

UNA REVISIÓN DEL PASADO PARA AFRONTAR EL FUTURO: LOS CONTENIDOS RECORDADOS POR LOS ALUMNOS DE LA LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA (2005-2010) DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

A REVIEW OF THE PAST TO FACE THE FUTURE: THE CONTENTS REMEMBERED BY THE MURCIA UNIVERSITY PEDAGOGY DEGREE STUDENTS (2005-2010)

Ana Torres Soto*
Nicolás Martínez Valcárcel
Mónica Vallejo Ruiz

Universidad de Murcia

* *ana.t.s@um.es*

Resumen

Este trabajo presenta algunos datos extraídos de los alumnos que van a permitir al docente deliberar y replantearse su propia práctica educativa, teniendo en cuenta el enfoque de enseñanza desarrollado en sus clases, estableciendo como referente los contenidos recordados por el alumnado tras su proceso de formación universitaria. Concretamente, trataremos de dar a conocer los contenidos que manifiesta haber aprendido el alumnado en las asignaturas troncales y obligatorias de la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Murcia con ánimo de provocar en los docentes la atención a preguntas como: ¿Por qué recuerdan los alumnos unos contenidos y no otros? ¿Los contenidos recordados están más vinculados a conceptos teóricos o vinculados a prácticas de aula? ¿Estos recuerdos se ven favorecidos por algún tipo de metodología concreta?

Además, se presentan algunas líneas futuras de investigación que tratarán de aportar algunas respuestas a la incertidumbre creada tras la implantación de los nuevos grados y el nuevo enfoque educativo basado en la adquisición de competencias: ¿Se ha producido un cambio metodológico real? ¿Se sigue trabajando a través de la diferenciación entre contenidos teóricos y prácticos?

Abstract

This paper aims to suggest some thoughts that allow the teacher to discuss and rethink their own educational practice, taking into account the proposed teaching approach in their classes and content that students recalled his training after college. Specifically, we will try to make known, as a conceptual reference, the contents that the student claims to have learned in the core and compulsory for the Bachelor of Education, University of Murcia with the intention of provoking the teachers attention to questions like: Why are remembered about content and not others? What are methodological approach has been used for teaching? What could be influenced in their learning?

It also presents some future research will try to provide some answers to the uncertainty created following the introduction of new degrees and new educational approach based on the acquisition of skills: Has there been a methodological change real? Is it still working through the distinction between theoretical and practical?

Palabras claves: Competencias educativas, Pedagogía, Planificación educativa, contenidos y teoría-práctica.

Keywords: key competences, Pedagogy, educational planning, educational contents and theory-practice.

1.-INTRODUCCIÓN

El panorama actual universitario está sumergido en un proceso de profundos cambios a diferentes niveles e intensidad. Uno de estos cambios se traduce en el desarrollo de un nuevo modelo educativo que defiende un enfoque de enseñanza definido por la necesaria formación de los estudiantes universitarios en competencias. Parece ser que el reclamo de este enfoque es abordado por todos los documentos burocráticos y formales; sin embargo es un asunto preocupante la consideración de si este nuevo planteamiento educativo se está abordando en las realidades educativas.

Aunque la implantación de los Grados debe haber culminado en el curso académico 2012-2013 (aunque algunas universidades españolas los terminarán un curso académico después) para todas las titulaciones, lo cierto es que muchos profesores son algo reticentes a este nuevo modelo educativo, negándose a desarrollar, en su práctica docente, los nuevos planteamientos metodológicos centrados en el aprendizaje de los estudiantes. Así, desde que esta reforma empezara a formar parte de los documentos oficiales hasta su implantación, las titulaciones se han visto involucradas en un proceso de adaptación en el cual la mayoría de los docentes empezaban a replantearse su práctica educativa adhiriéndose al enfoque por competencias –incluso su planificación se veía reflejada en Guías Docentes en términos de competencia- y otros, seguían desarrollando sus clases tal y como Planes Educativos anteriores determinaban.

En este contexto, surge la idea de desarrollar un estudio con el que dar a conocer a los docentes de una titulación en vías de extinción, la Titulación de Pedagogía de la Universidad de Murcia, qué conocimientos han desarrollado sus alumnos en momentos de convergencia de diversos modelos educativos.

