

ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS APRENDIDOS EN LA TITULACIÓN DE PEDAGOGÍA: LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO

Ana Torres Soto

Francisco J. Hernández Valverde

Nicolás Martínez Valcárcel

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Universidad de Murcia

RESUMEN

Al socaire de los cambios metodológicos anunciados con el proceso de Bolonia, planteamos la necesidad de abordar investigaciones que muestren qué se ha estado haciendo en momentos de transición hacia un nuevo modelo educativo en la universidad. Concretamente, en el trabajo que presentamos se han analizado los contenidos teóricos y prácticos recordados por los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Murcia, para reflexionar acerca de la vinculación entre esos contenidos y la forma en que se aprendieron. Asimismo se muestran algunas valoraciones de los estudiantes respecto al uso de metodologías por parte de sus profesores, con la intención de provocar en ellos, y en la comunidad educativa en general, la reflexión y deliberación sobre el uso las distintas modalidades de enseñanza de cara al nuevo escenario educativo y sus posibilidades de cambio.

PALABRAS CLAVE

Teoría-práctica, contenidos, voces de estudiantes, metodología, enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

Taking into account methodological changes announced with the Bologna process, we suggest the need for addressing research showing that is has been doing in moments of transition to a new educational model in the university. Specifically, in the work we present have been analyzed the theoretical and practical content remembered by the students of Pedagogy at the University of Murcia, to reflect about the links between these contents and the way in which it is learned. It also shows some assessments of the students regarding the use of methodologies by their teachers, with the intent to cause in them, and in the educational community in general, the reflection and deliberation on the use of the different forms of education in the face of a new educational scenario and the potential for change.

KEY WORDS

Theory-practice, contents, studentsvoice, methodology, teaching-learning.

Introducción

La realización de este trabajo nos ha brindado la oportunidad de conocer los contenidos que recuerdan los estudiantes de Pedagogía al finalizar su formación universitaria y deliberar acerca de la posible conexión entre esos contenidos y la forma en que se aprendieron; vinculando así, enseñanza y aprendizaje.

Aunque tradicionalmente se ha considerado el aprendizaje de los estudiantes como algo dependiente del alumno y ajeno al profesorado, desde que se empezara a concebir la Universidad como una “institución de aprendizaje” más que como una “institución de enseñanza” se entiende que el aprendizaje se construye tanto por las condiciones del alumnado, por las del profesorado y las de la institución educativa (Zabalza, 2002). En este sentido, es interesante, cuando no necesario, que el profesorado analice y reflexione sobre su propia práctica educativa para incrementar su conocimiento acerca de los factores que propician en el alumnado un aprendizaje de mayor calidad, en definitiva, más eficaz. Como acertadamente señalaba Zabalza (2007), *la capacidad de mejorar la enseñanza viene ligada a la posibilidad de documentar nuestra práctica de forma tal que podamos volver sobre ella, evaluarla, identificar sus puntos fuertes y débiles, valorar los efectos sobre el aprendizaje, etc. Y, sobre todo, que podamos compartirla...* (p. 498). Ciertamente, son los propios profesores, investigadores y alumnos quienes, desde su posición privilegiada con la realidad educativa, pueden afrontar los cambios e innovaciones que, también desde Europa, se les reclaman para afrontar los retos del Espacio Europeo de Educación Superior.

Hacia un modelo educativo centrado en el aprendizaje

De acuerdo con la propuesta de Universidad iniciada con la declaración de Sorbona (1998) y consolidada con la Declaración de Bolonia (1999), la educación superior ha de encargarse, además de la búsqueda del saber, de la capacitación de los estudiantes para enfrentarse a los retos de la sociedad actual. Para ello, es necesario desarrollar en ellos capacidades, habilidades, actitudes y valores que les permitan consolidar una formación integral. Así, se destaca la importancia de una educación centrada en el aprendizaje, lo cual supone abandonar los métodos tradiciones de transmisión del conocimiento generalmente basados en la clase magistral y el aprendizaje memorístico y adoptar modalidades de enseñanza que permitan el trabajo autónomo del estudiante y su aprendizaje en torno a competencias (que aporte contenidos valiosos adaptados a sus necesidades de aprendizaje).

Desde este enfoque, se pone el acento una educación centrada en el aprendizaje de competencias, donde lo importante es lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden. De esta manera, los resultados de aprendizaje, es decir, lo que los estudiantes han aprendido y son capaces de hacer al finalizar su recorrido curricular, se resalta como una de las funciones principales de la universidad actual.

