

# LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE LOS PEDAGOGOS: UN ESTUDIO DESCRIPTIVO

M<sup>a</sup> Angeles Rebollo Catalán  
Rafael García Pérez  
Universidad de Sevilla<sup>1</sup>

## Resumen

Este artículo presenta un estudio empírico sobre la formación universitaria de los pedagogos. El trabajo parte de un análisis teórico de los diversos enfoques y modelos de formación, agrupándolos en tres perspectivas formativas: académica, técnica y práctico-crítica. El estudio aporta información sobre las características, actitudes y necesidades que genera la formación que reciben los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación (Pedagogía) de la Universidad de Sevilla. Los resultados obtenidos muestran que la perspectiva de formación predominante en los estudios de Pedagogía es la académica, compartiendo algunas características con la técnica. Las actitudes de los estudiantes hacia su formación se sitúan en puntuaciones intermedias. En relación a las necesidades formativas, la necesidad más generalizada entre los alumnos es la realización de prácticas.

## Abstract

This article shows an empirical study about higher education in Pedagogy. The survey starts from an theoretical analysis of several models, grouping them round three educational approaches: academic, technical and practical-critical. This study provides information about characteristics, attitudes and needs that higher education of the students in Faculty of Sciences Education in University of Seville generates. The obtained results show that major educational approach in the studies of Pedagogy is academic, sharing some characteristics with technical approach. The students' attitudes towards their education get central scores. In relation to educational needs, professional training is the need that have been answered more frequently by students.

---

<sup>1</sup> Departamento de Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Avda. San Francisco Javier s/n. 41005-Sevilla

## 1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos es una síntesis de un estudio descriptivo realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla en el curso 1993/94 con el fin de conocer la perspectiva de formación predominante en la formación universitaria de los pedagogos y sus características. El estudio también indaga sobre las actitudes y necesidades que esta formación genera en los estudiantes. La investigación se ha desarrollado a partir de un estudio realizado por Colás y García (1993) sobre el desarrollo profesional del pedagogo en diversos ámbitos laborales.

El desarrollo profesional es un tema abordado desde diversos puntos de vista: psicológico, organizativo, sociológico, educativo, político, etc. Ha sido tema de discusión y preocupación en tanto que intrínseco a la propia formación de profesionales está el dar respuestas a las demandas sociales y laborales de un país. Dado que estas demandas son cambiantes según determinados condicionantes económicos, históricos, sociales, políticos, etc., los modelos de formación adoptados para la preparación de profesionales según los países, su política en un determinado momento, las características del mercado de trabajo, el sistema educativo y sus objetivos, etc., también se ven afectados. Consideramos que este estudio puede aportar información útil para la formulación y el desarrollo de planes de formación inicial que den respuesta a las actuales demandas sociales en relación con la figura profesional del pedagogo.

## 2. MARCO TEÓRICO

La formación de profesionales es un campo científico que se ha desarrollado fun-

damentalmente desde el ámbito de Formación del Profesorado y la mayoría de la bibliografía se refiere a éste (Giménez, 1982; Stenhouse, 1987; Tabachnick y Zeichner, 1991; Carr y Kemmis, 1988; Pablos y Lucio-Villegas, 1992; Alvarado, 1987). Aunque poco a poco, otros ámbitos de desarrollo profesional como la Orientación y la Educación Especial están desarrollando modelos de formación aplicados a estos perfiles profesionales (Gerstein y Woodward, 1990; Haring-Hidore y VandenBerg, 1988; Rodríguez, 1985; Rule, 1985; O'Hanlon, 1993).

En la actualidad, y debido a la diversidad de perspectivas desde las que se están construyendo marcos teóricos para la formación de profesionales, coexisten muchos enfoques de formación, que han surgido como un intento de dar respuesta a los diferentes campos de desarrollo profesional. Creemos que tres cuestiones originan esta diversidad: a) ¿Qué se entiende por profesional?, b) ¿Cuáles son las necesidades de formación prioritarias?, c) ¿Cómo se procederá para cubrir estas necesidades? (¿Cómo se va a formar a este profesional?). Para responder a estas cuestiones, los distintos enfoques toman opciones en su posicionamiento teórico y metodológico. Estos presupuestos teóricos y metodológicos de partida condicionan lo que denominamos *modelos de formación*. Algunas de las dimensiones o componentes básicos que componen un modelo de formación son los siguientes: finalidad, procedencia del conocimiento, toma de decisiones, teorías de aprendizaje, contenidos de la formación, metodología de trabajo, etc. Se han realizado diversas clasificaciones de los modelos de formación de profesionales según el ámbito de desarrollo profesional y las dimensiones tomadas como criterio de clasificación (Kirk, 1985; Zeichner, 1990; Feimen-Nemser, 1985).

Pérez Gómez, 1992; Rodríguez Moreno, 1985; García Pastor, 1993). La mayoría de estas agrupaciones se han realizado según criterios metodológicos referidos al proceso didáctico que cada enfoque utiliza para la formación de profesionales.

Otros autores (Elliot, 1991; Pockewitz, 1990), no obstante, consideran la formación desde una propuesta más global y genérica utilizando como criterio básico la conjunción de distintos aspectos teóricos y metodológicos, que nosotros nos atrevemos a conceptualizar bajo el término, más genérico y comprehensivo, de *perspectiva de formación*. Ello nos lleva a agrupar los diversos modelos de formación en tres perspectivas: académica, técnica y práctico-crítica. Esta organización en tres grandes bloques responde, por un lado, a distintas filosofías de formación y por otro, a procesos didácticos muy diferentes. De esta manera, todos los enfoques formativos que conocemos quedarían comprendidos en dichas perspectivas de formación según la propuesta que ofrecemos a continuación.

### 2.1. *Perspectiva académica*

Desde esta perspectiva, se concibe *el profesional* como un especialista en las diferentes disciplinas (Pérez Gómez, 1992). *La finalidad* de este enfoque formativo es suministrar a los profesionales todo un conjunto de pautas o normas generales de comportamientos profesionales que deberá adaptar y aplicar a las situaciones de práctica profesional. *La procedencia* de estas normas de comportamiento es la teoría o conocimiento académico. Esta perspectiva, que considera la formación como una actividad artesanal, no se haya sustentada por teorías de aprendizaje; en una etapa precientífica del conocimiento, las bases psi-

cológicas de este enfoque formativo, son inexistentes.