1.1 El modelo de enseñanza por competencias: algunas cuestiones clave

La incorporación de las competencias, en el ámbito educativo, ha supuesto romper con esa tradición enciclopédica y ampliar el concepto de enseñanza-aprendizaje, entendiendo que desde la perspectiva de las competencias los conocimientos, por sí solos, no tienen valor sino son instrumentos para la acción (Vallejo, 2010). Aunque esta idea ha sido malinterpretada por algunos destructores de las competencias arguyendo los peligros de una formación técnica que olvida la importancia de los aprendizajes teóricos. En palabras de Perrenoud (1999):

"El malentido consiste en creer que, al desarrollar competencias se renuncia a transmitir conocimientos. Casi todas las acciones humanas exigen conocimientos, a veces reducidos, a veces muy amplios, ya sea que éstos sean obtenidos a partir de la experiencia personal, del sentido común, de la cultura compartida en el seno de un círculo de practicantes o de la investigación tecnológica o científica. Mientras más complejas, abstractas, mediatizadas por ciertas tecnologías y fundadas según modelos sistemáticos de la realidad son las acciones proyectadas, más exigen conocimientos amplios, avanzados, organizados y confiables..." (p. 95).

Éstas y otras son han sido algunas de las críticas, más importantes, surgidas en torno a este concepto. No obstante, y para no desviarnos de nuestro propósito, asumimos que *las competencias serían descripciones de los aprendizajes de los estudiantes incluyendo múltiples ingredientes (recursos cognitivos de diversa naturaleza, personales, sociales, valores), implican la capacidad de movilizarlos e integrarlos, en orden a definir y responder adecuadamente a situaciones o problemas complejos en contextos relativamente bien definidos, tomando en consideración criterios sociales y éticos establecidos* (Escudero, 2008: 8).

Y, como consecuencia de ello, el modelo de enseñanza por competencias supone un replanteamiento de la planificación docente tradicional basada en la transmisión de conocimientos, a una planificación de la enseñanza basada en la formación competencial. En palabras de Yániz (2008, p. 2), *la formación competencial está relacionada con las prácticas eficaces para resolver problemas*

y mejorar distintos contextos sociales; con la gestión responsable del conocimiento; y con la eficiencia en el uso de recursos. De igual modo, Bolívar (2008: 4) advierte que la formación del estudiante universitario en competencias permite orientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, que posibiliten la adaptación posterior a un entorno variable y a aprender a adquirir nuevos conocimientos, y ello requiere, a su vez, que el profesorado haya desarrollado una planificación que permita desarrollo de competencias.

1.2. Implicaciones en la planificación de la enseñanza

En los planes de estudios precedentes¹, la planificación estaba orientada por los contenidos a enseñar y el conocimiento de las disciplinas; y el desarrollo de esos contenidos en los programas de las asignaturas se dividían en teóricos y prácticos. En este sentido, advierte Yániz (2008: 6) que los planes de estudios se han orientado, sobre todo, a la formación para que los alumnos dominen esos contenidos. Como evidencia de ello, adelantamos que los resultados de esta investigación muestran que los conocimientos que dice recordar el alumnado se traducen en conceptos referidos a contenidos teóricos y prácticos de cada una de las asignaturas estudiadas.

Sin embargo, el nuevo modelo educativo sugiere una planificación en torno al desarrollo de competencias y en el que, evidentemente, no se plantea la distinción entre conocimientos teóricos y prácticos. Bajo este prisma, planificar es *hacer un plan o proyecto docente para lograr o al menos aumentar la probabilidad de que nuestros alumnos adquieran las competencias previstas en un proyecto formativo* (Yániz, 2006, p.20). Sin duda, la planificación, se concibe como una de las tareas más importantes en la labor docente, en tanto que supone una anticipación de intenciones que hacen referencia a la metodología, las estrategias, las metas, la evaluación, teniendo en consideración las competencias que conforman el perfil del estudiante a formar. Este planteamiento ha generado espacios de reflexión sobre la selección de contenidos y el desarrollo de competencias (véase Jonnaert, Barrette, Boufrahi y Masciotra, 2005; Pérez Gómez, 2007; Escudero, 2008; Tadiff, 2008).

