



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

El conocimiento de los estudiantes como punto de partida para la mejora de la enseñanza

Dña. Ana Torres Soto
2015



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

El conocimiento de los estudiantes como punto de partida para la mejora de la enseñanza

Directores:

Dra. Dña. Mónica Vallejo Ruiz
Dr. D. Nicolás Martínez Valcárcel

Dña. Ana Torres Soto
2015

AGRADECIMIENTOS

Hace mucho tiempo que venía soñando con este momento; con el instante en que pusiera un punto -y seguido- a este trabajo de investigación que comenzó a enraizarse en 2011, tras haber culminado el que fuera mi primer acercamiento a la investigación: la Tesina. Desde entonces, mi trayectoria en la Universidad ha pasado por varias etapas que han abocado en momentos de inspiración, de desesperación, de trabajo intenso, de compaginación con otros trabajos afines y no afines, pero donde siempre he tenido el ánimo y apoyo inestimable de personas que me han empujado a no desanimarme y a continuar en este espinoso, pero a la vez apasionante, camino de la investigación. Por todo ello, quiero aprovechar estas líneas para dar las gracias a cada una de las personas que han hecho posible este trabajo, tanto desde el plano académico como desde el plano personal.

La primera persona a la que quiero dar las gracias es a Mónica, por su inestimable ayuda, consejos y por los fructuosos momentos de aprendizaje. Te admiro porque eres una gran profesional y una gran directora, porque cada vez que me siento a tu lado aprendo y porque en los momentos de agotamiento has sabido trasmitirme las altas expectativas que siempre has puesto en mí. Por todo ello, para mí eres y siempre serás un referente académico y personal. Muchas gracias por creer en mí, por tu paciencia y cariño, por luchar por mis intereses, por enseñarme el valor del esfuerzo y de la constancia, y por dejarme trabajar contigo día a día.

También quiero dar las gracias a Nicolás, por la confianza que siempre ha depositado en mí y por abrirme las puertas de este camino. Hace ya más de cinco años me animaste a adentrarme en esta línea de investigación y en este apasionante mundo. Gracias por dejarme trabajar a tu lado y por el cariño que siempre me has transmitido.

Quisiera manifestar mi agradecimiento a Luisa, por todos los consejos profesionales y personales que me has ido ofreciendo, por ser una compañera inigualable, por tu amistad, por tu infinita comprensión y por tantos momentos

de confiancias. Eres quien pone la “cuerda” a mis salidas, a veces no tan “cuerdas”. A Elisa, porque te convertiste en un ejemplo a seguir y porque me ayudaste a darle una visión distinta a este trabajo. Miles de gracias a las dos, compañeras. Y también a todos aquellos compañeros, tanto de la Universidad de Murcia como de ISEN, que tanto me han animado y apoyado en esta etapa final.

Gracias a mi familia. En particular a mis padres, Luís y Luisa, gracias a ellos soy lo que soy. Me habéis apoyado incondicionalmente y habéis sufrido este camino tanto como yo, pero siempre con una sonrisa, haciéndome comprender que para conseguirlo es indispensable trabajar, y que solo así llegaría mi recompensa. Gracias por hacerme valorar el esfuerzo y el trabajo constante. A Juan y a Rosario, por tantos buenos consejos y por creer siempre en mí, desde que pasara a formar parte de su familia.

Y a ti, Sergio. Por acompañarme desde el principio y en cada momento con una esperanza e ilusión intensas. Por pasarte fines de semana encerrado conmigo para que yo trabajara, inventándote cualquier excusa que te ocupara largo tiempo a mi lado. Por ser capaz de hacer que me evadiese cuando más preocupada estaba. Por tantos abrazos que he recibido en momentos de desesperación y de optimismo. Y sobre todo, por comprender mi trabajo. Tengo la suerte de poder decir que has sido mi compañero de viaje desde que empezara la Universidad. Siempre te agradeceré que hayas compartido conmigo este camino, siempre con tu mejor sonrisa y sacando lo mejor de mí. Infinitamente, gracias.

Finalmente, dar las gracias a mis amigas, quizás las que más ganas tenían de que acabara este trabajo. Gracias por vuestra paciencia, por aguantarme en tantos “cafés” hablando de Tesis, pero sobre todo, por animarme y por alegraros siempre de cada uno de los “pinitos” que voy haciendo. Soy una afortunada por teneros tan cerca. Y quiero dar las gracias, especialmente, a Eli, por ayudarme en la transcripción de la información recogida. Eres una gran persona y una gran amiga. Te agradeceré siempre lo que hiciste por mí.

Y gracias a todos los que creéis en mí.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	21
INTRODUÇÃO	27
PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO	33
CAPÍTULO 1. EL CURRÍCULUM EN LA UNIVERSIDAD. EL PLAN DE ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA	35
1.1. LA UNIVERSIDAD: CONTEXTO INSTITUCIONAL.....	36
1.1.1. TRAYECTORIA HISTÓRICA DE LA UNIVERSIDAD	37
1.1.2. MARCO NORMATIVO DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA	42
1.1.3. LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN FORMADORA	50
1.1.3.1. Aspectos que han orientado el cambio en la Universidad	50
1.1.3.2. Dimensiones que conforman la Universidad desde una perspectiva formadora.....	53
1.1.3.3. Nuevos retos a los que se enfrenta la Universidad de hoy.....	56
1.1.3.4. La Universidad española en el Espacio Europeo de Educación Superior.....	59
1.2. UNIVERSIDAD Y CURRÍCULUM	69
1.2.1. EL CURRÍCULUM COMO MARCO NORMATIVO	69
1.2.1.1. Algunas acepciones en torno al currículum	70
1.2.1.2. El currículum en el contexto español	75
1.2.2. EL CURRÍCULUM EN LA UNIVERSIDAD	79
1.3. LA TITULACIÓN DE PEDAGOGÍA.....	85
1.3.1. EVOLUCIÓN DE LOS ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS	85
1.3.2. LA LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA EN DIFERENTES UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS	88
1.3.3. LOS ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD DE MURCIA: EVOLUCIÓN Y REFERENTES DE INTERÉS DEL TÍTULO	97
1.3.2.1. Currículum normativo de la Licenciatura de Pedagogía	100
CAPÍTULO 2. APRENDER EN LA UNIVERSIDAD.....	109
2.1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE: PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS	111
2.1.2. MODOS DE ENTENDER EL APRENDIZAJE	123

2.2. LA CONSTRUCCIÓN DE UN APRENDIZAJE DE CALIDAD.....	126
2.2.1. APRENDER: UNA PERSPECTIVA CUALITATIVA	128
2.2.1.1. Entre el aprendizaje significativo y la memorización	131
2.2.1.2 Naturaleza del conocimiento y profundidad del aprendizaje	135
2.2.1.3 Factores que influyen en el aprendizaje	139
2.2.1.4. Concepciones y enfoques de aprendizaje	148
2.2.1.4.1 Perspectiva fenomenográfica.....	149
2.2.1.4.2. Concepciones de aprendizaje de los estudiantes	151
2.2.1.4.3. Enfoques de aprendizaje de los estudiantes	154
2.2.2. VALORAR LA CALIDAD DEL APRENDIZAJE: TAXONOMÍAS	159
2.2.2.1. Descripción de la Taxonomía SOLO.....	165
CAPÍTULO 3. ENSEÑAR EN LA UNIVERSIDAD	171
3.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA	173
3.1.1. EL SENTIDO DE LA ENSEÑANZA.....	173
3.1.2. FUNCIÓN SOCIAL DE LA ENSEÑANZA	175
3.1.3. PERSPECTIVAS DE LA ENSEÑANZA	179
3.2. UN MODELO DE ENSEÑANZA CENTRADO EN EL APRENDIZAJE.....	188
3.2.1. CAMBIOS EN EL MODELO DE ENSEÑANZA.....	188
3.2.2. CAMBIOS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	194
3.2.3. REPERCUSIONES METODOLÓGICAS	199
3.2.3.1. La renovación metodológica en la Universidad.....	201
3.2.3.2. Metodologías de enseñanza	205
3.2.4. IMPLICACIONES EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	212
3.3. ENSEÑANZA DE CALIDAD: CONJUNCIÓN ENTRE BUENA ENSEÑANZA Y ENSEÑANZA EFICAZ.....	216
3.3.1. ENSEÑANZA EFICAZ.....	218
CAPÍTULO 4.DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: PLANTEAMIENTO Y METODOLOGÍA	225
4.1. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	226
4.2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN: REVISIÓN DE LA LITERATURA ..	230

4.3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	236
4.4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	238
4.4.1. ENFOQUE METODOLÓGICO.....	240
4.4.2. MUESTREO Y CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA	243
4.4.3. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	246
4.4.3.1. <i>Aproximación a la validez y fiabilidad de los instrumentos de recogida de datos.....</i>	<i>254</i>
4.4.4. PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS: ACCESO AL CAMPO	255
4.4.5. ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS.....	257
4.4.5.1. <i>Sistema de categorías (Instrumentos 2 y 3)</i>	<i>258</i>
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	269
5.1. CONSIDERACIONES PREVIAS SOBRE EL PROCESO DE ANÁLISIS DESCRIPTIVO.....	271
5.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO: DIMENSIÓN 1. CONOCIMIENTO DECLARATIVO.....	273
5.2.1. ANÁLISIS DERIVADO DEL INSTRUMENTO 1.....	273
5.2.2. ANÁLISIS DERIVADO DEL INSTRUMENTO 2.....	282
5.2.2.1. <i>Variable 1. Autores de referencia y aportaciones relevantes</i>	<i>286</i>
5.2.2.2. <i>Variable 2. Definición de currículum</i>	<i>294</i>
5.2.2.3. <i>Variable 3. Legislación educativa en España.....</i>	<i>300</i>
5.2.2.4. <i>Variable 4. Programas informáticos de análisis de datos.....</i>	<i>307</i>
5.2.2.5. <i>Variable 5. Características del Síndrome de Down e implicaciones educativas.....</i>	<i>311</i>
5.2.2.6. <i>Variable 6. Modelos de orientación educativa.....</i>	<i>317</i>
5.2.2.7. <i>Variable 7. Proyecto de intervención socioeducativa</i>	<i>324</i>
5.2.2.8. <i>Variable 8. Definición de aprendizaje y tipos de aprendizaje</i>	<i>328</i>
5.2.2.9. <i>Variable 9. Sistemas educativos europeos.....</i>	<i>333</i>
5.2.2.10. <i>Variable 10. Educación en valores.....</i>	<i>337</i>
5.3. ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN 2. CONOCIMIENTO FUNCIONAL.....	341
5.3.1. VARIABLE 11: INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA A ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES	345

5.3.2. VARIABLE 12: IMPORTANCIA E IMPLICACIONES DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN	352
5.3.3. VARIABLE 13: FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO	360
5.4. ANÁLISIS GLOBAL DE LAS DIMENSIONES 1 Y 2	369
5.4.1. COMPARATIVA DE SUJETOS Y VARIABLES.....	369
5.4.2. ANÁLISIS FACTORIAL.....	372
5.4.3. ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS	375
5.4.4. ANÁLISIS INFERENCIAL	377
5.5. ANÁLISIS DE LA DIMENSIÓN 3. METAREFLEXIÓN DE LOS ESTUDIANTES .	382
5.5.1. FACTORES NO VINCULADOS AL DOCENTE	386
5.5.2. FACTORES VINCULADOS AL DOCENTE.....	391
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA	403
6.1. ABORDAR UNA APROXIMACIÓN AL CONOCIMIENTO QUE LOS ESTUDIANTES HAN CONSTRUIDO SOBRE EL CURRÍCULUM DE PEDAGOGÍA .	405
6.1.1. CONOCER QUÉ CONTENIDOS O TÓPICOS RECUERDA EL ALUMNADO DE LAS DIFERENTES ASIGNATURAS DE LA TITULACIÓN DE PEDAGOGÍA	406
6.1.2. ANALIZAR EL GRADO DE PROFUNDIZACIÓN Y COMPENSIÓN DE LOS CONTENIDOS RECORDADOS POR EL ALUMNADO.....	408
6.1.3. DETERMINAR LAS CAPACIDADES DE LOS ESTUDIANTES EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS VINCULADOS A SU ÁMBITO DE DESARROLLO PROFESIONAL	413
6.2. IDENTIFICAR LA ESTRUCTURA FACTORIAL SUBYACENTE EN EL CONOCIMIENTO CONCEPTUAL Y FUNCIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA.....	415
6.3. ELABORAR, DE ACUERDO CON LA VISIÓN DEL ALUMNADO, UNA RELACIÓN DE LAS VARIABLES QUE HAN DETERMINADO SU APRENDIZAJE..	416
6.4. ESTABLECER PROPUESTAS DE MEJORA EN TORNO AL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE, BASADAS EN EL CONOCIMIENTO DESARROLLADO POR LOS ESTUDIANTES Y LA RELACIÓN DE VARIABLES QUE HAN INFLUIDO EN ESE APRENDIZAJE	423
6.4.1. PROPUESTAS EN CONSIDERACIÓN CON EL CONOCIMIENTO DESARROLLADO POR LOS ESTUDIANTES	424

6.4.2. PROPUESTAS EN COHERENCIA CON LAS VARIABLES QUE HAN INFLUIDO EN EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	427
6.5. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	429
CAPÍTULO 6. CONCLUSÕES E PROPOSTAS DE MELHORIA	433
6.1. ABORDAR UMA APROXIMAÇÃO AO CONHECIMENTO QUE OS ESTUDANTES CONSTRUÍRAM SOBRE CURRÍCULO DE PEDAGOGIA.....	435
6.1.1. CONHECER QUE CONTEÚDOS OU TÓPICOS QUE OS ALUNOS RECORDAM DAS DIFERENTES DISCIPLINAS DA GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA	436
6.1.2. ANALISAR O GRAU DE PROFUNDIDADE E COMPREENSÃO DOS CONTEÚDOS RECORDADOS PELOS ALUNOS.....	437
6.1.3. DETERMINAR AS CAPACIDADES DOS ESTUDANTES PARA A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS VINCULADOS A SEU ÂMBITO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	442
6.2. IDENTIFICAR A ESTRUTURA FACTORIAL SUBJACENTE NO CONHECIMENTO CONCEITUAL E FUNCIONAL DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA	444
6.3. ELABORAR, DE ACORDO COM A VISÃO DOS ALUNOS, UMA RELAÇÃO DAS VARIÁVEIS QUE DETERMINARAM SUA APRENDIZAGEM	446
6.4. ESTABELECEER PROPOSTAS DE MELHORIA EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, BASEADAS NO CONHECIMENTO DESENVOLVIDO PELOS ESTUDANTES E A RELAÇÃO DE VARIÁVEIS QUE INFLUÍRAM NESTA APRENDIZAGEM.....	453
6.4.1. PROPOSTAS ANALISADAS EM RELAÇÃO AO CONHECIMENTO DESENVOLVIDO PELOS ESTUDANTES	454
6.4.2. PROPOSTAS COERENTES COM AS VARIÁVEIS QUE INFLUÍRAM NA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES	456
6.5. LIMITAÇÕES E FUTURAS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO	459
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	463
ANEXOS	491
ANEXO 1. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN: INSTRUMENTO 1	493
ANEXO 2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN: INSTRUMENTO 2	499

ANEXO 3. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN: <i>INSTRUMENTO 3</i>	500
ANEXO 4. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN: <i>INSTRUMENTO 4</i>	502
ANEXO 5. TOTALIDAD DE LAS RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES EN EL INSTRUMENTO 1	503
ANEXO 6. EJEMPLIFICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS 2, 3 Y 4 CUMPLIMENTADOS (SUJETO 44)	535
RESUMO	543

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Evolución legislativa y logros relevantes de la Universidad en España desde su democratización.	49
Figura 2. Componentes que integran la Universidad desde una perspectiva formadora (Zabalza, 2002).....	54
Figura 3. Situación de los diferentes países en un estado de convergencia alta, media o baja (Vicerrectorado de Convergencia Europea , 2006).	67
Figura 4. Contenidos formativos en un plan de estudios (Zabalza, 2003).....	81
Figura 5. Relaciones entre distintos tipos de conocimiento (Biggs, 2006).....	137
Figura 6. Sistemas de la Nueva Taxonomía (Martínez Valcárcel, 2012).	163
Figura 7. Niveles de la taxonomía SOLO y su relación con la comprensión.....	169
Figura 8. Autonomía progresiva del estudiante (Zabalza, 2011).....	206
Figura 9. Objeto y dimensiones del estudio.	229
Figura 10. Fases del estudio.....	239
Figura 11. Porcentaje de respuestas obtenidas en cada variable según niveles.	284
Figura 12. Porcentaje de respuestas en cada nivel (V1).	287
Figura 13. Porcentaje de respuesta del conocimiento superficial vs. conocimiento profundo (V1).	287
Figura 14. Porcentaje de respuestas en cada nivel (V2).	295
Figura 15. Porcentaje de respuesta del conocimiento superficial vs. conocimiento profundo (V2).	296
Figura 16. Porcentaje de respuestas en cada nivel (V3).	301
Figura 17. Porcentaje de respuesta del conocimiento superficial vs. conocimiento profundo (V3).	301
Figura 18. Porcentaje de respuestas en cada nivel (V4).	307
Figura 19. Porcentaje de respuesta del conocimiento superficial vs. conocimiento profundo (V4).	308
Figura 20. Porcentaje de respuestas en cada nivel (V5).	312
Figura 21. Porcentaje de respuesta del conocimiento superficial vs. conocimiento profundo (V5).	313
Figura 22. Porcentaje de respuestas en cada nivel (V6).	318
Figura 23. Porcentaje de respuesta del conocimiento superficial vs. conocimiento profundo (V6).	319
Figura 24. Porcentaje de respuestas en cada nivel (V7).	324

Figura 25. Porcentaje de respuesta del conocimiento superficial vs. conocimiento profundo (V7).....	325
Figura 26. Porcentaje de respuestas en cada nivel (V8).....	329
Figura 27. Porcentaje de respuesta del conocimiento superficial vs. conocimiento profundo (V8).....	329
Figura 28. Porcentaje de respuestas en cada nivel (V9).....	333
Figura 29. Porcentaje de respuesta del conocimiento superficial vs. conocimiento profundo (V9).....	334
Figura 30. Porcentaje de respuestas en cada nivel (V10).....	338
Figura 31. Porcentaje de respuesta del conocimiento superficial vs. conocimiento profundo (V10).....	338
Figura 32. Numero de respuestas obtenidas en cada variable según niveles.	343
Figura 33. Porcentaje de respuestas en cada nivel (V11).....	346
Figura 34. Porcentaje de respuesta del conocimiento superficial vs. conocimiento profundo (V11).....	347
Figura 35. Porcentaje de respuestas en cada nivel (V12).....	354
Figura 36. Porcentaje de respuesta del conocimiento superficial vs. conocimiento profundo (V12).....	354
Figura 37. Porcentaje de respuestas en cada nivel (V13).....	361
Figura 38. Porcentaje de respuesta del conocimiento superficial vs. conocimiento profundo (V13).....	362
Figura 39. Dendograma de tipologías de sujetos.....	376
Figura 40. Análisis de tópicos y su relación con el aprendizaje.	383
Figura 41. Frecuencia de las categorías empleadas por los estudiantes.	385