Sin embargo, la apuesta por una universidad que introduzca un nuevo modelo de enseñanza, en la que la docencia esté orientada hacia la búsqueda del aprendizaje de competencias por parte del alumnado, no nos tiene que

hacer olvidar la importancia de transmitir conocimientos importantes, útiles y apropiados para el perfil profesional que se está formando. Con ello queremos señalar que los alumnos, además de saber hacer, saber ser y saber estar, han de saber una serie de conocimientos considerados relevantes para la formación de estos titulados, y que serán los que le identifiquen con ese perfil profesional. Indudablemente, los contenidos, que vienen predefinidos por el currículum oficial y estructura de las carreras, son un componente sustancial en el proceso de enseñanza y aprendizaje y tienen una singular relación con dos elementos protagonistas: docentes y alumnos.

Es común considerar que los contenidos de enseñanza, de acuerdo con el tipo de materia en la que se enmarquen – materias con una orientación más teórica y generalista, o materias de aplicación orientadas a la realización de prácticas- predeterminarán el modo y las condiciones en que sean enseñados. Sin embargo, en muchos casos estas condiciones no vienen determinadas por el tipo de contenidos, sino más bien por la tradición académica que se ha derivado de la hegemonía de las disciplinas. En todo caso, nuestra idea de formación, atribuye al currículum universitario la necesidad de saber integrar la teoría y la práctica, y la *búsqueda de un equilibrio entre los saberes clásicos y su aplicación a situaciones, problemas y casos reales* (Zabalza, 2012, p.27).

Ahora bien, aunque la universidad está integrando alternativas metodológicas más atractivas y eficaces para propiciar aprendizajes de calidad, lo cierto es que las rutinas tradiciones (generalmente basadas en las clases magistrales) siguen formando parte de la dinámica habitual de la docencia universitaria (véase Vallejo y Molina, 2011). En este sentido, no resulta extraño encontrarnos con asignaturas en las que sus contenidos son presentados a los alumnos de forma disgregada e inconexa, percibiendo fuertes dificultades para dotarlos de sentido y significado. Asimismo, la tradicional -y actual- organización curricular universitaria viene sistematizada en diversas disciplinas que actúan de manera aislada e independiente, lo cual provoca fuertes problemas de integración en los aprendizajes de los estudiantes que, habitualmente, acaban reproduciendo contenidos memorísticos y la desvinculación de contenidos de disciplinas que incluso tienen el mismo objeto de estudio.

Ante esta realidad y con vistas a un aprendizaje de mayor calidad por parte del alumnado, se hace necesario dar a conocer a los estudiantes la funcionalidad de los contenidos que estudian, es decir, saber para qué les sirven y qué importancia pueden tener en su formación. En consonancia, es imprescindible no sólo seleccionar contenidos importantes, sino adecuarlos y presentarlos de manera que los estudiantes puedan interpretarlos y aprenderlos de acuerdo con sus necesidades formativas.

De acuerdo con estos argumentos, parece razonable atribuir cierta responsabilidad a la docencia acerca del aprendizaje que construyen los estudiantes (sin olvidar otros factores intrínsecos al alumnado o institucionales que también condicionan). Esta idea de que el aprendizaje viene condicionado en gran parte por la forma en que los profesores enseñan ha despertado una

incesante producción científica que, no siendo completamente novedosa, se ha disparado desde que se comenzara a hablar del proceso de Convergencia Europea. Algunas investigaciones como las realizadas por Gómez (2002) *Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza*, Navaridas (2004) *Estrategias didácticas en el aula universitaria*, De Miguel (2005) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio Europeo de Educación Superior*, Mayorga y Madrid (2010) *Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior*, o la recientemente presentada por Vallejo y Molina (2011) *Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado*, dan cuenta del interés que abarca el análisis de las diversas modalidades, técnicas, métodos o estrategias de enseñanza para cuestionar su idoneidad en relación a los efectos sobre los aprendizajes de los estudiantes.

En esta línea, el trabajo que presentamos centra su interés en las dos modalidades que habitualmente caracterizan la enseñanza universitaria: las clases teóricas y las clases prácticas (De Miguel, 2005), que hasta ahora, han venido a conformar la organización curricular de la enseñanza universitaria. Son muchos los autores que argumentan que las clases teóricas por sí solas, habitualmente basadas en la lección magistral, suelen promover en los estudiantes un aprendizaje memorístico y superficial de los contenidos. Sin embargo, si bien son contrastadas o afianzadas con la práctica, es decir, con métodos que requieran la actividad del alumno, la calidad de ese aprendizaje puede aumentar. Tomando en consideración estas ideas, con el desarrollo de este estudio¹ pretendemos conocer qué contenidos son recordados con mayor frecuencia por los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Murcia (promoción 2005-2010), para establecer así inferencias sobre el tipo de modalidad metodológica utilizada por el profesorado en el proceso de enseñanza de tales contenidos. Concretamente, se ha tratado de indagar y diferenciar en aquellos contenidos que han sido aprendidos como teóricos y aquellos que han sido desarrollados a partir de metodologías más prácticas, con la finalidad de dar respuesta a las cuestiones que han encaminado este estudio: ¿qué tipo de contenidos ha estado aprendiendo el alumnado hasta ahora? ¿Su formación ha sido eminentemente teórica? ¿Qué tipo de contenidos recuerdan mejor, los aprendidos en situaciones prácticas o en clases teóricas? Sin duda, responder a estas cuestiones nos puede ayudar a conocer qué se ha estado haciendo en un momento de transición hacia un nuevo modelo de formación universitaria y establecer propuestas de mejora en torno a las metodologías desarrolladas.

Antes de adentrarnos en la parte empírica del estudio, cabe destacar también la importancia que, en los últimos años, está cobrando la voz del alumnado en las investigaciones educativas. Estudios como los realizados por

¹ Este trabajo forma parte de una investigación más amplia que tiene la finalidad de analizar la formación teórico-práctica (conocimiento declarativo y procedimental) de los titulados en Pedagogía con objeto valorar, desde el punto de vista de los estudiantes, el proceso de enseñanza y aprendizaje recibido.

Giné (2007) y Susinos (2012) ponen de relevancia las interesantes aportaciones que el estudiante puede aportar sobre su propio proceso de aprendizaje, aumentando su protagonismo en la toma de decisiones para el cambio y la mejora en educación. En este sentido, el trabajo que presentamos pretende abrir caminos que nos permitan conocer el qué y cómo se están desarrollando los aprendizajes en la universidad a partir del recuerdo de los sujetos que lo protagonizan. Concretamente, se ha recogido información relativa a los contenidos (conceptos e ideas) recordados por los estudiantes de Pedagogía, si bien con el objeto de profundizar en estudios posteriores acerca de la profundidad y comprensión de los contenidos recordados. Entendiendo que en este artículo abordamos solamente los conceptos o ideas que el alumnado ha interiorizado como consecuencia de su formación, los objetivos que nos marcamos en este trabajo son los siguientes:

- Conocer los contenidos a los que han aludido los estudiantes de Pedagogía con más frecuencia.
- Valorar, a partir de los programas de las diferentes asignaturas en los que se enmarcan esos contenidos, si han sido enseñados en las clases teóricas o en las prácticas.
- Informar de algunas valoraciones más destacadas realizadas por los estudiantes acerca de las metodologías adoptadas por los docentes.

Metodología

El diseño metodológico que se ha utilizado se centra en una investigación no experimental transeccional. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), este tipo de diseños, que no manipulan sus variables y se observan tal como se han dado en su contexto natural, recopilan datos en un momento único. Así, la recogida de información de este estudio se ha abordado en un momento dado, cuando estaban finalizando el quinto curso de la titulación de Pedagogía.

Los datos aportados han sido recogidos a partir de un cuestionario semiestructurado organizado en base a cada una de las asignaturas troncales y obligatorias que comprenden el Título de Pedagogía, en el que el alumnado debía anotar todos los contenidos que recordaba haber aprendido de cada una de las asignaturas troncales y obligatorias estudiadas. Se decidió estructurar el cuestionario en las diferentes asignaturas que componen el Plan de Estudios de Pedagogía (Plan 2000), dada la organización disciplinar que, como se ha comentado en el apartado introductorio, caracteriza a los estudios universitarios; y además, para dirigir y facilitar a los estudiantes su proceso de recuperación de la información puesto que, de acuerdo con Ruiz Vargas (1991), esa incorporación de claves (en este caso particular las asignaturas) actúa como un apunte o recordatorio. Por otro lado, cabe indicar que el recuerdo a través del cuestionario semiestructurado ya ha sido empleado en

otros trabajos elaborados por el grupo de investigación², con el aliciente de poder recoger información de un mismo grupo de alumnos en un mismo espacio y tiempo.

En relación a la muestra, ésta se ha conformado por 18 estudiantes del grupo B de la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Murcia que habían cursado los cinco años de formación que duran estos estudios. Éstos fueron organizados en parejas para compartir su conocimiento y poder recordarlo y discutirlo. Así pues, mediante el recuerdo en parejas, los estudiantes fueron discutiendo y anotando los contenidos que recordaban haber estudiado en cada una de las asignaturas troncales y obligatorias de la Titulación.

Para realizar el tratamiento de la información de los datos obtenidos se ha utilizado la base de datos Microsoft Excel, dada su facilidad y sencillez para la ordenación de datos, la posibilidad de trabajar con matrices y elaborar tablas de recuento y de contingencia.

Resultados más relevantes

Con objeto de centrar nuestro discurso atendiendo a los objetivos que nos habíamos planteado, trataremos de revelar en primer lugar *cuáles son los contenidos a los que han aludido los estudiantes de Pedagogía con más frecuencia*. Así, podemos indicar que los estudiantes anotaron un total de 1063 descripciones relacionadas con los contenidos propios de su formación. De esas aportaciones, 169 contenían un significado valorativo respecto a profesores, metodología, evaluación, etc., que se ha decidido tener en consideración para, al concluir, mostrarlas como valoraciones destacadas por los estudiantes. Centrándonos en las aportaciones referidas a los contenidos, los resultados revelan la variedad y cantidad de contenidos que forman parte de la formación teórico-práctica de los estudiantes de Pedagogía. Más concretamente, para identificar el tipo de contenido al que había hecho referencia el alumnado se realizó una comparación e identificación en los programas de cada una de las asignaturas, cerciorándonos de que el 88% de las referencias de los alumnos estaban identificadas con los contenidos teóricos y un impactante 12% con los contenidos aprendidos en las prácticas. Aunque estos datos en principio llaman la atención, lo cierto es que en el Plan de Estudios de Pedagogía queda reflejado el diferenciado peso que se otorga a los contenidos teóricos y prácticos, 155,5 y 99,5 créditos respectivamente.

Asimismo, los datos han revelado que algunas asignaturas destacan por el recuerdo casi mayoritario de algunos contenidos, mientras que los contenidos de otras asignaturas son muy difusos y poco recordados. En este trabajo nos interesamos por aquellos contenidos concretos que han sido recordados por la mayoría de los alumnos y permitan ser contrastados por el

² Grupo de investigación Experiencias Educativas en Ciencias Sociales (EDUCS) (EO74-07) de la Universidad de Murcia.

tipo de consideración (contenido teórico y/o práctico) que se le ha dado en el programa de la asignatura, para establecer inferencias con el tipo de metodología utilizado para su aprendizaje. Dada la cantidad de información aportada por los estudiantes, para abordar el análisis se otorgó un código y una categoría -creadas a partir de la revisión de los contenidos expuestos en los programas de cada una de las asignaturas- a cada una de las ideas o conceptos recordados por los alumnos. De esta manera, el estudio de frecuencias de esas categorías nos permitió vislumbrar cuáles eran los contenidos a los que había aludido el alumnado con mayor asiduidad. En el siguiente cuadro se recogen los diez contenidos más repetidos por el alumnado, así como la asignatura en la que se enmarcan y el esbozo de declaraciones de los informantes que la identifican.

Tabla 1. Ejemplificación de los diez contenidos más recordados por el alumnado

Tipología de contenidos más recordados y asignatura en la que se enmarcan	Ejemplo de declaraciones de los alumnos
<p>Aspectos relacionados con el currículum</p> <p><i>“Diseño, desarrollo e innovación del currículum”</i></p>	<p>A.52.- Principios y teorías de diseño del currículum; B.85.- Cómo elaborar un currículum; C.60.- En diseño, aprendimos el currículum escolar; C.61.- El currículum democrático; D.57.- Como diseñar y elementos a tener en cuenta en el diseño y desarrollo del currículum; D.58.- Elementos del currículum; D.59.- Atención al alumno en la elaboración del currículum; F.37.- Currículum; H.65.- Niveles de concreción del currículum; I.76.- Niveles de concreción curricular; J.36.- Aprendimos la importancia de elaborar un currículum que integre características de los cuatro pilares: saber, saber hacer, saber ser y saber estar; C.62.- Las dimensiones del currículum; E.70.- Las dimensiones del currículum; B.86.- Tipos de currículum; B.89.- Diferencia entre didáctica y currículum.</p>
<p>Legislación española</p> <p><i>“Política y legislación educativas”</i></p>	<p>J.40.- Legislación educativa tanto de la organización escolar como de la atención a la diversidad; A.58.- Catalogo de normativas y leyes sobre educación; B.103.- La legislación española; D.66.- Toda la legislación española en educación; E.81.- Leyes, normativas, legislación; G.51.- Evolución de las leyes educativas (de la ley del 70 hasta nuestros días); I.93.- Leyes educativas; J.41.- Legislación educativa tanto de la organización escolar como de la atención a la diversidad; D.67.- Leyes y Decretos educativos: comparación y características; F.46.- Aspectos relevantes de las distintas leyes y comparación entre ellas; H.77.- Análisis ideológico de las características de las distintas leyes educativas; A.59.- LISMI, LODE, LOGSE, LOPEG; E.82.- LOE, LOPEG, LGE, LOGSE, LISMI...</p>
<p>Sistemas educativos europeos</p> <p><i>“Educación comparada”</i></p>	<p>A.70.- Sistema educativo Alemán, Francés y Sueco; B.133.- Estudiamos los sistemas educativos de algunos países europeos comparando sus niveles, estructuras organizativas en el ámbito académico, los métodos de enseñanza...; C.92.- Sistema Educativo Alemán, etc.; D.76.- Sistemas educativos; D.78.- Características de los diversos elementos de los sistemas; E.93.- Comparación sistema educativo español y sistema alemán, compara sistemas educativos...; F.53.- Sistemas Educativos Europeos y comparación con el español; G.61.- Comparación de sistemas europeos; H.97.- Características de otros sistemas educativos europeos; I.116.- Sistema educativo español, además Suecia, Dinamarca, EEUU...; J.49.- Analizamos y comparamos el sistema educativo español con otros sistemas educativos europeos, especialmente Alemania y Suecia, adquiriendo los aspectos positivos de cada uno; I.117.- Educación comparada en distintos países.</p>
<p>Procesos de diagnóstico y evaluación psicopedagógica</p> <p><i>“Diagnóstico pedagógico”</i></p>	<p>B.74.- También vimos cómo hacer un diagnóstico psicopedagógico individual; C.48.- Nos enseñó a realizar diagnósticos pedagógicos de manera sencilla y útil; C.49.- El diagnóstico que tuvimos que realizar como trabajo final lo trabajamos concienzudamente, pasando cada prueba e interpretándola detalladamente, evaluando el área cognitiva, la personalidad y la adaptación con el entorno, su familia y sus padres. Por eso obtuvimos buenos resultados; D.49.- Cómo llevar a cabo una prueba de diagnóstico; D.50.- Trabajo: diagnóstico real a una niña; F.32.- Desarrollo, planificación, herramientas, materiales de diagnóstico; I.67.- Evaluación psicopedagógica; A.44.- Pruebas psicopedagógicas para diagnóstico; G.39.- Elaboración de un diagnóstico pedagógico; C.51.- Su asignatura es de gran valor y utilidad, pues nos viene como anillo al dedo para saber evaluar a través de pruebas a niños e identificar problemas, carencias, habilidades, etc. que éstos puedan tener;</p>