De este modo, y siendo coherentes con lo establecido hasta el momento, esta nueva concepción debe de reflejarse en los nuevos planteamiento curriculares. Los tradicionales programas de las asignaturas han estado marcados por la descripción de una serie de contenidos teóricos y prácticos – claramente diferenciados- a aprender por el alumnado. En cambio, en las actuales guías docentes se enfatiza el desarrollo de una serie de competencias que integran, de una manera global, el saber, el saber hacer, y el saber ser y estar, de manera que se garantice en los alumnos, no solo *una serie de conocimientos de la que no se encuentra una utilidad más allá de su paso por la universidad* (García, 2011: 66), sino una serie de conocimientos teóricos y prácticos; la adquisición de habilidades, procedimientos y destrezas; y el desarrollo de unas aptitudes, actitudes y valores, que permitan al estudiante desenvolverse con éxito en su situación profesional. Como se puede apreciar, la diferencia entre un modelo de aprendizaje y otro estriba en el enfoque integrador por el que apuesta el enfoque de aprendizaje por competencias. No se habla de conocimientos teóricos, por un lado, procedimientos prácticos, por otro y habilidades, por otro; sino de una combinación e integración de todos estos saberes que permita al alumnado movilizarlos en cada una de las situaciones en las que se vea involucrado. Así, entendemos que la planificación docente debe desarrollarse mediante la coordinación de todo el profesorado implicado, al hacer de ella un tema de reflexión y diálogo conjunto que permita determinar el perfil del profesional que se pretenda formar. Se exalta la idea de trabajo colaborativo ya que consideramos que, para que se produzca la renovación pedagógica que el nuevo modelo educativo sugiere, es necesaria la coordinación de las distintas enseñanzas y la revisión de lo que se ha estado realizando, con ánimo de replantear la práctica educativa si fuere necesario. Igualmente, creemos que la planificación educativa debería partir de evaluaciones previas que permitieran conocer lo que se ha estado haciendo y que supusieran la reflexión de la práctica docente, con el fin de mejorar los procesos educativos. Seguramente, una forma de abordar y afrontar este modelo educativo con éxito sea siendo consciente de lo que se ha hecho anteriormente. Siendo capaces de reflexionar sobre la propia práctica educativa del docente, se podrán plantear cambios

¹ Como ejemplo, el Plan 2000 de Licenciado en Pedagogía.

metodológicos que permitan conseguir lo que los nuevos planes de estudios establecen. Y hacemos esta reflexión porque, en muchas ocasiones, una de las mayores preocupaciones extendidas ante este nuevo planteamiento educativo es que quede, a nivel formal, en un mero discurso, sin llegar a alterar y transformar los modos en que los profesores enseñan y los alumnos aprenden.

2.-OBJETIVOS

Los resultados de esta investigación pretenden arrojar luz sobre el aprendizaje de los alumnos de la Licenciatura de Pedagogía (promoción 2005/2010) de la Universidad de Murcia. El reto de adentrarnos en el aprendizaje que ha quedado en el alumnado después de cinco años de formación universitaria ha sido abordado mediante el recuerdo a través de materiales, de manera que nos llevara a una aproximación al conocimiento que el alumnado posee indagando en su bagaje conceptual. La intención no es otra que plantear inferencias que permitan al docente reflexionar sobre su propia práctica educativa y replantear –si fuere necesario²– la forma de afrontar con éxito el modelo educativo planteado en los nuevos títulos de Grados.

Adelantamos, que los descriptores analizados para cada una de las asignaturas valoradas en este estudio nos han permitido distinguir entre asignaturas que destacan por soportar un peso sobre todo teórico o por ser recordada por sus contenidos prácticos. Esto es evidente puesto que en la Licenciatura de Pedagogía del Plan 2000 así se determinaba: *Los estudios de Pedagogía conducentes a la obtención de esta titulación habrán de proporcionar la formación teórica y práctica necesaria para el análisis, la intervención y el desarrollo de sistemas y procesos educativos en la organización y la administración del sistema educativo, en las prácticas de las instituciones escolares y en las diversas agencias de educación no formal* (RD 915/1992, B.O.E 24 julio de 1992).

3.-DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO

Muestra

Esta experiencia ha tenido lugar en el seno de la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Murcia, concretamente se ha tomado como muestra al alumnado de la promoción 2005-2010 que estaba finalizado su formación universitaria. Se intentó que participaran todos los alumnos pertenecientes al grupo B de la Licenciatura. De ellos, participaron en el estudio 18, pues el resto de los estudiantes estaban cursando quinto curso como segundo ciclo, porque procedían de otras titulaciones afines. Debido a ello, decidimos excluirlos de la muestra y seleccionar sólo aquellos alumnos que hubieran cursado todas las asignaturas troncales y obligatorias que componen los 5 años de la Licenciatura de Pedagogía.

Al tratar de recoger evidencias del aprendizaje del alumnado se acudió al recuerdo en cada una de las asignaturas de la Licenciatura de Pedagogía del Plan 2000. No obstante, la gran cantidad de asignaturas ofertadas y la heterogeneidad de las mismas nos llevó a plantearnos qué asignaturas seleccionar para la recogida de información. Finalmente, nos centramos en las materias troncales y obligatorias, considerando que la carga de éstas (246 créditos de 304 totales) era suficientemente significativa en la formación general de los titulados de Pedagogía y hacía referencia a la formación común de todos los alumnos.