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Los grandes retos del modelo EEES (Rué, 2007)	67
Tabla 2 Universidades, duración e itinerarios de formación de la Titulación de Pedagogía en 2006	88
Tabla 3 Mapa curricular de la Licenciatura de Pedagogía en la UMU, UGR y UCM	90
Tabla 4 Implantación del grado de Pedagogía y extinción de la Licenciatura de Pedagogía	95
Tabla 5 Proceso de extinción de la Licenciatura de Pedagogía de la UMU.....	96
Tabla 6 Relación de materias trocales y breve descripción de sus contenidos..	104
Tabla 7 Relación de asignaturas del Plan 2 de Licenciado en Pedagogía de la UMU	107
Tabla 8 Diferencias esenciales entre aprender por repetición o por comprensión (Pozo, 2008)	134
Tabla 9 Tipos y dimensiones de conocimiento (Rué, 2009)	136
Tabla 10 Factores que condicionan el aprendizaje significativo.....	141
Tabla 11 Estilos atribucionales y factores que condicionan el aprendizaje	148
Tabla 12 Definición de las categorías del dominio cognitivo de la Taxonomía de Bloom.....	161
Tabla 13 Definición de los niveles de la Taxonomía SOLO.....	167
Tabla 14 Diferencias en los contenidos de dos propuestas didácticas.....	178
Tabla 15 Teorías de la enseñanza universitaria (Ramsden, 2003, p.127).....	184
Tabla 16 Métodos de enseñanza (De Miguel, 2006b).....	209
Tabla 17 Métodos de investigación (Salkind,2009)	242
Tabla 18 Muestra del estudio	245
Tabla 19 Dimensiones objeto de estudio	253
Tabla 20 Fichas trabajadas en cada sesión	256
Tabla 21 Tipo de conocimiento según niveles SOLO.....	272
Tabla 22 Conceptos recogidos en el Instrumento 1	274
Tabla 23 Categorías más recordadas en ambas investigaciones	282
Tabla 24 Descriptivos sobre las variables estudiadas	283
Tabla 25 Ejemplificación de la progresión de respuestas de un mismo contenido	292
Tabla 26 Descriptivos sobre las variables estudiadas	343
Tabla 27 Resultados generales de sujetos y variables.....	370
Tabla 28 Viabilidad de análisis factorial.....	372

Tabla 29 Varianza total explicada.....	373
Tabla 30 Modelo resultante del Análisis Factorial de las variables.....	373
Tabla 31 Estadísticos descriptivos según sexo	377
Tabla 32 Pruebas robustas de igualdad de las medias	378
Tabla 33 Estadísticos descriptivos según participación en curso piloto.....	378
Tabla 34 Prueba de homogeneidad de las varianzas.....	379
Tabla 35 ANOVA de un factor	380
Tabla 36 Pruebas robustas de igualdad de las medias	381
Tabla 37 Frecuencia y porcentaje de respuesta de las categorías de análisis....	384
Tabla 38 Porcentaje de respuesta de los factores no vinculados al docente	386
Tabla 39 Porcentaje de respuesta de los factores vinculados al docente.....	392

Aclaraciones previas a la lectura:

En este trabajo se ha procurado utilizar las formas genéricas del plural (profesorado y alumnado) para hacer referencia a ambos sexos. No obstante, cuando no ha sido posible, se ha utilizado el género gramatical masculino, con el fin de simplificar la lectura.

Introducción

“Una consecuencia directa de este mirar más directamente al resultado de nuestra acción docente es que deberíamos hablar menos de la calidad de la enseñanza y más de la calidad del aprendizaje, o fijarnos en primer lugar en la calidad del aprendizaje (resultados de los alumnos) y a partir de ahí reflexionar sobre la calidad de la enseñanza”

(Prieto, Blanco, Morales y Torre, 2008)

El interés por conocer la calidad del aprendizaje universitario surge de nuestra trayectoria docente e investigadora y de los diversos interrogantes que emergen a colación de esta temática: ¿Qué tipo de aprendizaje se está propiciando en la Universidad? ¿Están construyendo los estudiantes un aprendizaje profundo? ¿Se está preparando a los estudiantes para el manejo de situaciones profesionales futuras? ¿Cuestionan aquello que ya conocen? ¿Qué opinión tienen los estudiantes acerca de los factores que influyen en su aprendizaje? ¿Priorizan los factores dependientes del estudiante o del docente?

El estudio de la calidad del aprendizaje permite acercarnos a los procesos de enseñanza donde han tenido lugar e inferir cómo han acontecido las prácticas docentes. Como se sugiere en la cita que presentamos para iniciar este apartado, algunos autores (Biggs, 2006; Bowden y Marton, 2012; Prieto, Blanco, Morales y Torre, 2008; Rué, 2007) consideran necesario revisar los resultados de aprendizaje de los estudiantes para reflexionar sobre la calidad de la enseñanza. Específicamente, Bowden y Marton (2012) ponen de manifiesto la dificultad de conocer si se producen mejoras en la calidad del aprendizaje de los estudiantes solo con el hecho de modificar las prácticas de enseñanza. Reconocen que para emprender la mejora de la calidad de la enseñanza se debe conocer los

resultados de las experiencias de los estudiantes y las consecuencias de su aprendizaje.

Éstas y otras cuestiones fueron el inicio de la tesis doctoral que presentamos, que tiene por finalidad analizar el aprendizaje de los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Murcia y conocer sus valoraciones acerca de su experiencia de aprendizaje. Este proceso investigador surge además en momentos de cambio y transición hacia la Convergencia Europea, preocupada ésta por mejorar la enseñanza y por colocar en el centro de los procesos educativos a los estudiantes y su aprendizaje. Los planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES) ponen de relieve una idea del aprendizaje que se venía forjando desde hace décadas, acorde con la construcción de un aprendizaje significativo, funcional y comprensivo (Coll, 1987). Se pretende que los estudiantes construyan conocimientos profundos y significativos, y para ello se genera una amplia literatura que proporciona orientaciones sobre cómo encaminar la enseñanza. Además, se enfatiza la idea de que la Universidad se ha de concebir como una institución cuya finalidad principal es provocar el aprendizaje (Bowden y Marton, 2011).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se entiende no sólo como la cantidad de información que el alumno ha asimilado sobre un tema, sino como la calidad del conocimiento que ha construido (si lo ha comprendido y lo que es capaz de hacer con dicho conocimiento). Los estudiantes han de ser capaces de comprender el conocimiento, de utilizarlo en distintas situaciones y contextos, de reflexionar y realizar críticas, y para ello es indispensable la construcción de un aprendizaje comprensivo, significativo, basado en la adopción de un enfoque profundo. Estas son las características que nosotros atribuimos al aprendizaje de calidad. Concebimos entonces el buen aprendizaje o el aprendizaje de calidad como aquel que reconstruye la información en conocimiento comprensivo, con grandes posibilidades de ser transferido a nuevas situaciones y contextos.

En este sentido, se justifica la necesidad de cambiar las prácticas de enseñanza hacia la consolidación de un modelo educativo centrado en el

aprendizaje y en la actividad de alto nivel cognitivo, con el fin de propiciar la construcción del conocimiento en vez de recibirlo ya empaquetado y cerrado. Tradicionalmente, el aprendizaje se ha entendido como la reproducción memorística de los contenidos transmitidos por el profesor; un modelo basado en la memorización y en la reproducción mecánica y fiel del conocimiento, ya fuera a partir de libros o de la transmisión oral del docente. Así, el rol del profesor pasaba por asegurarse de que la información presentada se adecuaba a los objetivos que se quería alcanzar. Considerando esta idea, Yániz (2006) apunta que un aprendizaje basado en la acumulación de conceptos memorizados y en la estructura lineal del conocimiento, tendrá una permanencia breve y una aplicabilidad restringida. Por el contrario, es asumida la idea de que la adopción de enfoques y concepciones constructivistas de la enseñanza y del aprendizaje constituyen un marco idóneo para pensar en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Teniendo en cuenta estas ideas y ante el nuevo escenario educativo, estos planteamientos nos empujan a investigar si verdaderamente se están propiciando aprendizajes profundos y funcionales en los estudiantes y, por tanto, si se están desarrollando los procesos de enseñanza adecuados para un aprendizaje de calidad. En esta línea, el presente trabajo se plantea analizar el aprendizaje de los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Murcia al finalizar sus estudios universitarios, con objeto de valorar el tipo de aprendizaje –superficial o profundo- que han construido. Los estudiantes que han participado en este estudio -de la promoción 2007/2012-, han sido partícipes de un periodo de formación basado en experiencias innovadoras y de adaptación al EEES (proyectos de innovación educativa de adaptación al EEES). Desde esta perspectiva, esta investigación nace con la intención de contribuir en la valoración de la calidad de los aprendizajes de estos estudiantes y avanzar en líneas de trabajo futuras encaminadas a orientar un proceso de enseñanza y aprendizaje adecuado y favorecedor de aprendizajes de calidad.

Hasta ahora, numerosos estudios explican cómo los estudiantes aprenden, profundizando en los enfoques que subyacen a esos aprendizajes y en

las concepciones que tienen los estudiantes. Sin embargo, encontramos menos estudios que tratan de evidenciar el tipo de conocimiento que construyen los estudiantes al terminar su formación universitaria. Creemos que ante este entramado circunstancial de factores que conforman el EEES, se torna necesario realizar estudios evaluativos de este tipo, porque permiten proporcionar información valiosa en momentos de cambio que pueden servir tanto para el diseño y acreditación de las titulaciones universitarias como para sugerir cambios y propuestas de mejora a un nivel más concreto como puede ser el aula.

Específicamente, el trabajo que presentamos se configura en torno a cuatro grandes objetivos que han guiado el proceso de investigación, los cuales son:

- Abordar una aproximación al conocimiento que los estudiantes han construido sobre el currículum de Pedagogía.
- Identificar la estructura factorial subyacente en el conocimiento conceptual y funcional de los estudiantes de Pedagogía.
- Elaborar, de acuerdo con la visión del alumnado, una relación de las variables que han influenciado su aprendizaje.
- Establecer propuestas de mejora en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje, basadas en el conocimiento desarrollado por los estudiantes y la relación de variables intervinientes en ese aprendizaje.

Para responder a los objetivos planteados, el contenido de este trabajo queda estructurado dos grandes apartados. El primero de ellos, el marco teórico, consta de tres capítulos sobre los aspectos conceptuales del contenido teórico de este trabajo. Concretamente, en el capítulo 1 nos centramos en determinar el currículum de Pedagogía de la Universidad de Murcia como contexto en el que se enmarca esta tesis doctoral. Para ello, se recoge una revisión del contexto institucional universitario, plasmando su evolución histórica y remarcando el camino que ha tomado con la creación del EEES. Asimismo, se concretan las diversas acepciones del currículum universitario para delimitar, finalmente, el currículum de Pedagogía.

En el capítulo 2 se aborda una aproximación al aprendizaje universitario. Se intenta conceptualizar el término a partir de las principales aportaciones que las diversas corrientes han brindado. Además, se profundiza en el aprendizaje desde una orientación cualitativa, centrando la atención en los factores que influyen en este tipo de aprendizajes y dando a conocer los enfoques y concepciones que se pueden adoptar para aprender. Finalmente, se presentan algunos modelos que permiten valorar el tipo de aprendizaje desarrollado por los estudiantes, justificando la razón de abordar uno de ellos para el análisis de la información recabada en esta investigación.

En el capítulo 3 se indaga los procesos de enseñanza que favorecen en los estudiantes aprendizajes profundos y significativos. Para ello, se presentan las principales perspectivas que han intentado conceptualizar la enseñanza; se dan a conocer algunas de las características más relevantes de la “buena” enseñanza y cómo encaminarla; y por último, se subrayan las ideas más sugerentes sobre la enseñanza eficaz y las buenas prácticas de enseñanza.

En el segundo apartado del trabajo, se recogen las características básicas del estudio empírico, y está dividido tres capítulos más. En el capítulo 4 se hace referencia a los aspectos metodológicos de la investigación. Comenzamos abordando la descripción de la investigación y sus antecedentes, destacando las investigaciones afines a la temática estudiada. Además, se presentan los objetivos tanto generales como específicos que han guiado la investigación. Se detalla la metodología, la muestra y el diseño empleados, deteniéndonos en las diversas etapas de la investigación y los diversos instrumentos utilizados para recoger la información.

En el capítulo 5, por su parte, se presentan los resultados derivados del análisis de la información de los diferentes instrumentos utilizados. Para facilitar la lectura del análisis, a la vez que se describen los resultados se realiza la discusión de los mismos, tratando de darles sentido y relacionándolos con otros hallazgos obtenidos.

En el capítulo 6 se recogen las principales conclusiones de este trabajo en consonancia con los objetivos planteados. Además, se presenta una relación de propuestas de mejora con objeto de encaminar la enseñanza hacia aprendizajes de mayor calidad, teniendo en consideración los análisis de los datos presentados. Finalmente, se ofrece una visión general de las limitaciones de la investigación y se avanza en futuras líneas de investigación que abran nuevas perspectivas de análisis vinculadas con esta tesis doctoral.

Finalmente, se incluyen las referencias bibliográficas consultadas durante la elaboración de este trabajo, así como los documentos anexos fundamentales que dan justificación de trabajo realizado.

Introdução

“Uma consequência direta de olhar mais diretamente ao resultado da nossa ação docente é que deveríamos falar menos da qualidade do ensino e mais da qualidade da aprendizagem, ou fixarmos a atenção em primeiro lugar na qualidade da aprendizagem (resultados dos alunos) e a partir daí refletirmos sobre a qualidade do ensino”

(Prieto, Blanco, Morales e Torre, 2008)

O interesse em conhecer a qualidade da aprendizagem universitária surge do nosso percurso como docente e investigadora e das diversas questões que emergem quando nos confrontamos com este assunto: Que tipo de aprendizagem a Universidade está a proporcionar? Os estudantes estão a contruir uma aprendizagem eficaz? Os estudantes estão a ser preparados para desenvolverem-se com habilidade em situações profissionais futuras? Suscitam questões sobre aquilo que já conhecem? Qual a opinião dos estudantes sobre os factores que influem na sua aprendizagem? Que factores têm mais prioridade? Os que dependem do estudante, ou os que dependem do docente?

O estudo da qualidade de aprendizagem permite aproximarmo-nos dos métodos de ensino, onde tiveram lugar e inferir sobre como foram levadas a cabo as práticas docentes. Como sugere a citação que apresentamos para iniciar este capítulo, alguns autores (Biggs, 2006; Bowden e Marton, 2012; Prieto, Blanco, Morales e Torre, 2008; Rué, 2007) consideram necessário revisar os resultados de aprendizagem dos estudantes para reflexionar sobre a qualidade do ensino. Especificamente, Bowden e Marton (2012) destacam a dificuldade de conhecer se são produzidas melhorias na qualidade de aprendizagem dos estudantes somente com o facto de modificar as práticas de ensino. Reconhecem que para

empreender a melhoria da qualidade de ensino é fundamental conhecer os resultados das experiências dos estudantes e as consequências da sua aprendizagem.

Essas e outras questões foram o início da investigação que apresentamos, que tem como objetivo analisar a aprendizagem dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade de Murcia e conhecer suas avaliações sobre suas experiências em relação a esta aprendizagem. Além disso, este processo investigador surge em momentos de mudança e transição a partir da Convergência Europeia, que está preocupada com a melhoria do ensino e em colocar os estudantes e sua aprendizagem no centro dos métodos educativos. As propostas do Espaço Europeu de Educación Superior (adiante denominado, EEES) enfatizam uma ideia de aprendizagem que vinha sendo formada há décadas, de acordo com a construção de uma aprendizagem significativa, funcional e compreensiva (Coll, 1987). Pretende que os estudantes construam conhecimentos profundos e significativos, e para isso se está a produzir uma vasta literatura que proporciona orientações sobre como direcionar o ensino. Além disso, enfatiza a ideia de que a Universidade deve ser concebida como uma instituição cuja finalidade principal é incitar a aprendizagem (Bowden y Marton, 2011).

A partir desta perspectiva, a aprendizagem é entendida não apenas como a quantidade de informação que o aluno assimilou sobre um assunto, mas sim como a qualidade do conhecimento que contruiu (se houve compreensão e o que é capaz de fazer com este conhecimento). Os estudantes devem ser capazes de compreender o conhecimento, de utilizá-lo nas mais diversas situações e contextos, de reflexionar e realizar críticas, e para isso é indispensável a construção de uma aprendizagem compreensiva, significativa, baseado na adoção de uma abordagem de enfoque profundo. Estas são as características que nós atribuímos à aprendizagem de qualidade. Conceituamos então a boa aprendizagem ou a aprendizagem de qualidade como aquela que reconstrui a informação em conhecimento compreensivo, com grandes possibilidades de ser transferido a novas situações e contextos.

Nesse sentido, se justifica assim a necessidade de modificar as práticas de ensino para a consolidação de um modelo educativo centralizado na aprendizagem e na atividade de alto nível cognitivo, com o objetivo de facilitar a construção do conhecimento em vez de recebê-lo já pronto, embalado e fechado. Tradicionalmente, a aprendizagem tem sido entendida como a reprodução mecânica dos conteúdos transmitidos pelo professor; um modelo baseado na memorização e na reprodução mecânica e fiel do conhecimento, quer seja a partir de livros ou da própria voz do professor. Assim que o papel do professor era assegurar-se de que a informação transmitida era adequada aos objetivos que queria alcançar. Considerando esta ideia, Yániz (2006) demonstra que uma aprendizagem baseada na acumulação de conceitos memorizados e na estrutura linear do conhecimento, terá pouca durabilidade e uma aplicabilidade restrita. Pelo contrário, é atribuída a ideia de que a adoção de abordagens e concepções constructivistas de ensino e de aprendizagem constituem um marco idóneo para pensar nos métodos de ensino e aprendizagem.