Dentro de esta perspectiva, situamos el modelo convencional o clásico de formación. Tradicionalmente se ha hablado de un modelo de formación de profesionales centrado en la figura del profesor y su actividad docente. Es lo que se ha dado en llamar la pedagogía por objetivos (Gimeno, 1982). Este modelo se basa en objetivos conductuales, los *contenidos* que desarrolla han sido de carácter teórico e intelectual, la metodología es fundamentalmente expositiva, la *relación profesor/alumno* unidireccional, etc. La finalidad comunicativa de este modelo es transmitir e informar de unos conocimientos científicos desarrollados en la disciplina que el alumno debe asimilar. El *rol del pedagogo* en formación/*estudiante* es pasivo, asimilador y receptor de conocimientos. Lo que se pretende es formar a un profesional que acumule la mayor cantidad de conocimientos posibles para que luego pueda desarrollarlos en su trabajo. Por tanto, esta perspectiva enfocada sobre conocimientos teóricos, proporciona poco espacio para el desarrollo de prácticas profesionales. Las prácticas se articulan sobre ejercicios concretos que refuerzan los conocimientos aportados por las autoridades académicas.

Desde este enfoque formativo, el *sistema de evaluación* habitual y más frecuente es el examen. Los *contenidos de evaluación* hacen referencia al producto del aprendizaje y fundamentalmente a la capacidad memorística del alumno. *La unidad de evaluación* es el propio sujeto en formación, obviándose otros elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta consideración de todo el proceso formativo y su evaluación conlleva un enfoque de *toma de decisiones* auto-crático, que recae sobre el profesor considerado como autoridad académica.

## 2.2. *Perspectiva técnica*

Este enfoque concibe *el profesional* como un técnico. La racionalidad técnica es una epistemología de la práctica que se deriva de la filosofía positivista y se construye sobre los propios principios de la investigación universitaria contemporánea. La racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos. Los profesionales de la práctica que son rigurosos resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación de la teoría y la técnica que se derivan del conocimiento sistemático, preferiblemente científico (Schön, 1992). *La finalidad* de este enfoque formativo es capacitar/entrenar en habilidades y destrezas que proceden de la investigación básica y aplicada y que se han demostrado eficaces para el desarrollo profesional. Desde esta consideración, el profesional no necesita tanto acceder al conocimiento científico, sino dominar las rutinas de intervención técnica que se derivan de aquél. Las *prácticas profesionales* en la formación inicial se consideran necesarias para la formación, pero se encuadran dentro de disciplinas aisladas y se organizan en función de destrezas y habilidades diferenciadoras según materias o bloques de conocimientos. Basado en el paradigma de proceso-producto (Pérez Gómez, 1992), la *teoría de aprendizaje* que sustenta este enfoque es el conductismo.

En esta perspectiva situamos el *modelo basado en competencias* (Rodríguez Moreno, 1985) y el *modelo científico de formación* (Barlow, 1984), ya que ambos se basan en criterios de eficacia y rentabilidad de la formación en términos de productividad.

*El modelo basado en competencias* estrechamente relacionado con el *modelo de microenseñanza*, surge a partir del desarrollo de los diez programas-modelos para educación del profesorado de educación elemental a cargo de la Oficina de Educación de los EE.UU. (Gimeno, 1992). Este modelo propone diseñar programas de formación cuyo propósito fundamental es el entrenamiento del profesional en las técnicas, procedimientos y habilidades que han demostrado eficaces en la investigación previa (Pérez Gómez, 1992). El objetivo prioritario es la formación del pedagogo en competencias específicas y observables concebidas como habilidades de interacción.

Algunas de las características definitorias de este modelo son que los objetivos del alumno se especifican en términos concretos, los contenidos son establecidos en términos de destrezas específicas y de procedimientos. El rol del profesor y el alumno en la relación, entre ellos, difieren sensiblemente de la perspectiva académica anterior. El profesor pasa a concebirse como un entrenador en habilidades específicas; se confiere al alumno un papel más activo, aunque dentro de los límites impuestos por la autoridad académica, que tiene la responsabilidad y facultad de decidir sobre los resultados de aprendizaje del estudiante/profesional. El profesor asume un papel de experto en el campo de enseñar al alumno a realizar determinadas tareas en las que tienen que poner en práctica alguna competencia específica.

*El modelo científico de formación profesional*, al igual que el basado en competencias, se apoya en criterios de eficacia y rentabilidad. Frecuentemente aplicado a la formación permanente de profesionales del campo de las ciencias sociales, la aportación más relevante en relación con el modelo antes expuesto, es su consideración

de que los profesionales deben incorporar la investigación como sistema de autoformación en la práctica (Barlow, 1984). De cualquier modo, se concibe que el profesional para ser eficaz debe "consumir" los resultados de las investigaciones empíricas, ya sean realizadas por él mismo o por otros profesionales. La calidad de su formación se manifiesta por la calidad de los productos y por la eficacia y economía en su consecución. Este modelo abre la posibilidad de un papel más activo al profesional, quien puede y debe realizar investigaciones e incorporar los resultados de las mismas en su práctica profesional.

### 2.3. *Perspectiva práctico-crítica*

Esta perspectiva, aparecida recientemente en la formación de profesionales, está teniendo cada vez más relevancia en la formación permanente. El pedagogo se entiende, desde la perspectiva práctico-crítica, como un *profesional* que debe aprender a resolver problemas, pero que tiene que aprender a resolverlos en situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto (Schön, 1992). Los problemas que se dan en la realidad no son exclusivamente instrumentales sino que incluyen muchos otros aspectos que exceden los técnicos; La formación técnica se invalida, porque las grandes teorías educativas en situaciones reales se ven transformadas por la interrelación de las diversas variables implicadas en ellas. No hay soluciones instrumentales para problemas complejos.

La *finalidad* del enfoque práctico-crítico en la formación de profesionales es formar, capacitar y desarrollar profesionalmente a través del contacto con la propia práctica. Habitualmente incorporado en la formación permanente de profesionales, este enfoque requiere la participación de grupos, inte-

grando en el proceso de indagación y diálogo a participantes y observadores (Elliot, 1991). La participación e implicación de los miembros de una institución son condiciones básicas para el desarrollo organizativo. Las organizaciones o centros educativos se desarrollan con el objeto de aumentar el nivel de responsabilidad personal y de grupo en la planificación y ejecución de estrategias y de encontrar soluciones creativas a problemas frecuentes. En cuanto a la responsabilidad personal y grupal, nos referimos a estrategias de cambio institucional, personal y profesional.