	<p>B.75.- Por ejemplo un niño que sufre déficit de atención e hiperactividad, se analiza su entorno en el colegio, entrevista a los profesores, la madre....</p> <p>J.31.- Recogida de información relevante y contrastación de los ámbitos escolar, familiar y social.</p>
<p>Conocimiento, historia y evolución del hombre</p> <p><i>“Antropología de la educación”</i></p>	<p>A.19.- Naturaleza racional e irracional del hombre; B.35.- En esta materia nos acercamos al estudio del ser humano en cuanto es educable: "homo educandus"; G.17.- Aprendizaje y desarrollo del ser humano; I.28.- Evolución del hombre; J.14.- Implicación de la educación en la evolución del hombre; C.17.- la historia del hombre en la educación; D.18.- Evolución del hombre; E.26.- La historia del hombre; B.36.- La antropología filosófica busca el conocimiento del ser humano en general, lo común entre todos los seres humanos y la antropología cultural se centra en el estudio del ser humano en cada cultura; F.12.- Centrada en aspectos humanos de la persona; C.18.- Concepción del hombre y su cuerpo; C.19.- El hombre y el alma.</p>
<p>Herramientas de la Web 2.0</p> <p><i>“Innovación tecnológica y enseñanza”</i></p>	<p>A.81.- Blog, wiki; B.159.- En las clases prácticas nos registramos en foros, en twitter, en netblog, y también hicimos nuestro propio blogs; C.119.- Además, las prácticas las teníamos que presentar en el blog que creamos para ello; D.90.- Redes sociales; D.89.- Elaboración de blogs, wiki, twitter...; E.112.- Twitter, Edvive, blog; H.120.- Blog, Redes sociales, pizarra digital, objetos de aprendizaje; H.122.- Herramientas telemáticas; H.121.- Aplicaciones web 2.0; I.145.- wikis, blogs; J.55.- Hemos aprendido a integrar diferentes herramientas telemáticas de información y comunicación en la enseñanza; J.56.- Blog, microblogging, wiki, etc.</p>
<p>Recursos y materiales de enseñanza</p> <p><i>“Tecnología educativa”</i></p>	<p>A.26.- Televisión educativa; C.27.- Televisión educativa; A.27.- Recursos didácticos, materiales; B.50.- Hacer powerpoint con hipervínculos; C.28.- Recursos (materiales, humanos, organizativos); C.29.- Presentaciones power point; H.29.- Elaborar power point; I.42.- Materiales y recursos didácticos interactivos; I.43.- Cómo hacer un power point; E.34.- Formato de diapositivas; H.30.- Materiales didácticos</p>
<p>Valores en educación</p> <p><i>“Teoría de la educación”</i></p>	<p>A.12.- Educación en valores; B.28.- Los valores y antivalores; C.10.- Los valores en la educación; D.13.- Valores de la educación; E.19.- Educación en valores; E.20.- No hay valores negativos; F.10.- Educación en valores; G.11.- Enseñanza en valores; H.14.- Qué son los valores; I.17.- Educación en valores; J.11.- Valores.</p>
<p>Contenidos referidos a programas estadísticos de análisis de datos cualitativos y cuantitativos</p> <p><i>“Análisis y tratamiento de datos de investigación en educación”</i></p>	<p>A.29.- Spss, qualpro, T-student, anova, varianza, desviación típica; B.55.- Analizar datos cuantitativos con el programa SPSS y datos cualitativos con el programa QualPro; C.33.- Programas estadísticos como SPSS, QualPro; D.30.- Programa SPSS; E.39.- SPSS, QualPro; F.24.- Programas estadísticos como el SPSS y el QualPro; G.29.- Programas de estadística descriptiva (SPSS, QualPro); H.34.- Manejo del SPSS, QualPro; I.48.- SPSS Y QualPro; J.23.- Especialmente indagamos en programas como SPSS (cuantitativo) y QualPro (cualitativo).</p>
<p>Grandes pedagogos</p> <p><i>“Historia de la educación”</i></p>	<p>A.4.- Grandes pedagogos (Comenio, Pestalozzi, Rousseau, Luis Vives); B.5.- Grandes pedagogos de la historia como Pestalozzi, Montessori, Luis Vives... y sus métodos de enseñanza; C.3.- Realizamos un trabajo sobre el libro: Los grandes pedagogos. Comenio, Rosseau, Pestalozzi son algunos de los pedagogos que recordamos sobre los que hicimos nuestra primera exposición en público; D.5.- Información sobre los grandes pedagogos; E.4.- Los Grandes Pedagogos. Pestalozzi, Rousseau, Montessori, ...; G.6.- Los grandes pedagogos; H.3.- Los grandes pedagogos; Comenio, Rousseau, Pestalozzi...; I.8.- Los grandes pedagogos; J.3.- Primeras actuaciones de pedagogos como Pestalozzi, Rousseau, Montessori, etc.</p>