Instrumento

Una de nuestras preocupaciones fue concretar la manera de obtener la información con un número tan amplio y complejo de asignaturas y debido a la gran variedad de técnicas que podrían utilizarse. Ante tal caso y barajando las ventajas y convenientes de unas técnicas y otras, se optó, por el recuerdo individual y en parejas del alumnado a través de cuestionarios abiertos; pues consideramos

² Somos conscientes de que muchos docentes vienen desarrollando el enfoque por competencias años atrás, con la finalidad de adaptarse lo antes posibles al planteamiento del EEES, de ahí que, establezcamos el matiz de si fuere necesario.

que con este tipo de material se podía acceder a los recuerdos más significativos del alumno ya que estos podían exponer sus ideas sin ningún tipo de restricción. Los datos extraídos en la investigación son el referente narrativo de una experiencia vivida y significativa que ha quedado en el recuerdo del alumnado. Dicho recuerdo se ha apoyado en un cuestionario en el que se le facilitaba una pregunta general y otro en el que se les proporcionó la relación de las asignaturas que constituían los estudios de la Licenciatura de Pedagogía. En las siguientes líneas se describe cada uno de ellos.

4.- RESULTADOS Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Aunque los resultados obtenidos en la investigación han permitido indagar sobre diversos aspectos relacionados con los contenidos recordados, en este trabajo se ha decidido incluir aquellos que aportan sentido a la reflexión del docente.

Sin embargo, antes de entrar en la discusión de resultados se fundamenta la decisión de incluir, entre las asignaturas estudiadas como parte de la muestra, solamente las troncales y obligatorias de universidad. Por un lado indicar que la oferta educativa presentada a los estudiantes de la Titulación de Pedagogía durante los cursos académicos 2005-2010 había constado de 304 créditos, estructurados de la siguiente manera: 151,5 constituidos por asignaturas troncales, 94,5 por asignaturas obligatorias, 27 créditos por asignaturas optativas y 31 por asignaturas de libre configuración. Sin duda, es evidente el peso que tienen las asignaturas troncales y obligatorias respecto a las optativas y de libre configuración, abarcando casi el 81% de los créditos de la titulación, mientras que las otras ocupan poco más del 19% (véase figura 1).

Por otro lado, evidenciar que es en las asignaturas troncales y obligatorias donde se asienta la parte formativa común a todos los alumnos de la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Murcia. Tal evidencia, así como la necesidad de acotar el campo de estudio, llevaron a considerar un total de 34 asignaturas:

- *Bases metodológicas de la investigación educación*
- *Historia de la educación*
- *Didáctica general*
- *Procesos psicológicos básicos*
- *Sociología de la educación*
- *Teoría de la educación*
- *Bases orgánicas y funcionales de la educación*
- *Antropología de la educación*
- *Organización y gestión de centros educativos*
- *Psicología del desarrollo*
- *Psicología de la educación*
- *Tecnología educativa*
- *Análisis y tratamiento datos de investigación en educación*
- *Historia de la educación española*
- *Modelos y procesos de orientación*
- *Métodos, diseños y técnicas investigación en educación*
- *Intervención socioeducativa y animación sociocultural*
- *Educación de adultos*
- *Diagnóstico pedagógico*
- *Procesos y estrategias de desarrollo institucional*
- *Biopatología de las Deficiencias*
- *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*
- *Economía de la educación*
- *Pedagogía social*
- *Política y legislación educativas*
- *Evaluación de programas educativos y sociales*
- *Educación para la salud*
- *Fundamentos pedagógicos*
- *Formación laboral y ocupacional*
- *Educación comparada*

- *Formación y actualización en la función pedagógica*
- *Evaluación, centros y profesores*
- *Apoyo y asesoramiento a sujeto con N.E.E*
- *Innovación tecnológica y enseñanza,*
- *Supervisión y asesoramiento en centros escolares.*

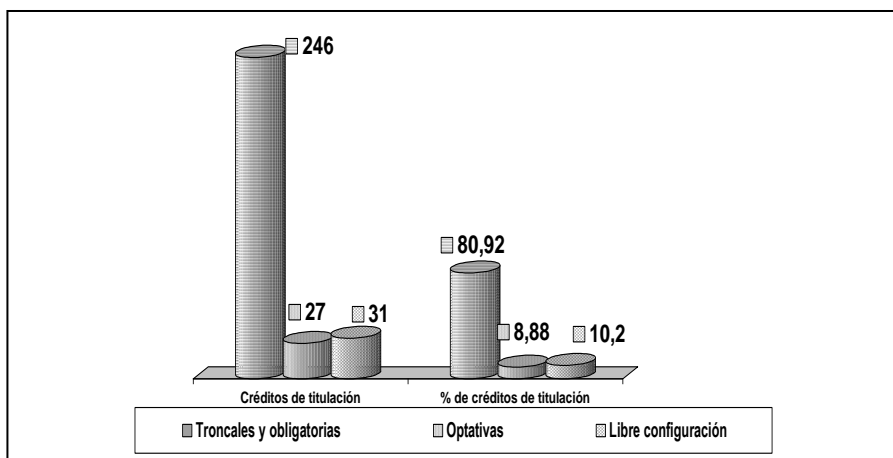


Figura 1. Créditos de la Titulación según su tipología

Adentrándonos en un análisis general de la totalidad de las asignaturas, los resultados obtenidos nos revelan que los alumnos recuerdan una gran cantidad de contenidos –expresados en ideas conceptuales- derivados de sus años de formación universitaria. En su totalidad se dispuso de 1063 declaraciones, las cuales hacían referencia tanto a contenidos teóricos como a contenidos prácticos, e incluso valoraciones de las asignaturas.

El número medio de declaraciones por asignatura fue de 31,3; encontrando una gran disparidad en la cantidad de contenidos recordados en unas asignaturas y otras. Mientras que asignaturas como *Apoyo y Asesoramiento a Sujetos con Necesidades Educativas Especiales* habían sido claramente recordadas por el alumnado (63 declaraciones), otras asignaturas como *Educación para la Salud*, *Fundamentos Pedagógicos* (20 declaraciones) o *Sociología de la Educación* (19 declaraciones) habían tenido un número de aportaciones fuertemente inferior a la media.

A continuación, presentamos una tabla-resumen en la que se recoge el número de declaraciones realizadas por los estudiantes para cada una de las asignaturas, diferenciando entre aquellas que han obtenido un número de recuerdos superior e inferior al promedio:

| Asignaturas | Nº de aportaciones |
|---|---------------------------|
| Apoyo y asesoramiento a sujeto con n.e.e. | 63 |
| Evaluación, centros y profesores | 49 |
| Evaluación de programas educativos y sociales | 46 |
| Política y legislación educativas | 46 |
| Diseño, desarrollo e innovación del currículo | 43 |
| Innovación tecnológica y enseñanza | 41 |
| Historia de la educación española | 40 |
| Diagnóstico pedagógico | 38 |
| Didáctica general | 34 |
| Formación laboral y ocupacional | 34 |
| Supervisión y asesoramiento en centros escolares | 33 |
| Tecnología educativa | 33 |
| Procesos psicológicos básicos | 32 |
| Número medio de aportaciones por asignatura (31,3) | |
| Educación comparada | 31 |
| Bases orgánicas y funcionales de la educación | 30 |
| Formación y actualización en la función pedagógica | 30 |
| Economía de la educación | 29 |
| Psicología de la educación | 29 |
| Antropología de la educación | 28 |
| Organización y gestión de centros educativos | 28 |
| Educación de adultos | 27 |
| Modelos y procesos de orientación | 27 |
| Biopatología de las deficiencias | 26 |
| Pedagogía social | 26 |
| Bases metodológicas de la investigación educación | 25 |
| Intervención socioeducativa y animación sociocultural | 25 |
| Teoría de la educación | 24 |
| Métodos, diseños y técnicas investigación educación | 22 |
| Procesos y estrategias de desarrollo institucional | 22 |
| Psicología del desarrollo | 22 |
| Análisis y tratamiento datos de investigación educativa | 21 |
| Historia de la educación | 21 |
| Educación para la salud. Fundamentos pedagógicos | 20 |
| Sociología de la educación | 18 |

Tabla 1. Número de aportaciones por asignaturas

Evidentemente, estos resultados pueden ser debidos a razones de diversa naturaleza. Una de las razones por las que se producen esas variaciones en el recuerdo es, sin duda, la permanencia en la memoria con el paso del tiempo. Los datos extraídos han permitido corroborar la influencia de la memoria reciente en el recuerdo, pues se rememoran más contenidos de los últimos cursos que de los primeros (véase figura 2).

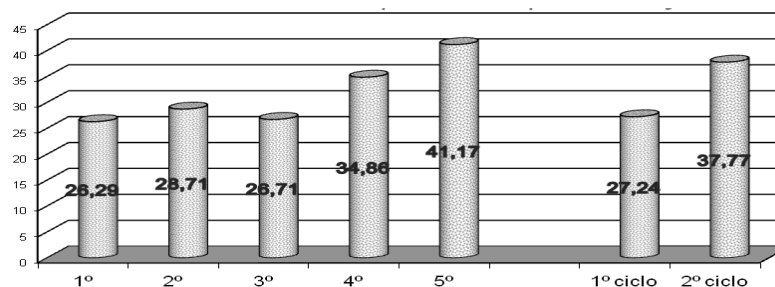


Figura 2. Media de aportaciones por cursos y ciclos.

No obstante, ésta es una explicación, pero también podemos constatar que existen asignaturas como *Historia de la Educación*, *Didáctica General* o *Diagnóstico Pedagógico* que no se justifican por el paso del tiempo e invitan a seguir progresando en las razones de esta realidad. En la siguiente tabla se reflejan dichas evidencias.