Mientras que desde una perspectiva académica la finalidad de la formación es abastecer al pedagogo de una serie de pautas de comportamiento profesional que proceden de la teoría, en la perspectiva práctico-crítica no hay pautas o normas generales para el desarrollo profesional, que se entiende se realizará en situaciones tan específicas y particulares, que invalidarán las leyes generales de comportamiento. El análisis y comprensión de las situaciones específicas de centros educativos particulares generan el cuerpo teórico de *conocimientos prácticos* que ayudarán a la autorrealización profesional. Por tanto, este enfoque proyecta el desarrollo profesional como el desarrollo y el cambio organizativo-institucional de los centros educativos mediante la comprensión y análisis situacional de los participantes o integrantes de las instituciones educativas, que se responsabilizan del diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias de cambio. Desde estos planteamientos, el contexto psicosocial e institucional es un factor clave para el desarrollo de comportamientos, actitudes e ideas, que propicien un clima de aprendizaje profesional basado en la comprensión de la práctica y orientado a facilitar la transformación de la misma (Pérez Gómez, 1992).

En este enfoque, el individuo/profesional se responsabiliza de su propio aprendizaje y desarrollo, que realiza a través de un *trabajo en equipo*, entendiéndose éste como un colectivo natural de individuos que trabajan colaborativamente. La responsabilidad de evaluar la formación recae sobre el propio profesional en formación. La organización incorpora un sistema de auto-evaluación institucional autónomo y consciente de cara al desarrollo organizativo de los centros educativos (González, 1992). Desde esta perspectiva, la evaluación se concibe como formativa y procesual, de cara a que permita un conveniente desarrollo de la institución y de sus miembros. Es decir, el evaluador no es un agente externo (autoridad académica y/o política), sino que se trata de una auto-evaluación del propio desarrollo profesional y de las implicaciones organizativas. Se contemplan como contenidos claves el proceso de aprendizaje y la capacidad de análisis del contexto. Estas dos nuevas dimensiones lleva a contemplar como *unidad de evaluación* la institución, potenciando un concepto global y comprehensivo del desarrollo profesional. La *toma de decisiones* derivada de procesos de evaluación se caracteriza por ser una toma de decisiones democrática (Martín-Moreno, 1992), que está sometida a procesos de negociación grupal. En este sentido, el enfoque práctico-crítico se aleja de planteamientos académicos y técnicos, en los que las decisiones sobre cambios organizativos y de realización profesional recaen exclusivamente en el poder académico o político.

Este enfoque difiere de otras perspectivas de formación en la configuración metodológica del proceso didáctico, tanto en los contenidos y métodos de trabajo, como en el sistema de evaluación y la toma de decisiones. Quizás el elemento más relevante es la consideración de las prácticas profesionales.

Desde este enfoque, se abandona la coacción de las prácticas parciales y aisladas para considerarlas como una conjunción de las diferentes disciplinas en un Practicum organizado y supervisado por profesorado en la práctica.

Desde nuestro punto de vista, dentro de la perspectiva práctico-crítica se encuadran los modelos de *reflexión en la práctica* e *investigación-acción*, que frecuentemente aparecen en la bibliografía (Tabachnick y Zeichner, 1991; Pockewitz, 1990) vinculados e incluso como sinónimos.

El modelo de *reflexión en la práctica* (Schön, 1992) se asienta en planteamientos derivados de teorías cognitivas del aprendizaje. Se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como un trabajo en equipo puesto de profesor/es y alumno/s en el que el conocimiento se construye colectivamente. La práctica profesional se concibe como un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor asume un rol de facilitador del proceso de reconstrucción del conocimiento experiencial. Aunque este modelo recibe importantes aportaciones, que vienen a actualizarlo de forma diferente a las perspectivas académica o técnica, la figura del profesional y su formación, carece de planteamientos didácticos y metodológicos que permitan un desarrollo y aplicación a situaciones educativas concretas y resultados difíciles de aplicar al ámbito de la formación inicial de pedagogos.

Sin embargo, el modelo basado en *investigación-acción* aporta aspectos metodológicos que lo hacen viable y operativo en el caso de la formación inicial. Este modelo se apoya en conceptos proporcionados por el modelo anterior tales como la concepción de la formación como un proceso de construcción humano, en el que el conocimiento se construye gradualmente. Es decir, d



esta consideración la construcción del conocimiento pasa por un proceso social de interacción y de trabajo en equipo, en el que se da una relación horizontal y pluridireccional (O'Hanlon, 1993). Esta característica de los modelos centrados en esta perspectiva explica, en gran parte, la ruptura con perspectivas anteriores que se centraban casi exclusivamente en una relación dual y básicamente jerárquica. Este modelo de formación se asienta sobre una metodología de indagación de la práctica, en la que los conocimientos provenientes de diferentes disciplinas forman un todo difícilmente diferenciable por materias. Este modelo requiere, por tanto, interdisciplinariedad o trabajo conjunto para el desarrollo de planes de formación para pedagogos.

Actualmente, diversos estudios empíricos han señalado la necesidad de incorporar modelos basados en investigación-acción para el desarrollo profesional en la práctica. Así, en el ámbito de la formación de profesores universitarios se está utilizando cada vez con mayor frecuencia (Schratz, 1992;

Herrick, 1992; Adler, 1991; Stevenson, 1991; Kember y Gow, 1992). Este modelo también está siendo incorporado para el desarrollo profesional en educación especial (Gersten & Woodward, 1990; Aiscow & Muncey, 1985; Booth, 1985).

Las tablas I y II ilustran las aportaciones de las tres perspectivas de formación.

### 3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Se plantearon como objetivos de la investigación los siguientes:

- 1) Identificar la perspectiva predominante de formación inicial de pedagogos, señalando sus características y las posibles diferencias que puedan existir entre los grupos de alumnos que pueden formarse en función de variables como: plan de optativas elegidas durante la carrera, curso, turno, trabajan o no al tiempo que estudian, rendimiento académico, etc.

TABLA I. ELEMENTOS TEÓRICOS DE LAS PERSPECTIVAS DE FORMACIÓN.

ELEMENTOS TEORICOS	ACADEMICA	TECNICA	PRACTICO-CRITICA
<b>FINALIDAD</b>	Prescribir o dar pautas o normas de comportamiento profesional	Entrenar en determinadas habilidades y destrezas profesionales predeterminadas	Introducir en prácticas profesionales supervisadas y desarrollar planteamientos teóricos a través de la indagación en la práctica
<b>PROCEDENCIA DEL CONOCIMIENTO</b>	Teoría	Investigación aplicada	Práctica
<b>CONCEPTO DE PROFESIONAL</b>	Teórico	Técnico	Práctico/reflexivo
<b>CONCEPTO DE FORMACION</b>	Transmisión de conocimientos	Entrenamiento en habilidades	Construcción de conocimientos prácticos
<b>TEORIAS DEL APRENDIZAJE</b>	Inexistente	Conductista	Cognitivo-Constructiva

TABLA II. ELEMENTOS METODOLÓGICOS DE LAS PERSPECTIVAS DE FORMACIÓN

E. METODOLÓGICOS	ACADEMICA	TECNICA	PRACTICO-CRIT
CONTENIDOS DE FORMACION	Conocimientos teóricos	Habilidades y destrezas específicas	Actitudes
METODO DE TRABAJO	Individual	Individual / equipo = suma artificial de individuos	Equipo = colectivo no de individuos cohesio
RELACION PROFESOR-ALUMNO	Jerárquica y unidireccional	Bidireccional pero jerárquica	Horizontal y pluridirecc
ROL DEL PROFESOR	Transmisor	Entrenador	Facilitador
ROL DEL ALUMNO	Pasivo	Activo	Crítico
SISTEMA DE EVALUACION	Examen	Pruebas objetivas/ observación	Supervisión/tutoría
CONTENIDO DE EVALUACION	Producto	Producto	Proceso/ Contexto/ Pro
UNIDAD DE EVALUACION	Individuos	Individuos	Institución
TOMA DE DECISIONES	Autoridad académica (investigador)	Autoridad académica (teórico)	Democrática
DESARROLLO DE PRACTICAS	Ejercicios prácticos	Prácticas de asignaturas	Practicum

- 2) Conocer la actitud de los pedagogos hacia la formación inicial recibida, analizando posibles diferencias entre grupos según las variables establecidas en el anterior objetivo y la relación que dicha actitud pueda tener con el modelo de formación seguido.
  - 3) Identificar las principales necesidades e intereses formativos de los estudiantes de Pedagogía.
4. METODOLOGÍA

Se aplicó un diseño descriptivo de desarrollo transversal (1<sup>er</sup> y 2<sup>o</sup> ciclo universitario).

La población del estudio la formaron todos los estudiantes de Pedagogía, repartidos en clases, que seguían el programa oficial de las asignaturas y pertenecieron a los cursos de adaptación, tercero y cuarto. Se procedió a encuestar al conjunto de la población. La tabla III muestra los resultados de la recogida de datos y el cálculo de los errores para un nivel de confianza de 2 mas (95'5%), considerando  $p=q=0$  usando la fórmula de proporciones en poblaciones finitas (Sierra Bravo, 1991, p.209). El número total de encuestados fue de 184 sujetos; tres no contestaron a la encuesta de este curso.



TABLA III. POBLACIÓN, MUESTREO Y ERRORES MUESTRALES

ERROR MUESTRAL (2 sigmas, $p=q=0'5$ )					
Curso	3º Mañana	Adaptación	5º Mañana	5º Tarde	General
Pobl. (N)	40	80	45	65	230
Muest. (n)	37	70	41	33	181+3
% de Pobl.	92'50%	87'50%	91'11%	50'76%	80%
Error (e)	4'56%	4'25%	4'71%	12'31%	3'31

4.1. Instrumentos de recogida de datos

La recogida de datos se ha centrado en el desarrollo de la técnica de observación por encuesta (Sierra Bravo, 1991). El instrumento de recogida de datos empleado ha sido un cuestionario que contempla diversos bloques de información que responden a los objetivos formulados. Estos bloques son:

- Datos de identificación del alumno y del plan de estudios seguido durante la carrera.

- Cuestionario para la determinación del modelo de formación inicial de profesionales (ver anexo I). Este instrumento consta de tres dimensiones: académica, técnica y práctico-crítica. Los indicadores que discriminan las dimensiones son los citados en el marco teórico como *Elementos Metodológicos*. Las cuestiones formuladas ofrecen un nivel de medida ordinal. Cada dimensión se constituye como una escala que pretende aportar una valoración sobre la perspectiva

de formación inicial actual sobre la que se sustenta la capacitación profesional de pedagogos. La validez de contenido de las escalas viene avalada por la fundamentación teórica que sustenta su proceso de construcción. La fiabilidad de estas escalas alcanzan un nivel adecuado de consistencia interna como mostramos en la tabla IV.

- *Diferencial semántico sobre las actitudes de los alumnos hacia la formación inicial recibida durante la carrera.* Este apartado del cuestionario está relacionado con el objetivo 2 de la investigación y recoge una de las variables que consideramos fundamentales del estudio. Los diferenciales semánticos son instrumentos idóneos para medir las actitudes de los sujetos (Sierra Bravo, 1991). Es posible obtener escalas de diferencial semántico muy fiables y válidas en su estructura de construcción. En nuestro caso, se procedió a formular un conjunto de adjetivos bipolares planteados como un con-

TABLA IV. COEFICIENTES DE FIABILIDAD DE LAS ESCALAS METODOLÓGICAS

ESCALAS	ACADEMICA		TECNICA		PRAC.-CRIT.	
	ALPHA	STD.	ALPHA	STD.	ALPHA	STD.
COEFICIENTES	.8079	.8166	.6866	.7033	.7375	.7451

tinuo escalado de 1 a 7. (Ejemplo: Adecuada 7 6 5 4 3 2 1 Inadecuada)

La construcción de las escalas se realizó considerando la dimensión referida a la potencia de la formación. Para asegurar la "validez de constructo" centrada en la unidimensionalidad del Diferencial Semántico, se procedió mediante la técnica del análisis factorial a identificar las escalas que debían ser eliminadas y las que debían permanecer, conservando altas cotas de fiabilidad. Los análisis iniciales demostraron la necesidad de mantener siete de las doce escalas bipolares inicialmente propuestas (Productiva/Improductiva; Solida, fuerte, consistente/Frágil, débil, deficiente; Bien/Mal; Conveniente/Inconveniente; Util/Inútil; Positiva/Negativa; Adecuada/Inadecuada), resultando finalmente una escala con una probada validez de constructo (Un único factor que explica el 69'8% de la varianza, saturación mínima = .77 y máxima = .86) y una fiabilidad que podemos considerar óptima (Coef. Alpha de Cronbach = .9260; Std. I. Alpha=.9275).

- Preguntas abiertas para la recogida de información relativa a las expectativas sobre el perfil profesional y a las necesidades formativas sentidas. La información recogida fue analizada desarrollando un sistema de categorías generado a partir de los datos recogidos.

#### 4.2. Análisis y exposición de resultados

Se ha procedido a realizar un análisis descriptivo de los datos de identificación personal. De este análisis inicial, destaca la preponderancia de mujeres (74'7%) respecto a los hombres y la existencia de un grupo de estudiantes que compatibiliza los estudios con un trabajo vinculado al curso de su carrera; concretamente, el 54'7% de los estudiantes no compatibiliza la carrera con ningún tipo de trabajo, haciendo un 45'3% de la población. De éstos últimos, el 45% desarrolla un trabajo relacionado con los estudios de Pedagogía; esto supone respecto a la muestra total un 34'2%.

En relación al primer objetivo de la investigación, el análisis descriptivo de los datos de las escalas (académica, técnica, práctico-crítica) demuestra que la perspectiva ponderante es la académica con una media de 7'1, seguida de la perspectiva técnica con una media de 4'7 y, por último, la perspectiva práctico-crítica es la que tiene menos peso en la formación inicial de pedagogos con una media de 3'57. En la tabla V presentamos los estadísticos descriptivos calculados para cada escala. Por otro lado, se aplicó la prueba de bondad de ajuste a la curva normal (Kolmogorov - Smirnov) obteniendo resultados positivos para las distribuciones de las tres escalas (ver figura 1).

TABLA V. MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL Y DISPERSIÓN EN LAS TRES PERSPECTIVAS

	ACADEMICA	TECNICA	PRACTICO-CRITICA
Media	7'1	4'7	3'57
Mediana	7'3	4'6	3'5
Moda	7'43	4'57	3'14
Desviación típica	1'3	1'01	1'04

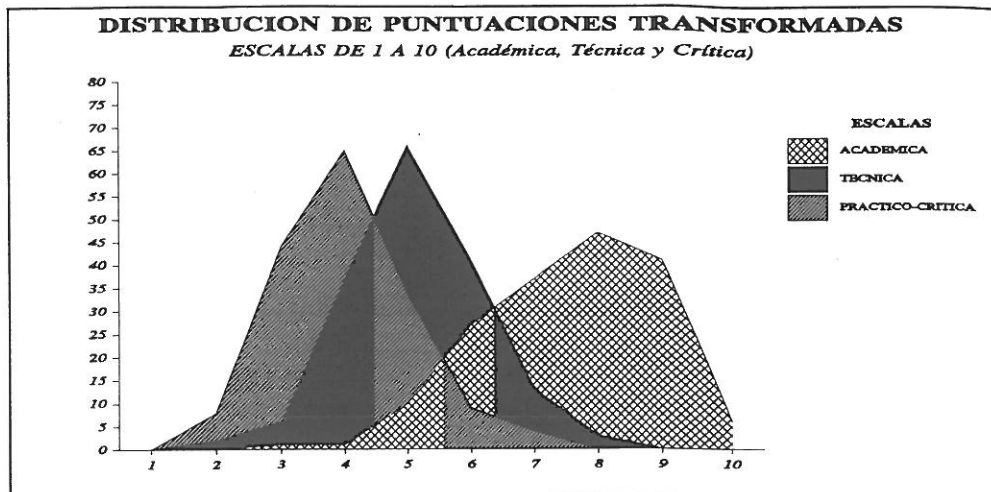


FIGURA 1. Representación gráfica de las distribuciones en las escalas metodológicas de las perspectivas de formación.

Se ha analizado cada uno de los indicadores que caracterizaban las distintas perspectivas, obteniéndose estadísticos descriptivos que nos permiten identificar la perspectiva que predomina en cada indicador. La tabla VI muestra la predominancia de la perspectiva académica en el modelo de formación inicial sobre las restantes perspectivas, destacando los indicadores que básicamente sustentan esa predominancia. Estos aspectos han sido fundamentalmente los referidos a la evaluación y al rol del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en el aula.

En algunos indicadores como los referidos a método de trabajo, relación profesor-alumno y rol del alumno, los estudiantes otorgan igual puntuación a la perspectiva técnica y académica, lo cual nos conduce a considerar que existen, aunque de forma aislada, algunos aspectos de formación técnica. Por otra parte, resulta significativo que las diferencias se acentúan precisamente en los indicadores referidos a la evaluación;

aunque se están introduciendo elementos técnicos en la formación respecto a la metodología de enseñanza, la evaluación sigue teniendo un marcado carácter académico. Otro aspecto destacable es que la formación universitaria de pedagogos está poco impregnada por concepciones práctico-críticas a criterio de los alumnos.

Hemos completado la información sobre el modelo de formación analizando las diferencias entre grupos de estudiantes según diversas variables.

Para el estudio de las diferencias según las optativas elegidas en la carrera, clasificamos a los alumnos de 5º curso mediante la técnica de análisis cluster, formando siete grupos lo más interheterogéneos e intrahomogéneos posibles, que representasen adecuadamente la variabilidad según el plan de optativas elegido. Se procedió a analizar si existían diferencias significativas en cuanto al modelo de formación seguido (nivel de significación  $\leq 0.05$ ) en función de todas las variables independientes (plan de optativas

TABLA VI.- CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DE FORMACIÓN (VALOR DE LA MEDIANA POR CADOR -MÍNIMO=1, MÁXIMO=7-).

	ACADEMICA	TECNICA	PRACTICO-CRITICO
1. Contenidos de formación	5	3	2
2. Método de trabajo	4	4	3
3. Relación profesor-alumno	4	4	2
4. Rol del profesor	5	3	3
5. Rol del alumno	4	4	3
6. Sistema de evaluación	6	4	2
7. Contenido de evaluación	6	3	2
8. Unidad de evaluación	7	2	1
9. Toma de decisiones	6	3	2
10. Desarrollo de prácticas	4	3	1

elegidas durante la carrera, curso, turno, compatibilizan/no compatibilizan los estudios con trabajo, etc). Para ello se realizaron pruebas de contraste (MANOVA: Pillais, Hotellings y Wilks; ANOVA; Anova de Kruskal-Wallis; U de Mann-Whitney) constatándose que sólo existen diferencias según las variables que implican “compatibilización o no de los estudios con trabajo”. Los alumnos que no compatibilizan la carrera con trabajo obtienen una media mayor en cuanto a la escala práctico-crítica (los que no trabajan, media=26'12, Desv. típica=6'43 // los que trabajan, media=23'5, Desv. típica=8'12). Entre los que trabajan, también se encontraron diferencias significativas en cuanto al tipo de trabajo (relacionado o no con pedagogía); de este modo, los sujetos que no trabajan en campos relacionados con Pedagogía obtienen una media mayor en las puntuaciones de la escala práctico-crítica (grupo de alumnos con trabajo

no relacionado con pedagogía, media=25'97, desv. típica=6'25 // grupo de alumnos con trabajo relacionado con Pedagogía, media=23'72, desv. típica=9'07). Aunque las diferencias no son muy grandes, estadísticamente significativas a un nivel de confianza  $\leq$  que 0'05.