De acuerdo con esta información podemos mantener que, si no todos, casi todos los estudiantes recuerdan ideas relacionadas con esos diez contenidos. Sin entrar en la superficialidad o profundidad de la comprensión de ese contenido –esa tarea forma parte de una segunda fase de la investigación–, lo cierto es que se trata de un aprendizaje declarativo que forma parte del conocimiento de la mayoría de los estudiantes de Pedagogía y que, dados los resultados, ha sido más fácil de recordar e identificar. En este sentido, Piña (1999) argumenta que *la acción de identificar y seleccionar determinados acontecimientos por sobre otros que merecen permanecer en el olvido, implica que aquellos se tornan significativos* (p.3).

Para seguir avanzando y tratar de relacionar el recuerdo de contenidos con la forma en que fueron aprendidos, nos habíamos propuesto un segundo objetivo que consistía en *valorar, a partir de los programas de las diferentes asignaturas en los que se enmarcan esos contenidos, si habían sido enseñados en las clases teóricas o en las prácticas*. Para ello, se han identificado en los programas de las asignaturas el tipo de consideración (contenido teórico y/o práctico) que los docentes habían otorgado a esos diez contenidos más recordados. Los resultados evidencian, como se puede observar en la tabla 2, la combinación de teoría y práctica. De acuerdo con los programas de las asignaturas, los contenidos más recordados por la generalidad del alumnado habían sido tratados como contenidos teóricos, pero también afianzados en las prácticas de las asignaturas. En este sentido, en la tabla se muestra que la mayoría de estos contenidos, que han formado parte de la teoría de la asignatura (en las que normalmente el alumno es receptor de la información), también han sido consolidados en las clases prácticas y, por tanto, desarrollados a partir de metodologías más activas que requieren la reflexión del alumnado, como la realización de trabajos autónomos o en equipo.

Por lo tanto, cuando un contenido que es enseñado en las clases teóricas es desarrollado también en las clases prácticas (ya sea mediante trabajos grupales o individuales, diarios de clase, exposiciones, debates, etc.), es más fácil para el alumno recordarlo. Inferencia que confirman los estudiantes, quienes indicaban que las clases prácticas ayudan a adquirir mejor los conocimientos.

Tabla 2. Relación entre los contenidos más recordados y su consideración de contenido teórico y práctico

Contenidos más recordados	¿Enseñado en clases teóricas? De acuerdo con los programas de las asignaturas	¿Abordado en las prácticas de la asignatura? De acuerdo con los programas
Aspectos relacionados con el currículum	Tema 1. El currículum escolar Se aprecian ideas sobre el currículum en el entramado conceptual de la asignatura	En el programa se explicita lo siguiente: "En las clases prácticas, las tareas y actividades a realizar por el alumnado se centraran en:- Relacionar algunas acepciones del currículum con la idea del mismo como experiencia de vida. - Estudiar y relacionar los contenidos teóricos de la materia con diversos materiales curriculares que faciliten la comprensión y la utilización del conocimiento".
Legislación española	Temas 7. La política y la legislación educativas del siglo XX Tema 8. Las reformas educativas de la España democrática: Dimensión técnica y/o ideológica	Además de ser un contenido que forma parte de todo el entramado conceptual de la asignatura, este contenido ha formado parte de las prácticas obligatorias. "Análisis, exposición y debate de la LOE: todos los grupos hacen una lectura global y luego trabajan solo un aspecto, pero profundizando y relacionándolo con la legislación anterior: LOGSE, LODE,..."
Sistemas educativos europeos	Tema 6. Estructura de los sistemas educativos en la Unión Europea	Este contenido ha sido trabajado en las prácticas. Así queda especificado en el programa de la asignatura: "Se trabajarán cuestiones relacionadas sobre los sistemas educativos en algunos países europeos".
Procesos de diagnóstico y evaluación psicopedagógica	Tema 2. Los procesos de diagnóstico	En las prácticas se ha elaborado un Informe psicopedagógico en el que, según el programa de la asignatura, debían "simular o ejercitar casos de evaluación psicopedagógica con sus técnicas concretas de exploración y técnicas específicas".
Conocimiento, historia y evolución del hombre	Tema 1. Cuestiones introductorias a la Antropología de la Educación 1.1. Cuestiones antropológicas	En las prácticas a realizar por el alumnado se refleja la "Lectura y recesión crítica del libro Ortega, P. y Minguez, R. (2001). La educación moral del ciudadano de hoy. Barcelona: Paidós" y se especifica la realización de una práctica específica del libro llamada: "El hombre y la naturaleza".
Herramientas de la Web 2.0	Tema 2. Herramientas telemáticas	En el programa de la asignatura se señala lo siguiente: "Las prácticas son en todo caso de realización obligatoria y exigen el uso de diversas herramientas telemáticas".
Recursos y materiales de enseñanza	Tema 7. Materiales impresos Tema 8. Medios audiovisuales	En el programa se especifican diversas prácticas que hacen alusión al diseño y producción de medios y materiales de enseñanza.
Valores en educación	Tema 7. La educación en valores	--

Contenidos referidos a programas estadísticos de análisis de datos cualitativos y cuantitativos	--	En el programa de la asignatura se especifica que las prácticas se realizarán en el aula informática con el paquete estadístico SPSS.
Grandes pedagogos	--	Para la realización de las clases prácticas, se utilizará como texto básico el libro, dirigido por CHATEAU: <i>Los grandes pedagogos</i> . México, F.C.E., 1974.

Para finalizar y a modo informativo, queremos destacar algunas de las valoraciones que han realizado los estudiantes de Pedagogía acerca de la metodología adoptada por el profesor. Estas afirmaciones muestran la opinión que muchos estudiantes construyen tras una trayectoria académica por la que han pasado, al menos, 34 profesores que han desarrollado metodologías diversas en sus clases. Entre las reflexiones más destacadas encontramos las siguientes:

Aprendí lo importante que es no enseñar excesivos contenidos sino transmitir aquellos que realmente son importantes y necesarios para la práctica real.

Era una asignatura interesante, su contenido lo era, pero, en ocasiones, se hacía monótona, siempre lo mismo.

Además las prácticas que realizamos nos ayudan a adquirir mejor los conocimientos.

Vi lamentable la poca ilusión y motivación que tenía la profesora.

Fue una asignatura diferente, lo pasábamos muy mal en la sala de ordenadores. Pues la profesora nos prestaba muy poca ayuda.

Trabajábamos mucho en clase todos los días, corrigiendo actividades y elaborando las nuestras propias.

Fue una asignatura que debido a la metodología seguida de clase y por sus contenidos, la encontré poco útil en mi formación

Las prácticas no tenían ninguna relación con los contenidos teóricos de la asignatura

Admiré la metodología de la profesora y sus competencias para dar clase

Nos hizo desarrollar nuestra capacidad para trabajar en equipo y desarrollar nuestras habilidades de comunicación, de resolución de problemas, etc.

Estas afirmaciones nos dan a entender la importancia que para su motivación tienen las clases que propicien la participación del alumnado. Si bien estas valoraciones no son objeto de análisis de este trabajo –pues no fueron solicitadas a los alumnos-, sus interpretaciones nos invitan a profundizar sistemáticamente en las opiniones que los alumnos manifiestan sobre su propio proceso de aprendizaje, poniendo el acento en la influencia que los métodos de enseñanza tienen en sus aprendizajes.

Conclusiones

Una vez presentados los resultados más relevantes del estudio, en este apartado recogemos las conclusiones más significativas de este trabajo.

En primer lugar, resaltar la cantidad y variedad de contenidos de formación a los que hace referencia el alumnado de Pedagogía de la Universidad de Murcia. Teniendo en cuenta que en este estudio nos hemos centrado en las asignaturas troncales y obligatorias -por ser aquellas donde se

asienta la formación común de estos titulados-, la variedad de conceptos e ideas que se han recordado pone de manifiesto los diversos perfiles formativos que caracterizan a estos profesionales, aún sin considerar las materias optativas que aportan una formación más específica y especializada. Sin embargo, es fundamental señalar la importancia de aprender contenidos importantes y conectados con la realidad, de manera que al alumnado le parezca realmente motivador y útil para su formación. Con ello queremos decir que los alumnos pueden recordar muchos contenidos, pero lo realmente importante es que hayan sido comprendidos por ellos. Desde nuestro punto de vista, el recuerdo de muchos y diversos contenidos puede ser significativo si son recordados por todos los estudiantes. Eso puede significar que su importancia intrínseca, la motivación del alumnado ante ese contenido, su utilidad o la forma de abordarlo en clase han dejado huella en toda esa promoción de alumnos.

Ahondando más en esa cuestión, los resultados indican que los contenidos más recordados por el alumnado han sido los abordados en las clases teóricas y reforzados en las prácticas de las asignaturas. De acuerdo con Ellis Ormrod (2005, p.338), *la recuperación normalmente es más fácil con cosas que conocemos bien – cosas que hemos practicado mucho y usamos frecuentemente-, y sobre todo para cosas que hemos aprendido hasta automatizarlas*. Bajo esta óptica, parece interesante subrayar la importancia de combinar teoría y práctica, de manera que los contenidos enseñados por parte del profesor puedan ser después afianzados mediante la participación del alumnado. Esta es una manera de motivar al alumnado reduciendo las clases magistrales y monótonas (en las que el alumnado solo escucha) y aumentando las clases prácticas (en las que el alumnado participa y pone en práctica lo que aprende). De cara al nuevo modelo educativo, la combinación teoría y práctica es un aspecto clave para la participación de los alumnos en las clases y para el aprendizaje de contenidos relevantes y útiles.

Aunque es evidente que existe una separación entre teórica y práctica, visible tanto en los programas de las asignaturas como en las declaraciones que el alumnado manifiesta, hemos de considerar que nos encontramos en un periodo formativo que todavía formaba parte de un Plan de Estudios con una filosofía tradicionalista centrada en la separación de contenidos (teóricos y prácticos). Los nuevos planteamientos requieren repensar la enseñanza en términos de competencia, pero ello no quiere decir que esté vacía de contenidos. Ello nos indica que el aprendizaje de los alumnos no se debe quedar en la mera reproducción de los contenidos sino que ese aprendizaje ha de permitir al alumno movilizar los contenidos aprendidos, saber usarlos y adaptarlos a situaciones diversas. De este modo, el aprendizaje de un contenido ha de llevar consigo su reflexión e interpretación, y en este aspecto recae, en gran parte, la responsabilidad a la docencia universitaria.

Finalmente, queremos insistir que los datos aquí presentados no son más que una primera aproximación en esta temática. En estos momentos de incertidumbre y cambio esperamos seguir avanzando y concretando esta investigación en el Título de Pedagogía, ahondando de manera más profunda en los aprendizajes de los estudiantes y estableciendo una vinculación más

exhaustiva con las metodologías de enseñanza utilizadas por los docentes universitarios.

Referencias bibliográficas

- Giné, N. (2007). *Aprender en la Universidad. El punto de vista estudiantil*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Gómez, R. (2002). Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza. *Publicaciones*, 32, 261-333.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Editorial Alianza.
- Declaración de Bolonia (1999). *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior*. Extraído el 20 de mayo de 2013 desde <http://www.eees.es/es/documentacion>
- Declaración de la Sorbona (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. Extraído el 20 de mayo de 2013 en <http://www.eees.es/es/documentacion>
- Ellis Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid: Pearson Educación.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, M.P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª Ed.). México, DF: McGraw-Hill.
- Mayorga, M.J. y Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 12 (1), 91-111.
- Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Logroño: Publicaciones de la Universidad de La Rioja.
- Piña, C. (1999). Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico. *Proposiciones*, 29, 75-79.
- Ruiz Vargas, J.M. (1991). *Psicología de la memoria*. Madrid: Alianza Psicología.
- Susinos, T. (2012) Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23.
- Vallejo, M. y Alfageme, Mª B. (2009). An instrument for the evaluation on teaching. *The International Journal of Learning*, 16 (3), 137-150.
- Vallejo, M. y Molina, J. (2011). Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 207-217.
- Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2007). La didáctica universitaria. *Bordón*, 59 (2-3), 489-509.
- Zabalza, M.A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3), 17-48.