Ya se ha mencionado en el apartado introductorio que, en el contexto de planes de estudio anteriores, la elaboración de los distintos programas de las asignaturas señalaba, expresamente, la distinción entre los contenidos teóricos y prácticos, y ello, se ha visto reflejado en las declaraciones expresadas por los informantes. Por un lado, se ha podido contrastar el fuerte componente conceptual de la formación de los alumnos dada la proporción de recuerdos que hacen alusión, de una forma genérica, a contenidos teóricos (88%), en contraste con el porcentaje de declaraciones referidas a conocimientos de la práctica (12%) (véase figura 3). Estos resultados pueden ser vinculados con el número de créditos teóricos y prácticos de la Titulación, pues contemplamos que el total de créditos teóricos que compone la Licenciatura de Pedagogía es de 155,5 y el total de créditos prácticos es de 99. Por tanto, la diferencia entre el peso que se le otorga a la formación teórica y práctica en el Plan 2000 también es relevante, aunque no tan significativo como el que se observa en las declaraciones de los alumnos para este estudio.

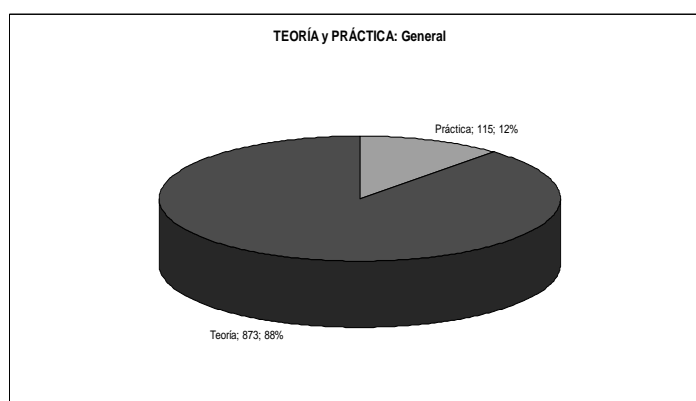


Figura 3. Porcentaje de declaraciones relativas a contenidos teóricos y prácticos.

Abordando un análisis pormenorizado de cada uno de los cursos de los que consta la formación de estos titulados se puede indicar que el recuerdo de los contenidos teóricos y prácticos no se distribuyen uniformemente a lo largo de los cursos. Llama nuestra atención que el recuerdo de los contenidos relacionados con la práctica tiene mayor incidencia en los cursos intermedios (en segundo el 12%, en tercer curso el 17% y en cuarto curso un 16%) mientras que en primero solo 9% de los recordados hace referencia a las prácticas, con una disminución en quinto al 6%. Las explicaciones pueden ser múltiples, pero las circunstancias del inicio y final de la licenciatura pueden ser las razones más consistentes de ese recuerdo en el alumnado (los problemas de la elección de la carrera y su influencia en el profesorado, y la existencia del Practicum en quinto curso, no considerado en este estudio).

Siguiendo con las declaraciones de los informantes en relación a la teoría y la práctica nos ha permitido abordar la prevalencia, en unas asignaturas y otras, de contenidos teóricos o de contenidos referidos a la práctica en el aprendizaje del alumnado. Es significativo constatar la cantidad asignaturas (70,59%) que han sido fuertemente recordadas por el aprendizaje de contenidos teóricos en detrimento de las prácticas. Concretamente, nos referimos a las siguientes asignaturas: *Procesos psicológicos básicos*; *Didáctica general*; *Psicología de la educación*; *Bases metodológicas de la investigación educativa*; *Biopatología de las deficiencias*; *Evaluación, centros y profesores*; *Historia de la educación española*; *Evaluación de programas educativos y sociales*; *Organización y gestión de centros educativos*; *Diagnóstico pedagógico*; *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*; *Política y legislación educativas*; *Procesos y estrategias de desarrollo institucional*; *Supervisión y*

asesoramiento en centros escolares; Apoyo y asesoramiento a sujeto con N.E.E.; Formación y actualización en la función pedagógica; Educación de adultos; Modelos y procesos de orientación; Bases orgánicas y funcionales de la educación; Teoría de la educación; Pedagogía Social; Educación Comparada; Psicología del desarrollo; Sociología de la educación.

Podemos contemplar que existe una relación muy estrecha entre el contenido de los recuerdos de los informantes (recuerdos mayoritariamente referidos a teoría) y la prevalencia de los contenidos teóricos en los programas de estas asignaturas. Esta evidencia representa la decisión de los docentes en la planificación de sus asignaturas, pues si bien estos recuerdos de los alumnos están identificados en más del 75% con los programas de las asignaturas, ello puede deberse a que, en la decisión de los docentes hubo, bien por la naturaleza del contenido de la asignatura o por su convicción de la trascendencia conceptual de sus aportaciones científicas, la prevalencia de la teoría. En esta línea, es necesario especificar que, la mayor parte de las declaraciones referidas a contenidos teóricos fueron expresadas en términos de declaraciones conceptuales, lo cual indica que existe una idea superficial de que se ha estudiado ese concepto sin llegar a conocer si realmente se ha llegado a la comprensión del mismo.

Por otro lado, una proporción inferior de asignaturas (29,41%) se caracterizan por el fuerte recuerdo de las prácticas de aula y una moderada presencia de los contenidos teóricos. Más concretamente, nos referimos a las siguientes asignaturas: *Economía de la educación; Innovación tecnológica y enseñanza; Antropología de la educación; Tecnología Educativa; Métodos, diseños y técnicas investigación en educación, Educación para la salud, Fundamentos pedagógicos, Intervención socioeducativa y animación sociocultural, Historia de la educación, Análisis y tratamiento datos de investigación educativa; y Formación laboral y ocupacional.* Se ha podido corroborar que los contenidos prácticos, presentes en todos los programas aunque con pesos distintos, constituyen el principal referente de los docentes que imparten estas asignaturas. La respuesta del alumnado recoge esa intencionalidad destacando en sus recuerdos la presencia de estas actividades durante la implementación de esas asignaturas. Ello, no supone un abandono de los contenidos teóricos, pero si una menor presencia, al menos en la memoria recordada por los informantes, o el recuerdo de esos contenidos teóricos en términos de acción (llevados a la práctica).

Conclusiones

Una de las mayores evidencias que arrojan los datos analizados es la diferenciación entre los contenidos teóricos y los contenidos prácticos de la Titulación, tanto en las declaraciones de los informantes como en los programas de las asignaturas. Por ello, una de las preocupaciones planteadas ante el proceso de culminación de los Grados y, por consiguiente, ante el desarrollo de un nuevo modelo educativo basado en el aprendizaje por competencias, se traduce en la idea de que se siga estableciendo esta separación en los conocimientos adquiridos por el alumnado. Las declaraciones expresadas por los informantes se refieren, en un 88%, a contenidos teóricos, sin llegar más allá de una idea conceptual, es decir, se trata de declaraciones referidas a un contenido concreto y no reflejan una aplicación del mismo³. Para que los lectores se hagan una idea de estas declaraciones exponemos en las siguientes líneas un ejemplo de éstas: *B.143.- Qué es evaluación; B.144.- Calidad evaluativa; B.86.- Tipos de curriculum; C.14.- El cerebro y sus funciones; D.8.- Aspectos de la organización escolar; E.54.- La feminización; G.3.- Técnicas de recogida de información; H.112.- Recursos para la elaboración de informes; H.113.- Diferencias entre un informe y un dictamen; H.17.- Funciones de los distintos partes del cerebro; H.61.- Características de diferentes síndromes; I.101.- Evaluación interna y externa; I.118.- ¿Qué es ser un buen profesor?; I.38.- Inteligencias múltiples de Gardner, y teoría de la inteligencia de Sternberg; I.49.- Constitución de 1812; I.91.- Objetivos para 2012 (Europa).* En el reverso se encuentra la atención prestada a los conocimientos prácticos que se traduce en un recuerdo, si no escaso, moderado, de aquellos contenidos que suponen una aplicación, es decir, de las prácticas. Sólo el 12% de los datos recogidos de los informantes hace alusión a prácticas. Todo ello, nos lleva a considerar que el proceso formativo en el que se han visto involucrados los alumnos

³ Recordar que cuando se solicitó al alumnado que rellenara las fichas de cada una de las asignaturas no se acotó su respuesta si no que se dejó total libertad para que expresaran su conocimiento.

de la Titulación de Pedagogía (2005-2010) se ha caracterizado, sobre todo, por el aprendizaje de contenidos teóricos que no tienen porqué conllevar –tal y como se evidencia en los resultados- una aplicación de los mismos. Además, podemos concretar que la mayoría de las declaraciones referidas a las prácticas han tenido lugar en unas asignaturas concretas que, en el apartado anterior, hemos localizado por el fuerte recuerdo de las prácticas de aula y una moderada presencia de los contenidos teóricos. Con ello no se quiere minusvalorar la enseñanza de contenidos teóricos, pues creemos que cualquier materia debe fundamentarse y basarse en unos referentes conceptuales, pero sí creemos que su enseñanza debe estar encaminada a la movilización y aplicación de esos contenidos, y dejar aún lado la enseñanza de contenidos sin utilidad.

Además, es pertinente indicar que el recuerdo de un número mayor de contenidos en una asignatura no supone que se haya aprendido más que en otras con un número menor de recuerdos, sino que, por la metodología desarrollada o por los contenidos abordados por el profesor, el alumnado ha adquirido un número considerable de conceptos. La incertidumbre ahora estriba en la profundidad de ese conocimiento y, en el panorama actual, en su aplicabilidad. De esta manera, el profesorado de asignaturas con un fuerte componente conceptual tendría que plantearse un reto metodológico: “si los alumnos recuerdan muchos contenidos de mi asignatura pero no mencionan la aplicabilidad de esos conocimientos, ¿debería desarrollar una metodología más práctica que implique su aplicación?”.

Por otra parte, los datos muestran que el aprendizaje del alumnado –o al menos el recuerdo de lo que ha aprendido- es el reflejo de lo que muchos profesores planifican en sus programas educativos; pues la mayor parte de los contenidos declarados por los informantes forman parte de los contenidos –teóricos y prácticos- planificados en los programas de las asignaturas. Podríamos decir, entonces, que existe una estrecha relación entre lo planificado en los programas y aquello que dice haber aprendido el alumnado en dichas asignaturas; por lo que entendemos que el profesorado perteneciente a la Licenciatura de Pedagogía (2005-2010) ha desarrollado sus clases acorde con las intenciones expresadas en los programas. Este planteamiento nos invita a reflexionar acerca de la importancia de la planificación y su repercusión en el aprendizaje del alumnado si el docente enseña aquello que se determina en el programa de su asignatura (en la actualidad, guías docentes).

Como se ha podido comprobar, el Plan de Estudios anterior se ha caracterizado por una serie de hitos que habrán de tenerse en cuenta para abordar el nuevo Plan de Estudios:

- El modelo de enseñanza se ha basado en un enfoque enciclopédico caracterizado por la transmisión de una serie de contenidos, en gran medida teóricos, sin un aporte aplicado.
- Ha existido una clara diferenciación, tanto en los programas de las asignaturas como en el recuerdo de los alumnos, entre contenidos teóricos y prácticos.
- Según los datos analizados, existe una estrecha relación entre el aprendizaje del alumnado y las intenciones expuestas en los programas de las asignaturas.

En primer lugar, el modelo de enseñanza en el EEES cambia, apostando por un enfoque de aprendizaje por competencias, por tanto, el docente habrá de replantear su metodología y su labor docente orientándola a este nuevo modelo. En segundo lugar, no se habla de conocimientos teóricos por un lado, y procedimientos prácticos por otro, sino de una combinación e integración de todos los saberes (competencias) que permita al alumnado movilizarlos en cada una de las situaciones en las que se vea involucrado. En este sentido, la planificación de las guías docentes deberá de estar encaminada al desarrollo de competencias y dejar a un lado la diferenciación entre contenidos, apostando por un enfoque integrado. Y por último, se habrá de tener en cuenta que la planificación del docente (las guías) son el reflejo de lo que el alumnado va a aprender y, por tanto, debe de realizarse una adecuada planificación que permita al alumnado adquirir las competencias previstas.

Como ya se adelantaba en el resumen de este trabajo, nuestra pretensión es ofrecer algunas respuestas ante la incertidumbre creada tras la implantación de los nuevos grados y el nuevo enfoque educativo basado en la adquisición de competencias. Teniendo en consideración los resultados obtenidos en este estudio, se tratará de recoger evidencias que muestren el aprendizaje de alumnos del nuevo plan de estudios, con la intención de responder a preguntas como: ¿Se ha producido un cambio

metodológico real? ¿Se sigue trabajando a través de la diferenciación entre contenidos teóricos y prácticos? ¿Existe una relación estrecha entre el aprendizaje del alumnado y lo planificado en las guías docentes?

5.- BIBLIOGRAFÍA

Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 2.

Escudero, J.M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 2.

García, M^a. P. (2011). Innovaciones orientadas al EEES. Las competencias y su evaluación como elemento de planificación en el marco del EEES. En J.J. Maquilón (coord.). *La formación del profesorado en el siglo XXI. Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales* (pp. 63-79). Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.

Jonnaert, Ph., Barrette, J., Boufrahi, S y Masciotra, D. (2005). Contribution critique au developpement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revistas de Ciencias de la Educación*, 3, 667-696.

Pérez Gómez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Cantabria: Consejería de Educación.

Perrenoud, Ph. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen ediciones.

Real Decreto 915/1992, de 17 de julio, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Pedagogía y la aprobación de las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél.

Tadiff, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12 (3). Extraído de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf>. Revisado el 8/10/2011.

Vallejo, M. (2010). *¿Quién ha faltado hoy a clase? Las metodologías activas en el Título de Grado de Educación Infantil*. I Congreso Virtual Internacional de Formación del Profesorado. Extraído de <http://congresos.um.es/cifop/cifop2010/paper/download/12351/10951>. Revisado el 8/10/2011.

Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 17 – 34.

Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 1º.