También se procedió a constatar las posibles diferencias que podrían hallarse entre los grupos de alumnos en cuanto a su actitud hacia el modelo de formación seguido, hallando ninguna diferencia significativa que debamos resaltar en función de las variables de agrupamiento que se plantearon.

En cuanto a la relación entre el modelo de formación y las actitudes hacia el mismo, la tabla VII muestra la matriz de correlaciones donde se expresan los coeficientes de Correlación de Pearson para las puntuaciones de las escalas metodológicas que miden las perspectivas de formación y las actitudes hacia la formación recibida. Como pu

observarse existe una relación directa entre las valoraciones en las escalas “técnicas” y “práctico-crítica” y la actitud hacia la formación recibida. También destaca en esta

tabla la relación inversa entre las valoraciones de la escala académica y las de las escalas “técnica” y “práctico-crítica” (\*\* = Nivel de Sign.  $\leq$  que 0'001).

TABLA VII. MATRIZ DE CORRELACIONES

	ACADEMIC	TECNICA	CRITICA	ACTITUD
ACADEMIC	1.0000	-.2898**	-.5027**	-.1555
TECNICA	-.2898**	1.0000	.6053**	.4689**
CRITICA	-.5027**	.6053**	1.0000	.2857**
ACTITUD	-.1555	.4689**	.2857**	1.0000
1-tailed Signif: * - .01 ** - .001				

De otra parte, las actitudes de la muestra hacia la formación recibida en la carrera de pedagogía se sitúan en una escala con valores entre 7 y 49. La distribución muestra una adecuada bondad de ajuste a una distribución normal (Kolmogorov-Smirnov “normal”,  $p=0'433$ ). La media observada en la muestra es 28'017, la mediana es 27'5 y la desviación típica es 7'737.

En relación a las necesidades de formación (objetivo 3), hemos realizado un análisis de contenido a partir de las respuestas de los sujetos. El estudio inicial de las informaciones aportadas por los alumnos dió como resultado 27 aspectos diferentes que consideraban no habían sido cubiertos suficientemente en su formación. En este sentido, se procedió a realizar un segundo análisis que nos permitiera identificar criterios de agrupación de las necesidades específicas señaladas por la muestra del estudio. El resulta-

do de esta exploración fue la existencia de siete grupos (no excluyentes entre sí) de necesidades que recogemos en la tabla VIII con su frecuencia de aparición.

Según los datos aportados, el 30'97% de los estudiantes no señala necesidades de formación. De los 127 sujetos que señalaron necesidades, el 69'29% manifestó la necesidad de realizar prácticas.

Respecto al contenido de las categorías que aparecen en la tabla VIII, resaltamos la importancia que otorgan los estudiantes a la realización de *prácticas* de carácter institucional e integradas oficialmente en el currículum formativo. Asimismo, también aparecen con una frecuencia alta un conjunto de aspectos que hemos denominado *conocimientos práctico-técnicos*, que incluyen cuestiones tales como la resolución de problemas, desarrollo de la capacidad crítica y toma de decisiones, dinámica de grupos así

TABLA VIII. FRECUENCIA DE APARICIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE NECESIDADES

NECESIDAD	FRECUENCIA
No señalan necesidades	57
Prácticas	88
Conocimientos práctico-técnicos	43
Especialización	24
Innovación en la enseñanza	19
Conexión con la realidad	17
Fundamentos teóricos	15
Orientación	14

como destrezas o habilidades básicas para el desarrollo de trabajos (manejo informático, análisis estadísticos y dominio de idiomas). La categoría *especialización*, alude a la necesidad de dedicar mayor espacio y tiempo dentro de la carrera a desarrollar conocimientos en torno a la investigación educativa, evaluación, organización y gestión de recursos, diagnóstico y formación didáctica. Aparece también, aunque con menor frecuencia, la necesidad de *innovación en la enseñanza* y *orientación*. Respecto a la primera, las afirmaciones de los estudiantes van referidas principalmente a la necesidad de cambiar los métodos de enseñanza (“bastante tradicionales”), la colaboración entre profesores y alumnos y la forma de trabajo de los alumnos (trabajo en grupo). La categoría *orientación* recoge la inquietud manifestada por el alumnado respecto a su futuro desarrollo profesional; en este sentido, plantean la necesidad de información y formación de carácter académica y profesional (a lo largo de la carrera) que les permita tomar

decisiones adecuadas a sus expectativas laborales.

## 5. CONCLUSIONES

En relación a los resultados obtenidos el estudio ha proporcionado un conjunto de datos empíricos sobre la perspectiva de formación predominante que suponen el reconocimiento explícito de la preponderancia del enfoque académico en la formación de pedagogos. La predominancia del enfoque académico coincide, a su vez, con la petición por parte de los alumnos de prácticas institucionales que les permita desarrollar unas habilidades básicas directamente vinculadas a su práctica profesional futura. Parece que las circunstancias profesionales de los pedagogos están cambiando, como refleja el estudio realizado por Colá García (1993) y que la sociedad está reclamando este profesional para la resolución de problemas específicos de su campo de actuación.

Por otra parte, podemos concluir que el modelo de formación inicial parece contener algunas características académico-técnicas, que nos conducen a considerar que la perspectiva técnica, en elementos aislados, se está incorporando. No obstante, resulta especialmente significativo el peso otorgado a la perspectiva académica en lo que se refiere a evaluación; estos indicadores así como otros formulados en torno a la figura del profesor obtienen una puntuación muy alta en la escala académica, diferenciándose ampliamente de las otras dos. Sin embargo, se les otorga el mismo peso a la perspectiva académica y técnica en otros indicadores tales como el rol del alumno o el método de trabajo. En esta línea, sería interesante realizar un análisis por asignaturas para identificar la procedencia del peso otorgado en algunos indicadores aislados a la perspectiva técnica y práctico-crítica.

Resulta significativo la inexistencia de diferencias en la percepción del modelo de formación y las actitudes hacia la formación recibida entre los distintos grupos de alumnos según curso, turno y optativas elegidas. Esta situación puede justificarse en relación al actual plan de estudios de carácter generalista así como por la desorientación manifestada por los estudiantes en la elección de materias optativas, no configurándose grupos de alumnos bien definidos según perfiles profesionales. En este sentido, resultan especialmente relevantes las diferencias encontradas respecto a la formación recibida entre el grupo de alumnos que trabajan y los alumnos que no trabajan. Esto nos conduce a plantear la posibilidad de que existan variables mediadoras en la percepción y configuración real del modelo de formación, que este estudio no ha analizado (expectativas profesionales, grado de implicación/participación en la vida del centro,

motivación inicial hacia los estudios, orientación personal, etc).

Otro aspecto que debemos resaltar es que no existe relación entre la valoración del modelo de formación como académico y actitudes más negativas hacia la formación recibida. Sin embargo, actitudes más positivas hacia la formación recibida se relacionan con valoraciones positivas en las escalas de las perspectivas técnica y práctico-crítica, especialmente en el caso de la escala de la perspectiva técnica. Este planteamiento, en última instancia, puede relacionarse con las necesidades formativas identificadas por los estudiantes cara a un futuro desarrollo profesional. En este sentido, algunas necesidades observadas tales como "realización de prácticas", "conexión teoría-práctica", "innovación en la enseñanza", "conocimientos práctico-técnicos", etc. ponen de manifiesto la necesidad de vincular la formación inicial con la realidad profesional, confiriéndole mayor practicidad a sus contenidos, de modo que favorezca el desarrollo de habilidades y destrezas directamente aplicables al terreno profesional. En esta línea, las actitudes hacia el enfoque académico pueden interpretarse a la luz de estas informaciones, ya que, en general, los estudiantes parecen demandar un mayor desarrollo de tareas, a lo largo de la carrera, que observen los capacitan como profesionales.

También podemos afirmar que la necesidad de realizar prácticas es una opinión generalizada entre los estudiantes de Pedagogía. Esto puede interpretarse en relación a lo expresado anteriormente así como en función de la falta de reconocimiento institucional de prácticas pre-profesionales en la formación inicial de los pedagogos.

Este estudio muestra la formación universitaria de pedagogos vista por los estudiantes, agentes implicados en el proceso



formativo. A partir de este análisis inicial, proponemos la replicación en otras poblaciones y muestras a fin de contrastar resultados y validar y ampliar la elaboración teórica propuesta en este trabajo. Asimismo señalamos la necesidad de realizar investigaciones sobre esta temática que incorporen procedimientos de índole cualitativa para profundizar sobre algunos aspectos que han aparecido en nuestro estudio y que pueden influir en la formación (por ejemplo, tipo de prácticas que se demanda, coordinación entre asignaturas, etc.). La incorporación de otras fuentes de información (profesores, programas de las asignaturas, etc) completaría el análisis y permitiría valorar globalmente el plan de formación.

Los resultados obtenidos en esta investigación junto con otras que se realicen en esta línea pueden informar y orientar acciones futuras. En este sentido, los planes de formación de pedagogos en nuevos perfiles profesionales (Educación Social, Psicopedagogía, Pedagogía) podrán incorporar algunos aspectos que los estudiantes han señalado como necesidades formativas. En relación a este tema, queremos resaltar el importante papel de estos planes de estudios en el desarrollo del "practicum", que como esta investigación ha observado demandan en la actualidad los estudiantes de Pedagogía.

Por último, queremos dejar constancia de que este trabajo pretende abrir vías de reflexión y análisis a los agentes implicados en la formación universitaria; desde nuestro punto de vista la reforma de la enseñanza universitaria requiere no sólo cambios en los contenidos (planes de estudios) sino también en otros elementos curriculares (objetivos, metodología de enseñanza, sistemas y estrategias de evaluación) que comienzan en el aula universitaria.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- ADLER, S. (1991). The reflective practioner in the curriculum of teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 17(2) 139-150.
- AISCOW, M. y MUNCEY, J. (1985). Learning Difficulties in Primary School: An In-Service Training Initiative. In SMITH, C.J. *New Directions in Remedial Education*. Lewes East Sussex: Falmer Press, pp. 7-14.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (1987). La acción tutorial del profesor en la enseñanza superior: prácticas (practicum) en la formación de profesionales. *Cuestiones Pedagógicas*, pp. 35-53.
- APPLE, M. W. (1987). *Educación y Formación*. Madrid: Paidós/MEC.
- APPLE, M. W. (1989). *Maestros y alumnos*. Madrid: Paidós/MEC.
- BARDIN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BARLOW, D.H. et al. (1984). *The Scientist-practitioner. Research and Accountability in Clinical and Educational Settings*. Oxford: Pergamon General Psychology Series.
- BISQUERRA, R. (1987). *Introducción a la distíca aplicada a la investigación educativa*. Barcelona: P.P.U.
- BISQUERRA, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable*. Barcelona: P.P.U.
- BOOTH, T. (1985). In-Service Training a Open-University -a non-selective approach to special needs?. In SAYER, J. y JONE (Eds). *Teacher Training and Special Educational Needs*. London: Croom Helm.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez-Roca.
- COHEN, L. y MANION, (1985). *Método de investigación educativa*. Madrid: Muralla, D.L.
- COLAS, P. y BUENDÍA, L. (1988). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLAS, P. y GARCÍA, R. (1993). Situación laboral del pedagogo: un estudio empírico.

- Profesiones y empresas: revista de educación tecnológica y profesional*, (2).
- DE PABLOS, J. y LUCIO-VILLEGAS, E. (1992). El profesor universitario y la formación pedagógica. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (2-3), pp. 59-67.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOT, J. (1991). Actuación profesional y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, (191), pp.76-80.
- FEIMEN-NEMSER, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. En HOUSTON, *Handbook of research on teacher education*, Nueva York, Macmillan.
- GARCÍA PASTOR, C. (1993). La formación de los profesores y los estudios superiores de educación en educación especial y necesidades educativas especiales en Inglaterra y Gales. *X Jornadas de Universidades y Educación Especial*, Universidad de Roviri y Virgili, Tarragona, Marzo-Abril, 1993.
- GERSTEN, R. y WOODWARD, J. (1990). Rethinking the Regular Education Initiative: Focus on the Classroom Teacher. *Remedial and Special Education*, 11(3), Mayo-Junio 1990, pp.7-14.
- GIMENO, J. (1982). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Madrid: Paidós/MEC.
- GONZÁLEZ, M.T. (1992). *Autoevaluación del Centro*. Documento policopiado. Dpto. de Curriculum. Universidad de Murcia.
- HARING-HIDORE, M. y VACC, N.A. (1988). The Scientist-Practitioner Model in Training Entry-Level Counselors. *Journal of Counseling and Development*, 66, Febrero 1988, pp. 286-287.
- HERRICK, M. J. (1992). Research by the teacher and for the teacher: an action research model linking schools and universities. *Action in Teacher Education*, XIV(3), pp. 47-54.
- JOHNSTON, K. (1991). High School Science Teachers' Conceptualisations of Teaching and Learning: theory and practice. *European Journal of Teacher Education*, 14(1), pp. 65-78.
- KEMBER, D. y GOW, L. (1992). Action research as a form of staff development in higher education. *Higher Education*, (23), pp. 297-310.
- KIRK, G. (1989). *El currículum básico*. Barcelona. Paidós-MEC.
- KREMER-HAYON, L. (1991). Teacher Professional Development - the elaboration of a concept. *European Journal of Teacher Education*, 14(1), pp. 79-90.
- MARTÍN-MORENO, Q. (1992). El entorno y su influencia sobre la cultura de los centros educativos. Ponencia para el *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Universidad de Sevilla, 1992.
- MORALES, P. (1988). *Medición de actitudes en psicología y educación*. San Sebastian: Ttartalo.
- O'HANLON, C. (1993). La investigación acción en el desarrollo profesional de los profesores. En GARCIA PASTOR, C. (ed). *Investigación sobre integración*. Salamanca: Amarú.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En GIMENO, J. (Ed): *Comprender y Transformar la escuela*. Madrid: Morata.
- POPKIEWITZ, T.S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- POCKIEWITZ, T.S. (1990). Ideología y Formación Social en la Educación del Profesorado. En POCKIEWITZ, T.S. (Ed). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Universitat de Valencia: Valencia.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1985). Problemática y tendencias actuales en la formación de orientadores. *Enseñanza*, (3), pp. 179-209.
- RULE, S. et al. (1990). An Inservice Training Model To Encourage Collaborative Consultation. *Teacher Education and Special Education*, 13(3-4), Junio 1990, pp. 225-227.

- SCHÓN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós: Barcelona.
- SCHRATZ, M. (1992). Researching while Teaching: an action research approach in higher education. *Studies in Higher Education*, 17(1), pp. 81-95.
- SIERRA BRAVO, R. (1991). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- STEVENSON, R.B. (1991). Action Research as Professional Development: a US case study of inquiry-oriented inservice education. *Journal of Education for Teaching*, 17(3), pp. 277-292.
- TABACHNICK, B.R. y ZEICHNER, K. (1990). *Issues and Practices in inquiry-oriented teacher education*. London: Falmer Press.
- VAN DALEN, D. y MEYER, W. (1981). *Manual de técnicas de la investigación social*. Barcelona, Paidós.
- WRIGHT, J. L. y THOUVENELLE, S. (1990). A Developmental Approach to Teacher Training. *Education and Computing*, 7(1), pp. 223-29.
- ZEICHNER, K. (1990). Traditions of reform in U.S. Teacher Education. *Journal of Teacher Education* (citado por Pérez, 1992).

### ANEXO I

Marque con una cruz el valor que más se acerca a las características del plan de formación recibida durante la carrera. Deberá realizar esta valoración para cada una de las distintas opciones que se presentan dentro de cada ítem. La escala de estimación que se presenta contiene los valores 1, 2, 3, 4, 5 y 7. Estos valores significan:

**1 = Prácticamente nada; 2 = Muy poco; 3 = Poco; 4 = Bastante  
5 = Mucho; 6 = Muchísimo; 7 = Prácticamente todo**

1. La formación recibida durante la carrera ha tenido como contenidos:

	1	2	3	4	5	6
Conocimientos teóricos						
Habilidades y destrezas de ejecución práctica						
Actitudes profesionales						

2. La forma de trabajo que ha implicado el proceso de formación recibido durante la carrera ha sido:

	1	2	3	4	5	6
Individual						
Individual y en Equipo (se forma un equipo donde se reparte el trabajo que es realizado individualmente y posteriormente puesto en común)						
Equipo (se forma un equipo en el que se reparten roles y funciones que determinan un trabajo colectivo)						

3. Durante la carrera, la relación profesor-alumno ha sido:

	1	2	3	4	5	6	7
Jerárquica y unidireccional							
Bidireccional pero jerárquica							
Horizontal y pluridireccional							

4. Durante el proceso de formación, el rol que ha asumido el profesor es:

	1	2	3	4	5	6	7
Trasmisor de conocimientos							
Entrenador de habilidades y destrezas de ejecución práctica							
Coordinador del proceso de enseñanza-aprendizaje							

5. El rol que como alumno has jugado a lo largo de tu formación ha sido:

	1	2	3	4	5	6	7
Pasivo/Receptivo/Contemplativo/Estudioso							
Activo/Atento/Cumplidor/Hábil/Laborioso							
Participativo/Dinámico/Creativo/Crítico							

6. Durante el proceso formativo, se ha evaluado mediante:

	1	2	3	4	5	6	7
Exámenes							
Observación/trabajos							
Entrevista/tutorías							

7. La evaluación se ha centrado en:

	1	2	3	4	5	6	7
Los resultados del aprendizaje							
El proceso de aprendizaje (metodología, formas de trabajo, etc)							
El contexto de aprendizaje (recursos disponibles, conceptos previos de los alumnos, el ambiente de la clase, etc.)							

8. Durante la carrera, a quién se ha evaluado:

	1	2	3	4	5	6
Los alumnos						
Agentes educativos (Alumnos, profesores, etc.)						
La institución universitaria y otras (por ejemplo, centros dónde se han realizado prácticas, etc.)						

9. Las decisiones sobre el proceso de formación han sido tomadas por:

	1	2	3	4	5	6
Cada profesor en su asignatura						
Grupo de profesores que imparten una misma asignatura o asignaturas afines (por ejemplo, los profesores de una asignatura se ponen de acuerdo para ofrecer el mismo programa)						
Negociación entre grupo de profesores y grupo de alumnos						

10. A lo largo de la carrera, su formación práctica como profesional ha consistido en:

	1	2	3	4	5	6
Únicamente ejercicios prácticos relativos a los temas de estudio						
Práctica global de asignatura (por ejemplo, práctica de orientación, práctica de educación especial, etc.)						
Practicum que implica una coordinación interdisciplinar (el alumno interviene en la práctica desarrollando un trabajo que contiene aportaciones de las distintas asignaturas)						