Considerando estas ideias e diante do novo cenário educativo, estas propostas levam-nos a investigar se realmente estão a ser proporcionadas aprendizagens profundas e funcionais aos estudantes e, portanto, se estão a ser oferecidos os métodos de ensino adequados para uma aprendizagem de qualidade. Nesta linha, o presente trabalho propõe analisar a aprendizagem dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade de Murcia ao completarem seus estudos universitários, com o objetivo de avaliar o tipo de aprendizagem –superficial ou profundo- que construíram. Os estudantes que participaram neste estudo -da graduação de 2007/2012-, participaram de un período de formação baseado em experiências inovadoras e de adaptações ao EEES (projetos de inovação educativa de adaptação ao EEES). A partir desta perspectiva, esta investigação surge com a intenção de contribuir para a avaliação da qualidade das aprendizagens dos estudantes e avançar em futuras linhas de trabalho destinadas a orientar um processo de ensino e aprendizagem adequado e favorecedor de aprendizagens de qualidade.

Até agora, muitos estudos explicam como os estudantes aprendem, aprofundando minuciosamente os enfoques que estão implícitos nessas aprendizagens e nas concepções que os estudantes têm das mesmas. No entanto encontramos um número menor de estudos que tratam de comprovar o tipo de conhecimento que os estudantes constroem ao terminar a sua formação universitária. Acreditamos que diante deste emaranhado circunstancial de factores que se ajustam ao EEES, torna-se necessário realizar estudos de avaliação para constatar esse tipo de conhecimento, porque permitem proporcionar informação valiosa em momentos de mudanças que podem servir tanto para o planeamento e acreditação de cursos universitários como para sugerir mudanças e propostas de melhoria a um nível mais concreto como pode ser a sala de aula.

Especificamente, o trabalho que apresentamos está estruturado em torno a quatro objetivos principais que nortearam o processo de investigação, que são:

- Abordar uma aproximação em relação ao conhecimento que os estudantes construíram sobre currículo de Pedagogia.
- Identificar a estrutura factorial subjacente no conhecimento conceptual e funcional dos estudantes de Pedagogia.
- Elaborar, em conformidade com a visão dos alunos, uma relação das variáveis que influenciaram na sua aprendizagem.

Estabelecer propostas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, baseadas no conhecimento desenvolvido pelos estudantes e a relação às variáveis que intervêm nessa aprendizagem.

Para responder aos objetivos propostos, o conteúdo deste trabalho está estruturado em duas partes. A primeira delas procede ao enquadramento teórico, que consiste em 3 capítulos sobre os aspectos conceptuais do conteúdo teórico deste trabalho. Especificamente, no capítulo 1 centramo-nos em determinar o currículo do curso de Pedagogia da Universidade de Murcia como contexto no qual se enquadra esta tese de doutoramento. Para isso, recorre

a uma revisão do contexto institucional universitário, refletindo sobre sua evolução histórica e remarcando o caminho que foi tomado com a criação do EEES. Igualmente, se concretizam as diversas aceções do currículo universitário para delimitar, finalmente, o currículo de Pedagogia.

No capítulo 2 aborda uma aproximação à aprendizagem universitária. Tenta conceptualizar o termo partindo das principais contribuições que as diversas correntes proporcionaram. Além disso, investiga a aprendizagem a fundo a partir de uma orientação qualitativa, focando a atenção nos factores que influem neste tipo de aprendizagens e dando a conhecer os enfoques e concepções que podem ser adotados para aprender. Finalmente, apresenta alguns modelos que permitem avaliar os tipos de aprendizagens desenvolvidos pelos estudantes, justificando assim a razão de eleger uma delas para a análise de informação desta investigação.

No capítulo 3 pretende-se investigar os métodos de ensino que fomentam nos estudantes aprendizagens profundas e significativas. Para isso, apresenta as principais perspectivas que tentaram conceptualizar o ensino; expõe algumas das características mais relevantes do “bom” ensino e como direcioná-lo; e finalmente, realça as ideias mais aconselháveis sobre o ensino eficaz e as boas práticas de ensino.

Na segunda parte do trabalho, recolhem-se as características básicas do estudo empírico, e está dividido em mais 3 capítulos. No capítulo 4 são mencionados os aspectos metodológicos da investigação. Comencamos por abordar a descrição da investigação e seus antecedentes, destacando as investigações relacionadas com o tema estudado. Além disso, apresenta tanto os objetivos gerais como os específicos que nortearam a investigação. Detalha a metodologia, a amostra e o desenho empregados, detivemo-nos nas diversas etapas da investigação e nos diversos instrumentos utilizados para recolher a informação.

No capítulo 5, apresentam-se os resultados derivados da análise da informação dos diferentes instrumentos utilizados. Para facilitar a leitura da

análise, ao mesmo tempo que descreve os resultados, realiza a discussão dos mesmos, tratando de dar-lhes sentido e relacionando-os com outras descobertas obtidas.

No capítulo 6 estão reunidas as principais conclusões deste trabalho em harmonia com os objetivos propostos. Além disso, apresenta uma relação de propostas de melhorias com a finalidade de encaminhar o ensino em direção a uma aprendizagem de maior qualidade, tendo em conta a análise dos dados apresentados. Finalmente, fornece uma visão geral das limitações da investigação e propõe futuras linhas de investigação que abram novas perspectivas de análise vinculadas com esta tese de doutoramento.

Finalmente, apresentam-se as referências bibliográficas consultadas durante a elaboração deste trabalho, assim como os documentos anexos fundamentais que justificam o trabalho realizado.

Primera Parte
MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

EL CURRÍCULUM EN LA UNIVERSIDAD. EL PLAN DE ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA

“La formación superior se denomina así porque pretende desarrollar en los alumnos determinadas formas de “comportamiento intelectual” que no son puramente técnicas o sólo instrumentales, sino también maneras de “ser”. La reflexividad, el rigor, el pensar lógicamente, el saberse documentar, argumentar siguiendo un determinado hilo discursivo, saber abstraer, saber interpretar contextualizando, explorar nuevas vías, etc., no son todos ellos tan sólo comportamientos más o menos elaborados de orden cognitivo, sino que constituyen un tipo de formación que sólo se puede desarrollar si se configura en “formas de ser” personales, complejas, es decir, si inciden y afectan a la estructura más profunda del individuo”

(Rué, 2009, p.32).

Una vez hemos descrito en el apartado introductorio la finalidad perseguida con la elaboración de esta tesis doctoral, recogemos en este primer capítulo una revisión del contexto institucional en el que nos situamos, la Universidad, ofreciendo una panorámica histórica de su misión y funciones y centrándonos en su consideración como institución de aprendizaje.

Si bien son numerosas y complejas las aproximaciones que se pueden realizar en torno al sentido y dinámica de la Universidad, en este trabajo intentaremos reflexionar sobre la Universidad como institución formadora y de aprendizaje; dejando en un segundo plano otras cuestiones y perspectivas como

son las políticas universitarias, relaciones institucionales, investigación, financiación, etc. Así, se trata de ofrecer una mirada de la evolución histórica en la que se enmarca la Universidad con la finalidad de entender cuál es su situación actual, así como el camino que ésta ha tomado con la creación del EEES.

Por otro lado, un segundo referente que consideramos necesario revisar es el currículum universitario, entendiendo que cualquier análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje se sitúa en el marco de un proyecto curricular. Dado que una de las finalidades principales que nos hemos planteado es analizar los conocimientos aprendidos por el alumnado tras un periodo de formación concreta, bajo las prescripciones de un currículum determinado. Acudir a la literatura relevante sobre el currículum en la Universidad y, particularmente, sobre el currículum de Pedagogía, nos permitirá sentar las bases para interpretar porqué el alumnado ha aprendido aquello que ha aprendido. Para concluir el capítulo realizamos una revisión del recorrido histórico de los estudios de Pedagogía en España así como un análisis del Plan de Estudios del título, centrándonos en el caso concreto de la Universidad de Murcia.

1.1. LA UNIVERSIDAD: CONTEXTO INSTITUCIONAL

El recorrido histórico que ha marcado la evolución de la Universidad ha dibujado una multiplicidad de definiciones desde las que puede ser interpretada la función y el sentido de esta institución universitaria. Autores como Manzano y Torrego (2009) se refieren a ella desde diversas definiciones: como “un ente romántico, una oportunidad de negocio, un motor de cambio social, un aliado para el tejido productivo, un espacio de aprendizaje, un edificio para la construcción de conocimiento, un escaparate de prestigio, una plataforma para el poder...” (p.478), invitándonos a entender las diversas connotaciones que se le puede atribuir al sentido de la Universidad al hilo de los diversos hitos que han marcado su evolución histórica. Tomando como referencia esta idea, abordar un discurso sobre la evolución histórica de la Universidad considerando su sentido y

funciones a lo largo de su existencia se traduce en un reto para comprenderla y situarla en el marco contextual en el que nos situamos en la actualidad.

Sin duda, las características de la Universidad de hoy y todos los elementos que se generan en el marco de esta institución (currículum, sentido de la formación, recursos, etc.) van a determinar, en confluencia con la actuación del profesorado y del alumnado¹, el aprendizaje que alcancen los estudiantes. De esta manera, estaremos en disposición de explicitar, al término de esta investigación, qué tipo de aprendizajes se están favoreciendo en la universidad en la que nos circunscribimos.

Seguidamente, pasamos a describir la trayectoria histórica de la Universidad desde sus orígenes, prestando especial atención a su sentido y misión en cada una de las etapas que la ha caracterizado y deteniéndonos sobre todo en la última “revolución” que ha azotado el sentido tradicional de esta institución centenaria.

1.1.1. Trayectoria histórica de la Universidad

Si bien es cierto que, en los últimos años, la Universidad está siendo partícipe de cambios profundos en su estructura, organización y currículo, dichos cambios no son novedosos en esta institución (Informe Bricall, 2000). Durante toda su trayectoria histórica se han producido crisis más o menos profundas a consecuencia del desarrollo y los intereses de la sociedad del momento, lo cual ha provocado que se hayan ido sucediendo en torno a ella diferentes etapas que le han reconocido un valor y un sentido diferentes. Una breve mirada a los principales modelos universitarios que se han ido sucediendo en la realidad histórica de esta institución, permitirá evidenciar la evolución que han sufrido las universidades desde sus orígenes.

Siguiendo las clasificaciones realizadas por García Garrido (1999, 2009) y Sotelo (1997), se pueden identificar diversos modelos por los que ha concurrido

¹ Dos referentes decisivos en el aprendizaje de los estudiantes que serán fundamentados en capítulos posteriores.

la Universidad hasta traducirse en lo que hoy es. Estos modelos se identifican con la evolución de una institución elitista a una institución de masas. De acuerdo con estos autores, el primer modelo universitario que tiene lugar en los inicios de la historia de la Universidad es el *Medieval y Renacentista*.

La aparición de la Universidad hay que entenderla en un contexto eclesiástico, donde sus predecesoras escuelas monasteriales tenían la finalidad de enlazar la vida conventual y la formación de clérigos en base a la primera ciencia europea: la Teología. Si a éstas le sumamos la demanda social de nuevos profesionales (abogados, notarios, médicos, etc.) emergida por la sociedad del momento, podemos situar en este contexto la aparición de las primeras universidades. Las universidades europeas, sin embargo, deben sus inicios tanto a la necesidad de la Iglesia y la sociedad en general de formar teólogos y canonistas así como juristas y médicos, respectivamente, como a las demandas de formación especializada surgida de algunos jóvenes que necesitaban adquirir conocimientos específicos (Sotelo, 1997).

En todo caso, y remitiéndonos a la idea señalada por Sotelo (1997), la finalidad de la Universidad desde sus inicios hasta hoy sigue siendo la misma: la de formar y educar a los profesionales que la sociedad demanda. Para este autor, lo que realmente cambia son las funciones y la forma en que desarrolla esa enseñanza, es decir, los modos de transmisión, que tradicionalmente han obedecido a la lección magistral y a la transmisión de conocimientos verdaderos heredados de generación en generación. Recurriendo a sus palabras:

“Obsérvese que en el modelo en este modelo medieval no se trata de ampliar el conocimiento, aportando conocimientos nuevos, sino tan solo de transmitir de generación en generación los heredados en toda su pureza. De ahí que el debate no tenga por finalidad buscar la verdad, que ya posee el maestro, sino tan solo comunicarla de forma didáctica: la disputa sirve para aprender a argumentar a favor de lo que por adelantado se sabe verdadero. En tan rica posesión, la universidad aspira tan solo a difundir un saber,

que incluso ha logrado articular sistemáticamente, y que los alumnos habrán de asimilar tal como lo reciben” (Sotelo, 1997, p.146).

Bajo este panorama, García Garrido (2009) señala la decadencia de este modelo que acentuaba el predominio de una formación generalista basada en la adquisición de conocimientos básicos desde una perspectiva teocéntrica, en aras de una formación de carácter profesional y científica. Así, ante las nuevas necesidades de producción de la Revolución Industrial en el siglo XVIII aparece el modelo de universidad de *la Era Industrial*. Pero aún con las presiones ejercidas por algunos ilustrados, políticos y revolucionarios franceses, las características del modelo de universidad medieval persistirían hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XIX.

Aunque en principio algunas universidades dieron la espalda a las necesidades de producción de ese momento, se crearon otras instituciones de carácter profesional como son las *grandes Écoles* francesas, las *Technische Hochschulen* alemanas o los *Mechanics'institutes* británicos (García Garrido, 2009). Además, paralelamente se desarrollan tres modelos de universidad que vendrán a servir de referente en la evolución posterior de las universidades. Estos modelos que ampliamente han sido estudiados por diversos autores (Bricall, 1997; De Luxán Meléndez, 1998; Espada Recarey, 1999; García Garrido, 1999; Sotelo, 1987) son los conocidos como el modelo británico, el modelo francés y el modelo alemán de universidad. Cada uno de ellos, aunque con rasgos distintivos que los caracterizan, participaron de un carácter elitista de la educación, un rasgo que seguía imperando desde sus inicios.

Centrándonos brevemente en los rasgos de cada uno de estos modelos, ponemos de relieve el continuado carácter medieval que caracterizó al modelo británico. Bajo la razón de ser de las universidades de Oxford y Cambridge imperaba el valor del desarrollo personal del alumno en régimen de internado de manera que éstos alcanzaran una formación completa, sirviendo para su formación los *colleges* universitarios y las tutorías (Bricall, 1997). Este modelo de

universidad consideraba prioritaria la formación intelectual del estudiante en primer lugar, dejando en un segundo plano la formación profesional.

En cambio, el modelo francés, más conocido como napoleónico (García Garrido, 2009), se decantaba por una formación profesionalista y especializada. Napoleón reorganizó la universidad al servicio del Estado, como un instrumento de carácter político y de poder. Entre sus rasgos principales se destacaba la idea de un cuerpo único de profesores, y una formación profesional idéntica para toda la nación. La realidad nos ha mostrado que esta tendencia hacia lo profesional de los estudios sería, según Benedito, Ferrer y Ferreres (1995), la que ha prevalecido en la mayoría de las universidades hasta nuestros días.

Al hilo del desarrollo de la sociedad industrial apareció también el modelo de universidad alemán más conocido como *humboldtiano*. Si bien en los modelos brevemente descritos en los párrafos anteriores la función del profesor respondía a la de profesor-formador en el modelo inglés y al de superfuncionario en el modelo francés (García Garrido, 2009), lo llamativo en este modelo se hallaba en la función del profesor como profesor-investigador. Bajo el paraguas de la investigación, la enseñanza se reconocía como un elemento más atractivo tanto para profesores como para estudiantes. En cualquier caso, los dos últimos modelos de universidad mencionados hasta el momento, el modelo napoleónico y el modelo humboldtiano, serían los que mayor calado han tenido en el desarrollo posterior de las universidades. Como subrayaban Benedito, Ferrer y Ferreres (1995):

“Han sido dos modelos de universidad potenciados por el Estado, pero con finalidades y funciones distintas. La universidad humboldtiana era el proyecto del saber, un saber reconstituyente del Estado, porque se quería recomponer un Estado basado en el saber. En cambio, la escuela profesionalista, especializada correspondía al modelo napoleónico, modelo al que han ido tendiendo la mayoría de las universidades. Algunas universidades pretenden articular ambas funciones, la de formar profesionales

pero al mismo tiempo ser la cuna del saber y formar científicos y creadores de conocimiento. Este equilibrio cuesta mantenerlo y entonces se decantan las universidades o bien por la formación general desde carreras a veces obsoletas o bien por la especialización y profesionalización exenta de formación humanística, intelectual y en valores” (p. 29).

Este dilema entre formación general y especialización es una disyuntiva que todavía hoy persiste en los discursos educativos. La búsqueda de un equilibrio adecuado entre estas dos tendencias de formación todavía no es clara. Algunos autores insisten en la necesidad de una formación de base que sirva como fundamento para la posterior formación especializada; aunque lo cierto es que en las dos últimas décadas la balanza se había ido desequilibrando en favor de una formación especializada que favoreciera las demandas del mercado laboral (Zabalza, 2002).

Volviendo a la evolución histórica de las universidades, cabe destacar dos nuevos modelos que harían su aparición a lo largo del siglo XX. Estos son el modelo norteamericano, que toma sus raíces de la universidad humboldtiana, y el modelo soviético, que enfatiza el marcado carácter profesional de las universidades napoleónicas. Las universidades norteamericanas fueron capaces de desarrollar pragmáticamente el modelo en el que habían sustentado su razón de ser, es decir, supieron aplicar con fuerza el modelo humboldtiano, con la finalidad de ofrecer la formación general y liberal que dicho modelo había teorizado. Ciertamente, y aunque las raíces de este modelo se encontraban en Alemania, los norteamericanos tomaron las riendas en su aplicación, pues si bien los alemanes le habían prestado bastante atención en la teoría, levemente lo llevaron a la práctica (García Garrido, 2009). Además, señala este autor, que sería en el siglo XX cuando el modelo norteamericano empezara a expandirse con nuevos aires inspirados desde las teorías positivistas, a través de su diversificación institucional y con la idea de que la universidad debía de estar al servicio del desarrollo social para impulsar su desarrollo socioeconómico y cultural.

El modelo soviético, sin embargo, respondía a la ideología marxista y a un marcado carácter napoleónico. En este sentido, su función era esencialmente profesionalizadora y especializada, con la intención de favorecer las demandas de la sociedad industrial en la que se circunscribían. Actualmente, aunque este modelo ya no tiene vigencia alguna, se siguen guardando algunas reminiscencias en algunos países como Cuba o China (García Garrido, 1999).

En resumen, podemos decir que los diversos modelos universitarios han marcado la evolución institucional de la educación superior, pero bien entrado el siglo XX y sobre todo en su segunda mitad, se ha ido desdibujando de manera acelerada su rasgo esencialmente compartido como es el carácter elitista de la formación, dando paso a una serie de cambios radicales que han venido a conformar lo que hoy entendemos por Universidad. Así, la Universidad sufrió, en palabras de García Garrido (2009),

“Un cambio radical de rumbo, al convertir en centro de las actividades universitarias no a las élites, sino a las masas; y paralelamente, a la necesidad de adoptar modos organizativos, políticos, éticos, sociales, pedagógicos, etc., que fueran acordes a esa nueva naturaleza suya” (p.11).

Como es evidente, la expansión cuantitativa ha sido uno de los rasgos esenciales que ha marcado la Universidad como una institución de masas que ha ido albergando cada vez a más estudiantes con necesidades, orígenes y expectativas diferentes. Pero sea como sea, lo que parece indiscutible es que esta institución se abrió paso a un proceso de cambio, un cambio que, desde sus inicios, parece el más sustantivo y que ha venido acompañado de la búsqueda de la calidad al hilo de las sucesivas leyes que han ido sucediéndose a lo largo de los últimos 50 años.

1.1.2. Marco normativo de la universidad española

Como enunciábamos en líneas anteriores, la tradicional razón de ser de la Universidad, de un marcado carácter academicista, se había caracterizado

eminentemente por el “monopolio” en la transmisión de saberes y la formación de élites. Pero en las últimas décadas, este carácter se va desdibujando a partir de las presiones histórico-sociales ejercidas. La democratización del acceso a la educación y la autonomía concedida a las universidades apuntaron hacia un giro en el funcionamiento, estructura y sentido de la Universidad. Desde entonces, la búsqueda de la calidad ha sido uno de los grandes cometidos de las sucesivas leyes que han ido regulando el sistema de educación superior en España (Escudero, 2006).

Como veremos, a la vez que se describen las diferentes leyes que han regulado las enseñanzas de educación superior en España, “las ideologías dominantes de cada momento han ido proyectándose sobre el concepto de calidad de la educación y han tenido, desde luego, una influencia manifiesta en la determinación de sus contenidos, políticas y prácticas concretas” (Escudero, 2006, p.19). Una mirada a las normativas legales de mayor calado que han marcado la evolución de la universidad española desde que se implantara el sistema democrático nos permitirá reflexionar sobre las luces y sombras de una institución que ha tenido que ir adaptándose, gradualmente, a los avances y retos de la sociedad del momento.

En la Constitución Española de 1978 encontramos los principios inspiradores de la profunda reforma que la Universidad debía acometer. En su artículo 27 se reconoce el derecho a la educación para todos y, concretamente, en su punto 10 se reconoce la autonomía de las universidades, en los términos que la ley establezca. Como acertadamente subraya Egido (2006), “a partir de ese momento, y con las sucesivas reformas introducidas en el periodo democrático, la renovación del sistema universitario español no había hecho sino acrecentarse a un ritmo muy rápido” (p.208).

La democratización de la educación y la necesidad de adecuar la universidad española a los nuevos tiempos, se tradujo formalmente con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Reforma Universitaria de 1983 (en adelante LRU). Así, en los últimos treinta años, el número de universidades

empezaría a incrementarse y, con ella, el número de estudiantes se multiplicaría. Es entonces cuando la universidad española abre sus puertas a todas las clases sociales y desarrolla un proceso de descentralización de competencias en enseñanza superior a las Comunidades Autónomas. En este momento, la calidad de la educación superior se vincula a la democratización del acceso a la educación (Escudero, 2006).

La LRU, constituyó el marco normativo de la universidad durante casi dos décadas y vino a culminar la transición del tradicional modelo de universidad napoleónico, caracterizado por una orientación centralizada y uniformista, a un modelo descentralizado en el que las Comunidades Autónomas gozarían de mayor autonomía en materia de educación superior. Un aspecto a destacar en el desarrollo de las funciones de la universidad es su régimen de autonomía, que se fundamenta en el principio de libertad académica y en las libertades de cátedra de investigación y de estudio. Cabe señalar los términos de autonomía universitaria que se establecen en su artículo 3º:

- a. La elaboración de los Estatutos y demás normas de funcionamiento interno.
- b. La elección, designación y remoción de los órganos de gobierno y administración.
- c. La elaboración, aprobación y gestión de sus presupuestos y la administración de sus bienes.
- d. El establecimiento y modificación de sus plantillas.
- e. La selección, formación y promoción del personal docente e investigador y de administración y servicios, así como la determinación de las condiciones en que ha de desarrollar sus actividades.
- f. La elaboración y aprobación de planes de estudio e investigación.
- g. La creación de estructuras específicas que actúen como soporte de la investigación y la docencia.

- h. La admisión, régimen de permanencia y verificación de conocimientos de los estudiantes.
- i. La expedición de títulos y diplomas.
- j. El establecimiento de relaciones con otras instituciones académicas, culturales o científicas, españolas o extranjeras.
- k. Cualquier otra competencia necesaria para el adecuado cumplimiento de las funciones señaladas en el artículo 1º de la presente ley.

Asimismo, en esta ley figuraron los rasgos básicos del sistema universitario español, destacándose su consideración de servicio público. Ello supuso la democratización de las universidades así como la transformación de la estructura educativa y planes de estudio, lo que favoreció la apertura y el impulso de la educación superior (Palma, 2011). A la vez, se le atribuye a la Universidad un doble objetivo (docente e investigador) que traería consigo la creación de estructuras departamentales encargadas de la docencia en áreas de conocimiento.

En su artículo 1º del Título Preliminar, se destacaban las funciones que estaban llamadas a asumir las universidades:

- La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
- La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística.
- El apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico tanto nacional como de las Comunidades Autónomas.
- La extensión de la cultura universitaria.

En este sentido, se esperaba de las universidades que fueran capaces de generar conocimiento crítico en sus estudiantes sin perder de vista la perspectiva profesionalizadora que se venía marcando desde las universidades napoleónicas y que pronto se enfatizaría bajo la filosofía del EEES.

Este marco legal en el que se amparaba la profunda reestructuración a la que se había visto sometida la educación española, estaba dando respuesta (al menos formalmente) a las necesidades que se desprendían de la sociedad del momento. Sin embargo, pronto empezaría un profundo proceso de revisión de las funciones de la Universidad dadas las intensas transformaciones tecnológicas que estaban alterando la naturaleza y organización del trabajo (Bricall, 2000). Por ello, se hace necesario adaptar la enseñanza superior a los nuevos retos y exigencias, de manera que, como se expresó en la Comunicación de la Comisión Europea de 1997, la educación se ajustara a los siguientes objetivos: “el desarrollo de la capacidad de empleo a través de la adquisición de competencias necesarias para promover, a lo largo de la vida, la creatividad, la flexibilidad, la capacidad de adaptación y la habilidad para aprender a aprender y resolver problemas” (p. 8).

De esta manera, se inicia un proceso de revisión de la universidad española que se plasmaría en el Informe 2000 –elaborado por Josep M. Bricall tras las indicaciones de la Conferencia de Rectores de Universidades Española (CRUE)-, que se desprendería posteriormente en la elaboración de la Ley Orgánica de Universidades de 2001 (en adelante LOU), y que vendría a adecuar la enseñanza superior a las exigencias de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, de la formación a lo largo de la vida y de calidad de la docencia y la investigación. Así, se le reclama al sistema universitario que sea capaz de:

“Mejorar su calidad docente, investigadora y de gestión; fomentar la movilidad de estudiantes y profesores; profundizar en la creación y transmisión del conocimiento como eje de la actividad académica; responder a los retos derivados tanto de la enseñanza superior no presencial a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación como de la formación a lo largo de la vida, e integrarse competitivamente junto a los mejores centros de enseñanza superior en el nuevo espacio universitario

europeo que se está comenzado a configurar” (LOU, 2001; p.49400).

Según se perfila en esta ley, la Universidad realiza el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio (art.1), estableciendo como sus funciones las siguientes:

- a. La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
- b. La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.
- c. La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico.
- d. La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.

En el seno de esta normativa, aparecen conceptos tales como calidad y excelencia asociadas a la formación e investigación, en aras a la integración de la universidad española en el espacio universitario europeo. Por ello, se crea la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). En este momento, la calidad de la educación superior viene determinada por la excelencia. Además, se vuelve a insistir en la autonomía universitaria incrementando sus competencias así como las de las comunidades autónomas; y se impulsa la movilidad de profesores y estudiantes tanto en la geografía nacional como internacional.

Unos años después, tras la necesidad de impulsar la educación superior a los estándares europeos, se regulan una serie de Reales Decretos² que vendrían

² Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE nº 224, de 18 de septiembre de 2003). Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título (BOE nº 218, de 11 de septiembre de 2003). Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado (BOE nº 21, de 25 de enero de 2005). Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios

a motivar la Ley Orgánica de modificación de la LOU (en adelante, LOMLOU). Como se establece en el Preámbulo de esta ley, “el nuevo modelo de enseñanzas aporta una manera diferente de entender la universidad y sus relaciones con la sociedad. Se trata de ofrecer una formación de calidad que atienda a los retos y desafíos del conocimiento y dé respuesta a las necesidades de la sociedad”. Algunos de los cambios más relevantes que se introducen a partir de dichos Reales Decretos y en esta ley los encontramos en:

- La estructuración de las enseñanzas en base a tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado.
- El incremento de la autonomía de las universidades. De ahí que sean las propias universidades quienes propongan sus títulos y diseñen los planes de estudio.
- El establecimiento del crédito europeo como unidad de medida académica en el sistema de títulos oficiales, así como el suplemento europeo al título como documento explicativo del recorrido académico del estudiante.
- La flexibilización en la organización de las enseñanzas universitarias, favoreciendo la diversificación curricular y la capacidad de innovación de las universidades.
- El refuerzo del papel de la ANECA en el sistema universitario como instrumento de evaluación de la calidad.
- La apuesta por una mejor formación de sus estudiantes de manera que puedan dar respuesta a las demandas sociales y del sistema científico y tecnológico.
- Modificaciones en la selección del profesorado universitario mediante la incorporación de una serie de modalidades contractuales específicas del ámbito universitario.

universitarios oficiales de Posgrado (BOE nº 21, de 25 de enero de 2005). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE nº 260, de 30 de octubre de 2007).

Estas últimas reformas legislativas que hemos destacado (LOU y LOMLOU) han contribuido a la integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior. Si bien, no debemos olvidar que desde que se desarrollara la Constitución Española de 1978 y la LRU de 1983, en la universidad española se asentaron las bases de una Universidad moderna y abierta a la sociedad.



Figura 1. Evolución legislativa y logros relevantes de la Universidad en España desde su democratización.

A modo ilustrativo, en la figura 1 se muestra la evolución legislativa y algunos de los logros más relevantes de la Universidad en España desde su democratización. Cabe destacar el impulso de la autonomía que las sucesivas leyes educativas han ido proporcionando a la universidad y, por tanto, su capacidad para dejar a un lado ciertas tradiciones universitarias y abrirse a los nuevos retos marcados por la sociedad del conocimiento.

Para cerrar esta evolución legislativa, consideramos conveniente aludir a la última modificación referente a la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales reguladas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Esta disposición³ pone de manifiesto la discrepancia entre la duración de los estudios

³Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el

universitarios en España y los países vecinos, argumentado que ésta dificulta la internacionalización de los egresados universitarios. En base a estos argumentos, se refrenda la homogeneización de la duración de los estudios universitarios con otros países del entorno, que tendrán que tener entre 180 créditos y 240 créditos las titulaciones de Grado y, en los casos en que la titulación tuviera menos de 240 créditos, complementar con el aumento de créditos de Máster. Así, nos encontramos ahora en un arduo debate sobre la implantación del modelo 3+2, coincidiendo éste con el proceso de acreditación de los actuales grados y sin dar tiempo a una valoración o revisión de ellos.

1.1.3. La Universidad como institución formadora

1.1.3.1. Aspectos que han orientado el cambio en la Universidad

La creciente evolución que ha marcado la universidad española y el entorno cada vez más globalizado en el que se encuentra inmersa, han provocado que su papel se amplíe y se conciba como una institución necesaria para la transformación social. Por ello, más allá de las normas que han regulado la enseñanza universitaria en las últimas décadas, encontramos de gran interés aludir a aquellos cambios y retos asociados a su proceso de evolución en los últimos años.

El trabajo realizado por Rué (2007) acerca de la transformación de la Universidad pone de relieve algunas de las fuerzas más significativas que han orientado ese cambio:

- En primer lugar, hace referencia a la masificación en la demanda de la formación superior, que ha traído consigo la creación de numerosas universidades y la decadencia de la formación de élites forjada desde los orígenes de esta institución. Al respecto, Zabalza (2002) señala la necesidad de abrir la Universidad a todas las capas sociales y especifica algunos de los efectos que se han derivado de esta transformación

Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.

cuantitativa tan radical: la formación de alumnos muy heterogéneos en cuanto a capacidad intelectual, preparación académica, motivación, recursos económicos, etc.; la necesidad de contratar a más profesores y, con ello, su capacitación, condiciones laborales, funciones, etc.; y la diferenciación en el status de algunas carreras universitarias y facultades.

- Otra de las fuerzas que ha influido en la evolución de las universidades se identifica en la transformación política de los Estados Europeos hacia la eliminación de fronteras para el desarrollo científico y universitario. La imparable globalización de la educación superior se ha hecho latente al amparo del proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior –al que más adelante haremos alusión- y los cambios asociados a este proceso: sistema de créditos europeos, adaptación de enseñanzas y títulos oficiales, incorporación europeo al título y búsqueda de criterios comunes de certificación y acreditación.
- Asimismo, subraya la influencia del paso de una sociedad industrial, basada en la producción, a una sociedad del conocimiento, centrada en los procesos de creación y tratamiento de la información. Al respecto, Castells (1997) utilizó la palabra *informacionalismo* para referirse al nuevo paradigma tecnológico que sería la base de lo que ahora denominamos *Sociedad en red* y pondría fin a una era de industrialización que marcó la organización social del siglo XX. Es innegable la relevancia que las tecnologías de la información y la comunicación han alcanzado en la sociedad, y ello requiere adecuar y adaptar la universidad española a los nuevos tiempos y a la nueva realidad tecnológica, cultural y socioeconómica que le caracteriza.
- Por último, apunta a los cambios acaecidos en la estructura de la formación, entendiendo que la formación universitaria no finaliza al terminar una carrera sino que se contempla en relación al mercado de trabajo y a los estudios de postgrado. Desde esta óptica, emerge el valor de la formación a lo largo de la vida (Long Life Learning), que empuja a la

universidad a asumir un papel protagonista en ese proceso de formación continua.

En este contexto, la misión tradicional de la universidad como templo de la cultura y del saber se ve disipada por una visión más centrada en la profesionalización, en la formación de estudiantes reflexivos y autocríticos, capaces de responder a las exigencias que desde la sociedad se les reclaman. Ya en el Informe Mundial de la Unesco sobre la formación para el siglo XXI de 1996, coordinado por Jaques Delors y titulado en español como *La educación encierra un tesoro*, se justifica claramente la necesidad de adaptar la educación a los retos y exigencias de la sociedad actual.

De esta manera, al cometido esencial de la Universidad que durante toda su existencia había sido la enseñanza y, con el desarrollo de la universidad humboldtiana, la investigación, se le añadiría una nueva misión que, de acuerdo con García Ruiz (2011, p.518) “consiste en hacer disponible y difundir el conocimiento innovador de la enseñanza superior, para el beneficio de la economía y de la entera sociedad”. Esta tercera misión pone de manifiesto la función transformadora de la universidad, entendida como un instrumento social de cambio para el desarrollo de una sociedad para el aprendizaje y la investigación, tal y como se reconoce en el Informe Dearing⁴ (1997) sobre la universidad británica y, en el posterior Informe Bricall (2000) sobre la universidad española.

Así, con el cambio de siglo y de milenio, la Universidad vuelve a estar en el punto de mira, y se hace latente la necesidad de repensar su misión ante la nueva sociedad del conocimiento. De acuerdo con Palma (2011):

“De las universidades se espera que promuevan el pensamiento crítico, el conocimiento humanístico y el progreso de la ciencia pero también se espera que la formación que en ellas se imparte y el conocimiento que se genera se ajuste a las demandas del mercado laboral, al entorno socioeconómico más inmediato, a las

⁴ Disponible en: <http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/>

necesidades de los sectores productivos y empresariales. A su vez, se espera que sean competitivas a nivel internacional y que se sitúen en los puestos de vanguardia en la atracción de talento y la transferencia de conocimiento” (p.77).

En síntesis, podríamos decir que las relaciones entre la sociedad y la Universidad han ido cambiando, ahora son más estrechas y se le pide a ésta última que sea capaz de afrontar las demandas que desde la sociedad del conocimiento se le reclaman. Así podemos afirmar, de acuerdo con las palabras de Barnett (2001, p.222), que “la educación superior ha pasado de ser una institución en la sociedad a ser una institución de la sociedad, donde las universidades forman parte de la dinámica de la sociedad siendo partícipes de sus planteamientos”.

1.1.3.2. Dimensiones que conforman la Universidad desde una perspectiva formadora

Indudablemente, la Universidad es un escenario complejo. En ella interactúan diversas influencias que condicionan su desarrollo y la formación que se planifica y se desarrolla. Por ello, si como hemos dicho al introducir este capítulo nuestra intención es contextualizar el escenario donde los estudiantes se forman, es preciso conocer cuáles son los principales componentes que la integran y le dan sentido. Seguidamente presentamos un cuadro desarrollado por Zabalza (2002) en el que se enmarcan cada una de las dimensiones que conforman la universidad desde una perspectiva formadora, es decir, como institución que tiene como uno de sus propósitos fundamentales el desarrollo de la docencia y la formación de sus estudiantes.

Como puede observarse en la Figura 2, la enseñanza universitaria viene determinada a partir de cuatro grandes ejes que definen la actuación formativa en este nivel (Universidad, currículum, profesorado y alumnado) y que, de algún modo, se encuentran vinculadas, respectivamente, con una serie de dinámicas

exteriores que afectan a su funcionamiento (política universitaria, ciencia e investigación, mundo profesional y mundo del empleo).

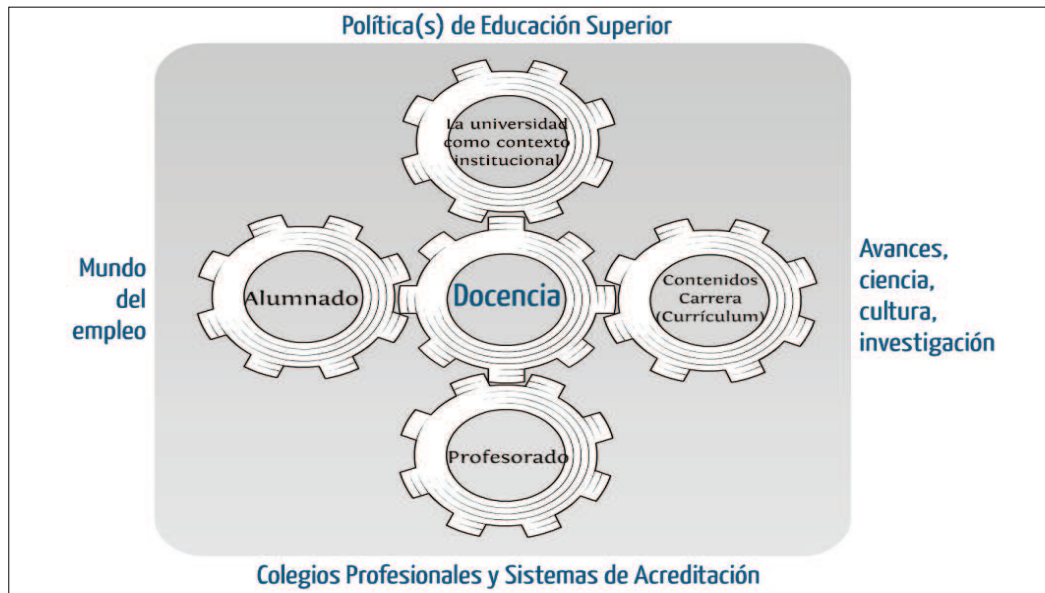


Figura 2. Componentes que integran la Universidad desde una perspectiva formadora (Zabalza, 2002).

De acuerdo con la lectura realizada por Zabalza (2002), se identifican cuatro ejes que actúan de la siguiente manera:

- El primer eje al que hace referencia este autor es el que vincula la Universidad, como institución histórica con una identidad y misión propias, con las políticas universitarias –legislación y adscripción de recursos financieros- que influyen en ella; enfatizando la necesidad de asignar nuevos recursos si la universidad tiene que hacer frente a los cambios que se le exigen.
- El segundo eje viene determinado por el currículum que es enseñado y aprendido en la Universidad (contenidos, habilidades, actitudes), que en muchas ocasiones viene influenciado por el estado de la ciencia y la cultura en general, a través de la normativa y la legislación.

- El tercer eje se constituye por los propios profesores universitarios (su concepción del trabajo que realiza y su carrera profesional, la manera de actuar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos, etc.) y la incidencia que los grupos y asociaciones profesionales ejercen en ellos (respecto a condiciones de la profesión, legitimación de conocimientos y habilidades, etc.).
- El cuarto eje viene definido por las particularidades de los estudiantes (intelectuales, sociales, etc.) y sus expectativas ante el mundo del empleo, es decir, la situación y condiciones de acceso al empleo que influyen, en cierto modo, en los intereses y la elección de las carreras por parte de los alumnos.

Todas las influencias que la Universidad recibe del exterior hacen necesaria la revisión constante de sus componentes esenciales. Hablar de Universidad hoy no es lo mismo que hablar de Universidad hace un siglo, del mismo modo que no es lo mismo hacerlo del currículum, del profesorado y del alumnado. Por ello, pensar en la Universidad de hoy requiere considerar los planteamientos que desde el EEES se vienen planteando.

Uno de los focos de atención del EEES plantea la necesidad de repensar en la enseñanza universitaria en términos de calidad y mejora de la educación superior, lo cual sugiere hacer balance del papel que debe tomar en relación a la formación de buenos profesionales. La profesionalidad ha estado relacionada con la formación especialista y técnica, sin embargo, algunos autores como Bolívar (2005) no pueden concebir una formación competente al margen de una formación ética y una educación para la ciudadanía. Así, siguiendo sus palabras: “una formación integral de los profesionales -por parte de la universidad- debiera incluir, al menos, tres grandes componentes: conocimientos especializados del campo en cuestión, habilidades técnicas de actuación y un marco de conducta en la actuación profesional” (p. 95).

Ineludiblemente, la orientación y el propósito de la Universidad han arrastrado dos perspectivas que, todavía hoy, siguen siendo una cuestión

debatida por muchos. Para unos, la universidad debe estar basada en los saberes generales, en una la formación cultural común. Para otros, la universidad ha de ser un lugar de formación profesional y especialista, que prepare a los estudiantes para ejercer su profesión técnicamente. Sin embargo, tanto una perspectiva como la otra, comienzan a verse alejadas de una formación de calidad si son concebidas de manera independiente. Por ello, afirma Gross (2008) la necesidad de concebir la Universidad no sólo como un lugar en el que se forman técnicos y profesionales, sino que ésta también debe ser capaz de promover una formación cultural y social que permita a los estudiantes y profesores fomentar el trabajo intelectual y científico y la tarea de investigar y compartir.

Este equilibrio al que se alude se ve reflejado en el marco actual de las titulaciones del Espacio Europeo de Educación Superior. El rediseño de las carreras y materias en términos de competencias conjuga las dos orientaciones históricamente arrastradas en la enseñanza superior: la formación en competencias específicas de cada titulación o materia, y la formación en competencias genéricas, comunes o transversales, que pueden ser transferibles a diversas situaciones. De este modo, se comienza a superar, al menos en el papel, el dilema al que permanentemente ha estado pegada la universidad, conjugando las dos tareas que se le encomiendan: la formación general y la especialización.

1.1.3.3. Nuevos retos a los que se enfrenta la Universidad de hoy

El establecimiento de una nueva cultura universitaria requiere que esta institución sea capaz de afrontar algunos retos para renovar su sentido y misión. El escenario universitario se ha visto ampliado en el espacio y en el tiempo, por tanto, su misión y orientación ha cambiado: “es una Universidad menos autosuficiente, más centrada en sentar las bases del conocimiento que en desarrollarlo por completo, más comprometida con el desarrollo de las posibilidades reales de cada sujeto que en llevar a cabo un proceso selectivo”

(Zabalza, 2002, p. 65). Por ello, siguiendo a este autor, enunciaremos algunos aspectos sobre los que se debe reflexionar para la innovación de la enseñanza universitaria:

- Considerar al alumnado como agente protagonista de su formación y ajustar esa formación a sus necesidades y a la idea de formación a lo largo de la vida.
- Consolidar en los estudiantes objetivos a medio y largo plazo de manera que una vez concluida la última evaluación logren seguir haciéndose preguntas que les lleven a seguir formándose.
- Pensar en la formación como una tarea basada en el desarrollo personal de los estudiantes que les permitirá seguir profundizando a lo largo de toda la vida y no como un proceso de selección de los mejores.
- Reforzar las capacidades complejas: resolución de problemas, manejo de la información, creatividad, etc., en detrimento del aprendizaje memorístico y la transmisión superficial de los contenidos.
- Seleccionar contenidos importantes, adecuarlos y presentarlos de manera que los estudiantes puedan interpretarlos y aprenderlos de acuerdo con sus necesidades formativas.
- Abandonar los métodos tradicionales de transmisión del conocimiento, generalmente basados en la clase magistral y adoptar otras modalidades de enseñanza en las que los profesores actúen como guías y facilitadores del aprendizaje. Para ello, es importante apostar por modelos interdisciplinarios de integración curricular; sistemas creativos de enseñanza basados en el descubrimiento y la autonomía en el aprendizaje; incorporación de nuevas tecnologías; y métodos que lleven al aprendizaje activo y autónomo por parte del estudiante.
- Propiciar escenarios alargados de formación, en el sentido de abrir relaciones interuniversitarias y con empresas del sector profesional que permitan afianzar la conexión teoría-práctica.

- Incorporar actividades formativas extracurriculares (experiencias y actividades sociales, culturales, etc.) al currículum que complementen la formación de los estudiantes.

En esencia, caminar hacia estos planteamientos nos llevarían a adaptar las universidades a los nuevos retos y desafíos que la Sociedad del conocimiento ha interpuesto. Sin embargo, son los propios profesores, investigadores y alumnos quiénes, desde su posición privilegiada con la realidad educativa, pueden afrontarlos. Pero cambiar la cultura pedagógica, su significado e implicaciones, requieren de un proceso que no siempre se desencadena de la misma manera. En esta línea advertía Bolívar (2008a) la siguiente idea:

“El peligro que amenaza es quedarse a nivel formal de nueva retórica, sin penetrar en la “cultura”, modos heredados de hacer o mentalidad, tanto del profesorado y del alumnado; es decir, sin llegar a alterar cualitativamente los modos de enseñar o aprender” (p. 4).

En este sentido, entendemos que para abordar las implicaciones de un cambio pedagógico y una cultura profesional se requieren análisis más exhaustivos y sofisticados que conllevan hacer partícipes a todos los sujetos implicados en el proceso educativo. Así, el reto de la nueva reforma educativa en la que se encuentra inmersa la Universidad actual merece ser compartido tanto por profesores, estudiantes, ministros responsables y por la sociedad en general. Un cambio de tal envergadura lleva consigo, inevitablemente, la reacción de muchos agentes que, dada su implicación, repercutirá en su traslación a la realidad educativa.

Así, llegados a este punto conviene revisar el conjunto de reflexiones y de acuerdos que han configurado el proceso de implantación y actual consolidación del EEES.

1.1.3.4. La Universidad española en el Espacio Europeo de Educación Superior

En la última década, la configuración de un EEES ha desencadenado en un proceso de transformación profunda en las universidades. En este sentido, para entender el contexto institucional en que se enmarca, actualmente, la universidad y la formación de sus estudiantes es necesario atender a la idea de universidad que se está propiciando, considerando las diferentes aportaciones y documentación que representa la realidad de un proyecto de universidad en Europa.

Sin embargo, antes de iniciar un recorrido por las distintas Declaraciones que han marcado el proceso de construcción del EEES, parece importante recordar una idea destacada por Rué (2007) acerca del origen de este proceso:

“Es importante recordar que este proceso no se realiza sólo como resultado de un voluntarismo sea político o universitario. Puede verse también como una toma de conciencia, como un reflejo o una consecuencia de los cambios políticos acaecidos en el mundo, a partir de los años ochenta, y la transformación del modelo de producción industrial así como la pérdida de peso específico de la capacidad reguladora del Estado nacional. Ello ha dado lugar a dos nuevos conceptos para describir y explicar dichos fenómenos: el de la sociedad del conocimiento, la emergencia de un nuevo tipo de fenómenos y comportamientos sociales y del de la globalización” (p.23).

Lo cierto es que el escenario socioeconómico, político y cultural en el que se enmarcan las universidades se ha visto modificado, y ahora no se requiere el mismo tipo de profesionales que se requería años atrás. La emergencia de una sociedad basada en el conocimiento ha propiciado un cambio en las instituciones universitarias y en las políticas de éstas.

Volviendo a las diversas reuniones que se han generado a la vez que el EEES, podemos aludir a los siguiente momentos clave: Libro Blanco sobre la

Educación y la Formación (1996), Declaración de la Sorbona (1998), Declaración de Bolonia (1999), Comunicado de Praga (2001), Conferencia de Berlín (2003), Comunicado de Bergen (2005), Comunicado de Londres (2007), y por último, el Comunicado de Lovaina (2009).

Hacia 1995 se producen una serie de debates en torno a la educación y la formación en Europa que desencadenan en la elaboración, por parte de la Comisión Europea (1996), del *Libro Blanco sobre la Educación y la Formación* y en el que se establecía como lema fundamental *Enseñar a Aprender: hacia la Sociedad del Conocimiento*. Esta revisión de la formación superior en Europa remodeló la idea tradicional que se venía forjando del sentido de la universidad, marcando el foco de esta formación en “enseñar a aprender”. Se trataba de un cambio de rumbo de la universidad que debía cambiar su modelo de enseñanza y enfatizar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Así, posteriormente se fueron sucediendo una serie de informes, tales como el informe Dearing en Reino Unido (1997), el informe Attali en Francia (1998), o el informe Bricall en España (2000), que venían a subrayar la transformación necesaria de la universidad.

Paralelamente, comienzan a producirse los primeros encuentros entre ministros de educación de diferentes países de Europa, a fin de llegar a acuerdos sobre la educación superior. El proceso de constitución del EEES se inicia con la Declaración de la Sorbona (1998) como génesis de una declaración conjunta de cuatro ministros de educación representantes de Francia, Reino Unido, Italia y Alemania, los cuales ofrecen su compromiso para la creación de un marco de referencia común en Europa, con la finalidad de mejorar el reconocimiento externo y facilitar la movilidad estudiantil y las oportunidades de empleo. Bajo una serie de ideas principales, invitan al resto de países miembros a unirse a esta iniciativa de armonización en el diseño de un Sistema de Educación Superior Europeo, en aras a una presencia de Europa en el mundo a través de la educación continua y actualizada.

Las ideas principales que se recogen en esta declaración las podemos resumir de la siguiente manera:

- Pensar en Europa no sólo en términos de bancos y economía, sino también como Europa de conocimientos, considerando la importancia que esto otorga al papel de las universidades.
- Desdibujar fronteras y desarrollar un marco de referencia para la enseñanza y el aprendizaje.
- Construir un espacio abierto que permita la movilidad y una cooperación más estrecha.
- Establecer un sistema de créditos ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) y semestres, con la finalidad de favorecer la convalidación de créditos.
- Se vislumbra un sistema compuesto de dos ciclos (grado y posgrado) y la necesidad, que servirá para poder establecer comparaciones y equivalencias a nivel internacional.
- Se enfatiza la necesidad de que el estudiante pueda acceder a diversidad de programas y a estudios multidisciplinares, y tenga oportunidad de perfeccionar idiomas y utilizar las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Favorecer la movilidad de máster a doctorado poniendo el énfasis en la investigación y en el trabajo autónomo.
- Animar a los estudiantes a pasar un semestre, como mínimo, en universidades ubicadas fuera de sus países.

Tras la Declaración de Sorbona tiene lugar la Declaración de Bolonia (1999), a la cual se une España y, con ello, sus primeros pasos formales hacia un proceso de transformación universitaria. En esta declaración los 29 países firmantes se comprometen, gracias a su independencia y autonomía, en la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior a partir de una serie de objetivos a conseguir antes del año 2010. Los objetivos a los que hacen mención son los siguientes (Declaración de Bolonia, 1999):

- Adopción de un sistema de títulos claramente comprensibles y comparables para promover la empleabilidad de los ciudadanos europeos

y la competitividad del sistema de enseñanza superior europeo a nivel internacional.

- Adopción de un sistema basado fundamentalmente en dos ciclos. El primer ciclo, con una duración mínima de tres años, estará orientado al mercado laboral europeo. La finalización del segundo ciclo culminará con la obtención del título de doctorado.
- Establecimiento de un sistema de créditos ECTS, como medio apropiado para promover la movilidad de estudiantes.
- Promoción de la movilidad mediante dos aspectos esenciales como son el acceso a oportunidades de enseñanza y formación, así como servicios relacionados para los estudiantes; y el reconocimiento y valorización de periodos de investigación, enseñanza y formación en un contexto europeo para los profesores, investigadores y personal administrativo.
- Promoción de la cooperación europea para asegurar la calidad en el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- Promoción de la dimensión europea de enseñanza superior, especialmente para la elaboración de programas y estudios, cooperación interinstitucional, programas de movilidad, formación e investigación.

Con el fin de valorar los progresos realizados en relación a los objetivos que se habían propuesto con la Declaración del Bolonia, los representantes de los países firmantes acordaron reunirse dos años después en Praga. De esta reunión, en la que esta vez estaban representados 32 países, se desprendió una nueva Declaración que vino a insistir en los objetivos planteados anteriormente en Bolonia, y que añadía algunos puntos adicionales. Estos puntos venían a remarcar el *aprendizaje para toda la vida* como una estrategia para afrontar los retos de competitividad y el uso de las nuevas tecnologías, y para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida; se subrayó el papel protagonista que debían tomar las *instituciones y estudiantes de educación superior* en relación a la conformación del Área de Educación Superior en Europa, así como la importancia de la calidad como condición necesaria para la confianza, movilidad, compatibilidad y atractivo; y por último, se acordó la

necesidad de *promocionar el atractivo del Área de Educación Superior en Europa* a partir de la mejora en la legibilidad y comparación de las titulaciones europeas, mediante la utilización de mecanismos coherentes de calidad y acreditación y certificación y con esfuerzos de información.

En 2003, con la participación de ministros de 33 países, se celebró en Berlín la siguiente reunión con la finalidad de revisar los progresos realizados hasta el momento y de acelerar la conformación del Área de Educación Superior Europea. Nuevamente, se reafirmaron las ideas de las anteriores reuniones y se plantearon nuevos objetivos a conseguir para 2005. Entre las decisiones más destacadas se encuentra la necesidad de redefinir la estructuración de los dos ciclos principales de la educación superior, incluyendo el nivel de doctorado como el tercer ciclo en el proceso de Bolonia. Además, se enfatiza la importancia de la investigación y la movilidad de investigadores y estudiantes de doctorado. Por último, se acepta la petición de otros países de ser miembros de este proceso de construcción del EEES, alcanzándose así los 40 miembros.

En la siguiente reunión, celebrada en Bergen (2005), los 45 países firmantes hacían balance de los propósitos conseguidos cuando habían superado la mitad del camino y fijaban los objetivos y prioridades hasta la conclusión del proceso en 2010. Las líneas más destacadas de esta reunión aluden a:

- La importancia de la investigación y de la formación en investigación para mejorar la calidad, la competitividad y el atractivo del EEES. Para ello es necesario que las cualificaciones del nivel doctoral se correspondan con el marco global de las cualificaciones del EEES.
- La reafirmación de la dimensión social, lo cual supone establecer medidas apropiadas para que “todos” los estudiantes puedan acceder a la educación superior sin obstáculos relacionados con su origen social y económico.
- El reconocimiento de la movilidad de estudiantes y de personal entre todos los países participantes con el compromiso de facilitar la portabilidad de ayudas económicas, visados y permisos.

- El atractivo del EEES y la cooperación con otras partes del mundo a través del desarrollo sostenible y la cooperación a partir de valores académicos.

En 2007 tuvo lugar la siguiente reunión en Londres, donde se manifestaron los avances positivos que se habían conseguido en los dos últimos años y se reafirmó la traslación de un enfoque centrado en el profesor a un enfoque centrado en el estudiante como una de las prioridades del EEES. Los avances conseguidos fueron los siguientes:

- La movilidad de estudiantes y titulados teniendo en cuenta los retos que todavía había que afrontar.
- La estructura de tres ciclos en el sistema de estudios mediante la reducción de barreras estructurales. Se destaca la importancia de la reforma de los planes de estudio enfocados a cualificaciones más apropiadas tanto para las necesidades del mercado laboral como para estudios posteriores. En relación a este punto, se remarca la importancia de mejorar la empleabilidad de los titulados, insistiendo en la necesidad de intensificar la recogida de datos sobre este tema.
- El reconocimiento de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, como prerequisites para la movilidad; aunque se requiere mayor uniformidad y coherencia en el reconocimiento de créditos ECTS y suplementos al título.
- Puesta en marcha del modelo global del Marco de Cualificaciones del EEES, para lo cual se necesita un esfuerzo de colaboración mayor y compartir experiencias al respecto.
- El desarrollo de itinerarios de aprendizaje más flexibles para fomentar el aprendizaje permanente a etapas más tempranas.
- El reconocimiento de la acreditación y las decisiones de mejora de la calidad, y la cooperación internacional entre las agencias de certificación de la calidad.
- El desarrollo de una amplia variedad de programas de doctorado asociados al modelo global del marco de cualificaciones del EEES. Para

ello se insta a las instituciones de educación superior a redoblar esfuerzos para desarrollar programas de doctorados adecuados.

- El énfasis en la promoción de la cohesión social, en el sentido de reducir las desigualdades socioeconómicas de los estudiantes, fomentar el desarrollo personal y su participación social.

Por último, los ministros responsables de la educación superior de los países 46 representantes se reunieron en Lovaina en el año 2009, con el cometido de valorar, como se había hecho en cada una de las reuniones anteriores, los logros alcanzados y establecer prioridades para el 2020. En un primer momento, se hace mención a los retos a los que se enfrenta la educación superior, que vienen marcados por la creciente globalización, por la aceleración del desarrollo tecnológico, los nuevos alumnos y los nuevos tipos de aprendizaje a los que se ha hecho alusión durante la construcción del EEES. En este sentido, se considera que el aprendizaje centrado en el alumnado y su movilidad les ayudará a desenvolverse en la sociedad cambiante en la que nos encontramos. Una vez contextualizada la realidad en la que se enmarca el proceso de consolidación del EEES, se ensalzan algunos logros alcanzados, como son:

- La contribución de las instituciones de educación superior, gobiernos y organizaciones europeas al proceso de reforma.
- La compatibilidad y comparabilidad de los sistemas de educación superior; la movilidad de estudiantes y profesores; la estructura de tres ciclos; la creación de un registro europeo de agencias de calidad y el establecimiento de marcos nacionales de cualificación ligados al marco global del Espacio Europeo de Educación Superior; y el Suplemento al Diploma y el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos para aumentar el reconocimiento y la transparencia.

Además, se insiste en las prioridades para el futuro, que han de centrarse en la calidad de los sistemas de educación superior. Algunas de los aspectos más destacados de en esta línea son los siguientes:

- Se vuelve a insistir en las características sociales de la educación superior y la aspiración de ofrecer igualdad de oportunidades.
- Se refuerza el aprendizaje permanente y la empleabilidad (habilidades y competencias y los conocimientos avanzados a lo largo de toda su vida profesional).
- Se subraya la importancia de la misión docente y la necesaria reforma curricular (de alta calidad, flexible e individualizada) orientada al desarrollo de los resultados de aprendizaje.
- Se refuerza el aprendizaje centrado en el estudiante, nuevos enfoques de la enseñanza y del aprendizaje, estructuras eficaces de apoyo y orientación, y un plan de estudios centrado más claramente en el alumno a lo largo de los tres ciclos.
- Se exige el impuso de los objetivos planteados más allá de 2010.

Todos estos encuentros han propiciado análisis, debates y acuerdos que han servido para perfilar y definir los primeros objetivos establecidos en Bolonia (1999) y para acoger a los 46 países firmantes que han creído en la construcción de una *Europa del conocimiento*. Si bien algunos países tomaron las riendas de este proceso de convergencia (Figura 3), España lo ha iniciado más tarde.

Concretamente, España pone en marcha el proceso de implantación del EEES con la aparición de dos Reales Decretos⁵ que vendrían a regular el marco general de los estudios superiores y que, en 2007, serían ampliamente recogidos en la LOMLOU. Asimismo, la ANECA –en colaboración con una serie de universidades españolas- desarrolla los Libros Blancos para el diseño de las titulaciones de Grado. Se abre así el desarrollo de diversas experiencias piloto y de innovación docente de cara al inminente proceso de adaptación al EEES que, a día de hoy, ya es un hecho en las universidades españolas, incluida la Universidad de Murcia.

⁵ Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado (BOE nº 21, de 25 de enero de 2005) y Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado (BOE nº 21, de 25 de enero de 2005).

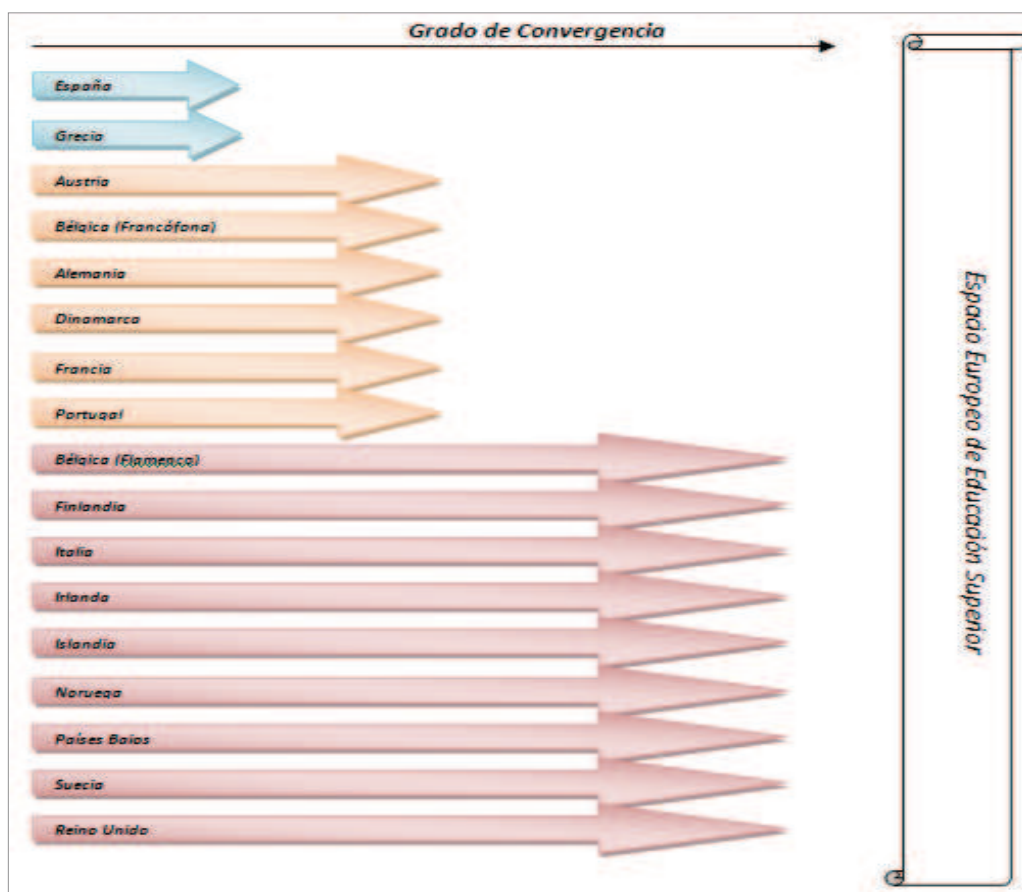


Figura 3. Situación de los diferentes países en un estado de convergencia alta, media o baja (Vicerrectorado de Convergencia Europea , 2006).

Ante esta situación de cambio, cabe plantearnos los grandes retos a los que la educación superior deberá hacer frente para adaptarse al nuevo modelo de enseñanza que ha marcado el nuevo rumbo de las universidades. Al respecto, Rué (2007) ha elaborado un cuadro sintético en el que se enmarcan cada uno de los cambios que esta institución debe llevar a cabo.

Tabla 1

Los grandes retos del modelo EEES (Rué, 2007)

LOS GRANDES RETOS DEL MODELO EEES

1. Profundizar en la democratización del sistema superior de formación, en el sentido de colaborar en la ampliación del capital cultural de la sociedad, encontrando las universidades su propio camino entre los diferentes valores que empujan en direcciones distintas.

2. Encontrar el modo de proporcionar a sus estudios y a sus estudiantes un valor añadido comprobable.

3. Potenciar la formación de más alto nivel para unos porcentajes más altos de universitarios. Eso supone: a nivel interno, recapacitar sobre el grado de eficiencia de la formación actual; en el ámbito social y productivo, ser capaces de llevar a cabo una formación que haga sostenible nuestro desarrollo en el marco de la sociedad del conocimiento.

4. Ahondar en la orientación profesionalizadora de la formación, sin que ello suponga una falsa confrontación con la orientación formativa de carácter académico o de investigación. Eso requiere de las diversas posibilidades de acercamiento entre la formación de carácter académico y la de la práctica profesional.

5. Saber gestionar de una manera eficiente y funcional, en cada nivel formativo, la complejidad del conocimiento mediante la identificación de las competencias y de los aspectos fundamentales de la formación en cada ciclo.

6. Ahondar en la flexibilización de la formación permanente de los profesionales, en el diseño de las propuestas de títulos, a la vez que facilitando las entradas y salidas del Sistema Formativo Superior.

7. Ahondar en la flexibilización de las modalidades de intervención docente en las situaciones de la enseñanza y el aprendizaje.

8. Saber desarrollar modalidades de autoaprendizaje y de autoevaluación del conocimiento entre el alumnado. Ello supone el desarrollo de servicios, de plataformas y de recursos informativos y de orientación del alumnado en el aprendizaje, en las propias titulaciones y en la universidad.

9. Desarrollar, entre los docentes, los recursos de apoyo necesarios para una docencia más eficiente y de calidad, lo que implica el reconocimiento oficial de la calidad de la docencia, además de organizar servicios, disponer de plataformas, de recursos formativos y de orientación para las innovaciones y docencia.

10. Generar redes de contacto y de intercambio interuniversitarias para contrastar el trabajo, las iniciativas emprendidas y el sentido de las mismas, para coordinar esfuerzos y ahondar en el sentido del cambio.

11. Desarrollar lo anterior en un marco de autonomía institucional, en la cual sea la propia institución quien, a través de los diversos agentes e instancias, se responsabilice de la propia estrategia y del sentido asignado al cambio, de los recursos invertidos y de la dimensión del mismo.

Entre los aspectos que se exponen, el aprendizaje y la enseñanza de calidad se configuran como uno de los ejes vertebradores de la formación universitaria. Se entiende que el conocimiento que los estudiantes construyen ha de ser complejo, referido al desarrollo de competencias, siendo necesario para ello mejorar la docencia. Es por ello que, con la realización de esta tesis doctoral,

se pretende arrojar luz sobre el conocimiento que construye el alumnado de Pedagogía, en aras de sugerir orientaciones para la mejora de la enseñanza.

1.2. Universidad y Currículum

La Universidad ha tenido y tiene como una de sus funciones esenciales la formación de profesionales con un elevado nivel de formación. En este aspecto y para responder a ello, las universidades necesitan organizar sus contenidos académicos (disciplinas o materias) y sus actividades formativas en función de las necesidades de formación que requieren los diferentes perfiles profesionales. El currículum se entiende, en este sentido, como elemento esencial para diseñar y desarrollar con éxito la enseñanza; y los profesores, como los árbitros decisivos entre el currículum diseñado y el currículum desarrollado en las aulas y aprendido por los alumnos (Escudero, 1999).

Ciñéndonos al ámbito en que se enmarca esta tesis doctoral, entendemos que la formación que reciben los pedagogos viene determinada, en gran parte, por aquellos elementos que figuran en el texto curricular. En este sentido, consideramos conveniente abordar un apartado en que se ponga de manifiesto la importancia del currículum en la formación de los estudiantes. Para ello, en este apartado abordamos un primer punto en que nos adentramos brevemente en el currículum como marco normativo, con el fin de comprender qué entendemos por el mismo y cómo se ha desarrollado en España, para pasar a describir con más detalle diversos aspectos a tener en consideración sobre el currículum en la institución universitaria.

1.2.1. El currículum como marco normativo

Antes de referirnos al currículum universitario, consideramos imprescindible clarificar algunos aspectos asociados al currículum -en general- que nos ayuden a comprender y ubicar el currículum en la Universidad. Para ello, comenzamos conceptualizando las diferentes acepciones surgidas en torno al currículum, remarcamos la relevancia del diseño curricular en el proceso de

enseñanza y aprendizaje y hacemos referencia a aquellos conceptos que, a nuestro parecer, alcanzan una connotación clarificadora en la complejidad de definir el término.

1.2.1.1. *Algunas acepciones en torno al currículum*

Aunque este trabajo acudimos al término currículum para referirnos al texto en el que se prescribe el proceso de enseñanza y aprendizaje, hemos de aclarar que, cuando nos situamos en el ámbito universitario, en la idea de currículum podemos ubicar desde los Planes de Estudio hasta las programaciones que los docentes realizan para sus materias (Zabalza, 2003a). De acuerdo con este autor, se les puede aplicar el sentido y las condiciones vinculadas a la idea de currículum, de ahí que en este primer apartado consideremos la idea de currículum como marco de referencia general para entender el sentido tanto de los Planes de Estudio como de las programaciones de los docentes en la universidad.

Pero, ¿qué entendemos por currículum? Indudablemente, desde su acepción más generalizada, en el contexto educativo el currículum constituye un recurso fundamental para planear, diseñar y organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunque esta idea parece estar asumida, las reflexiones en torno al currículum no han dejado de formar parte de un constante debate a lo largo del último siglo. Si bien parece un simple término que da nombre a ese texto donde se reúne todo lo concerniente a aquello que debe aprender el alumno, la amplia literatura producida al respecto pone en evidencia que no se trata de un término unívoco, sino que goza de un significado más complejo que abre puertas a múltiples interpretaciones.

Al respecto, Gimeno (2010) expresa con las siguientes palabras por qué tanta incertidumbre en torno al término:

“Tenemos una sensación contradictoria al hablar de currículum, pues sentimos, por un lado, la necesidad de simplificar para hacernos entender, lo cual nos convierte en divulgadores. Desde

ese sentido afirmamos que el currículum es algo obvio que está ahí, llámese como se quiera. Es lo que un alumno o alumna estudian. Por otro lado, cuando se comienza a desvelar su origen, sus implicaciones y a los agentes que implica, los aspectos que condiciona y los que por él son condicionados, nos percatamos de que en ese concepto se entrecruzan muchas dimensiones que plantean dilemas y situaciones ante las que optamos de una manera determinada” (p. 19).

Asimismo, Bolívar (1999) interpreta esa ambigüedad como una posibilidad para “poder pensar y comprender la realidad educativa de un modo complejo” (p.27) y la define como las *múltiples caras del currículum*. Para este autor, las razones de esta diversidad aparecen dadas por las diferentes opciones que intentan explicar lo que deba ser, por los diferentes ámbitos de la realidad educativa que abarca y por el significado político que le concierne. Es obvio que, dado que la realidad educativa encierra diversos ámbitos y dimensiones que hacen de su estudio una práctica compleja, el currículum, como el texto donde se refleja esa realidad planificada, se construye como un campo de estudio que ha dado lugar a un complejo y plural espacio de reflexión teórica. Así, encontramos diversos autores que, desde principio del siglo XX, han tratado de elaborar teorías explicativas sobre el currículum como campo de estudio.

Aunque no es objeto de este trabajo profundizar en conceptualizaciones teóricas que han dado lugar al desarrollo de las teorías del currículum⁶, creemos conveniente realizar un breve recorrido conceptual que comience desde su definición etimológica hasta una definición más integradora y contemporánea. De esta manera, intentaremos clarificar la idea de currículum desde diversos enfoques y perspectivas para llegar a una definición enriquecida dada la complejidad del término.

⁶ Para tener una visión más amplia del proceso de desarrollo histórico del término currículum recomendamos la revisión abordada por Gimeno (2010), el trabajo realizado por Bolívar (2008), la revisión realiza por este mismo autor en Escudero (1999), o el artículo elaborado por Estebaranz (2004) en el Diccionario Enciclopédico de Didáctica.

Desde una perspectiva etimológica, el término originario de la palabra currículum lo encontramos en la palabra *currere*, acepción latina que significa carrera y que hacía referencia al recorrido o la dirección de la carrera en el campo del atletismo (Estebaranz, 2004). Podríamos decir que ésta sería la acepción más tradicional y estricta del término, sin embargo, centrándonos en un contexto educativo tendríamos que remontarnos al siglo XVI para encontrar referencias de sus inicios y al siglo XX para entenderlo como ámbito de estudio.

Si nos remitimos al Diccionario Enciclopédico de Didáctica, Estebaranz (2004) sitúa el origen del término currículum en la Universidad de Leiden (1582) y Galsgow (1633), utilizado por académicos calvinistas procedentes de Ginebra como un documento para regular los contenidos que debía aprender un grupo de estudiantes. Nace, por tanto, ligado “a la idea de selección de contenidos y de orden en la clasificación de saberes a los que representan, que será la selección que se considerará en la enseñanza” (Gimeno, 2010, p.23).

Pero el espacio de debate y, con él, el desarrollo de teorías sobre el currículum no llegarían, como hemos comentado, hasta principios del siglo XX, cuando la escolaridad se convierte en un fenómeno de masas (Gimeno, 2010) y algunos autores comienzan a otorgarle significados más complejos al término al incluir bajo su definición nuevas dimensiones que lo integran. Por ello, podemos afirmar, de acuerdo con Bolívar (2008b) recordando a Daniel Tanner (1982, p.412) que, aunque al currículum se le atribuye un largo pasado, tiene una corta historia.

Si algo llama la atención del desarrollo de las teorías del currículum es la disparidad de posturas y perspectivas que se han originado para su comprensión, algunas complementarias y otras opuestas, hasta llegar a la concepción de currículum avistada hoy. De acuerdo con Hernández y Murillo (2011, p. 57), “las teorías educativas nos llegan como una herencia cultural acerca del modo en el que se organizan los procesos de enseñanza o sencillamente cómo se entiende la educación”, de ahí que las conceptualizaciones sobre la educación y sobre el propio currículum sean diferentes dependiendo de la perspectiva adoptada por

el autor. Para hacernos una idea de ello, Bolívar (1999) remarca los tres grandes enfoques que han configurado la teoría del currículum:

1. modelos de planificación racional, donde el currículum –desde una separación de los que diseñan y ponen en práctica- es un instrumento para guiar la práctica;
2. enfoque práctico o de proceso, que prima el desarrollo práctico, donde el profesorado delibera y decide lo que es mejor en cada situación;
3. reconceptualización o teoría crítica, que entiende de modo comprensivo el currículum tanto como un medio de reproducción social como una posibilidad de cambio educativo y social.

Estos enfoques nos dan a entender que la teoría curricular ha tenido y tiene lecturas e interpretaciones diferentes, es decir, se entiende la planificación del currículum como una acción meramente técnica, racional y cerrada (modelos de gestión empresarial) o, por el contrario, como una reflexión de una práctica caracterizada por valores, incertidumbres y experiencias que requieren una planificación procesual y flexible abierta a la improvisación (Clemente Linuesa, 2010).

De la primera interpretación para el diseño curricular, el modelo tecnológico, se hace necesario destacar la formulación de objetivos como elemento clave para la toma de decisiones del resto del plan educativo. Este enfoque de planificación encontró su máximo representante en Tyler (1973) quién pretendía “exponer un método racional para encarar, analizar e interpretar el currículum y el sistema de enseñanza de cualquier institución educativa” (p. 7). Su propuesta fue evolucionando para ser utilizada y asimilada hacia otras posiciones desarrolladas por autores como Hilda Taba en 1974 o las denominadas taxonomías descritas por Gagné (1979) o Bloom (1956).

No obstante, este enfoque instrumentalista del currículum que apostó por el empleo de estrategias y medios adecuados para conseguir un fin (Bolívar,

2008b) no consiguió mejorar la enseñanza y alcanzar la eficacia que pretendía - dada su separación con la práctica-, lo cual favoreció la emergencia de nuevos planteamientos más comprensivos y prácticos (Clemente Linuesa, 2010). Entre estos planteamientos que acuden a una concepción más práctica del currículum ha destacado el paradigma práctico y deliberativo propuesto por Schwab, el cual entiende que han de ser los propios agentes que conforman la escuela, los profesores, quienes diseñen el currículum partiendo del conocimiento teórico disponible, así como de las propias experiencias docentes (Bolívar, 2008b; Clemente Linuesa, 2010; Gimeno, 1988; Schön, 1998).

De esta manera y de acuerdo con las palabras de Stenhouse (1984), “el currículum se concibe como una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo de forma tal que permanezca abierto a discusión y crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p. 29). Esta definición deja abierto el diseño curricular a su modificación en la práctica e incluso ser discutido críticamente.

En los últimos años, la sociedad de la información y del conocimiento vuelve a poner en el punto de mira el currículum. Williamson (2013) se plantea cuál puede ser su futuro en la era digital, justificando que éste debería replantearse para hacer frente al vertiginoso ritmo de los cambios tecnológicos y sus implicaciones sociales, culturales, económicas, políticas y educativas. Se ha de considerar que las personas no solo aprenden en los muros de la escuela, ahora las redes sociales virtuales superan los límites físicos y organizativos del aula propiciando nuevos lugares y modos de aprender; se utilizan nuevas herramientas y artefactos para acceder a la información y para comunicarse (Gairín, Muñoz y Rodríguez, 2009); se incorporan nuevos conceptos – relacionados con las tecnologías de la información y comunicación (en adelante, TIC)- a los procesos educativos; intervienen empresas privadas, organizaciones, instituciones filantrópicas, etc., en el sistema educativo (Williamson, 2013); se pretende que los estudiantes adquieran competencias que les permitan hacer frente a los cambios y a la incertidumbre de futuro.

Todo ello, ha de materializarse en la institución educativa a partir del replanteamiento del currículum. En la medida en que se planifica y promueve, se insta a seguir su desarrollo. De acuerdo con Williamson (2013), se vaticina un futuro de la educación en que el aprendizaje se encuentra descentralizado, basado en las redes y conexiones establecidas por las personas. Por ello, incorpora nuevos conceptos como escolarización centrífuga, conocimiento centrífugo, autoridad centrífuga e identidades centrífugas; basados en una visión no oficial del plan de estudios, descentralizada, flexible y construida conjuntamente. El futuro del currículum va más allá del currículum prescrito y habrá de cruzar los límites del centro escolar.

1.2.1.2. El currículum en el contexto español

El estudio del currículum y lo curricular entraría de lleno en nuestro país con la Ley General de Educación de 1970. En este momento llamó la atención, por un lado, la máscara que se colocó a la palabra currículum que pasó a denominarse *programación*, y por otro lado, que el significado que subyacía bajo el paraguas de dicho término hacía referencia a la definición tyleriana de currículum. Así pues, la entrada del desarrollo curricular en España comenzó bajo el nombre de programación, entendiendo ésta como “el proyecto de actividades a realizar con los alumnos para conseguir los objetivos” (Bolívar, 2008b, p.189). Nos encontramos entonces bajo el paradigma racional que trata de comprobar si los objetivos programados han sido o no alcanzados por los alumnos, tomando para ello la taxonomía de objetivos de Bloom y otros.

Como se ha mencionado en líneas anteriores, desde esta postura tecnológica del diseño curricular se entendía que la definición de objetivos constituía la dimensión más importante para constatar la eficacia del currículum. Era por ello que “se trataba de enseñar a los profesores a realizar sus programaciones de aula, que consistían básicamente en plasmar en un documento la selección y formalización de objetivos” (Clemente Linuesa, 2010, p.275).

Las críticas recibidas hacia este modelo provocaron que hacia la primera mitad de la década de los 80 se empezara a romper con esa tradición racionalista y tecnológica y se abriera el campo de reflexión del currículum en nuestro país. Al respecto, Bolívar (2008b) señala algunos hitos importantes que colaboran con ese desarrollo como, por ejemplo, los escritos elaborados por Juan Manuel Escudero sobre la teoría curricular en los departamentos universitarios o la plataforma que este mismo profesor compartió con María Teresa González para reflexionar la innovación del currículum; las implicaciones que subyacían al libro *Teoría de la enseñanza y Desarrollo del Currículum* de Gimeno (1981); y las duras críticas que recibió el neopositivismo y el modelo por objetivos en el libro *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficacia*, publicado en 1982. Asimismo, a estos hechos se une la publicación de la obra compilada por Gimeno y Pérez en 1983, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, que confiere un carácter más controvertido y confuso al currículum.

Es así como los estudiosos del currículum en España fueron considerando e integrando bajo su definición nuevas dimensiones que hacen de su estudio un campo más complejo, incluyendo tanto las experiencias planificadas que tienen lugar en la práctica educativa como las no planificadas, e incluso concibiéndolo como un proceso de investigación abierto a la discusión y a la reflexión crítica. En palabras de Bolívar (2008b):

“Estamos, en definitiva, ante una concepción dinámica del currículum escolar y de los estudios curriculares, en la que el currículum se sitúa como mediador de significados entre sociedad y escuela, política y pedagogía, teoría y práctica, con el potencial de desempeñar simultáneamente el doble papel de control y de cambio de la práctica” (p.194).

Sin duda, todos los hitos que han acontecido alrededor del currículum han ido conformando un universo de conceptualizaciones, dimensiones, elementos, en definitiva, formas de entenderlo, lo cual ha provocado que se conciba como un término cambiante provisto de diferentes definiciones y

significados. Tanto es así que Bolívar (1999) lo califica como “un concepto sesgado valorativamente, lo que significa que no existe al respecto un consenso social, ya que existen opciones diferentes de lo que deba ser” (p.27).

Desde esta perspectiva, encontramos diversas posturas, algunas similares, otras opuestas y otras contrapuestas, que le dan una multiplicidad de sentidos al término, dependiendo en gran medida del contexto socio-cultural y la orientación teórica adoptada por el autor.

En la mayor parte de las definiciones subyace la idea de planificación entendida como una previsión anticipada. Sin embargo otras -más actuales- integran desde esa planificación hasta la totalidad de experiencias educativas que tienen lugar en una determinada institución educativa y social. Algunas sólo consideran lo normativo, lo planificado, lo explícito, y en cambio otras ponen el énfasis en todo aquello que sucede en el proceso educativo, sea legislado y previsto o no. Para comprender desde una visión más representativa esta complejidad conceptual seguimos la distinción realizada por Bolívar (1999, p.31) para explicar sus diversas caras o facetas. Este autor destaca dos grandes ejes sobre los que considerar el currículum:

- *Currículum como intención* expresado en currículos oficiales, documentos, contenidos, planes de estudios. Desde esta concepción se entiende el currículum como *curso de estudios*, como *contenidos planificados* y como *producto*.
- *Currículum como realidad* que conforma todas las experiencias vividas en el proceso educativo. Esta concepción integra el currículum como *curso de la vida*, como *experiencias vividas* y como *proceso contextualizado*.

Si entendemos el currículum como *curso de estudios* éste denota los fines, contenidos, métodos, criterios de evaluación que guiarán la práctica docente. Si lo entendemos como *curso de vida*, el currículum incluye todo el recorrido de experiencias y aprendizajes –escolares o no- de la persona. Por otro lado, se puede concebir el currículum como los *contenidos planificados* que

forman parte del currículum formal y deben ser aprendidos, o se puede entender que el alumnado aprende más que eso, es decir, lo no planificado, lo implícito, y por tanto, se trata de un currículum como *experiencias vividas*. Para finalizar esta división, el autor diferencia entre currículum *como producto*, entendido como el plan que se deberá llevar a la práctica tal cual ha sido diseñado, o *como proceso contextualizado* que, según Bolívar (1999, p.33), “el currículum, así, no es un producto tangible sino, primariamente, la práctica a través de la que los sujetos y su contextos lo reconstruyen, desarrollan y modifican”.

Por su parte, Tejada (2005) conceptualiza el currículum de la siguiente manera:

“Un conjunto de contenidos culturales organizados en un plan de instrucción que integra las experiencias de enseñanza-aprendizaje que han de desarrollarse por los diferentes agentes educativos, sujeto a revisión-reflexión según su desarrollo práctico y contexto particular con la finalidad del desarrollo personal y social” (p.91).

De esta manera, entendemos que estas dos realidades que han estado enfrentadas en el debate sobre el desarrollo curricular son inseparables, a la vez que han de nutrirse una a la otra. Dicho de otro modo, se trata de un proceso que integra la realidad más burocrática, aquello que aparece como planificado y guiará la acción docente, y la realidad experiencial o práctica, que proporcionará conocimiento relevante para abordar esa planificación. Más allá llega Schön (1998) al señalar la importancia que las experiencias prácticas adquieren frente a las acciones proactivas, considerando que las fuentes para la planificación del currículum provienen de la experiencia y conocimiento práctico de los docentes. Así pues, desde una concepción más ampliada diríamos que (Pérez Pérez, 2011):

“el currículum además de organizar toda la actividad que conlleva un proceso educativo desde que se manifiesta como intención hasta que se obtiene como resultado, está exigido por una larga cadena de decisiones en las que no solo interviene el destinatario,

el alumno, ni el docente, mediador inmediato del mismo, sino un gran número de personas e instancias institucionales” (p.77).

En definitiva, se puede decir que las distintas acepciones del currículum, desde las más tecnicistas hasta las más integradoras, albergan como significado esencial la materialización de un plan estructurado y planificado de intenciones, contenidos, tiempos, materias, metodologías, etc., que, cuando no se queden en un aspecto meramente burocrático, guiarán la práctica educativa, para unos como un plan inamovible, y para otros como un plan sujeto a continuas modificaciones gracias a las experiencias y reflexiones generadas en la práctica. Pero desde este último enfoque el currículum es algo más que un plan sujeto a modificaciones, currículum es todo aquello que, planificado o no, tienen lugar en las instituciones educativas y sus aulas, por tanto, pueden formar parte del aprendizaje del alumnado.

Desde nuestro punto de vista, si bien el currículum ha de concebirse como un plan que guíe la acción del docente, también ha de estar abierto a la investigación, a la reflexión y a la deliberación, de manera que pueda ser enriquecido de las diversas experiencias y el conocimiento generado en la práctica; pues muchas veces, aquello que ocurre en la realidad no ha sido planificado y, por ello, es enriquecedor considerarlo para futuras planificaciones. En este sentido, abordamos este proceso investigador, entendiendo que a partir de la investigación de “lo que se ha estado haciendo” (bajo el paraguas de un plan o no), es posible e interesante reflexionar y deliberar acerca de cómo “hacerlo mejor”, con el fin último de conseguir que los estudiantes adquieran un aprendizaje de mayor calidad, más profundo, funcional y significativo.

1.2.2. El currículum en la Universidad

En este apartado nos vamos a referir al currículum que tiene lugar en la Universidad y la proyección que éste tiene en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Zabalza (2003a), creemos necesario señalar que la idea de currículum en la universidad puede ser aplicada tanto a los Planes de

Estudio universitarios, a las programaciones de asignaturas realizadas por los docentes o a los planes anuales generados por instancias intermedias. En este sentido, se les puede aplicar todo el sentido y condiciones a las que anteriormente nos hemos referido en relación al currículum.

Zabalza (2003a, p.36) define el currículum en la Universidad como “los proyectos formativos que ofrecen las instituciones universitarias para la acreditación de sus estudiantes como profesionales de las diversas ramas del saber”. Para este autor, la elaboración de un Plan de Estudios supone adoptar las decisiones que explicitamos a continuación sobre su naturaleza y contenidos:

- *Definición del perfil profesional.* En primer lugar es necesario considerar el perfil profesional que orientará el Plan de Estudios, ya que éste condicionará los contenidos, prácticas y el marco en el que se incorporen. Habitualmente, la determinación del perfil viene establecida por una serie de directrices oficiales que habría que tenerlas en cuenta como punto de referencia y completarlas con las propias de cada Universidad. Concretamente, para definir un perfil profesional hay que considerar las *salidas profesionales* y adaptarlas al entorno institucional, socio-económico y socio-laboral en el que se contextualiza. Por otro lado, habría que señalar los *ámbitos de formación prioritarios* de la profesión, de manera que se remarque la orientación de base que se pretende para esa formación. Y por último, habría que considerar *la formación personal y sociocultural básica que se considera recomendable*, y no sólo pensar en los contenidos técnicos de esa formación.
- *Selección de los contenidos formativos.* La determinación de los contenidos formativos forma parte de un dilema todavía presente en la organización curricular de las universidades. Como se ha mencionado en el apartado anterior, la Universidad transita en un espacio de controversia entre la generalidad y la especialización, entre la formación técnica y humanística, que influyen a la hora de

tomar decisiones respecto a los contenidos de formación. Por ello, Zabalza propone el modelo de organización de los contenidos formativos presentado en la Figura 4.



Figura 4. Contenidos formativos en un plan de estudios (Zabalza, 2003).

Como se puede apreciar, incluye cuatro tipos de contenidos de formación: *contenidos culturales generales* (que incluyen una continuación de la formación adquirida en el bachillerato, relacionada con conocimientos básicos de carácter cultural que permitan al estudiante seguir adecuadamente sus estudios universitarios); *contenidos formativos generales e inespecíficos* (que favorezcan el desarrollo de ciertas competencias como son: a. el desarrollo de actitudes y valores vinculados a la profesión; b. desarrollo de aquellas competencias personales que mejorarán el rendimiento como estudiante y la calidad como persona: saber documentarse, mejorar las técnicas de estudio, mejorar las técnicas expresivas, mejorar la capacidad de concentración, etc.; c. conocimiento de la profesión; d. desarrollo de experiencias personales y profesionales capaces de enriquecer las diferentes dimensiones los estudiantes); *disciplinas generales* (se trata de aquellos núcleos de formación básicos que suelen ser comunes a diferentes carreras y que abren la posibilidad de la

flexibilización curricular); *disciplinas especializadas* (que albergan contenidos especializados de la profesión, ya sean teóricos y generales o prácticos y ligados a ámbitos profesionales especializados); y, por último el *prácticum* (en el que se propicia una formación ligada a escenarios profesionales de trabajos reales).

- *Marco organizativo del Plan de Estudios.* La articulación del Plan de Estudios es otra decisión importante remarcada por este autor. Esclarece algunos aspectos básicos para su abordaje: optar por una estructura cíclica que albergue un ciclo con una formación más generalista y otro con una formación más especializada, evitando los riesgos que esta estructura puede originar (véase Zabalza 2003a, p.47); tener en cuenta la semestralidad y duración de las disciplinas, considerando que “las materias muy cortas resultan ser absolutamente ineficaces” (p.49); y buscar sistemas de organización de contenidos más interdisciplinarios, como los espacios intermedios de conexión entre los contenidos de las diversas disciplinas o el estudio basado en problema.
- *Condiciones pragmáticas para el desarrollo del Plan de Estudios.* Vienen condicionadas por la disponibilidad de recursos y las relaciones inter-institucionales, es decir, las posibilidades de desarrollar experiencias formativas fuera de la institución universitaria (empresas, otros países, etc.).
- *Evaluación del Plan de Estudios.* Se trata de articular un sistema de seguimiento del plan que permita conocer cómo se va desarrollando (evaluación del proyecto en sí mismo), la viabilidad y las incidencias que han podido surgir en su puesta en marcha, la valoración de las personas implicadas y los resultados que se han derivado de su implementación.

Estas ideas, ponen de relevancia los componentes a tener en cuenta en la realización de un Plan de Estudios. Pero como hemos mencionado, habitualmente, la estructura de la formación disciplinar de las carreras suele

quedar en un elenco de materias a cursar consecutivamente, planteadas como una estructura disciplinar rígida en la cual cada profesor actúa de manera aislada. En este sentido, resulta muy difícil establecer relaciones significativas entre las distintas disciplinas y evitar solapamientos entre los temas de las diversas materias. En estos casos, la organización curricular de cada materia es autónoma e independiente y depende del criterio de los profesores que la imparten (Zabalza, 2012). Así, al final del recorrido curricular, no es paradójico encontrarnos con estudiantes que han desarrollado un conocimiento aislado en vez de integrado, un solapamiento de contenidos y una escasa vinculación entre los contenidos de unas materias y otras.

Al respecto, Zabalza (2003a, 2012) sugiere aprender a mirar los procesos formativos cambiando la estructura y organización curricular y generando ambientes de aprendizaje en la universidad. Para ello, se refiere al currículum universitario como un *proyecto formativo integrado*, identificando tres componentes esenciales a considerar sobre el diseño y puesta en práctica del currículum en la universidad:

- El currículum como un *proyecto*, como una idea que es considerada en su totalidad, en su conjunto, no como la unión de diversas partes. Además ese proyecto ha de estar formalizado de manera que pueda convertirse en un documento público y requiera el compromiso de quienes lo van a llevar a la práctica.
- Un currículum *formativo*, que proporcione a los estudiantes una formación más amplia que no sólo se base en aprendizajes disciplinares teóricos y de habilidades especializadas, sino que albergue también la adquisición de destrezas generales y actitudes y valores para la vida en general.
- Un currículum *integrado*, que precise de una adecuada estructura interna basada en la unidad y la coherencia, es decir, que superen el modelo curricular tradicional y actual basado en la yuxtaposición de materias.

Todos estos rasgos exigen que los planes curriculares que cada docente diseña se correspondan con experiencias auténticas del perfil profesional que estamos formando, que se establezca una correspondencia e integración entre los distintos planes curriculares de los distintos profesores y que busquen el máximo desarrollo personal y profesional del alumnado.

Sin embargo, debemos considerar como bien indica Shkedi (2009), que los profesores asumen diversos modelos curriculares dependiendo de su iniciativa y capacidad para avanzar en la docencia, y ello viene determinado por las concepciones que éstos tengan del currículum. En este sentido, concebir el currículum como un proyecto formativo integrado requerirá de una visión o una concepción más integradora del mismo.

Por otro lado, es necesario advertir que “una cosa es la intención de quienes quieren reproducir y producir los logros guiados por unos fines, realizando determinadas actividades de enseñanza, y otra son los efectos provocados (elaboraciones subjetivas de quienes reciben la influencia) en los receptores que aprenden” (Gimeno, 2010, p.34). En este sentido, se debe tener en cuenta que recorrido curricular supone un proceso que transita desde la creación del currículum como documento oficial hasta que se plasma en resultados comprobables y comprobados de los estudiantes. De acuerdo con el trabajo de Gimeno (2010) contemplamos la existencia de cinco fases en las que se desarrolla el currículum: el currículum oficial (en el que se explicita el currículum pretendido); el currículum interpretado y asumido por el profesorado; el currículum llevado a cabo en la práctica real; el currículum constituido por los efectos reales provocados por los alumnos (corresponde al plano subjetivo de los estudiantes); y el currículum evaluado (constituido por los resultados comprobables y comprobados). Es por ello que no hay que dar por sentado que la existencia de un currículum oficial va a desencadenar en los estudiantes las intenciones expresadas en ellos; es necesario provocarlas y para ello es ineludible un buen plan curricular y unos profesores que desarrollen buenas acciones, prácticas y métodos para su consecución.

1.3. La Titulación de Pedagogía

Como ya se ha adelantado, la elaboración de esta tesis doctoral pone de relieve la formación de los pedagogos de la Universidad de Murcia al finalizar estos estudios universitarios, de ahí la pertinencia de abordar un apartado en el que se describan algunas singularidades a tener en cuenta sobre el Título de Pedagogía. Con objeto de ponernos en antecedentes, y para comprender con mayor claridad la redefinición de estos estudios, en este apartado tratamos de reseñar los hitos más relevantes que se han generado a partir de la regulación de los estudios de Pedagogía desde sus inicios hasta la actualidad. Para ello prestamos especial atención a cuestiones relacionadas con los diferentes planes de estudios que se han ido desarrollando, centrándonos concretamente en el Plan 2000 de Licenciado en Pedagogía, con objeto de comprender y aproximarnos a la formación de los estudiantes que se han formado de acuerdo con los cambios propiciados en el marco del EEES y en la implantación, a partir del curso académico 2007/2008, del plan piloto de Pedagogía para la adaptación de la titulación al EEES.

1.3.1. Evolución de los estudios de Pedagogía en las Universidades Españolas

Si bien la Pedagogía ha estado presente de forma continuada en la universidad española, desde que se creara en 1904 la Cátedra de Pedagogía Superior en el Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid su trayectoria ha estado marcada por continuos altibajos referidos a su consolidación como disciplina y como titulación universitaria.

Si nos remontamos a sus inicios, tenemos que destacar a Manuel Bartolomé Cossío como el impulsor de la Pedagogía como disciplina en el ámbito universitario y como el director de un curso de Pedagogía General en el Museo Pedagógico Nacional en 1901. Paralelamente, la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, creada para formar profesores de Escuelas Normales e Inspectores y Directores de Enseñanza Primaria, también contribuyó a la emergencia de los estudios pedagógicos. En 1932 se crea la Sección de

Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, y en 1933 la Sección de Pedagogía en la Universidad de Barcelona. Ambas secciones se regían por un Decreto que les concedía una amplia autonomía para la concreción de sus planes de estudios.

Sin embargo, habría que esperar a 1965 -tras la suspensión de la actividad de ambas secciones durante la Guerra Civil- para que se establecieran estos estudios en Valencia y, paulatinamente, en el resto de universidades españolas.

Tras diversos momentos de creación y supresión, los estudios de Pedagogía siempre habían estado vinculados a los de Filosofía y Letras. Sería en 1970 cuando comenzaron a denominarse estudios de Filosofía y estudios de Ciencias de la Educación, en los cuales había una carga común de estos estudios con otras titulaciones en los primeros años y la especialización en los cursos posteriores. Finalmente, en 1979, se aprueba la Licenciatura específica de Ciencias de la Educación. De acuerdo con el Libro Blanco (2005), las especialidades a las que se prestaba atención prioritaria hasta entonces fueron: inspección, dirección de centros, educación especial, orientación escolar, etc.

Sería en 1983, con la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria, cuando se replantea la reforma de todas las titulaciones universitarias. En relación a la licenciatura de Ciencias de la Educación, ésta se vería modificada por dos razones fundamentales: aparecen nuevos perfiles profesionales y se aprueban nuevos títulos universitarios en el área de la Educación, tales como Educación Social y Psicopedagogía. De esta manera, se reformula su denominación y pasa a nombrarse Pedagogía (RD 915/1992, del 17 julio, BOE 27 de agosto de 1992). Este Real Decreto 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 este título.

Con la aprobación del RD 915/92 (BOE nº206, de 27 de agosto de 1992) por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Titulación de Pedagogía, cada universidad tenía autonomía para elaborar su propio plan de estudios, de ahí su “gran heterogeneidad en cuanto a su contenido, dada la alta proporción

de créditos destinados a materias obligatorias de universidad, optativas y de libre configuración” (Libro Blanco, 2005, p. 67). Centrándonos en su estructura podemos decir que, hasta la aparición de los grados, en las directrices generales comunes para los planes de estudio de Pedagogía (RD 1497/87 y RD 1267/94) se define este título como una enseñanza de primer y segundo ciclo, con una carga lectiva de 300 créditos. Cada ciclo tiene un número mínimo de 120 créditos y la carga lectiva semanal oscila entre 20 y 30 horas a la semana. En cuanto a las materias, esta titulación se organiza en materias troncales, obligatorias, optativas y de libre configuración, teniendo que tener las materias troncales un mínimo del 30% de la carga lectiva del plan de estudios.

Esta autonomía ha provocado que las diversas universidades españolas ofertaran itinerarios diferentes, de manera que se fueron consolidando ciertos perfiles profesionales y apareciendo otros nuevos como los de Pedagogía Social y Pedagogía Laboral. El aspecto negativo a resaltar de esta situación es la dificultad para convalidar los planes de estudio de este título en las diferentes universidades españolas que, hasta la implantación total del EEES, se está impartiendo en 24 universidades españolas.

Actualmente, y desde que se estableciera el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE nº260, de 30 de octubre de 2007), las universidades españolas comienzan la elaboración de sus planes de estudios según la nueva normativa, encaminada a la construcción del EEES. De acuerdo con las directrices establecidas, los planes de estudios se estructuran en 240 créditos, en los cuales se asienta toda la formación teórica y práctica que el estudiante debe adquirir, tales como aspectos básicos de la rama de conocimiento, materias obligatorias u optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de Grado u otras actividades formativas. Así, con la aparición del Grado de Pedagogía, estos estudios se estructuran en cuatro cursos académicos con una carga lectiva de 240 ECTS.

Cabe destacar que los estudiantes de Pedagogía del curso académico 2007/2012, han participado (en su mayoría) en cursos piloto que pretendían la adaptación de los diversos cursos a algunos planteamientos de la Convergencia Europea.

1.3.2. La Licenciatura de Pedagogía en diferentes universidades españolas

Los estudios de Pedagogía, hasta su adaptación al grado, han sido impartidos en 24 universidades españolas con diferencias en la estructura, en la duración y en los itinerarios de formación. Tal y como se expone en el Libro Blanco (2005), en la mayoría de las universidades la organización curricular de las asignaturas quedaba estructurada en 5 cursos académicos, sólo en 5 universidades tenía una duración de 4 cursos (Autónoma de Barcelona, Barcelona, Deusto, Málaga y Ramón Llul) y en 3 instituciones eran consideradas como titulación de segundo ciclo (Burgos, Girona y Pontificia de Comillas).

Tabla 2

Universidades, duración e itinerarios de formación de la Titulación de Pedagogía en 2006

<i>Universidades</i>	<i>Duración</i>	<i>Itinerarios</i>
Autónoma de Barcelona	4 años	Pedagogía Social Organización y Gestión de Instituciones Formación, Ocupación y Empresa
Barcelona	4 años	
Burgos	2º ciclo	Pedagogía Social y Laboral Pedagogía Escolar y Permanente
Complutense de Madrid	5 años	Pedagogía Escolar Pedagogía Social Pedagogía Laboral
Deusto	4 años	Educación del Ocio Pedagogía Social Innovación y Gestión de la Formación
Extremadura	5 años	
Girona	2º ciclo	
Granada	5 años	Organización y Gestión de Instituciones Educativas Asesoramiento Curricular en las Disciplinas Escolares Básicas Programas de Intervención Social y Educativa
Illes Balears	5 años	Pedagogía Escolar Pedagogía Social
La Laguna	5 años	

Málaga	4 años	
Murcia	5 años	Pedagogía Social y Laboral Administración y Gestión de la Educación
UNED	5 años	Pedagogía Socioprofesional Pedagogía de las Instituciones Educativas
Navarra	5 años	
Oviedo	5 años	Pedagogía Escolar Pedagogía Social
País Vasco (San Sebastián)	5 años	Organización y Gestión Investigación Evaluativa Pedagogía Social Pedagogía del Lenguaje
Pontificia de Comillas (Madrid)	2º ciclo	Tecnología de la Información y la Comunicación Pedagogía de las Organizaciones
Pontificia de Salamanca	5 años	
Ramón Llull	4 años	
Rovira i Virgili	5 años	Pedagogía Social Formación en la Empresa Educación Formal Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación e Investigación en Educación
Salamanca	5 años	
Santiago de Compostela	5 años	Pedagogía Escolar: Formación Docente y Dirección de Centros Educativos Pedagogía Social y Laboral
Sevilla	5 años	
Valencia	5 años	

Como se puede apreciar en la tabla, son 13 las universidades que ofrecen de forma explícita los distintos itinerarios de formación a los que puede acceder el alumnado que cursa estos estudios y, de ellos, se puede destacar la heterogeneidad de ámbitos que completan la formación del pedagogo. A grandes rasgos, podemos decir que los ámbitos profesionales comunes a las distintas universidades son el ámbito social, laboral y escolar, aunque se observan itinerarios más específicos en algunas instituciones como son las nuevas tecnologías, la pedagogía del lenguaje o la investigación evaluativa.

En el Real Decreto 915/1992 (BOE, 27 de agosto de 1992) se relacionan las materias troncales de obligatoria inclusión en todos los planes de estudios de Licenciado en Pedagogía en el contexto español, y se deja autonomía a las propias universidades para establecer las materias obligatorias y optativas. De

ahí que los contenidos de formación en unas universidades y otras varíen en función de las materias obligatorias y optativas ofertadas. Siendo así, la formación del pedagogo puede albergar ciertas diferencias dependiendo de la universidad donde haya sido formado y dependiendo también de las materias optativas y de libre configuración que el estudiante haya optado cursar.

Teniendo en cuenta esta idea, parece relevante realizar un mapa curricular de la Licenciatura de Pedagogía en distintas universidades españolas que nos permita vislumbrar la formación común y la heterogeneidad en cuanto al contenido de estos estudios. En la siguiente tabla, se presentan las materias troncales, obligatorias y optativas ofertadas en la Titulación de Pedagogía en tres universidades seleccionadas de distintas C.C.A.A. de la geografía española (Universidad de Murcia, Universidad de Granada y Universidad Complutense de Madrid).

Tabla 3

Mapa curricular de la Licenciatura de Pedagogía en la UMU, UGR y UCM

Universidades	Universidad de Murcia	Universidad de Granada	Universidad Complutense de Madrid
Materias troncales	Bases Metodológicas de la Investigación Educativa; Historia de la Educación; Didáctica General; Procesos Psicológicos Básicos; Sociología de la Educación; Teoría de la Educación; Antropología de la Educación; Organización y Gestión de Centros Educativos; Tecnología Educativa; Prácticum I; Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum; Economía de la Educación; Pedagogía Social; Política y Legislación Educativa; Formación y Actualización en la Función Pedagógica; Educación Comparada; Evaluación, Centros y Profesores; Prácticum II.		
	Psicología del Desarrollo	Psicología del Desarrollo y de la Educación	
	Psicología de la Educación		
	Evaluación de Programas Educativos y Sociales	Evaluación de Programas, Centros y Profesores	
Materias obligatorias	Bases orgánicas y funcionales de la educación	Historia del Currículum	Psicobiología de la Educación
	Historia de la educación española	Filosofía de la Educación	
	Procesos y estrategias	Desarrollo	Currículo: Diseño,

	de desarrollo institucional	Profesional del Docente	Aplicación y Evaluación
	Modelos y procesos de orientación		Psicopatología General
	Métodos, diseños y técnicas invest.educación		Métodos y Diseños de Investigación Educativa
	Intervención socioeducativa y animac.sociocul		Sociología del Sistema Educativo
	Educación de adultos		Historia de la Educación en España
	Análisis y tratamiento datos de invest.educ.		Análisis de Datos en Investigación Educativa
	Diagnóstico pedagógico		Psicología de la Educación
	Biopatología de las deficiencias		Pedagogía Diferencial
	Educación para la salud. fundamentos pedagógicos		Medición en Educación
	Formación laboral y ocupacional		Psicología de la Instrucción
	Apoyo y asesoramiento a sujeto con n.e.e.		Estrategias de Adaptación Curricular
	Innovación tecnológica y enseñanza		
	Supervisión y asesoramiento en centros escolares		
Asignaturas optativas	Mito, educación y liter.:introduc. Comparada	Teoría de la Cultura	Introducción a la Educación Especial
	Historia social de la educación	Fundamentos de Sociología General	Tratamiento Educativo de las Diferencias de Grupo
	Alfabetización, oralidad y cultura escrita	Historia de la Educación de las Mujeres	Educación para la Salud
	Ansiedad y rendimiento en organizaciones	Historia de la Infancia y su Escolarización	Sociología de la Familia
	Psicología de la personalidad	Psicología de la Personalidad	Prevención y Tratamiento

		Educativo de las Drogodependencias
Psicología genética	Fundamentos del Diagnóstico y Orientación	Deontología de las Profesiones Educativas
Historia de la educación de la mujer	Ciencia Política y Análisis de Políticas Públicas	Diagnóstico Pedagógico
Sistemas educativos europeos	Desarrollo Psicológico e Intervención Educativa	Bases Científicas para la Educación Especial
Pedagogía familiar	Educación para la Igualdad y la Paz	Estructura y Funcionamiento del Sistema Educativo
Educación ambiental. fundamentos pedagógicos	Investigación Cualitativa	Pobreza y Marginación Social
Diseño y evaluación de materiales didácticos	Asesoramiento Didáctico en Centros Educativos	Análisis de Situaciones Sociales
Asesoramiento pedagógico a centros	Organización Escolar Diferenciada	Pedagogía del Trabajo
Formación y empleo de personas con deficienc.	Fund. de Análisis Económicos para la Educación	Educación Ambiental
Modelos de trabajo cooperat. y atención diver	Psicogerontología	Psicopatología de la Edad Escolar
Pedagogía y personas mayores	Programas de Intervención Psicológica en Ed.	Psicología de la Sexualidad
Biopatología de los procesos superiores	Orientación Escolar y Tutoría	Psicología del Trabajo
Técnicas de trabajo individ.y grupo educación	Técnicas de Medición y Evaluación Escolar	Sociología de la Juventud
Técnicas de exploración de diagnóstico pedag.	Mét., Diseños y Téc. Inv. Psic.: Med. en Psic.	Psicología del Fracaso e Inadaptación Escolares
Desarrollo y riesgo: atención temprana	Psicología Social	Programas de Educación Compensatoria
Riesgo ambiental y desarrollo.maltrato infan.	Fund. de Derecho Administr. Aplicados a la Ed.	Planificación y Gestión de Programas

		Socioeducativos
Psicopedagogía de la superdotación	Introducción a la Investigación Educativa	Orientación Laboral
Orientación en la empresa	Educación Moral y Cívica	Diagnóstico y Evaluación de las Organizaciones de Formación
Programas de formación labor.en ent.pres.vir.	Formación Ocupacional y Enseñanza de Adultos	Sociología de las Organizaciones y de la Empresa
Liderazgo y dirección en centros escolares	Modelos Educativos en las Personas Mayores	Innovación y Cambio en Instituciones Educativas
	Sociología de la Juventud	Educación para la Paz
	Interculturalidad y Educación	Modelos de Educación Familiar
	Educación para la Sexualidad	Diagnóstico y Elaboración de Perfiles Profesionales
	Sistemas Educ. y Educación Superior en la UE	Pedagogía de los Mayores
	Planificación y Organización de la Orientación	Pedagogía Penitenciaria
	Ases. Curricular en el Área de Lengua y Literatura	La Educación en Iberoamérica
	Ases. Curricular en el Área de Matemáticas	Pedagogía de la Comunicación y la Cultura
	Ases. Curricular en el Área de las C. Sociales	Orientación Escolar y Tutoría
	Ases. Curr. en el Área de las Ciencias Experim.	Dirección de Centros Educativos
	Comunidad Educativa y Marginación Social	Planificación y Gestión Educativas
	Didáctica de la Educación Especial	Dirección de Organizaciones de Educación Social
	Investigación	Programas de

	Historica en Educación	Educación Social en Europa
	Eval. de la Formación y del Desarrollo Profes	Psicología de las Relaciones Humanas y de los Grupos: Estrategias de Intervención
	Inspección y Planificación las Instit. Educativas	Dirección de Organizaciones para la Formación Laboral
	Asesoramiento Curricular en Educación Física	Planificación de la Formación en la Empresa
	Asesoramiento Curricular en Educación Artística	Psicopatología Sociolaboral
	Evaluación y Gestión de la Investigación	Informática Aplicada a la Educación
	Política de Formación y Empleo	Educación de Superdotados
	Sociología de los M. de Comunic. y Sistema Ed	El <i>Curriculum</i> