das representações sociais deste aluno acerca do processo ensino-aprendizagem e do seu relacionamento com o formador. Neste sentido, estes argumentos são fundamentais para conhecer as expectativas do aluno-professor relativas ao seu retorno a universidade.

A segunda limitação foi o tempo do aluno-professor para cumprir o prazo de devolução do questionário-entrevista e para participar da entrevista de profundidade. O segundo aspecto desta limitação foi o mais importante porque

a entrevista de profundidade foi pensada para ser realizada com todos os alunos-professores que participaram da investigação através do questionário-entrevista. Diante das dificuldades deste aluno administrar seu tempo, as entrevistas foram realizadas com o aluno-professor que demonstrou disponibilidade horária e interesse por este procedimento metodológico. Embora o tempo seja um elemento fundamental na vida deste aluno, ficou evidente que não se tratava apenas de escassez de tempo físico, mas de vontade de participar. Um limitação que revela uma atitude paradoxal, particularmente, porque este estudo aborda a simultânea condição de aluno e de professor.

A terceira limitação foi a impossibilidade de contrastar preliminarmente a informação com todos os alunos-professores entrevistados. O propósito era realizar uma sessão coletiva de análise das informações para ampliar o conhecimento acerca do pensamento deste aluno. Um comportamento que serviu como elemento de reflexão para aprofundar a qualidade do relacionamento deste aluno com o conhecimento, conforme ficou evidente durante o trabalho empírico. Nos chamou atenção esta postura, especialmente, porque o formador havia cedido espaço de sua aula para esta atividade e pela natureza da investigação levada a cabo.

A quarta limitação foi a dificuldade de encontrar entrevistados que respondessem a simultânea condição de aluno-professor. As licenciaturas na Espanha não se constituem na primeira oportunidade de estudo universitário deste aluno como acontece no Brasil. No nosso contexto a formação de magistério é de segundo grau e muitos professores iniciam uma carreira universitária vinculada ao mundo educativo em pleno exercício do magistério. Esta realidade se transformou numa dificuldade importante não somente pelo reduzido número deste aluno, mas, sobretudo, pela ausência da saída profissional para o ensino nas carreiras de Psicopedagogia e de Pedagogia. Os currículos destas licenciaturas na geografia espanhola estão voltados para a preparação de técnicos em educação.

Com respeito a quarta limitação, o número reduzido de aluno-professor não se constituiu num problema metodológico, sobretudo, porque as investigações qualitativas não são desenhadas pelo critério da quantidade. Como se sabe uma das virtudes deste tipo de estudo é produzir conhecimento compreensivo, analítico e interpretativo. Uma particularidade que respeita a natureza de fenômenos que não podem ser entendidos fora dos contextos históricos e socioculturais que lhes dão vida e sentido. Portanto, a preocupação numérica perde sua força no debate sobre a generalização dos resultados da investigação diante da natureza e das finalidades do estudo qualitativo. Vencido este obstáculo, a limitação real e importante foi o acesso ao aluno-professor já que se tratava de um aluno com tempo limitado para participar de outras atividades, a exemplo de uma investigação. Não resta dúvida de que o acesso a este aluno demandou tempo e uma dose suplementar de paciência pedagógica para convencê-lo a fornecer informações relativas a condição de aluno-professor.

A quinta limitação é no nosso ponto de vista a mais importante porque nos obrigou a modificar o projeto original desta tese. A idéia original era estudar a percepção do aluno-professor a respeito de uma preparação com acento no papel de professor. No contexto brasileiro a formação inicial de magistério é de segundo grau e muitos professores iniciam uma carreira universitária com experiência no ensino. De modo geral, a formação básica de magistério e o saber prévio deste aluno não são objetos de reflexão durante sua trajetória na universidade. Com base nas nossas inquietações nos interessava investigar este tema e produzir idéias e reflexões que facilitassem outro enfoque sobre a formação universitária do aluno que é professor.

Diante disto e, particularmente, do desenho curricular das carreiras de Psicopedagogia e de Pedagogia na Espanha, a saída foi reformular o projeto inicial e reorientá-lo para o estudo do pensamento do aluno-professor. Apesar disto, ainda continuávamos distantes do nosso objetivo original que era investigar na realidade brasileira, particularmente, na cidade do Salvador-Brasil. Dificuldades da investigadora determinaram que o estudo fosse realizado em Barcelona e esta alternativa ofereceu a doutoranda a possibilidade de refletir sobre uma realidade diferente da sua. Apesar disto, esta mudança de rumo facilitou a análise a respeito do pensamento do aluno-professor de outra geografia política e cultural.

A quinta limitação trouxe consigo uma dificuldade adicional pelo fato da doutoranda não pertencer a cultura espanhola. Uma dificuldade importante, sobretudo, porque estudar o pensamento do aluno-professor exige conhecimento do contexto social, econômico e histórico de uma realidade específica. Fato que também explica o tipo de análise presente nesta tese já que o investigador é um sujeito historicamente situado, portanto, suas idéias e seus argumentos refletem as influências de sua sociedade e, naturalmente, suas crenças políticas e educativas.

Investigar o pensamento do aluno-professor é, sobretudo, refletir acerca do papel do contexto no “imaginário” dos indivíduos. Isto significa dizer que estamos analisando sujeitos situados numa realidade determinada. A história pessoal e profissional são trajetórias influenciadas pelo tipo sociedade que vive, trabalha e que foi socializado este aluno. Diante disto, torna-se impensável imaginar que um estudo realizado numa realidade específica se transforme num paradigma para outros contextos. Apesar desta particularidade, este estudo pode oferecer luzes para um diálogo com o pensamento do aluno-professor brasileiro. Em parte, esta crença diminui a frustração experimentada diante da dificuldade de investigar este tema na realidade brasileira. Ao mesmo tempo serve para ampliar o debate a respeito do papel do contexto na linha de investigação pensamento do professor. Estamos dizendo que o exame do pensamento do aluno-professor na geografia brasileira também apresentaria certas particularidades relacionadas com as diferenças culturais, as expectativas, a visão de mundo, as crenças e o tipo de personalidade deste aluno.

9.3. Reflexões.

Durante o processo de análise e de interpretação dos resultados nos perguntávamos, com freqüência, os motivos da simpatia pela razão instrumental claramente expressa nas demandas pelo conhecimento aplicado. Indagávamos as causas na confiança numa racionalidade que interpreta o mundo e fenômenos, a exemplo do educativo através de uma mentalidade economicista. Naquela ocasião acreditávamos que a crença de muitos entrevistados acerca da bondade deste tipo de conhecimento estava relacionada, basicamente, com o estilo didático do formador e, naturalmente, com sua identificação com o positivismo. Após um certo distanciamento da tese nos demos conta de que a racionalidade tecnológica também está vinculada com o atual desenvolvimento econômico da Espanha. A entrada deste país na Comunidade Européia-CE implica na construção de um novo modelo de sociedade para responder as demandas e os compromissos assumidos com esta Comunidade.

Não é por casualidade que parte da literatura educativa enfatiza um discurso de simpatia pelas demandas econômicas formuladas ao ensino. Uma crença que evidencia o papel do sistema educativo e das mudanças curriculares como suportes para o desenvolvimento econômico. De fato existem vínculos entre educação, mudanças econômicas e tecnológicas, em particular, porque a sociedade é formada por um conjunto complexo de interesses que se opõem e ao mesmo tempo se atraem. Além desta dialética social, os nexos entre educação e transformação econômica também se inscrevem nas finalidades da educação, a exemplo da preparação do indivíduo para o trabalho. Não se questiona esta finalidade, mas o peso da influência de referências tecnológicas e da racionalidade instrumental no ensino. No caso do pensamento do aluno-professor, sua busca pelo conhecimento aplicado e seu conformismo com o conhecimento exclusivamente curricular comunicam que este aluno foi estimulado a se relacionar com o saber a partir de uma lógica econômica sintetizada através da clássica fórmula custo-benefício. Estamos dizendo que a influência da razão instrumental no ensino desenvolveu nos alunos uma mentalidade contábil em lugar de um pensamento interdisciplinar sobre fenômenos que não devem ser interpretados como fluxo de caixa.

A presença da Espanha na CE tem outros desdobramentos além dos benefícios obtidos por sua condição de Estado membro desta Comunidade. Sua entrada neste organismo implicou numa corrida contra o tempo já que seu desenvolvimento econômico não era o mesmo de outros países que pertencem a CE. Neste sentido, todos os segmentos desta sociedade devem estar articulados ao redor deste projeto para responderem as novas exigências econômicas e produtivas. Partindo disto, as mudanças curriculares também são orientadas, em parte, para formarem uma mentalidade mais próxima possível das exigências da produção internacional e, em particular, dos padrões de qualidade definidos pela CE. Não seria exagero e devaneio afirmar que o pensamento tecnológico na educação é também um signo da atual conjuntura econômica espanhola. As reformas e as políticas educativas não nascem do vazio e tão pouco a ele se dirigem, pois, a educação, em primeira instância, responde a um projeto de sociedade e de homem. Neste caso a

sociedade espanhola necessita de indivíduos preparados para atenderem as demandas da atual produção tecnológica e globalizada.

O que acabamos de dizer está de alguma maneira relacionado com determinados estudos antropológicos tratados no capítulo I. Estamos nos referindo aos trabalhos de Barry (1966) na África acerca dos nexos evidenciados entre estilo cognitivo e as características ambientais, segundo Buxó (1984). Em termos de exemplo seria algo correspondente a esta idéia: nas florestas densas e fechadas o indivíduo é estimulado a desenvolver uma percepção globalizada para perceber o ambiente em sua totalidade. Deste modo, percebe-se um vínculo dinâmico entre sobrevivência, desenvolvimento econômico, tecnológico e cognição. No caso de sociedades complexas as políticas educativas têm um papel importante no fomento dos estilos cognitivos para subsidiarem o desenho e os objetivos do projeto social e econômico de cada sociedade.

Este tipo de estudo serve para reforçar o que estamos dizendo e, sobretudo, para informar que o pensamento dos indivíduos, em parte, está relacionado com as necessidades econômicas das comunidades e das sociedades. Uma dinâmica que enfatiza a interação entre mudanças nos processos econômicos e o surgimento de novas reformas curriculares importantes na preparação de uma nova mentalidade. Em certa medida é difícil responder as transformações ocorridas na produção e nos serviços sem uma formação específica e adequada da população em idade economicamente ativa. Embora isto seja uma realidade não se deve formar o trabalhador e outros profissionais partindo de enfoques curriculares fundamentados em princípios tecnológicos. A velocidade e as características próprias da economia e da educação são motivos suficientes para provocarem uma reflexão acerca do reducionismo de uma proposta fundamentada em pilares economistas.

Independentemente dos nexos entre mudanças curriculares e transformações econômicas e tecnológicas, o aluno-professor não justifica sua simpatia pelo conhecimento instrumental com a presença da Espanha na CE. Para este aluno a busca pelo conhecimento aplicado está vinculado, basicamente, a crença no ensino como uma atividade que deve dar respostas técnicas a problemas concretos. Fato que confirma a distância deste aluno com o debate social e sociológico acerca da educação. Uma ausência lamentável em carreiras, a exemplo de Psicopedagogia e de Pedagogia que devem preparar profissionais para dialogarem criticamente com o conhecimento, sobretudo, em sociedades com grande apelo tecnológico. Em lugar deste debate e, naturalmente, de uma perspectiva histórica e sociológica acerca do ensino, parte deste aluno afirma que na universidade os professores “*vendem utopias*” quando se refere ao conhecimento teórico.

Não resta dúvida de que não se pode dar as costas aos avanços tecnológicos, mas é preciso educar além da técnica, pois, ela é meio e não o fim do processo educativo. Neste sentido, o discurso do aluno-professor está identificado com a lógica da didática anglo-saxônica e seus argumentos para facilitar o conhecimento em lugar de problematizá-lo. A didática concebida nesta perspectiva estimula a passividade do aluno diante do conhecimento e pouco

contribuiu para desenvolver a curiosidade, a busca e o questionamento constante sobre o homem, a sociedade e o conhecimento. A racionalidade técnica na educação tem colaborado para transformar o ensino numa atividade de consumo visual diante do fascínio dos recursos didáticos e, naturalmente, da bondade e do lugar destes recursos no processo ensino-aprendizagem. A crença nos meios como a finalidade do ensino tem deixado de lado o desenvolvimento de atividades fundamentais na formação do aluno, a exemplo da reflexão, da síntese e da crítica para ampliarem a capacidade intelectual e argumentativa dos futuros profissionais.

Um bom exemplo do que acabamos de dizer esteve presente na falta de curiosidade do aluno-professor pelas análises parciais desta investigação. Esta postura reforçou a idéia do “*enfático*” interesse deste aluno pelo conhecimento transmitido pelo formador. Em outra oportunidade pudemos confirmar que o aluno-professor não manifestava interesse por outras atividades promovidas pela universidade através dos seus departamentos, faculdades e centros de investigação. Na verdade, este aluno nos sugere que seu contato com o conhecimento se origina do conteúdo curricular transferido pelo formador, sobretudo, pela pouca simpatia para explorar outros espaços desta instituição que veiculam saber, informação, conhecimento, arte e diversão. Este comportamento sugere que este aluno se inclina pelo conhecimento que lhe oferece certa rentabilidade acadêmica.

A simpatia pelo pensamento tecnológico esteve presente na fala de muitos formadores e isto demonstra que o aluno-professor aprendeu este discurso na cultura universitária. Não se trata de uma aprendizagem mecânica, mas de uma identificação com uma forma de explicar o mundo e seus fenômenos. Os indivíduos não se interessam pelas coisas por casualidade, sobretudo, porque o interesse humano não é neutro e despropositado, ao contrário, é intencional e, portanto, político e ideológico. Apesar de nossa oposição e crítica ao pensamento tecnológico reconhecemos que a mentalidade tecnológica é uma realidade em muitas sociedades ocidentais e ao mesmo tempo sua presença pode ser um signo de pluralidade de idéias. Apesar disto, não se pode esquecer os efeitos desta racionalidade em episódios recentes na história da humanidade e tão pouco seus impactos no pensamento do aluno.

A presença das novas tecnologias de comunicação nem sempre significa proximidade entre os indivíduos, mas contatos mediados por serviços informacionais que pouco ou nada facilitam as trocas interpessoais. Os serviços informatizados nas instituições públicas e privadas são signos de uma mentalidade orientada por ações do tipo custo-benefício. Serviços que traduzem o espírito econômico de trabalhar com máquinas artificialmente inteligentes em lugar de pessoas que dialogam e interagem com outras. A comunicação direta e afetiva entre os indivíduos tem se tornado cada dia mais escassa nas grandes cidades do mundo desenvolvido tecnologicamente. As universidades completamente informatizadas estão deixando de ser espaços de encontros espontâneos para se converterem em instituições burocratizadas e frias. Com esta atitude os administradores reforçam a crença nos meios tecnológicos como recursos didáticos idôneos e acabam desprestigiando o conhecimento e o relacionamento entre o aluno e o professor. Neste sentido,

os meios e, naturalmente, a tecnologia se transformam em “mitos” sagrados porque se privilegia outro discurso a respeito destes recursos no âmbito do ensino.

No terreno das ausências chamou atenção a falta de referência do aluno-professor ao seu próprio aluno. A condição simultânea de aluno e de professor, segundo o entrevistado facilita o surgimento de empatia pelo aluno em lugar do formador. Dois (02) alunos-professores explicitaram em seu discurso preocupação com o aluno enquanto os demais responderem as questões sem vinculá-las com o seu universo de trabalho. Durante as entrevistas e as leituras dos questionários-entrevista ficou evidente que este aluno se afastava de sua condição de professor, especialmente, porque sua análise sobre as perguntas refletia sua condição de aluno. Em muitos momentos este comportamento se aproximou de uma espécie de desabafo diante de temas que provocavam insatisfação no entrevistado.

Em consequência do que estamos analisando o aluno-professor apresentou um pensamento pouco analítico e despreocupado com a reflexão da realidade social e do seu contexto de trabalho. De igual modo que não foi comum no discurso deste aluno vocabulário específico sobre o ensino, a exemplo de referências teóricas ao mundo educativo e lembranças de autores. Com respeito ao vocabulário particular de Psicopedagogia e de Pedagogia esta ausência, em parte, é compreensível, sobretudo, porque os entrevistados confessaram sua dificuldade de representar simbolicamente as atividades que terão que desempenhar como psicopedagogos e como pedagogos.

O estudo do pensamento do aluno-professor espanhol serviu para refletir sobre certas características possíveis de serem encontradas no aluno-professor no Brasil, especialmente, pelo papel dos paradigmas técnico e prático na literatura educativa e no currículo. Em última instância, isto serve para suavizar a frustração diante da dificuldade de realizar o trabalho empírico no nosso país. Contudo, o marco teórico desta tese foi estruturado com base em referências com certa “universalidade” que nos permite refletir sobre o pensamento do aluno-professor da geografia brasileira. Apesar disto, examinar o “imaginário” do aluno-professor de Barcelona se constituiu numa experiência importante, particularmente, porque ampliou o nosso conhecimento a respeito de um tema pouco estudado. Somos conscientes de que o estudo do pensamento do aluno-professor brasileiro também apresentaria certas particularidades, a exemplo das diferenças culturais, das expectativas, das crenças e do tipo de personalidade de cada aluno.

Independentemente destes aspectos, a realidade brasileira é examinada por muitos investigadores e o Brasil conta com importantes centros de investigação que produzem estudos a respeito de diferentes aspectos de sua realidade. Reflexões que subsidiam políticas públicas em distintas áreas, inclusive, na educativa. Seria ingênuo imaginar que uma tese doutoral deva ser convertida, basicamente, num instrumento para responder a problemáticas concretas. A realidade ultrapassa as boas intenções e as teses apresentam dificuldades e limites que devem ser considerados. As decisões são políticas e estas nem sempre coincidem com as propostas que as teses apresentam. Com isto não

estamos nos afastando de uma responsabilidade, mas definindo nossa postura a respeito dos limites e das possibilidades de uma tese doutoral e, em particular, desta.

Por outro lado, estamos ponderando sobre a euforia e o entusiasmo que, as vezes, costumam visitar as pessoas que estão realizando trabalhos sob a pressão do tempo e das expectativas, a exemplo das depositas nos doutorandos. Em síntese, seria despropositado e pretensioso pensar que todas as teses doutorais devam propor alternativas e incrementar mudanças. A tese realizada por um professor universitário é uma espécie de exercício intelectual para aprofundar seu conhecimento, sua crítica e sua reflexão sobre um tema que lhe inquieta. Apesar das mudanças de rumo e das limitações, esta tese não foi desenhada para transferir conhecimento para o contexto brasileiro.

Cabe esclarecer que as propostas, as análises e as reflexões presentes nesta tese nasceram das informações obtidas, basicamente, do estudo empírico, teórico e das nossas reflexões . Apesar disto, não estamos nos eximindo da autoria das idéias e das possíveis críticas realizadas a uma realidade que não é a nossa. Críticas, as vezes, inevitáveis, em particular, pelas exigências do trabalho científico que requer esta atitude. Neste sentido, está evidente que esta tese não tem como objetivo intervir no contexto espanhol pelos motivos já destacados. Diante disto, as propostas e as reflexões, em parte, servem para continuar analisando a nossa realidade.

Referências Bibliográficas

- Allport, G.W.(1968). **La naturaleza del prejuicio**. Buenos Aires: universitaria
- Allport, G.W.(1985). **La personalidad**. Barcelona: Herder.
- Apple, M. W. (1989). **Maestros y textos**. Madrid: Paidós.
- Apple, M.W. (1990). **Trabajo, enseñanza y discriminación sexual**. En. Popkewitz, Th. S. Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica. València: Universitat de València.
- Apple, M.W. (1993). **Introducción**. En. Liston, D. P. e Keichner, K.M. Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid: Morata.
- Argyle, M. (1994). **Psicología del comportamiento interpersonal**. Madrid: Alianza.
- Arnal, J. Rincón e otros. (1994). **Investigación Educativa**. Barcelona: Labor.
- Badillo, I. (1993). **Cultura y Personalidad**. En Baztán, A.A. (Coord.) Diccionario temático de antropología. Barcelona: Boixareu.
- Bárcena, F. (1994). **El sentido práctico en pedagogía. La Filosofía de la Educación y la formación del juicio educativo**. III Simposi Internacional de Filosofía de L´ Educación. Barcelona: Universitat Autònoma. Vol.I
- Bárcena, F. e Mélich, Joan-Carles (2000). **La educación como acontecimiento ético**. Barcelona: Paidós.
- Bardin, L (1986). **Análisis de Contenido**. Madrid: Akal.
- Bayer, L.E. e Zeichner, K. (1990). **La educación del profesorado en el contexto cultural: más allá de la reproducción**. En. Popkewitz, Th. S. Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica. València: Universitat de València
- Beals, H. e Hoijer, H (1969). **Introducción a la Antropología**. Madrid: Aguilar.
- Becera, R.S. (1993). **Superstición**. En Baztán, A.A. (Coord.) Diccionario temático de antropología. Barcelona: Boixareu.
- Berger , L.P e Luckmann, T. (1972), **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bellig, M. (1988). **Racismo, prejuicio y discriminación**. En Moscovici, S. (Coord.) Psicología Social, II. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, B. (1988). **Clase social, códigos y control**. Madrid: Akal.

- Bettelheim, B. (1977). **Psicoanálisis de los cuentos de hada**. Barcelona: Grijalbo.
- Bochum, M-Drawe, K. (1994). **Aprender del otro. Apuntes fenomenológicos sobre la interacción entre educador y educando**. III Simposi Internacional de Filosofia de L' Educación. Barcelona: Universitat Autònoma. Vol. I
- Bottmore, T. B. (1972). **Introducción a la Sociología**. Barcelona: Península.
- Bourdieu, P e Passeron, J.C. (1975). **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Brasil: Francisco Alves.
- Bourdieu; P. y Passeron, J.C. (1973). **Los estudiantes y la cultura**. Buenos Aires: Labor.
- Brugger, W. (1983). **Diccionario de Filosofía**. Barcelona: Heder.
- Brugger, W. (1983). **Diccionario de Filosofía**. Barcelona: Heder.
- Buxó, M.J. (1984). **La cultura en el ámbito de la cognición**. En. Martorell, M. (Dir.) Sobre el concepto de cultura. Barcelona: Mitre.
- Buxó, M.J. (1988). **Prólogo**. En. Sperber, D. El simbolismo en general. Barcelona: Anthropos.
- Buxó, M.J. (1993). **Magia**. En Baztán, A.A. (Coord.) Diccionario temático de antropología. Barcelona: Boixareu.
- Calderhead, J. (1988). **Conceptualización y investigación del conocimiento profesional de los profesores: imagen y unidad narrativa**. En. Villar, L.M. (Coord.). Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Alcoy: Marfil.
- Cark, M. C. e Peterson, L. P. (1990). **Procesos de pensamiento de los docentes**. En. Wittrock, C.M. La investigación de la enseñanza, III. Barcelona: Paidós.
- Caros, P.J. (1993). **Mito**. En Baztán, A.A. (Cood). Diccionario temático de antropología . Barcelona: Boixareu
- Carr, W. e kemmis, S. (1988). **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martínez Roca
- Carrión, M.A. (1986). **Presentación**. En Bardin, L. Análisis de Contenido. Madrid: Akal.
- Castells, M. (1997). **La era de la información**. Madrid: Alianza.
- Cazeneuve, J. (1969). **La educación superior y los juicios sobre la televisión**. En. Bastide, R, Maucorps, P.H. y otros. Lecturas de Sociología del conocimiento. Barcelona: Cultura Popular.

- Chauí, M. (1997). **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática.
- Chinoy, E. (1966). **La sociedad**. México: Fondo de cultura Económica.
- Cicourel, A. V. (1982). **El método y la medida en sociología**. Madrid: Nacional.
- Connelly, M.L. y Clandinini, J. (1988). **Conocimiento práctico de los profesores: imagen y unidad narrativa**. En. Villar, L.M.(Coord.). Conocimiento y Creencias y teorías de los profesores. Alcoy: Marfil.
- Contreras, J. D. (1999). **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata.
- Contreras, J.D. (1990). **Enseñanza, currículum y profesorado**. Madrid: Akal.
- Cook,TD e Reichardt, CH.S. (1986). **Hacia una superación del enfrentamiento entre métodos cualitativos y cuantitativos**. En. Cook,TD e Reichardt, CH.S. Madrid: Morata.
- Cornbleth, C. (1990). **La Persistencia del Mito en la Educación del Profesorado**. En. Popkewitz, Th. (Cood.). Formación del profesorado. Tradición. Práctica. València: Universitat de València.
- Correia, T.S. (1996). **Tempo de Escola...e Outros Tempos**. Manaus: Universidade do Amazonas.
- De Vos, G. (1981). **Antropología Psicológica**. Barcelona: Anagrama.
- Deconhcy, Jean-Pierre (1988). **Sistemas de creencias y representaciones sociales**. En. Moscovici, S. Psicología Social, II. Barcelona: Paidós.
- Delval, J, e Padilla, M.L. (1999). **El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad**. En. Félix, L.; Etxebarria, I., y otros (coords.). Desarrollo afectivo y social. Madrid: Pirámide.
- Demo, P. (1985). **Investigación Participante. Mito y realidad**. Buenos Aires: Kapelusz.
- Densmore, K. (1990). **Profesionalismo, proletarización y trabajo docente**. En. Popkewitz, Th. S. Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica. València: Universitat de València.
- Dewey, J. (1964). **La naturaleza humana y conducta**. México: Uteha.
- Dewey, J. (1978). **Democracia y Educación**. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J.(1967). **Experiencia y educación**. Buenos Aires. Losada.
- Dewey, J.(1970). **La reconstrucción de la filosofía**. Buenos Aires: Aguillar.

- Durkheim, E. (1985). **El suicidio**. Madrid: Akal.
- Durkheim, E. (1988). **Las formas elementales de la vida religiosa**. Madrid: Akal.
- Duverger, M. (1978) **Introducción a la Política**. Madrid : Pirámide.
- Elbaz, F. (1988). **Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores**. En. Villar, L.M. (Coord.). Conocimiento, creencias y teorías de los profesores.
- Elliot, A. (1995). **El animal social**. Madrid : Alianza.
- Elliot, T. (1984). **El Desarrollo del Conocimiento Social**. Madrid: Debate. Barcelona: Ariel.
- Eiser, J.R. (1989). **Psicología Social: actitudes, cognición y conducta**
- Estabanez, P.F. (1980). **Sociología de la Educación**. Madrid: Agulló.
- Fabregat, E.C. (1984). **El Concepto de Cultura**. En. Martorell, M. (Dir). Sobre el Concepto de Cultura. Barcelona: Mitre.
- Farr, R. (1988). **Las representaciones sociales**. En. Psicología Social II. Moscovici, S. Barcelona: Paidós
- Feriglla, M^a, J. (1993). **Creencias**. En Baztán, A. A. (Coord.). Diccionario temático de antropología. Barcelona: Boixareu.
- Fernández Enguita, M. (1990a). **La cara oculta de la escuela**. Madrid: Siglo Veinteuno.
- Fernández Enguita, M. (1990b). **La escuela en examen**. Madrid: Eudema.
- Ferreira, A. B .H. (1993). **Minidiconário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Fichter, H ,J. (1982). **Sociología**. Barcelona: Herder.
- Filstead, W. (1986). **Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa**. En Cook, T.D. e Reichardt, CH, S. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata.
- Fluixà, M.F. (1994). **Estudio y trabajo: la alternancia en la formación profesional**. València: Universitat de valència.
- Foulquié, P. (1967). **Diccionario del lenguaje filosófico**. Barcelona: Labor.
- Freire, P. (1985). **¿ Extensión o Comunicación?** España: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1990). **La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación**. Barcelona: Paidós.

- Freire, P. (1994). **Reagindo sobre este texto...** En. Adriano Nogueira (org). Contribuições para interdisciplinaridade. Brasil: Vozes.
- García, J.E. (1988). **Las teorías implícitas sobre evaluación en el proceso de pensamiento de los profesores.** En. Villar, L.M. (Coord.) Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Alcoy: Marfil.
- Gimeno, S. J. (1990). **Presentación.** En. Popkewitz, Th. S. Formación de profesorado. Tradición. Teoría y Práctica. València. Universitat de València.
- Gimeno, S. J. (1998). **El Curriculum: una reflexión sobre la práctica.** Madrid: Morata.
- Giner, S. (1995). **Sociología.** Barcelona: Nexos.
- Ginsburg, M. (1990). **Reproducción, contradicción y conceptos del profesionalismo: el caso de los futuros profesionales.** En. Popkewitz, Th. S. Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica. València: Universitat de València
- Ginzburg, C. (1981). **El Queso y los Gusanos. El cosmo según un molinero.** Barcelona: Siglo Veinteuno.
- Giroux, A. e MacLaren, P. (1990b). **Educación del profesorado como espacio contrapúblico: apuntes para una redefinición.** En. Popkewitz, Th. S. Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica. València: Universitat de València.
- Giroux, H. (1990a). **Los profesores como intelectuales.** Barcelona: Paidós
- Giroux, H. y Flecha, R.(1992). **Igualdad y Diferencia Cultural.** Barcelona: El Roure
- Gómez, Pérez. (1998). **Cultura Escolar en la sociedad neoliberal.** Madrid: Morata.
- Goslin, D. A. (1971). **La escuela en la sociedad contemporánea.** Argentina: Paidós.
- Goyette, G e Lessard-Hébert, M. (1988). **Investigación-acción.** Barcelona: Laertes.
- Habermas, J. (1986). **Conocimiento e interés.** Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1989). **Ciencia y técnica como “ideología”.** Madrid : Tecnos.
- Hargreaves, D. (1979). **Las relaciones interpersonales en la educación.** Madrid: Narcea.
- Harris, M. (1987). **El desarrollo de la teoría antropológica.** Madrid: Siglo

Veintiuno.

Hayman, J.M. (1991). **Investigación y educación**. Barcelona: Paidós.

Heller, A. (1977). **Historia y vida cotidiana**. Barcelona: Península.

Heller, A. (1992). **Teoría de la Historia**. Barcelona: Fontamora.

Huici, C. e Moya, M. (1997). **Procesos de inferencias y estereotipo**. En J. F.

Husén, T. (1988). **Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje**. Barcelona: Paidós.

Husén, T. (1988). **Paradigmas de la investigación en educación: un informe del estado de la cuestión**. En Iñaki Dendaluce (coord.). Aspectos metodológicos de la investigación educativa. Madrid: Narcea.

Jajfel, H. (1989). **Polarización de los juicios de Percepción**. En. Morales, J.F. Y Huici, C. (Coords.). Lecturas de Psicología Social. Madrid: Mc Graw- Hill.

Jarpars, J. e Hewstone, M. (1988). **La teoría de la atribución**. En. Moscovici, S. Psicología Social, II. Barcelona: Paidós.

Jodelet, D. (1988). **La representación social, fenómeno, concepto y teoría**. En. Mosvovici, S. Psicología Social, II. Barcelona: Paidós.

Lévi-Strauss, C (1981). **El hombre desnudo**. 1988). **La representación social, fenómeno, concepto y teoría**. En. Mosvovici, S. Psicología Social, II. Barcelona: Paidós.

Kluckhohn, C.(1974). **Antropología**. México: Fondo de Cultura Económica.

Kottak, C.P. (1994). **Una exploración de la diversidad humana**. Madrid: Mc Graw-Hill.

Lévi- Strauss. (1966). **Raza y Cultura**. Madrid: Cátedra.

Lévi-Strauss, C (1971a) **De la miel a las cenizas**. México: Fondo de Cultura Económica. México: Siglo XXI.

Lévi-Strauss, C (1987). **Mito y Significado**. Madrid: Alianza.

Lévi-Strauss, C. (1970) **El origen de las maneras de mesa**. México: Siglo XXI.

Lévi-Strauss, C. (1970). **El pensamiento salvaje**. México: Fondo de Cultura Económica.

Lévi-Strauss, C. (1971b). **Mitológicas - Lo crudo y lo cocido**. México: Fondo de Cultura Económica.

- Liston, D.P.y Zeichner, k.M. (1993). **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata.
- Lorente, P.G. (1995). **Teoría crítica de la educación**. Madrid: UNED.
- Mair, L. (1988). **Introducción a la antropología social**. Madrid: Alianza.
- Malinowski, B. (1974). **Magia, ciencia y religión**. Barcelona: Ariel.
- Malinowski, B. (1975). **Argonautas do pacífico**. Barcelona: Herder.
- Manen, M.V. (1998). **El tacto en la enseñanza**. Barcelona: Paidós.
- Mann, L. (1973). **Psicología Social**. México: UMUSA.
- Mannheim, K. (1966). **Ideología y Utopía**. Madrid: Aguilar.
- Mattingly, P.H. (1990). **Autonomía profesional y reforma de la educación**. En Popkewitz, Th. S. Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica. València: Universitat de València.
- Mayntez, R; Holm, K. e Hüber, P. (1993). **Introducción a los métodos de la sociología**. Madrid: Alianza.
- Mead, M. (1971). **La Antropología y el mundo contemporáneo**. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Mead, M. (1975). **Antropología, la ciencia del hombre**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Mead, M. (1990). **Cultura y Compromiso: el mensaje de la nueva generación**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Mélich, J.C. (1994). **Los límites de la razón instrumental en la acción educativa**. III Simposi Internacional de Filosofia de L´ Educació. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Vol. I.
- Miller, G.A. (1983). **Introducción a Psicología**. Madrid: Alianza.
- Mendez. D. (1986). Investigación cualitativa y cuantitativa: ¿una falsa disyuntiva. En Cook, y T.D. Reichardt, CH,S. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata.
- Merril, F. E. (1967). **Introducción a la Sociología**. Madrid: Aguilar.
- Mora, J.F. (1980). **Diccionario de Filosofía**. Madrid: Alianza
- Mills, W. (1961). **La Imaginación Sociológica**. México: Fondo Cultura Económica.
- Méndez, M.A. (1986). **Investigación cuantitativa/ investigación cualitativa: ¿ Una falsa disyuntiva**. En Cook, T

- Mora, J.F. (1981). **Diccionario de Filosofía**. Madrid: Alianza
- Mora, J.F. (1990). **Diccionario de Filosofía**. Madrid: Alianza
- Mora, J.F. (1991). **Diccionario de Filosofía**. Madrid: Alianza
- Mora, J.F. (1994). **Diccionario de Filosofía**. Barcelona: Ariel.
- Morales (coord.). **Psicología Social**. Madrid: McGraw- Hill.
- Morales, J. F. (1997). **Procesos de Atribución**. En Morales, J. F. (Coord.). **Psicología Social**. Madrid: McGraw-Hill.
- Morales, J. F., Reboloso, E. y Moya, M. (1997). **Actitudes y manejos persuasivos y cambios de actitudes**. En Morales, J. F. (Coord.). **Psicología Social**. Madrid: McGraw-Hill.
- Morales, J.F. e otros (Coord.). **Psicología Social**. Madrid: McGraw-Hill.
Morata.
- Morin, E. (1974). **El paradigma perdido: el paraíso olvidado**. Barcelona: Kairós.
- Morin, E. (1995). **Sociología**. Madrid: Tecnos.
- Moscovici, S. (1985). **La era de las multitudes**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moya, M. (1997). **Percepción de personas**. En. Morales, J.F. (coord.). **Psicología Social**. Madrid: McGraw-Hill.
- Moya, M. (1999). **Atracción y relaciones interpersonales**. En. Morales, J.F. (coord.). **Psicología Social**. Madrid: McGraw-Hill.
- Moya, M. (1999). **Cognición Social**. En Morales, J.F. (coord.) **Psicología Social**. Madrid: McGraw-Hill.
- Moya, M. (1999). **Percepción de personas**. En. Morales, J.F. (coord.). **Psicología Social**. Madrid: McGraw-Hill.
- Munby, H. (1988). **Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas en la conducta y práctica profesionales**. En. Villar, L.M. (Coord.). **Conocimiento, creencias, y teorías de los profesores**. Alcoy: Marfil.
- Munné, F. (1979). **Grupos, massas y sociedad**. Barcelona: Hispano Europea.
- Nogueira, A.S. (1994). **A pedagogia: uma contribuição científica para o trabalho educativo interdisciplinar**. En. Nogueira, A. S.(org.) **Contribuições para a interdisciplinaridade**. Brasil: Vozes.

- Ortiz , C.A. (1986). **Crítica e utopía: la escuela de Francfort**. Madrid. Cingel.
- Páez, D. Marques, J. e Insúa, P. (1997). **Cognición Social**. En Morales, J.F. (coord.). Psicología Social. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Paicheler, H. (1988). **La epistemología del sentido común**. En. Moscovici, S. Psicología Social, II. Barcelona: Paidós
- Pérez Gómez, A.I. (1998). **Cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid:
- Pérez, Gómez, A.I. e Gimeno, S. J. (1996). **Comprender y transformar la enseñanza**.
- Pérez, Gómez, A.I. y Barquin, J. (1991). **La evolución del pensamiento pedagógico de los docentes**. Málaga: Universidad de Málaga.
- Pérez, Gómez, J.A. y Gimeno, S. J. (1986). **El pensamiento pedagógico de los docentes**. Memoria. Madrid: CIDE.
- Pérez, J. A. (1999). Definición de la Psicología Social. En Morales, J.F. (Coord.) **Psicología Social**. Madrid: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1983). **La psicología de la inteligencia**. Barcelona: Crítica.
- Popkewitz, Th. S. (1988c). **Paradigma e ideología en investigación educativa**. Madrid: Mondroni.
- Popkewitz, Th. S. (1990a). **Ideología y Formación social Educación del profesorado**. En. Popkewitz, Th. S. Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica. València: Universitat de València.
- Popkewitz, Th. S. (1990b). **Conocimiento e interés en los estudios curriculares**. En. Popkewitz, Th. S. Formación de profesorado. Tradición.
- Radicliff-Brown (1975). **El método en la Antropología**. Barcelona: Anagrama.
- Read, H. (1974). **Al diablo con la cultura**. Argentina: Proyección.
- Real Academia Española. (1984). **Diccionario de la Lengua Española**. Madrid: Calpe.
- Ridenti, M. (1994). **Classes Sociais e Representação**. São Paulo: Cortez.
- Rivière, A. (1986). **Razoanamiento y representación**. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Rocher, G. (1973). **Introducción a la sociología general**. Barcelona: Herder.
- Rodrigues, A. (1983). **Psicología Social**. México: Trillas.
- Rojo, R. M. (1997). **Hacia una didáctica crítica**. Madrid: Muralla.

- Rosenthal, R. y Jacobson, Y. (1980). **Pygmalión en la escuela**. Madrid: Marova.
- Rüggeberg, E. S. (1984). **El Concepto de Cultura**. En. Martorell, M. (Dir.). Sobre el Concepto de Cultura. Barcelona: Mitre.
- Santomé, T.J. (1988). **La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación**. En. Goetz, J.P. e Lecompte, M.D. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.
- Santoro, E y otros. (1979) **Psicología Social**. México: Trillas.
- Saviani, D. (1985). **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez.
- Schön, D.A. (1986). **La formación de profesionales reflexivo. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Paidós.
- Scott, M.D. e Powers. G.w. (1985). **La comunicación interpersonal como necesidad**. Madrid: Narcea.
- Serrano Pérez, G. (1994). **Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Tomo I**. Madrid: La muralla.
- Shaw, M. C. (1984). **Cultura Popular y Cultura de Elites en la Edad Moderna**. En. Martorell, M. (Dir.). Sobre el Concepto de Cultura. Barcelona: Mitre
- Shipman, M.D. (1973). **Sociología escolar**. Madrid: Morata
- Simonis, Y (1996). **Claude Lévi-Strauss o “La Pasión de Incesto”**. Barcelona: Cultura Popular.
- Sperber, D (1988). **El simbolismo en general**. Barcelona: Promoción cultural. Teoría. Práctica. València: Universitat de València.
- Tomlinson, P. (1984). **Psicología Educativa**. Madrid: McGraw-Hill.
- Torres, T. (1994). **Globalización y interdisciplinariedad: el curriculum integrado**. Madrid: Morata.
- Travers, R.M.W. (1979). **Introducción a la investigación educacional**. Argentina: Paidós.
- Tylor, E.B. (1975). **La ciencia de la cultura**. En. Khn, J.S. (Comp.). El concepto de cultura: textos fundamentales. Barcelona: Anagrama.
- Villar, A.L. M. (1988). **Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores**. En Villar, A.L. M. (Coord.). Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Alcoy: Marfil.

- Verdú, P.L. (1969). **Principios de Ciencia Política**. Madrid:Tecnos.
- Wagner, W. e Elejabarrieta, F. (1995). **Representaciones sociales**. En Morales, J.F. y otros (Coord). **Psicología Social**. Madrid: McGraw-Hill.
- Walker, R. (1989). **Método de investigación para el profesorado**. Madrid. Morata.
- Weber, M. (1984). **Economía y Sociedad. Esbozo de Sociología**. México: Fondo de Cultura Económica.
- White, L. (1949). **La ciencia de la cultura**. B. Aires: Paidós.
- Wittrock, M.C. (1989). **La investigación de la enseñanza II**. Barcelona: Paidós.
- Wittrock, M.C. (1990a). **Procesos de pensamiento de los alumnos**. Barcelona: Paidós.
- Wittrock, M.C. (1990b). **La investigación de la enseñanza III**. Barcelona: Paidós.
- Wittrock, M.C.(1990c). **investigación de la enseñanza III**. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1995). **La escuela por dentro**. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M.A. (1991). **Los diarios de clase**. Barcelona: Universitas
- Zanden , V. W. J. (1986). **Manual de Psicología Social**. Buenos Aires: Paidós.

ANEXOS

ANEXO 1. Cuestionarios-entrevista.

Presentación

Este cuestionario es parte del estudio que estoy realizando en la Universitat Autònoma de Barcelona, en el Departamento de Pedagogía Aplicada. Esta investigación pretende conocer el pensamiento del alumno-profesor que cursa licenciaturas de la familia de la educación. Con este instrumento y otros, pretendemos conocer y analizar creencias, expectativas e ideas que forman parte del imaginario del alumno-profesor.

Estoy segura de que tus aportaciones, informaciones y conocimientos sobre esta cuestión serán de mucha importancia, debido a tu doble condición de alumno y de profesor. Igualmente te informo de que los datos que nos aportes serán tratados confidencialmente.

Gracias por tu colaboración.

Maria Regina de Moura Rocha

I –Datos de identificación.

1- Nombre de la carrera.

| |
|--|
| |
|--|

2. Nombre de la universidad en que estudia.

| |
|--|
| |
|--|

3.Tipo de centro educativo en el que trabaja como profesor (Marcar con una X):

| Tipo de centro | X |
|----------------|--------------------------|
| Público | <input type="checkbox"/> |
| Privado | <input type="checkbox"/> |
| Concertado | <input type="checkbox"/> |

4. Años de experiencia docente (Marcar con una X):

| Años de experiencia | X |
|---------------------|--------------------------|
| 1 a 5 | <input type="checkbox"/> |
| 6 a 10 | <input type="checkbox"/> |
| 11 a 15 | <input type="checkbox"/> |
| 16 a más | <input type="checkbox"/> |

5. Titulaciones que posee (Enumerar):

| |
|--------------|
| Titulaciones |
| |
| |
| |
| |
| |

6. Edad:

7. Sexo (Marcar con una X):

| | |
|--------------|---------------|
| Mujer | Hombre |
|--------------|---------------|

II- Aspectos pedagógicos- formativos.

1. Bajo el punto de vista de la formación, ¿qué busca el alumno-profesor cuando viene a cursar una licenciatura?

2. Desde tu punto de vista, ¿ qué aspectos serían fundamentales en la licenciatura que estás cursando? (referidos a los programas, a los objetivos, a las actividades y la evaluación).
3. Partiendo de tus experiencias, ¿cuáles son las ventajas y las desventajas que percibes en la licenciatura que estas estudiando?.
4. ¿Qué opinas sobre la posibilidad de que la experiencia del alumno-profesor sea transformada en objeto de discusión? Justifica la respuesta.
5. ¿Cómo debería ser tratada esta experiencia?
6. Si tuvieras la oportunidad de modificar la estructura de la formación que recibes, ¿qué cambios introducirías? (Referidos al currículum, a la relación didáctica docente-discente y a otros aspectos).
7. ¿Cómo te sientes en la situación de alumno y de profesor simultáneamente?
8. ¿Qué opinión te merece el trabajo del profesor, en general?
9. ¿Qué comentarios y críticas te gustaría agregar sobre la formación que recibes, respecto de cuestiones como expectativas, conocimientos, reflexiones y otras?.

Datos de Identificación personal.

1. Titulaciones académicas.

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |

2. Asignatura (s) que imparte:

| |
|--|
| |
| |
| |
| |

3. Nombre de la universidad en que trabaja:

| |
|--|
| |
|--|

4. ¿Ha tenido experiencia anterior con el alumno-profesor? En caso afirmativo, señale las más importantes.

ANEXO 2. Síntesis de los cuestionarios-entrevista: con los alumnos-profesores (AP)

Este cuestionario es parte de un estudio que estamos realizando en la Universitat Autònoma de Barcelona desde el Departamento de Pedagogía Aplicada. Nuestra investigación pretende saber la opinión, las expectativas y las creencias del alumno-profesor que está cursando licenciaturas de la familia de la educación. Por estas razones, me gustaría conocer su opinión respecto del objeto de estudio. Con este cuestionario y otros procedimientos metodológicos pretendo examinar el pensamiento del alumno-profesor.

Estoy segura de que usted, en calidad de formador, puede aportar conocimientos que serían de utilidad para esta investigación, por lo que solicito su valiosa colaboración.

Gracias por su participación.

Maria Regina de Moura Rocha

Síntesis A. Cuestionario-entrevista al formador.

1- En su asignatura ¿tiene usted en cuenta los conocimientos que tienen los alumnos-profesores?

F1. Sí, en buena parte.

F2. Inicialmente no, aunque al comenzar la asignatura recorro a datos y los tengo en cuenta en los créditos prácticos. Tengo en cuenta sus conocimientos para plantear trabajos. En las exposiciones teórico-prácticas hago participar al alumno a través de la exposición de su experiencia y de sus conocimientos.

F3. Los tengo en cuenta a la hora de organizar actividades prácticas, debates sobre el papel de la formación. También un docente tiene que actuar en la práctica.

F4. Intento tenerlos en cuenta al igual que sus conocimientos, haciendo que expongan al resto de los alumnos algunas de sus vivencias positivas en el campo de la docencia según ciertos temas tratados. Invitándolos a una participación proporcionalmente mayor en la dinámica de las clases, aunque esto lo haga de un modo más informal. En síntesis, sería interesante trabajar con el alumno-profesor a partir de un proyecto profesional y de estudio. Así, no sería puntual el sacar provecho de los conocimientos y de la experiencia del alumno-profesor por parte del profesor universitario. Es importante tener en cuenta estos aspectos de modo reflexivo con los alumnos-profesores.

F5. La consideración de los conocimientos está presente aunque no se realice mediante un estudio formalizado.

F6. Sí, siempre que es posible.

F7. En líneas generales sí. Pero debe tenerse en cuenta que no se imparte la docencia a grupos heterogéneos de profesores-alumnos por lo que no siempre uno puede hacer referencia a ese saber práctico. La metodología utilizada ayuda a enlazar la experiencia directa y el conocimiento teórico abstracto. Utilizo la teoría para hacer referencia a los hechos cotidianos de los centros. Postura que facilita la reflexión sobre un discurso más aplicado. Los ejemplos sacados de las vivencias facilitan la sintonía con los sujetos de la educación. Los movimientos corporales señalan que la relación dinámica entre la teoría y la práctica, y eso ayuda en la exposición del profesor universitario y indica que él está en un camino cierto.

F8. Lo tengo en cuenta únicamente cuando llevo a cabo una relación individualizada en las tutorías. Tengo en cuenta con relación a los trabajos, a las aclaraciones o a la profundización sobre alguno tema. Cuando trabajo frente al grupo, mi discurso se dirige casi siempre a la mayoría. En cualquier caso, si se establece como recurso para la ejemplificación.

F9. Sí, especialmente cuando existen estudiantes que no tienen experiencia acumulada. La experiencia del profesor-alumno puede ayudar a dinamizar la clase. Es útil para revisar ciertos planteamientos excesivamente teóricos.

F10. Sí, por supuesto. Es un punto de partida posible.

F11. No tengo solamente profesores-alumnos. Los profesores-alumnos tienen experiencias diferentes. A priori, no puedo prever como organizar un curso en función de eso. Pero la reflexión es fundamental y también la reflexión sobre sus conocimientos. Si yo me encuentro con profesores-alumnos que tiene un interés especial por cierto tema, no me importa dedicarles tiempo y adaptar el programa.

F12. Sí, siempre que sé que los hay. Lo tengo en cuenta también con relación al contenido de la formación. Es difícil trabajar con un grupo heterogéneo y casi siempre es pequeño el número de profesores-alumnos.

F13. No, porque no puedo distinguir o alumno con experiencia y sin experiencia docente. Tengo en cuenta al profesor alumno en los trabajos evaluativos. En este caso, aconsejo que haga un trabajo reflexivo sobre su experiencia docente.

F14. Sí, sobre todo en la ejemplificación y el análisis de las experiencias en los debates.

F15. Sí; al inicio de cada asignatura pregunto sobre la vinculación de mi materia con su contexto.

F16. Sí.

F17. Actualmente estoy trabajando con alumnos de pregrado.

F18. Sí, a través de una actividades que recogen los conocimientos previos.

2 - ¿ Cuando usted prepara su materia, tiene en cuenta datos, como por ejemplo las necesidades profesionales, las características contextuales y la estructura lógica y el contexto?

F1. Sí; en la programación, en el desarrollo de la clase y en los trabajos prácticos.

F2. Sí; tengo en cuenta las necesidades profesionales del profesorado con referencia a la temática de mis asignaturas. Intento, por medio del temario y de la bibliografía, solventar estas necesidades, organizando la materia con una estructura lógica y teniendo en cuenta la realidad contextual.

F3. Tengo en cuenta muy pocas veces la necesidad de los estudiantes. La elaboración de un programa se realiza a partir de la estructura lógica de epistemología de la materia, pero no en función de las necesidades contextuales. Lo ideal sería tenerlo en cuenta, pero eso es difícil dadas las

características de la institución. Para eso hace falta trabajo cooperativo y coordinación.

F4. Intento tener en cuenta estos aspectos al preparar mis materias. Intento tener en cuenta su experiencia y su deseo por determinados temas de carácter más práctico y aplicable. Utilizo su experiencia para hacer la clase más dinámica. Los profesores-alumnos tienen mucho conocimiento y deben tener oportunidad para reflexionar sobre ellos. A veces, son conocimientos demasiado pragmáticos e irreflexivos. La universidad es tal vez un de los pocos espacios que ellos disponen para reflexionar y después compartir la reflexión con otros compañeros.

F5. Fundamentalmente tengo en cuenta el perfil profesional y la estructura lógica de los contenidos.

F6. Naturalmente que sí. Las necesidades profesionales o competenciales son claves para adaptar los contenidos y aproximarlos a los alumnos de forma significativa. En cuanto a la organización de los contenidos es preciso tener presente cierta flexibilidad para avanzar en algunos conceptos y reducir otros que los alumnos ya tienen.

F7. Sí, porque un programa adecuado debe tener en cuenta el perfil profesional a formar y las características del alumnado presente. El perfil orienta el programa y los objetivos.

F8. Sí, en las tres posibilidades que plantea la pregunta. Además en las salidas profesionales del pedagogo, en el ámbito escolar.

F9. Tengo en cuenta esos elementos para que los contenidos se ajusten con el máximo rigor a su interés.

F10. Sí; no es lo mismo planificar la materia para alumnos con experiencia profesional que sin ella. Trabajo teniendo en cuenta los espacios (educativo, laboral y social).

F11. Lo procuro tener en cuenta. Mis alumnos son personas con diferentes experiencias profesionales. Mi materia trata sobre la reflexión. Lo que procuro es conectar problemas / reflexiones teóricas con problemas de la vida cotidiana.

F12. Intento ajustar los contenidos o prácticas a sus necesidades cuando ellos las expresan. La exposición de los contenidos guarda relación con su estructura lógica interna.

F13. Sí, aunque eso pueda hacer discrepar al profesor universitario con sus alumnos. Mi enfoque sobre las disciplinas parte de las necesidades profesionales. Aunque estando basado en la estructura de las disciplinas también enfoque hacia los problemas que los alumnos puedan tenerlos.

F14. Sí.

F15. Sí, especialmente, necesidades profesionales y características contextuales.

F16. Sí.

F17. Sí. He optado por la idea de favorecer la integración entre los conocimientos mas que establecer nuevas parcelas de disciplinas. Pienso que es mejor la síntesis que el análisis.

F18. Sí que tengo en cuenta que entradas y qué salidas profesionales tienen las personas después de su paso por la universidad. Por lo tanto, hago una adecuación de los contenidos de la materia y la metodología para impartir los contenidos.

3 - ¿ Puede comentar su opinión respecto a la presencia de los profesores-alumnos en la licenciatura?

F1. Muy favorable. La formación profesional no termina nunca. Llevo años trabajando con la formación del profesorado y en concreto con el profesor-alumno.

F2. Mi experiencia de 30 años dice que se deben tener en cuenta sus expectativas formativas, su motivación hacía el estudio que han elegido y, sobre todo, el aprovechar sus conocimientos de base para ampliarlos.

F3. Considero que se deberían seleccionar los contenidos, diseñar las actividades de la clase en función del perfil profesional exigido en este contexto de cambio y de lo que la sociedad demanda. Por ejemplo, no están claros los roles profesionales del pedagogo. No está clara su actuación y sus competencias. Los pedagogos no tienen claro su perfil.

F4. En el ámbito general, la experiencia que tengo con estos profesores-alumnos es que son mucho más activos, participantes y motivados. Ellos tienen conocimientos, pero también son conocimientos irreflexivos.

F5. No es mala porque el perfil está definido y no ocurre con esta profesión (pedagogía) la misma cosa que con otras más novedosas.

F6. En general son de profesionales motivados, pero con poco tiempo para estudiar. Se esfuerzan en los campos / asignaturas que guardan relación con su interés, con sus preocupaciones profesionales y con la posibilidad de aplicación.

F7. Pienso que es interesante porque la experiencia de los profesores-alumnos ayuda en la reflexión teórica que hace el Prof. universitario. Cuando el alumno-profesor presenta casos vividos por él, por sus compañeros y reflexiones es una suerte. Es interesante trabajar con estos profesionales.

F8. Agradecen disponer de la posibilidad de acceder a un tratamiento formativo más personalizado y relacionado con su contexto laboral, expectativa de promoción, etc.

F9. Mi experiencia es muy positiva. He observado que cuando el profesor vuelve a la universidad, su capacidad para interpretar y conceptualizar es mejor. Con la madurez saben aprovechar más los estudios que realizan.

F10. Positiva, porque es una experiencia enriquecedora. Mi opinión es que debería trabajar con competencia en lugar de contenidos (referencia hecha a su asignatura).

F11. Interesante porque cada profesor-alumno y cada alumno es un mundo. Las experiencias son diferentes. Cada contexto es particular. Pienso que lo importante es reflexionar, discutir, provocar y estimular la lectura. Mi experiencia indica que lo importante es reflexionar y desarrollar la teoría para facilitar la reflexión sobre la vida cotidiana y sus problemas. Mi enriquece que hay profesores-alumnos en mi asignatura, sus aportaciones y sus experiencias son importantes para mí. Eso me permite hacer conexión entre la teoría y la práctica. Mientras estoy hablando sobre determinados filósofos, autores, ellos me dicen lo que es importante. Para mí es muy enriquecedor.

F12. Es difícil en el contexto universitario porque las licenciaturas no fueran diseñadas pensando en el profesor-alumno. Pero es posible ajustar la programación y tratar más directamente las necesidades de los profesores-alumnos en las aulas cuando ellos son en número pequeño.

F13. Complicada porque no hay una formación pensada para el profesor-alumno.

F14. Positiva. El profesor-alumno de nocturno no está dispuesto a que se le dicte apuntes y quiere tener protagonismo en su formación.

F15. Sí; es gratificante y estimulante en la medida que permite intercambiar puntos de vista con personas que puedan cuestionar o enriquecer el discurso desde la práctica.

F16. 26 años.

F17. Mi experiencia de más o menos 7 años me dice que los maestros que trabajaban alrededor de los años 80 eran poco activos ante a los contenidos. Me refiero a los tiempos de la Reforma del sistema educativo en el cual estábamos inmersos. Ahora, pienso que era mi metodología, que no era adecuada. Acaso preguntaba sobre lo que les interesaba, preocupaba; que les motivaba y qué aspiraciones tenían.

F18. Creo que la docencia es una profesión muy ambivalente. Por un lado es admirada y uno siente una especie de atracción. Por otro lado, es infravalorada. El profesor no es visto como un intelectual activo y crítico que genera saber. Eso también hay que manejarlo en la formación del profesorado.

Este dilema es consuetudinario y se enseña poco a convivir y reflexionar sobre eso.

4- En su opinión ¿qué expectativa de conocimiento y de formación tiene el alumno-profesor cuando viene a cursar una licenciatura?

F1. Con relación a la formación, son ampliar conocimientos. Desea avanzar para no quedarse atrás, aburguesados. Buscan nuevos caminos de progreso profesional aunque, después, la mayoría sigue siendo maestro.

F2. Desea ampliar la formación para desempeñar mejor su tarea profesional. Puede tener expectativas de progresar en su ámbito laboral: cambiar de trabajo, responsabilizarse por tareas con mayor envergadura y hacer oposiciones.

F3. Considerando la carrera de Pedagogía, las expectativas de los profesores-alumnos es ambivalente porque no está claro el perfil del pedagogo. En este caso sus expectativas son negativas y consideran los contenidos poco útiles y aplicables.

F4. Esperan que los profesores les expliquen cosas muy prácticas, contenidos y modos de educar concretos que les puedan ayudar a resolver los problemas académicos, a ejemplo de conflictos. Tienen expectativas pragmáticas. Cuando no reciben este tipo de contenido quedan decepcionados.

F5. Contenidos más experienciales, pero tratamos sobre el papel del profesor desde un enfoque científico. Esa postura choca a los profesores-alumnos.

F6. Una parte pretende mejorar profesionalmente (profesores que están en actividad docente) mientras que otra parte busca obtener el título que le ofrezca mayores posibilidades de inserción.

F7. Buscan formación superior (título) y una mayor aportación de conocimientos.

F8. Unos conocimientos sistematizados sobre la materia. De este conocimiento valoran lo más novedoso. Por otra parte hacen contactos con nuevos puntos de vista más profundos sobre ciertos contenidos que les interesan.

F9. Mejora su especialización y su profesión. Desean actualizarse con las innovaciones educativas.

F10. Algunos buscan el título y ampliar las oportunidades de trabajo. Otros buscan el conocimiento sobre la docencia porque algunos desean seguir siendo docentes.

F11. Ampliar conocimientos.

F12. Unos buscan el título y otros quieren con la formación mejora su práctica.

F13. Ampliar la formación, sobre todo, pensando en nuevos horizontes profesionales.

F14. Ampliación de contenido de tipo procedimental.

F15. Expectativa cero: aprobar para acreditar, tener título y promocionar. Alta expectativas: aprender y mejorar la profesionalización y buscar competencias para afrontar los nuevos retos que se plantean.

F16. Ampliación de conocimiento.

F17. Unos desean acceder a una titulación homologada de carácter superior que les faciliten el acceso a una escala superior, una diplomatura y una licenciatura. Otros que buscan nuevas competencias relacionadas o no con su trabajo.

F18. No lo sé. Hablaré desde mí mismo porque he venido buscando respuesta a las preguntas que aparecen con la práctica profesional.

5 – A partir de su conocimiento ¿qué importancia tiene la práctica docente del profesor-alumno en la licenciatura?

F1. Mucha. Habría que intentar recogerla y potenciarla. Contrastarla desde a teoría. A veces, viene con fuerte sesgo desde la práctica que es entendible.

F2. Ayuda fundamentalmente a plantear una reflexión sobre la práctica profesional y la realidad. Facilita el estudio con un objetivo de aplicación práctica.

F3. Es muy importante. La práctica en un contexto real sirven para adquirir competencia docente.

F4. La práctica docente del profesor-alumno, es algo fundamental, todavía no explotado suficientemente en la docencia universitaria. Ellos podrían aportar a sus compañeros no docentes y hasta mismo a los profesores universitarios ideas, inquietudes etc. evitando así un proceso enseñanza-aprendizaje excesivamente teórico y descontextualizado de la realidad educativa. Es importante recogerla porque, de modo general, el profesor no puede reflexionar en su trabajo cotidiano.

F5. Es fundamental porque es posible hacer la puente entre la teoría y la práctica y por lo tanto mejorar a propia práctica de los docentes.

F6. Es importante muchos profesores-alumnos quieren contenidos aplicables a la realidad educativa. Muchos busca el cómo hacer.

F7. Importante a la medida que permite al profesor-alumno situarse con relación a los contenidos teóricos.

F8. Teniendo en cuenta que es una Licenciatura en educación, es para ellos un referente importante a la hora de asimilar los contenidos que se exponen.

F9. Es importante para que se sitúe ante a muchos conceptos que podrían resultarle inaccesibles.

F10. Es importante porque permite dar clases más aplicadas y centradas en situaciones prácticas que sirven para reflexionar sobre la propia práctica. Es importante porque se puede tratar sobre casos reales y de este modo aproximar la reflexión a la realidad educativa.

F 11. Es importante para desarrollar la reflexión sobre lo que hace. Cada alumno es un mundo y cada contexto es un contexto particular. Es importante provocarlos para pensar.

F12. Es muy importante porque los profesores-alumnos tracen casos reales, problemas concretos y específicos. De esta forma, la teoría y las reflexiones les pueden ayudar a resolver cuestiones de su cotidiano de trabajo.

F13. Es importante más no se puede recuperarla de forma específica porque no existe ningún lugar específico para o profesor-alumno.

F14. Mucha. Es un recurso para activar en la clase. Arrancar, iniciar los diferentes temas a partir de las experiencias previas.

F15. Mucha. Permite contextualizar, cuestionar y / o enriquecer el discurso desde la práctica.

F16. Mucha para comprender la realidad.

F17. Ahora pienso que no es muy importante. Los cambios que se dan en la sociedad, no son de los profesores (se refiere a nuevas tecnologías). La práctica docente está demasiado institucionalizada y la educación de los jóvenes cada día más desinstitucionalizada. Por lo tanto es necesario romper con la práctica docente y crear un perfil de un trabajador-profesor.

F18. Por un lado es importante porque puedes aprovechar mucha experiencia, pero por otro lado hay que reconstruirla porque muchas veces están muy pegados a ellas. Pienso que eso es un tema que muchas veces supone una dificultad más que una facilidad.

6- Partiendo de su experiencia, ¿que opina sobre el currículum (Psicopedagogía y Pedagogía y el tratamiento didáctico-pedagógico que recibe el alumno-profesor en estas licenciaturas?

F1. Estático. Habría que intentar avanzar en la formación del profesor-alumno. Creo que es muy academicista y que está encorsetado por unos planes de estudio. Tal vez fuera importante avanzar desde proyectos concretos e investigaciones próximas a los profesores-alumnos.

F2. Normalmente no se tiene muy en cuenta el profesor en muchas carreras hay una población dispersa. La tendencia es plantear un tratamiento que se adapte a la colectividad.

F3. Considero que la formación actual se debería tratar de revisarla y conectarla con las exigencias de la sociedad. En este caso sería importante definir el perfil profesional. Sería importante diseñar actividades para responder a los intereses formativos de los alumnos.

F4. En la Universidad puede que hayamos descuidado bastante de la riqueza que este tipo de alumno puede aportar. Una consecuencia de ese descuido es que el currículum y el tratamiento didáctico-pedagógico sean prácticamente igual para todos los alumnos, es decir, siempre generalizado, no parece existir un tratamiento pedagógico de la diversidad en la enseñanza universitaria.

F5. Creo que está descompensado respecto a los contenidos.

F6. Creo que el profesor de la Facultad de Pedagogía procura ser sensible a las necesidades de los alumnos-profesores y se muestran considerablemente flexibles, por ejemplo en la hora de adaptar los trabajos a la experiencia, necesidades y interés de estos alumnos.

F7. Excesivamente palabrería teórica y a veces excesivo simplismo didáctico sobre la educación. El lenguaje es Angélico, pero con un cuerpo teórico débil, inconsistente. Mucha palabra hueca. En la praxis también hay excesivo simplismo. Para problemas complejos muchas veces aparecen soluciones muy simples. Hay una cierta creencia que es posible resolver ciertos problemas con técnicas adecuadas. Pienso que la teoría ha de tener un cuerpo de más consistente, más metido en la complejidad. Con relación a la didáctica debe haber conocimiento sobre cognición, el procedimiento cognitivo, psicología evolutiva e otros.

F8. Me parece adecuado, considerando que existe espacio de tutoría para demandas más personalizadas.

F9. Percibo muchas lagunas en ambos. Creo que el currículum está excesivamente fragmentado y peca por ser teórico. Los aspectos didáctico-pedagógico dependen de la creatividad y profundidad de los profesores universitarios.

F10. A veces el currículum no contempla la flexibilidad suficiente para atender las necesidades de los alumnos-profesores.

F11. Creo que el conocimiento técnico tiene su lugar, pero también humanista, un currículum que potencie aspectos éticos, políticos, estéticos. Por darte un ejemplo: Antropología de la educación, Sociología de la educación; teoría de la educación, Historia de la educación, Biología de la educación, Psicología de la educación... todo eso está en el primer ciclo. Quiero decir que en la carrera de Pedagogía estas asignaturas dejan de ser estudiadas en otros ciclos. Con respecto a los alumnos-profesores como son maestros van directamente al 2º

ciclo con el cual no tienen ninguna asignatura de reflexión. Todas las asignaturas son tecnológicas. Los alumnos-profesores no estudian absolutamente nada de Filosofía, Sociología, Antropología, en este momento, en España.

F12. Ambos son poco flexibles y permiten poca adaptación.

F13. Como no ha sido pensado para este tipo de alumno es poco flexible. Pienso que muchos profesores intentan hacer adaptaciones. Yo contemplo las necesidades de los profesores-alumnos proponiendo actividades en las cuales ellos pueden reflexionar sobre su experiencia.

F14. Variado porque hay muy buenas ofertas de asignaturas prácticas. Por otro lado, existen contenidos obsoletos, fuera de contexto.

F15. Depende en gran medida de la intencionalidad del profesor universitario. Un mismo currículum puede concretarse y desarrollarse de modos muy distintos. Por lo tanto depende de la voluntad docente, de su competencia, sintonía y comunicación con cada grupo.

F16. Precario e incompleto.

F17. Demasiado académico. Los planes de estudio no son nada flexibles, la sociedad va por adelante. Todo el sistema educativo superior debería permitir a los estudiantes rectificar o completar sus estudios a lo largo de la vida.

F18. No lo conozco mucho. Pero pienso que la formación del profesorado debe tener en cuenta a la reflexión de la práctica docente. El profesor tiene que tener conciencia de su trabajo. No se puede transformar nada en la escuela si el profesor no reflexiona sobre su trabajo.

7- Desde su experiencia, ¿qué conocimientos y reflexiones sobre la educación y la enseñanza son importantes en licenciaturas que reciben el alumno-profesor?

F1. Fundamentación filosófica e antropológica, didáctica general, Organización escolar, investigación, dificultades de aprendizaje y formación en tutoría.

F2. Reflexión sobre aprender a aprender, motivación, estrategias aprendizaje, de estilos de cognición, metodología y clima de aula.

F3. Desarrollar la reflexión, actitud de innovación y crítica.

F4. El fundamental es tomar conciencia de que la enseñanza universitaria se ha de adaptar más a las expectativas de este tipo de alumno. Desarrollar la reflexión, la crítica y establecer más vínculos entre la teoría y la práctica. Desarrollar la sensibilidad para reconocer que se trabaja con alumnos de reales y a los cuales se tiene que dedicar atención a sus saberes prácticos.

F5. Diseño curricular, desarrollo del currículum en todos los sentidos, evaluación, gestión y organización en las instituciones, aspectos contextuales, psicopedagógicos, innovación e investigación.

F6. La reflexión crítica (formar profesionales reflexivos). Fomentar los conocimientos con las actividades prácticas o aplicables para desarrollar competencias profesionales más que la acumulación de saberes técnicos. Bases metodológicas para la investigación. Nuevas tecnologías y potencializar salidas profesionales fuera del ámbito de la educación no formal

F7. Antropología, Filosofía, Psicología evolutiva. Ha que facilitar el desarrollo de una mentalidad interdisciplinar. Ha que sé interesar pelas artes, por ejemplo, teatro. Ha de ser un curioso de la vida que desde su curiosidad ha de ayudar otros a vivir la suya. Ha que formar mentes abiertas a campos amplios del conocimiento. Después de esto una visión más focalizada sobre la enseñanza se hace con la naturalidad sin que el núcleo de las disciplinas sobre la enseñanza se convierta en mito.

F8. Considero importante ofrecer una docencia académica y profesionalizadora equilibrada. La presentación de casos, incidentes y la resolución de problemas.

F9. Pienso que es importante conocer las grandes etapas de Psicología evolutiva, metodología de la lecto-escrita, comprensión y análisis de texto para facilitar as técnicas de estudio. Cálculo mental y después planteamientos prácticos.

F10. Considero importante una formación con énfasis en la práctica y una mayor relación entre la teoría y la práctica. Además disto, desarrollo de las competencias (saber ser, saber estar y saber hacer) más que otros contenidos.

F11. En mí opinión es importante desarrollar en los estudiantes, en general, la reflexión. Es importante provocarlos, estimularlos a leer, a pensar. Es preciso estimular la formación de una mentalidad humanista. Los alumnos-profesores como los demás alumnos necesitan tener conocimientos de Filosofía, Antropología, conocimientos de las ciencias sociales y humanas. Estos conocimientos son importantes e hacen muchas falta hoy, sobretodo, porque los currículos están distantes de lo debate humanista a respeto de la educación.

F12. Que el alumno-profesor se considere a sí mismo como un agente educativo y que sea más activo. Una relación dialógica. La universidad podría ser un espacio más rico para promover otros aprendizajes en lugar de un sitio puntual en la vida de los alumnos.

F13. Que el alumno-profesor se perciba a sí mismo como docente. Desarrollar en la formación un docente con capacidad para sí comunicar con el alumno, que comprenda el alumno y que sepa de diagnóstico. Desarrollar la autonomía profesional, la responsabilidad y trabajo en equipo.

F14. Mayor coherencia entre los planteamientos de base constructivista social; aprendizaje cooperativo y significativo.

F15. Investigación acción, reflexión sobre la práctica, voluntad de innovación y trabajo colaborativo.

F16. Es muy amplia.

F17. Cada vez pienso que tiene menos sentido hacer una segunda carrera. Hay que actualizarse mientras trabaja y las redes de informaciones pueden ser fundamentales. El paso de la educación a la profesión y de esta a la educación debe ser continuo.

F18. Creo que es importante partir desde las teorías implícitas de los profesores, pues, sin ellas difícilmente podremos reconstruir nada.

8 – Cómo formador, ¿qué sugerencias, aportaciones y críticas haría usted respecto a las licenciaturas que están cursando el alumno-profesor?

F1. Un trato más personalizado. Aprovechar los tiempos no lectivos que ellos tienen e incluir trabajos de investigación. Ser tutores de alumnos que empiezan en c. de la educación. Que parte de los estudios de los profesores alumnos sean hechos en los centros educativos en los cuales trabajan

F2. El más importante es el estudio teórico.

F3. Necesidad de diagnosticar las características de los estudiantes, definir el perfil profesional, adecuar los programas a las competencias y a las capacidades a desarrollar. Establecimiento de un plan de formación para los formadores. Incorporar el practicum reflexivo. Prever espacio y tiempo para seminario, taller, mesas redondas. Libertad para elegir otras temáticas de su interés.

F4. Ofertar orientación teórica partiendo de las necesidades y inquietudes del profesor-alumno. Enriquecer sus conocimientos prácticos-experienciales. Tomar conciencia de que hay alumnos diferentes. Facilitar el protagonismo del profesor-alumno. Facilitar espacio para él sea copartícipe en la aula. Desarrollar la sensibilidad del profesor universitario para reconocer la existencia del alumno-profesor y potencializar el debate sobre su experiencia.

F5. Mejorar las prácticas, las tutorías y conocimientos de Psicopedagogía.

F6. Bases metodológicas para la investigación. La reflexión crítica para formar profesionales reflexivos. Nuevas tecnologías y potencializar salidas profesionales fuera del ámbito de la educación no formal.

F7. Pienso que la Pedagogía está muy sometida a la moda. Los pedagogos pierden prestigio social porque no tienen una voz diferenciada. El pedagogo por la falta de información interpreta que su trabajo es análogo a las tecnologías.

F8. Potenciar un poco más la adquisición de aprendizaje que permitan mejorar su práctica profesional. Conocimientos más aplicativos. Análisis de situaciones reales bien relacionadas con el cuerpo teórico-científico. Tutorías grupales. La docencia para alumnos-profesores debería ocurrir con profesores universitarios que han ejercido la docencia fuera de la universidad.

F9. Creo que cada 10 años todo profesor debería regresar a la universidad para hacer reciclaje profesional. Toda vida se debe estar en proceso de aprendizaje a través tales como: congresos, lectura de revistas, trabajos de grupo y otras actividades.

F10. La reflexión sobre la práctica. Utilización de experiencia del alumno-profesor para acceder la teoría.

F11. Mi crítica es que el currículum es muy técnico. Pienso que el currículum de las licenciaturas que estamos hablando deberían pensados a partir de un planteamiento y humanista. Hace falta da reflexión filosófica, sociológica e antropológica.

F12. Introducir innovaciones, por ejemplo, crear espacio de debate. Las críticas se refieren al hecho de ciertos contenidos curriculares estar encorsetados. Los contextos con situaciones tales como: muchos alumnos y asignaturas trimestrales no permiten cambios importantes.

F13. Como los alumnos-profesores son 5% en las Licenciaturas de Psicopedagogía y Pedagogía en Catalana queda difícil pensar en ellos desde la materia que se imparte. En definitiva, las sugerencias son: trabajo en equipo; desarrollo de la capacidad comunicativa con sus alumnos; la comprensión hacia a los estudiantes; capacidad para hacer diagnóstico; autonomía personal y responsabilidad.

F14. Mayor competencia y formación en los profesores universitarios. Considerar más el perfil y los elementos contextuales. Los pilares de estudios de la licenciatura de Psicopedagogía no corresponden con las necesidades formativas de los alumnos-profesores.

F15. Mayor diálogo de calidad con los distintos protagonistas de lo proceso enseñanza-aprendizaje. Vivir en clase la dualidad de tener alumnos-profesores e alumnos con riqueza. Mayor aportaciones de los alumnos-profesores.

F16. No contestó.

F17. La escuela debe ser una organización flexible que interactúe con el entorno y sea capaz de adaptarse a situaciones nuevas. Formar profesionales flexibles y que ayude los estudiantes a para ayudar al estudiante a comprender la realidad. La información es la misma, pero los contextos son distintos. Un profesional que ayude a afrontar la incertidumbre (Edgar Morin).

F18. Reflexionar a partir de otras reflexiones existentes. Leer, reflexionar y contrastar la práctica con otras reflexiones sobre ella. Una reflexión meta

docente. Política y la ética. Enfatizar la reflexión sobre el profesor como persona.

Síntesis B. Cuestionario-entrevista : alumno – profesor.

1- ¿ Qué busca el alumno-profesor cuando viene a cursar una licenciatura?

AP1. Ampliar el conocimiento y aprender estrategias para mejorar la práctica diaria.

AP 2. Más profundización en los aspectos pedagógicos y psicológicos obtenidos en la diplomatura.

AP3. Ampliar la formación con nuevas experiencias realizadas en la carrera docente. Diferentes modos de resolver la practica.

AP 4. Ampliar la formación y campos de intervención profesional.

AP 5. Ampliar la formación de la diplomatura.

AP 6. Ampliar conocimientos de la diplomatura, poseer otro título, conocer otros campos y abrir horizontes laborales.

AP 7. Formación en educación especial.

PA 8. Ampliar la formación.

AP 9. Ampliar la formación con nuevos elementos teórico-prácticos, abrir horizontes profesionales en los que desarrollar la profesión, enriquecimiento cultural, personal y satisfacción de intereses intelectuales.

AP 10. Completar la formación. Abrir horizontes para acceder a más puestos de trabajo. Formarse en campos diferentes a los estudiados hasta el momento.

AP 11. Aumentar conocimientos y ampliar el campo laboral.

AP12. Aumentar conocimientos que me permitan responder a las exigencias de la diversidad de alumnos en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Formación que me ofrezca un marco conceptual para poder reflexionar sobre mi experiencia docente y así orientar a las personas implicadas. Formación especializada para responder a problemáticas concretas.

AP13. Complementar la formación de magisterio. Conocer otras concepciones prácticas e teóricas. Conocer otros puntos de vista, otras filosofías o otras maneras de enfocar el contenido, la educación y la enseñanza.

AP 14.Ampliar la carrera de magisterio.

AP 15. Más formación y recursos.

AP16. Aumentar conocimientos para progresar profesionalmente.

AP 17. Enriquecer la carrera anterior. Conocer otras metodologías utilizadas en las clases, otras formas de diagnosticar, analizar situaciones problemáticas y recursos didácticos para la atención individualizada. Ampliar mis estudios sobre la docencia de primaria y en otros campos, como por ejemplo formación de adultos, orientación profesional etc.

AP 18. Aumentar la formación, y ampliar el campo de trabajo para abrir nuevos horizontes en otros campos.

AP 19. Complementar la formación y abrir nuevos horizontes laborales.

AP 20. Desarrollo personal y profesional. Aprender más conceptos y aplicarlos a la práctica.

AP 21. Más formación.

AP 22. Ampliar la formación. Complementar su práctica y ampliar el campo de trabajo.

AP 23. Mejorar la formación con la ayuda de la teoría.

AP 24. Profundizar más en el nivel pedagógico. Buscar otras formas más claras para actuar en la práctica y más recursos.

AP 25. Conocimientos teóricos y prácticos.

AP 26. Una formación más amplia.

AP 27. Formarse desde una perspectiva teórico práctica.

AP 28. Ampliar la formación y los conocimientos para mejorar la práctica docente. Obtener un título de 2º ciclo. Hacer doctorado. Dedicarse a la pedagogía en el futuro (probablemente).

AP 29. Profundizar en los conocimientos durante la docencia y mejorar la condición laboral en el propio centro.

AP 30. Formarse y abrir puertas para otros puestos.

AP 31. Formación más amplia y profunda a partir de otras posiciones.

AP 32. Ampliar y actualizar conocimientos para mejorar la actividad docente.

2 ¿ Qué aspectos deberían ser tratados en la licenciatura que estás cursando?

AP 1. Equilibrio entre la teoría y la práctica. Estudio y análisis de casos reales o hipotéticos.

AP 2. Evaluación continua, formativa (sin pruebas finales). Programas y actividades relacionadas con la práctica docente y las experiencias reales de los alumnos-profesores. Falta auto evaluación; esta es importante para ayudar a reflexionar sobre lo que uno hace y analizar lo que realmente se ha aprendido con la asignatura.

AP 3. Análisis de casos e intercambios de experiencia.

AP 4. Los programas son muy teóricos y faltan actividades prácticas que nos acerquen a lo que en un futuro nosotros tengamos que realizar como profesionales.

AP 5. Más flexibilidad para facilitar la realización de las prácticas a la gente que está trabajando.

AP 6. Coherencia entre los contenidos y la asignatura impartida. Objetivos claros para que el estudiante entienda lo que dice el profesor. Programas y actividades más flexibles. Impartir contenidos partiendo de los conocimientos previos de los alumnos y evitar la repetición de contenidos.

AP 7. Evitar contenidos repetidos, cosa que ocurre en algunas asignaturas.

AP 8. Ajustar los programas de las asignaturas al tiempo real porque los contenidos están condensados.

AP 9. Coordinación entre los profesores para configurar los programas. Aumentar el contenido práctico. Optimizar la relación entre contenido y tiempo. Revisar el perfil de la licenciatura para trabajar con las otras salidas profesionales.

AP 10. Aspectos prácticos que sean funcionales. Orientación sobre el trabajo (cómo trabajar dificultades que se plantean generalmente en la profesión).

AP 11. Tratar sobre temas que los alumnos no conozcan (evitar la repetición de contenidos). Los contenidos son muy teóricos. Los objetivos de las asignaturas tendrían que estar en consonancia con la formación previa del alumno-profesor. Las actividades deberían ser innovadoras, distintas a las que se conocen y la evaluación tendría que ser más flexible, o sea, los alumnos podrían elegir el tipo de actividad.

AP 12. Un cuerpo teórico-científico para contrastarlo con la realidad. Desarrollar la reflexión para examinar la propia experiencia, analizando con criterio las situaciones educativas para tomar decisiones. Utilizar en las actividades ejemplos reales para aproximar al alumno a la carrera de Psicopedagogía. Desarrollar la capacidad crítica y estimular el diálogo entre el profesor y los alumnos y entre estos últimos y sus compañeros.

AP 13. Vinculación entre la teoría y la realidad de la escuela, como por ejemplo el análisis de temas propios la clase para que el alumno-profesor afronte la realidad cotidiana. Tratar de temas como el comportamiento de los estudiantes, la dinámica de grupo, la relación entre la comunidad y la escuela. Tratar sobre lo que el psicopedagogo tendrá que afrontar en la escuela. Intercambios entre los alumnos-profesores ya que tenemos diferentes experiencias y esto no se tiene en cuenta.

AP 14. Como yo estoy empezando la carrera no tengo nada que sugerir. Estoy satisfecha. Me gusta porque tiene mucha materia de psicología.

AP 15. Fundamentos teóricos e informaciones técnicas. La diplomatura en magisterio es una carrera pequeña, limitada

AP 16. Contenidos adaptables a la realidad y útiles.

AP 17. Contenidos nuevos, pues se centran en la docencia al mismo nivel de primaria. Es verdad que no es una carrera diseñada para los profesores activos. Un aspecto importante es **predicar con el ejemplo**. Todo lo que enseñan se contradice con las clases unidireccionales, magistrales y la evaluación que no es sumativa.

AP 18. Las teorías de la educación y los contenidos de psicología ya son conocidos. Falta énfasis en el estudio de casos prácticos que el pedagogo pueda encontrar en la realidad. Debería ofrecer una formación más práctica. Revisar el sistema de evaluación (es muy cargado y exige muchas cosas). No es necesario utilizar tantos instrumentos. Las evaluaciones mejores son las continuas.

AP 19. Aumentar las prácticas en didáctica (hacer programación). Profundizar en los contenidos y ampliarlos. Trabajar otros temas como la psicopedagogía laboral y ampliar las prácticas en general, no solo las prácticas en didácticas.

AP 20. Aspectos relativos a la práctica docente. Temas / contenidos para solucionar problemas con los niños.

AP 21. EL aprendizaje dialógico.

AP 22. Relacionar más la teoría con la práctica.

AP 23. La teoría y la práctica.

AP 24. Más aspectos prácticos.

AP 25. La teoría y la práctica.

AP 26. Sería importante el equilibrio entre la teoría y la práctica.

AP 27. Dedicar más tiempo a la reflexión y a la crítica, y más profundidad en los contenidos.

AP 28. Contenidos de psicopedagogía. Fundamentos de la psicología. Introducir una metodología participativa.

AP 29. Como actuar frente a los problemas que ocurren en clase. Intercambiar la experiencia docente.

AP 30. Aspectos prácticos para el docente cotidiano.

AP 31. Que la investigación para el alumno-profesor tenga protagonismo en la generación de conocimiento.

AP 32. Apertura, flexibilidad, protagonismo del alumno-profesor y realización de una evaluación continua.

3. ¿Cuáles son las ventajas y las desventajas que percibes en la licenciatura que estás cursando?

AP 1. La ventaja es que se puede relacionar la teoría con la práctica. La desventaja es que el tiempo dedicado a la práctica es pequeño en comparación con la carga lectiva. Al terminar la carrera eres maestro, profesor o especialista, pero tienes poca práctica profesional (psicopedagogía).

AP. 2 La ventaja es la aplicación directa a situaciones reales de la práctica diaria. La desventaja es la falta de tiempo para dedicarse al trabajo diario universitario, lecturas, trabajos en grupo y otros de esta naturaleza.

AP 3. La ventaja es que muchas veces lo que dicen los profesores es verdad porque lo he visto en la práctica. La desventaja es que muchas cosas son una utopía. Aquí se explica la idea y el modelo, y el modelo puro no existe, pues es difícil tratar con la diversidad de situaciones.

AP 4. Las ventajas son que te mantienes al día con relación a tu formación. La desventaja es el sacrificio que implica compaginar trabajo, estudio y vida familiar.

AP 5. La ventaja es poder completar la formación recibida. La desventaja es que no se habla de la educación no formal.

AP 6. Permite hacer de puente entre la teoría y la realidad de tu trabajo. Ampliar tus conocimientos con nuevas formas de enfocar las cosas, a veces muy innovadoras, que pone el pensamiento del alumno-profesor en crisis. Facilita los intercambios de experiencias con otros alumnos-profesores y puedes consultar con los profesores universitarios aspectos preocupantes de la cotidianidad.

AP 7. Más sensibilidad para atender a la diversidad

AP 8. La ventaja es tener la oportunidad de aumentar los conocimientos. La desventaja es que los conocimientos son difíciles de ser aplicados a la práctica.

AP 9. La ventaja es el ambiente universitario en todos sus ámbitos y la relación con las personas con intereses parecidos y experiencias diferentes. La posibilidad de adquirir el 'dichoso' título. La desventaja es que no haces bien ni el trabajo ni el estudio. Prestigio de la universidad pública. Es cuestionable la calidad del profesional que acabará esta carrera. La formación es muy cerrada. Una salida laboral.

AP 10. La ventaja es el acceso al título. La desventaja es que hay poca formación útil y práctica, y la mala calidad de la enseñanza en general.

AP. 11. La ventaja es más formación sobre psicología, diagnóstico y orientación. La desventaja es la repetición de contenidos ya trabajados en mi primera titulación.

AP 12. Las ventajas son: conocer las diferentes visiones de la educación de otros profesionales; conocer el fenómeno educativo desde el enfoque de otras disciplinas (globalidad). Estar en condición de ofrecer una orientación adecuada a los alumnos con base en psicopedagogía y ampliar el conocimiento teórico. La desventaja está en la relación entre amplitud y profundidad de los conocimientos.

AP 13. La ventaja es poder adquirir puntos de cara a la oposición. La desventaja es la repetición de contenidos y el poco tiempo para hacer los trabajos.

AP 14. La ventaja es que se puede contrastar la teoría en la realidad. La desventaja es el cansancio, que nos deja sin ganas de tomar apuntes, y el horario que no es compatible para la persona que trabaja. (compaginar trabajo con estudio).

AP 15. (No contesto la pregunta sobre las ventajas). La desventaja es que es demasiado teórica. Las clases hablan de los libros y la realidad es muy diferente. Los profesores universitarios se creen que los alumnos son tan "ejemplares" y bien educados como para trabajar y colaborar con nosotros.

AP 16. La ventaja es la licenciatura de 2º ciclo, que ayuda a llevar a cabo la práctica diaria. La desventaja es que el nivel de exigencia del trabajo es muy alto para quien trabaja y estudia. Es estresante.

AP 17. La ventaja es que la universidad me ha enseñado que no todo el conocimiento es perdurable. Me enseña que el sistema es dinámico. La desventaja es que falta abrir fronteras de formación y el tema está muy olvidado en relación a: diagnóstico de la secundaria y funcionamiento de los programas europeos.

AP 18. La ventaja es que la realidad ayuda a entender la teoría. Estudiar casos prácticos, como por ejemplo: la conducta de los alumnos, la relación alumno-profesor y el ambiente del aula. La desventaja es que falta más práctica.

AP 19. La ventaja es que me abre una puerta para trabajar en la secundaria, en otros ámbitos laborales, como el de recursos humanos. La desventaja es que falta profundización en los contenidos; falta práctica docente durante los primeros años de la carrera; en la escuela ordinaria es escasa la formación para elaborar una programación.

AP 20. La ventaja es que muchos temas tratados aquí los ves similares en el lugar de trabajo. La desventaja es la falta de tiempo para estudiar.

AP21. La ventaja es ser pedagogo. La desventaja es que la carrera de pedagogía esta poco reconocida.

AP 22. No contestó.

AP 23. No contestó.

AP24. No contestó.

AP 25. No contestó.

AP 26. No contestó.

AP 27. La ventaja es que la experiencia sirve para cuestionar más el marco teórico. La desventaja es que tenemos poco tiempo para la reflexión y la crítica.

AP 28. La ventaja es que se pueden ampliar más los conocimientos sobre la docencia. Tener referentes teóricos y referencias para comparar la teoría con la práctica. La desventaja es que el currículum no se adecua a las necesidades.

AP 29. La ventaja es la apertura de horizontes. La desventaja es la visión reducida sobre el mundo externo.

AP 30. La ventaja es tener una licenciatura. La desventaja es tener poco tiempo para estudiar y trabajar.

AP 31. Las ventajas son: tener relación con otros alumnos-profesores con diferentes experiencias educativas y con compañeros que todavía no tienen experiencia laboral. Adquirir otros conocimientos desconocidos que sola no me hubieran llamado la atención. La desventaja no es la formación, pero si la dificultad de compaginar trabajo y estudio.

AP 32. La ventaja es la facilidad de extrapolar los conocimientos, relacionándolos con el mundo laboral y estudiar por hobby (no tienes que aprobar de forma obligatoria todas las asignaturas). La desventaja es el poco tiempo para estudiar y para hacer vida social en la universidad.

4 ¿ Qué opinas de que la experiencia docente del alumno-profesor sea objeto de discusión en la licenciatura? Justifica tu respuesta.

AP 1. Pienso que sí, a modo de reflexión en algunas asignaturas.

AP 2. Por supuesto que sí. La experiencia docente es fundamental para vincular la teoría con la práctica.

AP 3. Comparar la teoría con la práctica es muy interesante. Sí, podría ser analizada.

AP 4. Es importante. Sí

AP 5. Pienso que sí para mejorar la práctica diaria y compartir experiencias.

AP 6. Es importante para reflexionar sobre lo que hace con los compañeros y con los profesores. Sí

AP 7. Sí.

AP 8. ¿ Por qué? No entiendo por que debe ser objeto de discusión.

AP 9. Es importante para reflexionar sobre nuestra práctica y tomar conciencia de otros puntos de vista sobre la enseñanza. Si, la reflexión es una herramienta importante para tomar decisiones. Pensemos en lo que hacemos.

AP 10. Creo que la formación no solo tiene que venir dada por el profesor universitario sino por todos que están cursando la carrera. El debate con los alumnos que ejercen la docencia enriquece la carrera. Sí, es importante.

AP 11. La experiencia de los compañeros puede ser muy valiosa para los demás y por este motivo pienso que sí debería.

AP. 12. Continuamente estamos hablando sobre el proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, sí que el examen de la práctica docente puede facilitar un aprendizaje significativo si podemos contrastar nuestra experiencia de aprendizaje con los contenidos trabajados en el aula.

AP 13. Yo opino que sí, porque estoy en contacto con otros profesionales, incluso con psicopedagogos. Reflexionar sobre la práctica es una manera de intercambiar experiencias.

AP 14. Los alumnos-profesores podrían ejemplificar la teoría con su propia vivencia. Sí, porque eso también aproxima al alumno-profesor a la tarea del psicopedagogo.

AP 15. Todos acudimos a la licenciatura con unas experiencias e inquietudes que deben ser expuestas y debatidas. Sólo partiendo de la realidad podemos "formarnos". Hay mucho teórico suelto por ahí... por supuesto.

AP 16. Falta experiencia y muchos profesores universitarios. Ellos son buenos en la teoría, pero algunos nunca fueron maestros.

AP 17. Es importante conocer todo tipo de experiencias y cada uno es suficientemente mayor para escoger lo que más le convenza y vaya con tu ideología. Sí.

AP 18. Pienso que la experiencia del alumno-profesor puede la comprensión del contenido y la clase puede quedar más completa.

AP 19. A través de la experiencia el profesor universitario podría observar el déficit formativo.

AP 20. Puede aportar mucha información. Sí sería interesante.

AP 21. Dependerá del profesor universitario, pero sí

AP 22. Sería interesante contrastarla con la teoría, con diferentes visiones teóricas.

AP 23. Pienso que se podría. Sí, ¿porque no?

AP 24. Sí.

AP 25. Una parte de los profesores ya lo hacen.

AP 26. Un estudio que incide sobre la práctica es fundamental para el docente. La práctica es la actividad que acerca al estudiante a la realidad.

AP 27. Serviría para hacer una análisis de la práctica.

AP 28. Una vertiente de la pedagogía está enfocada a la docencia. Creo que sí.

AP 29. La experiencia forma parte de la formación docente. Sí.

AP 30. Sí, porque de esta forma cada uno podría exponer o comentar su experiencia.

AP 31. Sí. Importante, aunque yo en la universidad asumo una postura de alumno que recibe unos conocimientos sobre una práctica que conoce, pero pienso que sí.

AP 32. Es importantísimo partir del nivel de conocimiento y experiencias que aportan los alumnos. Sí. Puede ser que un alumno-profesor tenga más experiencia en un campo que un profesor universitario. Esto debe ser aprovechado.

5- ¿ Cómo debería ser tratada esta experiencia en la licenciatura?

AP 1. Mediante el debate y la reflexión.

AP 2. Como un aspecto más del programa de las asignaturas.

AP 3. Con debate y exposiciones en el aula para que los alumnos-profesores explicaran diferentes puntos de vista sobre la práctica docente.

AP 4. Valorando y teniendo la práctica en cuenta.

AP 5. Analizando casos y debatiendo.

AP 6. Con respeto y con intercambios de experiencia.

AP 7. Seminario e intercambio de experiencia.

AP8. No creo que necesite un tratamiento especial.

AP 9. Compartiendo experiencias y reflexionando sobre la práctica docente.

AP 10. Como un aspecto más del programa de las asignaturas.

AP 11. Hacer debates y compartir experiencias.

AP 12. Analizando casos vividos por los profesores-alumnos (debates y reflexiones).

AP 13. Como puente para explicar cierto tema de interés para el alumno-profesor. Debates.

AP 14. Análisis de casos basados en la experiencia de los alumnos-profesores. Utilizar estos casos para proponer trabajos. Debate en clase con temas vividos por estos sujetos relacionados con la materia del profesor universitario.

AP 15. Como punto de partida para el tratamiento de determinados temas. Compartiendo la experiencia docente con otros compañeros.

AP 16. Exponiendo la experiencia en la clase. Facilitando la participación del alumno-profesor en la clase.

AP17. Tratando al alumno-profesor como a un docente. Escuchando el alumno-profesor.

AP18. Exponiendo y reflexionando sobre su experiencia docente.

AP 19. Debatiendo la experiencia en clase.

AP 20. Con trabajos prácticos.

AP 21. Debate. Escuchando al alumno-profesor.

AP 22. Contrastando la experiencia con diferentes visiones teóricas.

AP 23. De una manera participativa.

AP 24. Como el eje de la carrera y supervisada por los profesores universitarios.

AP 25. Debate. Una parte del profesorado ya lo hace.

AP 26. Con debates, reflexiones y otras actividades enriquecedoras.

AP 27. Utilizando la experiencia para completar la teoría y para cuestionar continuamente el marco teórico.

AP 28. Relacionándola con la teoría. Enfocando las asignaturas en la experiencia de los alumnos-profesores. Facilitar el intercambio de experiencia entre los alumnos-profesores.

AP 29. Con acogida.

AP 30. Enfocando a la mejora de la experiencia en el trabajo cotidiano.

AP 31. Debería ser tratada por el formador con curiosidad e inquietud para saber la realidad cotidiana de aquello que ellos ven desde una postura teórica. Sería enriquecedora para todos

AP 32. Los formadores podrían discutir, comentar, cuestionar y facilitar la reflexión sobre la labor educativa de los alumnos-profesores. Por otro lado, podrían tener en cuenta los conocimientos para partir de ellos, modificarlos si fuera necesario y ampliarlos

6 -Si tuvieras la oportunidad de modificar la estructura de la licenciatura ¿qué cambios introducirías (relacionados con el currículum, con la relación diádica y con otros)

AP 1. Más importancia a las prácticas y probablemente incluiría “teorías” implícitas y aprendizaje del alumno. Las incluiría como asignaturas optativas.

AP 2. Plantearía más optativas para que cada uno pueda formarse en el ámbito de sus necesidades y sus expectativas de futuro.

AP 3. Construcción de más unidades didácticas sobre diferentes temas. Revisión en las asignaturas para evitar la repetición de contenidos y utilización de metodologías más adecuadas para al aprendizaje del profesional adulto.

AP. 4. Más prácticas y tratar al alumno-profesor como a un adulto profesional

AP 5. Priorizar temas que interesan más a un determinado grupo de alumnos. Trabajar conceptos introductorios y tratar sobre temas actuales.

AP 6. Diseñar la carrera hacia la investigación. Eliminar las clases magistrales y de esta forma el aprendizaje sería más significativo y con más profundidad. Los alumnos deberían trabajar al lado de los profesores universitarios. Introduciría relación interpersonal y crecimiento personal, materias prácticas, pero dejaría las asignaturas teóricas.

AP 7. Alguna asignatura referida a la disciplina en la clase.

AP 8. Contestar a esta pregunta sería responder a una utopía.

AP 9. Revisión profunda de los currículos. Eliminar la redundancia y el conocimiento de puro relleno. Hacer efectiva la coordinación entre los profesores universitarios. Coherencia entre la práctica y el discurso de los profesores universitarios. Tener en cuenta al discente. Flexibilizar el horario de la carrera. Planificar los trabajos con otros profesores universitarios para evitar la redundancia de contenidos.

AP 10. Acabar con la distancia que hay entre los profesores y los alumnos.

AP 11. Ser más práctica y estar enfocada hacia la práctica. Desarrollar una relación de colaboración entre docentes y discentes. Más actividades para analizar casos.

AP 12. Aprovechar la riqueza de la experiencia y conocimiento de los alumnos-profesores. Utilizar en la clase casos reales vividos por los alumnos-profesores. Clases más dinámicas y vivas. Evitar repetición de contenidos. Falta de coordinación entre los profesores. Los formadores deberían trabajar de forma interdisciplinar y predicar con el ejemplo, sobre todo cuando dicen que es importante partir de los conocimientos previos de los alumnos. En parte, estas cosas ocurren por la amplitud de la carrera, que acaba perjudicando la profundidad.

AP13. Más contenidos sobre didácticas especiales. Tratar sobre la administración, y la burocracia de los centros educativos. Vincular la teoría con la vivencia de los alumnos-profesores. Evitar la repetición de los contenidos trabajados, incluso en el magisterio. Tratar de disciplina enfocadas en la primaria y secundaria (didáctica del conocimiento del medio, matemáticas, lengua). Tratar sobre acciones de tutoría, conflictos y dinámica de grupo.

AP 14. No tengo cambios a decir porque estoy en el primer año y creo que la carrera está bien.

AP 15. Más asignaturas troncales con mayor carga horaria, pues estas asignaturas son muy cortas.

AP 16. Más disciplinas relacionadas con la realidad (migración, sexo, conflictos educativos y interculturalidad). Evitar el abismo entre el discurso del profesor universitario y la realidad.

AP 17. Equilibrar la relación entre asignaturas teóricas y prácticas. Introducir más recursos metodológicos, revisar el sistema de evaluación y tratar sobre los aspectos ideológicos. Muchas asignaturas son tratadas al mismo nivel de la carrera para a primaria (profundización).

AP 18. Cambiaría algunas asignaturas y el sistema de evaluación. En este último retiraría algunos instrumentos y haría las evaluaciones continuas.

AP 19. Ampliaría más el practicum. Aumentaría los contenidos de la formación, el grado de profundización (diagnóstico, didácticas y asesoramiento a los padres, alumnos y profesores). Finalmente, asignaría un tutor de referencia.

AP 20. No contestó.

AP 21. Aprendizaje a través del diálogo.

AP 22. Desarrollar asignaturas con el mismo contenido. Limitaría el número de asignaturas para garantizar la profundización teniendo en cuenta el horario laboral. Pocas, pero buenas.

AP 23. Adaptar los horarios de las clases en la medida de lo posible.

AP 24. Flexibilidad de horario y comprensión hacia a la situación del alumno-profesor.

AP 25. Más vinculación entre la teoría y la práctica.

AP 26. Fomentar la motivación del alumno-profesor para no hacer del estudio una rutina difícil de llevar junto con la docencia en las escuelas. Clases más vivas y dinámicas.

AP 27. Disminuiría la cantidad de asignaturas para dar más profundidad a la carrera.

AP 28. Un currículum más flexible y compuesto por asignaturas de carácter más práctico. Enfatizar la relación entre teoría y la práctica.

AP 29. No divagar tanto en los temas y poner los pies en la tierra.

AP 30. Pondría asignaturas más prácticas y evitaría la repetición de contenidos.

AP 31. El horario. Es difícil compaginarlo con la jornada laboral de los docentes. Con respecto al currículum no existe orden lógico entre las asignaturas.

AP 32. Preparación para la investigación. Currículum más flexible. Los formadores no deberían ser instructores. La formación está inadecuada con relación a la realidad social. Asignaturas anticuadas. Flexibilidad de horario en las asignaturas. Más optativas. Revisar y profundizar las asignaturas troncales.

7. ¿Cómo te sientes en la situación de alumno y de profesor simultáneamente?

AP 1. Bien, pero percibo contradicción en la postura de los profesores universitarios, que nos recomiendan actuar de una manera con nuestros alumnos pero ellos no lo hacen con nosotros de la misma forma (partiendo de los conocimientos previos).

AP 2. Muy bien y me gusta tanto enseñar como aprender.

AP 3. Cómoda porque lo único que hago es oír y escuchar. No tengo que trabajar. No se me considera como una persona que tiene experiencia docente.

AP 4. Reconozco que es más cómodo el papel de alumno. También me hace más crítica y pienso que cabe valorar la labor del profesor.

AP 5. Bien, porque puedo reflexionar sobre lo que estoy haciendo. Estudiar después que es docente sirve para examinar otros aspectos y puntos de vista que no tienes en cuenta durante las acciones concretas del trabajo de profesor. Implica estrés.

AP 6. Bien, es una forma de aprendizaje. Permite analizar la docencia del profesor universitario para enriquecer al profesor alumno con acciones y actitudes positivas. Permite seleccionar con conciencia contenidos más relevantes.

AP 7. Muy Bien.

AP 8. Es algo que tengo asumido.

AP 9. Muy, muy agobiado. Me siento como si no me tuvieran en cuenta. A veces uno se plantea si vale la pena. No puedo desarrollar al 100% ni un aspecto ni otro.

AP 10. Bien, porque es necesario que todo docente siga estudiando.

AP 11. Muy bien porque creo que es importante estudiar. Me ayuda a ponerme en el lugar de mi alumno. Sirve para hacer autocrítica.

AP 12. Bien, porque puedo hacer reflexiones y autocrítica sobre los impactos de mi trabajo en la vida y en la formación de los estudiantes. Reflexiono en base a los temas que estudio (como yo hubiera actuado en el pasado si hubiera tenido conocimiento de cosas que estoy aprendiendo ahora). Me pongo en la piel de mis alumnos con relación a sus conflictos con el aprendizaje. Sirve para reconstruir mi práctica anterior. Utilizo mi experiencia para relacionarla con conceptos y conocimientos que me parecen muy abstractos.

AP 13. Me siento a gusto. El docente siempre tiene que estar estudiando, aprendiendo cosas nuevas y puntos de vista diferentes. A veces siento que hay cosas que se repiten o que las imparten como novedosas.

AP 14. Cansada, porque es difícil compaginar trabajo y estudio, sobre todo cuando coinciden los trabajos de la escuela con los de la universidad. Pero me gusta estudiar. El profesor tiene que estar siempre reflexionando sobre su trabajo. Finalmente, el horario no es para el profesor que trabaja.

AP 15. A veces algo extraña, pero sin duda no tiene nada malo. Es bueno para ponerte en la piel del alumno.

AP 16. Bien, porque puedo hacer reflexión, ponerme en la piel de mi alumno y en la piel del profesor universitario. Recuerdo el tiempo pasado. El ambiente universitario es rico, pues, la gente está motivada, más renovada que los compañeros de mi trabajo.

AP 17. En una situación de contradicción. Aunque que parezca extraño tienes que cambiar bastante. En la escuela hablas mucho y en la universidad tienes que oír, callar y memorizar. En la escuela se tiene en cuenta la motivación de los estudiantes y aquí no es así. Muchas veces se puede reflexionar sobre lo que está pasando con tus alumnos.

AP 18. Bien, porque puedo relacionar lo que estoy escuchando; aprendo con lo que vivo.

AP 19. Bien.

AP 20. Muy bien. Me gusta lo que hago, pero tengo poco tiempo para estudiar.

AP 21. Es bastante duro, conlleva gran fuerza de voluntad y sacrificio.

AP 22. Es más crítico.

AP 23. Es duro, pero importante.

AP 24. Es duro, los horarios son poco compatibles y no puedes dedicarte al 100%.

AP 25. Tiene sus ventajas porque el profesor tiene que estudiar.

AP 26. Tienes que estar sumamente motivado por la licenciatura.

AP 27. Creo que el alumno-profesor es más crítico y reflexivo, pero tiene poco tiempo para leer y estudiar.

AP 28. Bien, muy bien.

AP 29. Un poco extraña al principio, pero el hecho de estar estudiando me ayuda haber las cosas desde dos posturas: docente y alumno.

AP 30. Cansado y a veces con poco tiempo para estudiar.

AP 31. Muy cómoda. Es agradable ir a una clase que ha tenido que preparar otro. Es positivo, pues los conocimientos son muy significativos. En determinados momentos me siento próximo al profesor con relación a la responsabilidad y grado de exigencia.

AP 32. Incómodo, pues en las clases de la mañana era el único hombre y alumno-profesor. Ahora me siento más identificado con el grupo de la tarde. Sin ayuda de los formadores para integrarme con los compañeros. Mi situación como alumno me ha permitido mejorar mi actitud hacia mis alumnos con relación a la participación e implicación. Como el alumno-profesor es minoría se le considera poco. ¿Dónde se encuentra esa atención a la diversidad? (Esa integración de todos los alumnos.)

8. ¿ Qué opinión te merece el trabajo del profesor en general?

AP 1. Vocacional, apasionante, trabajoso, difícil, sobre todo con los cambios sociales porque piden cosas que no son competencia de la escuela.

AP 2. Trabajoso, totalmente vocacional, existen profesionales implicados, pero falta reconocimiento social.

AP 3. Me gusta, pero se está perdiendo el sentido de la autoridad. Innovador a la fuerza por los rápidos cambios. Incluso es una lucha, para mantener la autoridad (deja claro que no se refiere al autoritarismo).

AP 4. Enriquecedor, me llena profesionalmente. Pero muy desprestigiado socialmente. Es preciso reconocer nuestra labor.

AP 5. Ha profesores conscientes y que están mejorando su trabajo.

AP 6. Es complejo, exige reflexión. Es difícil. Hay que tener conciencia, pero ni todos los profesores se comportan así.

AP 7. Pocas ganas de trabajar.

AP 8. Yo sólo puedo decir cosas buenas, si no, no me dedicaría a esto.

AP 9. Duro, incomprendido, mal pagado, sacrificado... pero a la vez, gratificante, imprescindible, fascinante, emocionante y ambivalente.

AP 10. Es un trabajo de mucha responsabilidad.

AP 11. Bueno, pero con una imagen social desgastada. Trabajoso y que pierde mucho tiempo con la preocupación. Eso no es bueno hay que saber desconectar.

AP 12. Es un trabajo emocionante, estimulante y desafiante. Necesita reflexión, crítica y responsabilidad. Es una de las tareas más delicadas porque sé trabaja

con la formación de la persona. Difícil (implica decisiones, ideológicas, sociales, formativas etc. e contextuales.)

AP 13. Poco valorado socialmente. Todo mundo habla de la educación. Un trabajo muy importante y que tiene una función muy significativa. Tiene que ser vocacional. Es una función clave en la sociedad.

AP 14. Es una profesión difícil de hacer bien. Estoy saliendo del magisterio con muchas ganas y mucha teoría, y preciso de tiempo para reflexionar. Tiene su recompensa porque es trabajar con la formación, con el futuro de la persona. Es compleja. Necesita crítica. Pienso que no todos los maestros reflexionan sobre la complejidad de la enseñanza. Tengo miedo de ser así.

AP 15. Es necesario que te guste. Es trabajoso.

AP 16. Poco valorizada. Da mucho trabajo. Recibe críticas injustas.

AP 17. Compleja. Tiene mucha presión y trabajo. Todos piensan que pueden ser docentes y por eso hacen críticas.

AP 18. Es vocacional.

AP 19. Da mucho trabajo y exige responsabilidad. Sin reconocimiento social.

AP 20. Bueno, pero depende mucho del profesor y de su motivación.

AP 21. Es un trabajo complejo. Sin reconocimiento social.

AP 22. Es un trabajo complejo y desafiante.

AP 23. Difícil, pero que necesita conocimiento.

AP 24. Es un trabajo que exige mucha responsabilidad, conocimiento y actualización por parte de los profesores.

AP 25. Complejo, importante, que exige responsabilidad y difícil.

AP 26. Trabajo enriquecedor, complejo, difícil e importante.

AP 27. Complejo, desafiante, duro, importante y gratificante.

AP 28. Me gusta porque puede ayudar a la gente. El trabajo es un poco limitado, o sea, repetitivo. Con el tiempo es muy fácil quedar estancado. Al final estaré cansada.

AP 29. Es muy duro. En la teoría es una cosa, pero en la práctica es otra. Tengo la impresión que en la universidad no se aprende todo.

AP 30. Buena en cuanto a la relación, pero es difícil ser profesora hoy.

AP 31. Apasionante. A pesar de mi larga trayectoria profesional me sigue interesando y descubro continuamente aspectos nuevos. Tengo la necesidad incrementar mi conocimiento. Cada vez veo más importante el papel del profesor como educador, en cuanto a responsabilidad y grado de exigencia.

AP 32. Duro. Desaprovechado por la sociedad. Sin apoyo político. Es vacacional.

9. ¿Qué comentarios y críticas te gustaría añadir?

AP 1. Más práctica. Introducir auto evaluación. Utilizar los casos vividos por los alumnos-profesores para hacer el puente entre la teoría y la práctica.

AP 2. Revisar el sistema de evaluación y la metodología (utilizar casos reales y vividos por los alumnos-profesores). Ampliar las asignaturas optativas.

AP 3. Algunos profesores universitarios están lejos de la realidad y aquí nos venden mucha utopía.

AP 4. La dinámica interna no está ayudando ni de lejos a cumplir las expectativas que tenía cuando empecé la carrera.

AP 5. Poco énfasis en educación no formal. Desequilibrio entre las asignaturas teóricas y las prácticas. Pocas optativas. Poca reflexión.

AP 6. Poca calidad. Mucha clase magistral. Poca implicación de los profesores universitarios con sus alumnos. Las asignaturas están hechas para los exámenes.

AP 7. No tenemos claras las funciones del psicopedagogo.

AP 8. Muchas cosas enseñadas son poco prácticas. La calidad de la carrera no es muy buena.

AP 9. Ausencia de coordinación y falta de integración entre los profesores universitarios. Repetición de los contenidos. Solo una salida profesional. Poca crítica y reflexión. Eliminar redundancias. El sistema de evaluación está destinado a los exámenes. La reflexión en el examen es peligrosa.

AP 10. La carrera es poco reflexiva y las asignaturas se convierten en contenidos a estudiar y nada más.

AP11. Faltan conocimientos para ayudar a la práctica. Repetición de los contenidos. Las clases son tradicionales, magistrales.

AP 12. Repetición de los contenidos. Abarca muchos contenidos y peca de poca profundidad. Falta interdisciplinaria. Debería tener en cuenta la vivencia de los alumnos-profesores para enlazar con el conocimiento teórico y hacer las clases más dinámicas. Usar el conocimiento del alumno-profesor. Utilizar el

principio de la diversidad en las clases de psicopedagogía. Revisar los currícula porque muchas de las cosas tratadas no tienen el status de ciencia.

AP 13. Repetición de los contenidos. Falta coordinación entre los profesores. Las clases son magistrales. Utiliza poco y da poco énfasis a los ejemplos prácticos de los alumnos-profesores. Existe una contradicción entre el discurso y la práctica de los formadores. Algunos profesores universitarios no tienen experiencia en la escuela.

AP 14. La clase magistral; los propios profesores universitarios reconocen que ni siquiera nosotros deberíamos hacer que los alumnos participasen. En el examen, el objetivo es contestar bien lo que dice el profesor universitario en clase.

AP15. Faltan más asignaturas troncales. La carrera está un poco distante de la realidad. Es demasiado teórica.

AP 16. La formación teórica es muy básica. Hace falta evaluación continua y conseguir la evaluación final. Se carece de tratamiento de temas actuales.

AP 17. El alumno-profesor es tratado como un adolescente. Los horarios de aulas no son los más indicados para las tutorías. El examen esta pensado para las respuestas que los profesores desean escuchar. Las asignaturas no aportan aspectos nuevos. Los profesores dicen una cosa y hacen otra. Clases magistrales.

AP 18. Pocas disciplinas prácticas. El sistema de evaluación no es bueno.

AP 19. La carrera es muy cerrada. Falta un tutor de referencia y más asignaturas para desarrollar la competencia del alumno-profesor en la planificación didáctica. Faltan más prácticas.

AP 20. Más asignaturas y actividades sobre problemas académicos y su solución, y facilitar prácticas en sitios compatibles.

AP 21. La sensación es que se habla de lo mismo en todas las asignaturas. Eso desanima.

AP 22. Que cuando acabes la carrera sepas transmitir los conocimientos.

AP 23. Pienso que cada vez se mira menos lo de estudiar y trabajar.

AP 24. Falta orientación profesional.

AP 25. No contestó.

AP 26. Muchas veces se dan por sabidos muchos conceptos que se deberían saber desde magisterio. Clases más dinámicas y más actividades prácticas.

AP 27. Falta profundidad. La estructura actual no permite el trabajo en grupo, ni un análisis profundo de la bibliografía. Poco tiempo para reflexionar y desarrollar la crítica.

AP 28. El currículum es rígido. La evaluación es tradicional. Las clases son magistrales. Los trabajos de grupo no reciben demasiada atención. Los horarios desfavorecen al alumno-profesor. Como sugerencia yo diría que se pueden hacer clases participativas e interactivas a través del intercambio de experiencia y relacionando la teoría con la experiencia de los alumnos-profesores.

AP 29. Hay poco tiempo para asimilar toda la información.

AP 30. La evaluación no debería ser para memorizar. Y sí para aprender cosas útiles para la práctica diaria en el centro educativo.

AP 31. Me gustaría que las asignaturas contemplasen las características de los alumnos-profesores a la hora de diseñar actividades o trabajos para aprovechar el conocimiento que tiene este tipo de alumnos. Se podrían plantear aspectos innovadores y de investigación.

AP 32. La formación universitaria sigue estando pensada para los jóvenes. No se tiene en cuenta a los estudiantes que trabajan. Toda la **pedagogía** que hemos dado en estos años no la hemos visto aplicada en la facultad de c. de la educación; esto es una paradoja. El alumno-profesor debería tener más protagonismo en lugar de limitarse a realizar más trabajos de grupo, exposiciones o debates... tendría que ir más allá. Más autonomía, más poder de decisión, más intervención, y por supuesto, más responsabilidad. Los alumnos-profesores deberían ser tutores de los alumnos que están empezando.

Anexo. 3. Transcripción de la entrevista al alumno-profesor (AP 12).

1. Bajo el punto de vista de la formación, ¿qué busca el alumno-profesor cuando viene a cursar una licenciatura?

R. En mi caso responder a un proceso personal de búsquedas: a) formación que me posibilite responder a las exigencias de la diversidad de alumnos en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje (ritmos, dificultades, necesidades, metodologías) y situaciones conflictivas (conductas, niños diagnosticados como hiperactivos o problemas de desajuste familiar).

B) Formación de base que me ofrezca el marco de referencia conceptual para poder reflexionar sobre mis experiencias como docente y orientación a las personas implicadas: alumnos, compañeros, padres de familia. Formación especializada para responder a problemáticas concretas.

2. Desde tu punto de vista, ¿qué aspectos serían fundamentales en la formación que estás teniendo? (Referidos a los programas, a los objetivos, a las actividades y a la evaluación).

R. Los aspectos mencionados son muy importantes, pero en el caso específico de la carrera de Psicopedagogía, el tipo de actividades deberían ser “ejemplificaciones” de aquello que se esté diciendo. Un objetivo que no se debe olvidar es el de la capacidad crítica, el diálogo y de la puesta en común de los compañeros (si no es ahora, ¿cuándo los ejercitaremos? Y ¿después seremos quienes orientan a los educandos?)

Por otro lado, la metodología del formador debería ayudar al alumno-profesor a que desarrollara una actitud crítica sobre nuestra práctica docente. La teoría debería ayudar al alumno a entender su futuro trabajo como psicopedagogo. En resumen, el formador debería usar su metodología y respeto a la teoría debería trabajar con el estudio de casos y aprovechar los ejemplos de los alumnos-profesores que están en la enseñanza en lugar de solamente servirse de ejemplos teóricos.

Además de éstos aspectos el tema de la globalización (que afecta a todos los ámbitos de la vida) es un tema importante en la formación de profesionales de la educación. Con la explosión del conocimiento es más complejo decidir sobre que enseñar y qué aprender. Entonces, lo que busco como alumna-profesora es escoger conocimientos significativos. Pienso que es importante relacionar el conocimiento de las asignaturas con la vida. Es un reto para la escuela, pues la escuela siempre está por debajo de los cambios y de las innovaciones. La tecnología siempre está avanzada en materia de conectar conocimientos. Un reto para la escuela es ofrecer herramientas conceptuales y eso es mi búsqueda. Con eso estoy haciendo referencia a los procedimientos, al ejemplo de la capacidad y de la habilidad para reflexionar. La capacidad para revisar estrategias y los procedimientos que uno debe utilizar. Eso para mí son herramientas conceptuales y como yo he dicho, ellas constituyen un desafío para la escuela.

3. Partiendo de tu experiencia, ¿cuáles son las ventajas y las desventajas que percibes en tu actual formación universitaria?

R. Ahora, como alumna-profesora tengo el papel de interpretar y comprender conceptos que son muy abstractos. En este caso, lo que hago es aplicar mentalmente el concepto abstracto a una situación que estoy viviendo o que viví ayer con mis alumnos. Este recurso me ayuda a entender lo que no veo con claridad y también sirve para pensar sobre mi trabajo con las niñas y así pienso que estoy facilitando o controlando la comprensión. Pienso cosas, como por ejemplo, sobre los conceptos que ellas no tienen claro o que tienen claro desde otro punto de vista. Es un tipo de relación que yo establezco cuando estoy en clase o leyendo algo. Luego pienso que tipo de profesora y en qué paradigma me ubico, si estoy más próxima de profesora controladora o de otro tipo de profesora.

Otras ventajas son: la posibilidad de ampliar el conocimiento científico acerca de la enseñanza para contrastar las experiencias vividas con en el ejercicio de la profesión. Tener la posibilidad de compartir con otros profesionales el conocimiento de la enseñanza desde su experiencia y el conocimiento teórico y finalmente, tener la oportunidad de conocer el fenómeno educativo desde diferentes puntos de vista disciplinarios.

Bien, con respecto las **desventajas**, por un lado, se trata de la elección entre la amplitud, la profundidad de los estudios, ya que, la carrera de Psicopedagogía abarca muchos aspectos al mismo tiempo. Eso facilita una visión global, pero también a una visión superficial. Cambiar esta realidad implica tiempo y esfuerzo. Cada profesor trata sobre un aspecto del conocimiento, enfatiza algo en particular, y eso de alguna forma limita y dificulta el desarrollo de una visión amplia y interdisciplinar sobre el conocimiento.

4- ¿Qué opinas sobre que la posibilidad de la experiencia docente del alumno-profesor ser objeto de discusión en la licenciatura? Justifica la respuesta.

R. Sería importante porque estamos hablando acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje teniendo como punto de referencia a los alumnos (generalmente con niños y adolescentes en edad de escolarización) y a la vez siendo alumnos. La posibilidad de tener que examinar la experiencia docente del alumno-profesor puede facilitar aprendizajes más significativos si podemos contrastar (de forma explícita con el grupo de alumnos-profesores) la propia experiencia de aprendizaje con los contenidos trabajados en las sesiones de estudio.

5- ¿Cómo deberían tratar esta experiencia en la licenciatura los formadores?

R. Creo que los formadores deberían trabajar con ejemplos y casos prácticos propuestos a partir de las experiencias reales, actuales y contextualizadas. Me refiero a la realidad vivida por los alumnos-profesores. Además, los mismos formadores, siendo profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, no parten del conocimiento que tiene el alumno y, en particular, el alumno-

profesor. Continúa siendo habitual transmitir contenidos sin antes conocerlos y relacionarlos con los conocimientos que tiene el alumno. Con el alumno-profesor eso también ocurre.

6- Si tuvieras la oportunidad de modificar la estructura de la licenciatura, ¿qué cambios introducirías? (Referidos al currículum, a la relación didáctica y a otros aspectos).

R. Estoy satisfecha con la carrera, creo que las clases deberían ser más vivas, dinámicas y eso daría un cierto protagonismo al alumno-profesor. Me refiero a la vivencia de ciertos principios educativos en la clase. No creo que eso fuera activismo, sino una oportunidad para experimentar ciertas situaciones pedagógicas. Situaciones reales y experimentar en clase lo que está propuesto en la teoría sería una buena oportunidad para el perfeccionamiento del alumno-profesor de cara a la futura carrera que él tendrá que desarrollar.

Por otro lado, comparándola con mi primera formación (recibida en mi país) está claro que la Psicopedagogía supera a la anterior, tanto en calidad como en exigencia. En la realidad, la primera formación fue pobre y limitada. En la actual tenemos una gran riqueza que es la diversidad de experiencia que tienen los alumnos-profesores, pues, ellos tienen diferentes formaciones de base y eso es muy rico y muy interesante porque esta riqueza está relacionada también con la diversidad de la formación de base de los compañeros. Es una lástima que esta rica experiencia no sea aprovechada. Si esta se tuviera en cuenta, las clases serían más dinámicas y más vivas y hasta se podría hacer una relación entre el saber previo, la experiencia práctica del alumno-profesor y la teoría tratada en la carrera. Sería oportuno revisar los contenidos que son comunes, aunque con matices diferentes para evitar repetición de contenidos. Con eso estaríamos trabajando de forma interdisciplinaria.

7- ¿Cómo te sientes como alumno-profesor?

R. Pienso que estudiar y trabajar no es compatible con las exigencias de la rigurosidad de la ciencia. En cierta forma, el alumno-profesor tiene poco tiempo para estudiar. Las exigencias que la docencia impone son muchas, pues, ser profesor es pensar en atender cada alumno según sus necesidades y planificar actitudes diversas para atender a la diversidad de los alumnos. Me siento bien como alumno-profesor porque no puedo hacer reflexiones y autocrítica sobre los impactos de mi trabajo en la vida y en la formación de los estudiantes. Puedo también reflexionar sobre temas que estudio y ponerme en la piel de mis alumnos con relación a sus conflictos con el aprendizaje. Sirve para reconstruir mi práctica anterior. Utilizo mi experiencia para relacionarla con conceptos y conocimientos que me parecen muy abstractos. El / la Profesor /a sirve para reconstruir.

8- ¿Qué opinión te merece el trabajo del profesor en general?

Para mí es uno de los trabajos más importantes, estimuladores y desafiantes. No sé si lo que digo es correcto, pero el trabajo del profesor es una de las actividades más delicadas que hay porque el profesor, trabaja directamente

con la persona en proceso de formación. El profesor, en parte, modela, incluso, el futuro de alumno y su personalidad (tanto en el momento concreto como hasta el largo de su vida). El trabajo del profesor es difícil, porque la docencia está asociada a muchos aspectos en los que los profesores tienen que tomar decisiones. Aspectos que también son afectivos, morales, ideológicos y sociales. La práctica docente es compleja y no se valora el trabajo del profesor.

9- ¿ Qué comentarios y críticas te gustaría agregar sobre la licenciatura, respecto de cuestiones como las expectativas, los conocimientos y las reflexiones?

R. Pienso que falta rigurosidad en determinados aspectos, particularmente, con relación al tipo de carrera como, por ejemplo, es la Psicopedagogía. Me refiero al hecho que esta carrera no tiene un cuerpo teórico sólido de conocimiento como otras carreras tradicionales, como por ejemplo de matemáticas, medicina etc. Las Ciencias de la educación se están constituyendo en la ciencia y están adquiriendo un status más sólido. Cuando analizo el currículum de Psicopedagogía percibo que muchas cosas no pueden ser consideradas como ciencia en sí misma, pero sí como aplicaciones, por ejemplo, el Sistema educativo y Funciones del psicopedagogo. De hecho, son asignaturas que valorizo mucho, pero pienso que ellas se derivan de la didáctica. En resumen, es todo lo que puedo decir.

1- En su asignatura ¿ usted tiene en cuenta los conocimientos que tienen los alumnos- profesores?

R. Sí los tengo, pues cuando uno proyecta un cuerpo teórico lo intenta con ejemplos no esotéricos, sino con ejemplos vividos para los que son maestros les sean conocidos y para los que no les introduce en una realidad mayor. En este sentido, la metodología, utilizada debe establecer una relación entre la experiencia más directa y los cuerpos teóricos más abstractos. Una forma de cazar la atención con ayuda de soporte conceptual. Yo he tenido la posibilidad de experimentar sobre diferentes niveles educativos, por ello en mis exposiciones, puedo hacer referencia a problemas que se dan en las escuelas, el hecho que haya personas que también han vivido o que está viviendo esa experiencia te permite hacer compatible un discurso o reflexionar sobre este más aplicado. Saber si tú estás encajando bien los ejemplos en virtud de las vivencias que tienen las demás personas ayuda porque te sitúas en sintonía con aquellas personas que también están teniendo experiencia. Simplemente los movimientos de cabeza afirmativos a una situación sirven para indicar que uno esta llegando donde quería. El alumno-profesor ayuda reafirmando una exposición teórica y presentando casos de su propia experiencia.

2- ¿ Cuándo usted prepara su materia tiene en cuenta datos, como por ejemplo las necesidades profesionales, características contextuales y la estructura de los contenidos?

Sí, porque un programa adecuado tiene que tener en cuenta el perfil no sólo del profesor que vas a formar, sino también de alumno en el aula. Por lo tanto, este perfil va a servir para elaborar el programa y para determinar objetivos y contenidos que serán planteados.

3 -¿Puedes comentar su opinión respecto a la presencia de los alumnos-profesores en la licenciatura?

R. El hecho de que haya en la clase personas con experiencia en la enseñanza es interesante. En primero lugar, porque orienta el profesor, y en segundo lugar, la presencia de este tipo de alumnos ayuda a la reflexión teórica cuando ellos plantean casos vividos por ellos mismos y otros vividos por profesionales con experiencia semejante. Esto es para mí una suerte, es estimulante tener este tipo de alumnos en el aula.

4- En su opinión¿ qué expectativas de conocimiento y de formación tiene el alumno-profesor cuando viene a cursar una licenciatura?

R. El profesor que ya tiene experiencia en el campo de la educación no cree que el especialista más teórico les vaya a enseñar grandes descubrimientos. Hay una situación que va en búsqueda de una formación superior, pero no hay expectativas por parte de ellos de buscar una aportación de conocimientos teóricos hablan como hablan porque desconocen la realidad en la que hay que ejercer el trabajo directo en las aulas o en los mismos centros de educación. Las expectativas no son muy grandes, aunque es verdad que hay alumnos, que resultan ser la minoría, a los que se les aporta mucho para su reflexión propia los cursos teóricos de la Universidad.

Lo que hay que procurar es que sobre la acción contextualizada del maestro en las clases pueda hacerse una reflexión teórica porque si no se estará trabajando en función de las modas. Es necesario hacer teoría para poder hacer frente a los problemas que presenta la práctica. Es necesario e, incluso imprescindible, esta reflexión teórica; pero ello no excluye que a veces la propia pedagogía esté impregnada de buenas intenciones que el maestro puede considerar como poco realistas y poco aplicables a su experiencia.

5 - Para usted ¿qué importancia tiene la práctica docente del alumno-profesor?

R. Es importante en la medida que le sitúa en mejor posición para asimilar los contenidos teóricos para valorarlos críticamente.

6- A partir de su experiencia ¿qué opinión le merece el currículum de psicopedagogía y pedagogía y el tratamiento didáctico-pedagógico que recibe el alumno-profesor?

R. Excesiva palabrería teórica y a veces también excesivo simplismo didáctico. Sobre la educación, el lenguaje es angélico pero con un cuerpo teórico débil, inconsistente, con mucha palabra hueca, con mucho nominalismo, en cierto modo igual al discurso de los que no saben lo que hablan cuando van asumir un mandato por la primera vez. En pedagogía aparece este mismo tipo de discurso, un cuerpo excesivamente hueco. En contraposición, en la praxis también hay un excesivo simplismo, por ejemplo en el caso del fracaso escolar, la solución es una **reválida**. A problemas muy complejos se les da soluciones muy simples. O bien cualquier problema de conocimiento creemos que se va a resolver por medio de unas técnicas no adecuadas a la complejidad del problema medio. Tiene que dejar las buenas intenciones (sobre todo lo referido a la pedagogía), y referente a la didáctica debe haber conocimientos sobre cognición, el procedimiento cognitivo, la psicología evolutiva etc. que a veces no se tienen. Si doy por sentado que todo el mundo tiene experiencia, me equivoco; no puedo elaborar un programa partiendo de esa base. Debo percatarme de la existencia de un sector que no la tiene (experiencia).

7-Desde su experiencia, ¿qué conocimientos y reflexiones son importantes en las licenciaturas que estamos comentando (teniendo en cuenta que estas están también en el alumno-profesor)?

R. Los tres núcleos más importantes para mí son: **El modelo antropológico**, qué tipo de hombre se tiene en la cabeza, “a quién se refiere”, “si es un ser angelical...”. Para mí son importantes las aportaciones de la antropología, de la filosofía, de la biología y de la cultura. Todo lo que se relacione con aspectos afectivos y cognitivos. Una relación de enseñanza –aprendizaje sin estos conocimientos es como ir a ciegas. **Una mentalidad interdisciplinaria**, pues un profesor tiene que leer acerca de todo lo que guarda relación con el ser humano, la filosofía, la antropología, la psicología, el cine, el teatro, la actualidad... Debe ser “ **un curioso de la vida que desde esa curiosidad va a ayudar a otros a vivir la suya**”. Sí, creo que hay muchas asignaturas en

pedagogía que podrían ser dadas en un mes dentro de un marco específico (dentro de un marco más amplio). Se tiene que promocionar una mente abierta a campos del conocimiento también muy amplios e interrelacionados, y entonces la visión más focalizada y el que sean del cómo hacer que los aspectos de la didáctica se produzcan con cierta **naturalidad** que esos aspectos se conviertan en un **mito**, en una temática de muchos créditos. Esto último resulta ser un proceso un poco artificial. La pedagogía como tal tiene un cuerpo de conocimiento muy débil y muy dependiente de muchas disciplinas. El pedagogo hace síntesis entre diferentes marcos teóricos y la experiencia contextual, y esa es su función. Eso lo debe hacer independiente de que la pedagogía ser una ciencia muy dependiente.

8- Como formador, ¿qué sugerencias y críticas haría usted a las Licenciaturas que estamos comentando?

R. Pienso que la pedagogía está excesivamente sometida a la **moda**. Los pedagogos son los primeros que se apuntan a la moda de las nuevas tecnologías, pero sin aportar elementos críticos. Sobre la educación todo mundo habla, opina, y ello hace que el pedagogo pierda prestigio social porque no tiene una voz diferenciada, distinta a la de cualquiera señor que se le ocurra opinar sobre el tema. En la medida en que la teoría no está bien asimilada, el profesor es una persona sujeta a las modas y por eso también está poco considerado. La mentalidad de la sociedad sigue siendo tecnológica y el pedagogo con carencia de formación teórica e influenciado por la mentalidad tecnológica se queda angustiado, se siente indefenso y se proyecta de una forma inadecuada.

En lo que respecta a este hecho, lo primero que tiene que decir es que “en mi campo yo no puedo garantizar resultados, puedo garantizar trabajo, dedicación... y cuando el alumno le puede entender, entonces el cuerpo social hará frente a quién se sitúa y será cuando esa persona y el colectivo harán sus aportaciones en un campo más adecuado. Vivimos en un mundo deslumbrante de avances tecnológicos; lo único que verdaderamente se aprecia es aquello que puede transformarse en tecnología efectiva, y lo demás tiene menos importancia. En otros campos teóricos, como la sociología, el sociólogo realiza una descripción de la realidad, pero él no se plantea intervenir en esa realidad descrita.

ANEXO 4. Tabelas das categorias de análise.

Tabela 1. Que busca o aluno-professor através da licenciatura?

| Categorias | N.º | % | Aluno-professor |
|-------------------|------------|----------|--|
| Amplicação | 30 | 94 | AP1, AP2, AP3, AP4, AP5, AP6, AP7, AP8, AP9, AP10, AP11, AP12, AP13, AP14, AP15, AP16, AP17, AP18, AP19, AP21, AP22, AP23, AP24, AP25, AP26, AP27, AP28, AP29, AP30 e AP31 |
| Abertura | 16 | 50 | AP4, AP5, AP6, AP9, AP10, AP11, AP14, AP16, AP17, AP18, AP19, AP22, AP28, AP29, AP30 e AP31 |
| Aplicada | 12 | 37,5 | AP1, AP3, AP9, AP10, AP11, AP13, AP15, AP17, AP20, AP24, AP27 e AP29 |
| Abstrata | 07 | 22 | AP9, AP12, AP13, AP23, AP25, AP27 e AP31 |

Tabela síntese.

| Categorias | Nº | % | Aluno-professor |
|-------------------|-----------|----------|--|
| Praticidade | 17 | 53,1 | AP1, AP3, AP9, AP10, AP11, AP12, AP13, AP15, AP17, AP20, AP22, AP23, AP24, AP25, AP27, AP29 e AP31 |

Tabela 2 . Que aspectos deveriam ser tratados na licenciatura?

| Categorias | N.º | % | Aluno-professor |
|------------------------|------------|----------|--|
| Utilidade | 14 | 44 | AP4, AP5, AP9, AP10, AP11, AP13, AP15, AP16, AP18, AP19, AP20, AP24, AP29 e AP30 |
| Diálogo | 12 | 37,5 | AP1, AP2, AP3, AP11, AP12, AP13, AP17, AP18, AP21, AP28, AP31 e AP32 |
| Metodologia "bancária" | 11 | 34,3 | AP2, AP6, AP7, AP9, AP11, AP13, AP17, AP23, AP25, AP26 e AP32 |
| Desenho curricular | 10 | 31,2 | AP4, AP9, AP10, AP12, AP13, AP17, AP19, AP28, AP31 e AP32 |
| Flexibilidade | 05 | 16 | AP5, AP6, AP7, AP8 e AP9 |
| Desarticulação | 04 | 12,5 | AP6, AP7, AP9 e AP11 |

Tabela 3. Quais são as vantagens e as desvantagens que você percebe na licenciatura que está cursando?

Sobre as vantagens:

| Categorias | Nº | % | Aluno-professor |
|-------------------|-----------|----------|---|
| Dialeticade | 11 | 34,3 | AP1, AP2, AP3, AP6,AP14,AP16,AP18 AP20, AP27, AP31 e AP32 |
| vos horizontes | 10 | 31,2 | AP10, AP13, AP16, AP17, AP19, AP21, AP28, AP29 AP 30 eAP31 |
| Acréscimo | 09 | 28,1 | AP4,AP5, AP8,AP11,AP12,AP16,AP28,AP30 e AP 31 |
| Título | 07 | 22 | AP1,AP9,AP10,AP13,AP16,AP21 e AP30 |

Tabela 3.1. Sobre as desvantagens.

| Categorias | Nº | % | Aluno-professor |
|-------------------|-----------|----------|---|
| Concepção | 16 | 50 | AP1, AP3,AP5,AP8,AP9, AP11,AP12, AP13, AP 15,AP17,AP18, AP19, AP20, AP21, AP28 e AP29 |
| Escassez de tempo | 12 | 37,5 | AP1, AP2, AP4, AP6,AP8,AP13,AP16,AP20 AP27, AP30, AP31 e AP32 |
| Stress | 03 | 9,4 | AP4, AP14 e AP16 |

Tabela 4. O que você pensa sobre a possibilidade de sua experiência com o ensino ser transformada em objeto de discussão na licenciatura? Justifique sua resposta.

| Categoria | Nº | % | Aluno-professor |
|------------------|-----------|----------|---|
| Favorável | 31 | 97 | AP1,AP2,AP3,AP4,AP5,AP6,AP7,AP9, AP10,AP11,AP12,AP13,AP14,AP15, AP16,AP17,AP18,AP19,AP20,AP21, AP22,AP23,AP24,AP25,AP26,AP27, AP28, AP29,AP30,AP31 e AP32 |

Tabela 4.1. Sobre a justificativa da pergunta anterior.

| Categorias | Nº | % |
|-------------------|-----------|----------|
| Interatividade | 07 | 22 |
| Intercâmbio | 05 | 16 |
| Contribuição | 04 | 12,5 |
| Análise | 04 | 12,5 |
| Concordância | 04 | 12,5 |

Tabela 5. Como deveria ser tratada sua experiência com o ensino?

| Categorias | Nº | % | Aluno-professor |
|--------------------|-----------|----------|--|
| Debate | 11 | 34,3 | AP3, AP5, AP7, AP9, AP11, AP13, AP14, AP16, AP18, AP 23 e AP30 |
| Escuta | 08 | 25 | AP4, AP6, AP9, AP17, AP21, AP28 AP29 e AP32 |
| Espontânea | 07 | 22 | AP1, AP2, AP10, AP22, AP24, AP30 e AP31 |
| Estudo de caso | 06 | 19 | AP1, AP5, AP12, AP14, AP20 e AP21 |
| Acesso a realidade | 06 | 19 | AP6, AP12, AP13, AP26, AP27 e AP28 |
| Ponto de Partida | 06 | 19 | AP11, AP12, AP13, AP15, AP28 e AP32 |
| Ponderação | 04 | 12,5 | AP5, AP9, AP19 e AP32 |

Tabela 6. Caso você tivesse a oportunidade de modificar a estrutura da licenciatura, que alterações introduziria? (relativas ao currículo, a relação professor x aluno e outras).

| Categorias | Nº | % | Aluno-professor |
|-----------------------------|-----------|----------|---|
| Restruuturação | 21 | 66 | AP1, AP2, AP3, AP4, AP6, AP7, AP9, AP11, AP12, AP13, AP15, AP17, AP18, AP19, AP22, AP27, AP28, AP29, AP39 AP31 e AP32 |
| Conservadorismo | 14 | 44 | AP3, AP4, AP5, AP6, AP11, AP12, AP13, AP16, AP17, AP18, AP24, AP25, AP26 e AP32 |
| Gestão | 12 | 37,5 | AP3, AP9, AP12, AP13, AP15, AP17, AP22, AP23, AP24, AP30, AP31 e APA32 |
| Superficial e desatualizado | 12 | 37,5 | AP1, AP5, AP6, AP12, AP13, AP15, AP16, AP17, AP22, AP27, AP28 e AP32 |
| Distanciamento | 06 | 19 | AP6, AP9, AP10, AP11, AP24 e AP30 |

Tabela 7. Como você se sente como aluno e professor simultaneamente?

| categorias | Nº | % | Aluno-professor |
|-------------------|-----------|----------|---|
| Cômodo | 15 | 47 | AP1,AP2,AP4,AP5,AP6,AP7,AP10, AP11,AP12,AP13,AP16,AP18 AP19,AP20 e AP31 |
| Desconfortável | 10 | 31,2 | AP3,AP9,AP14,AP15,AP22,AP23, AP24,AP27,AP29 e AP32 |

Tabela 8. O qual é sua opinião sobre o trabalho do professor, em geral?

| Categorias | Nº | % | Aluno-professor |
|-------------------|-----------|----------|---|
| Complexo | 12 | 37,5 | AP6,AP10,AP12,AP14,AP17,AP19, AP20,AP22,AP24,AP25,AP27 e AP31 |
| Trabalhoso | 09 | 28,1 | AP1,AP11,AP13,AP15,AP16,AP17, AP19,AP24 e AP28 |
| Desgaste social | 08 | 25 | AP2,AP4,AP9,AP11,AP13,AP16, AP19 e AP32 |
| Apasionante | 08 | 25 | AP1,AP2,AP4,AP9,AP12,AP22, AP27 e AP31 |
| Difícil | 07 | 22 | AP1,AP14,AP23,AP25,AP26,AP30 e AP31 |
| Árduo | 06 | 19 | AP3,AP9,AP27,AP28,AP29e AP32 |
| Importante | 05 | 16 | AP9,AP13,AP26,AP27 e AP31 |
| Responsável | 05 | 16 | AP10,AP12,AP19,AP24 e AP31 |
| Vocacional | 05 | 16 | AP1,AP2,AP13,AP18 e AP32 |
| Bom | 04 | 12,5 | AP11,AP18,AP20 e AP30 |

Tabela 9. Gostaria de fazer comentários ou críticas?

| Categorias | Nº | % | Aluno-professor |
|--------------------|-----------|----------|--|
| Desenho curricular | 15 | 47 | AP4,AP5,AP7,AP8,AP9,AP11,AP12, AP15,AP16,AP18,AP19,AP20, AP26, AP28 e AP30 |
| Qualidade | 12 | 37,5 | AP5,AP6,AP8,AP10,AP12,AP15, AP16,AP17,AP22,AP26,AP27 e AP29 |
| Esquecimento | 12 | 37,5 | AP 2, AP6,AP9, AP10, AP12,AP 13, AP17, AP27, AP28,AP29,AP31 e AP32 |
| Desarticulação | 09 | 28,1 | AP2,AP9,AP11,AP13,AP17,AP19, AP23, AP28 e AP31 |
| transferência | 08 | 25 | AP1, AP8,AP11,AP15,AP18,AP19, AP20 e AP27 |
| Monotonia | 08 | 25 | AP2,AP4,AP6,AP11,AP12,AP14 AP26 e AP28 |
| Contradição | 07 | 22 | AP2,AP12,AP13,AP14,AP17,AP28 e AP 32 |

ANEXO 6. Formador

Tabela 1. Em sua disciplina, você considera os conhecimentos prévios dos alunos-professores?

| Categorias | N.º | % | Formador |
|-------------------|------------|----------|--|
| Parcial | 14 | 78 | FA.1,FB.2,FA.3,FA.4,FA.5, FB.6,FA.7,FB.8,FA.11,FB.12 FA.13,FA.14,FA.15 e FA.16 |
| Sempre | 03 | 17 | FB.9, FB.10 e FA.16 |

Tabela 2. Quando você prepara sua matéria, considera estes dados: necessidades profissionais, a estrutura lógica e contexto?

| Categorias | N.º | % | Formador |
|----------------------------|------------|----------|---|
| Atenção plena | 08 | 44,4 | FA.1,FB.8,FB.9,FB.10,FB.14, FA.11,FA.15 e FA.16 |
| Necessidades profissionais | 08 | 44,4 | FB.2,FA.5,FB.6,FA.7,FB.12, FA.13 F15 e F18 |
| Estrutura lógica | 05 | 28 | FB.2,FB.3,FA.5,FB.12 e FA.13 |
| Contexto | 04 | 22,2 | FB.2,FB.10,FA.13 e FA.15 |

Tabela 3. Poderia comentar sua posição a respeito da presença do aluno-professor na licenciatura?

| Categoria | N.º | % | Formador |
|------------------|------------|----------|--|
| Interessante | 10 | 55,5 | FA.1,FA.4,FA.5,FB.6,FA.7,FB.9 FB.10,FA.11,FA.14e FA.15 |

Tabela 4. Em sua opinião, quais são as expectativa de conhecimento e de formação do aluno-professor com respeito a licenciatura?

| Categorias | N.º | % | Formador |
|-----------------------|------------|----------|---|
| Aumentar conhecimento | 16 | 89 | FA.1,FB.2,FA.4,FA.5,FB.6,FA.7,FB.8,FB.9,FB.10, FA.11,FB.12,FA.13,FA.14,FA.15. FA.16 e FB.17 |
| Certificação | 06 | 33,3 | FB.6,FB.10,FB.12,FA.15,FA.16 e FB.17 |
| Novos rumos | 5 | 28 | FA.1,FB.2,FB.6,FA.13e FB.17 |

Tabela 5. Partindo de seu conhecimento, que importância tem a experiência com o ensino do aluno-professor?

| Categoria | N.º | % | Formador |
|------------------|------------|-----------|--|
| Relevante | 16 | 89 | FÁ.1,FB.2,FA.3,FA.4,FA.5,FB.6,FA.7,FB.8,FB.9,FB.10,FA.11,FB.12,FA.13,FA.14,FA.15,FA.16 |

Tabela 6. Com base em sua experiência, como você percebe o currículo das licenciaturas (Psicopedagogia e Pedagogia) e o tratamento didático-pedagógico que recebe o aluno-professor nestas carreiras?

| Categorias | N.º | % | Formadores |
|--------------------|------------|-------------|---|
| Inadequado | 14 | 78 | FA.1,FB.2,FA.3,FA.4,FA.5,FA.7,FB.9,FB.10,FA.11,FB.12,FA.13,FA.16,FB.17,FA.18 |
| Adequado | 04 | 22,2 | FB.6,FB.8,FA.14 e FA.15 |
| Generalista | 04 | 22,2 | FB.2,FA.4,FB.10 e FB.12 |
| Dependência | 04 | 22,2 | FA.3,FB.6,FA.13 e FA.15 |

Tabela 7. Em sua opinião, que conhecimentos são importantes nas licenciaturas de Psicopedagogia e de Pedagogia?

| Categorias | N.º | % | Formador |
|-------------------|------------|-------------|---|
| Técnico | 07 | 39 | FA.1,FA.5,FB.6,FB.8,FB.9,FA.14 e FB.17 |
| Prático | 05 | 28 | FB.2,FA.3,FB.10,FA.13 e FA.18 |
| Atitudinal | 04 | 22,2 | FA.3,FB.12,FA.15 e FA.13 |
| Humanista | 04 | 22,2 | FA.1,FA.4,F7,FA.11 |

Tabela 8. Costaria de fazer sugestões e críticas ?

| Categorias | N.º | % | Formador |
|----------------------|------------|-------------|--|
| Reflexão | 07 | 39 | FB.2,FB.10,FA.11,FB.12, FA.13,FA.16 e FA.18 |
| Revisão | 06 | 33,3 | FA.1,FA.3,FA.5,F6,FA.14 e FB.17 |
| Participação | 05 | 28 | FA.1,FA.4,FB.12,FA.13 e FA.15 |
| Administração | 03 | 17 | FA.1,FA.3 e FA.F5 |

ANEXO 7. Gráficos das categorias de análises.

















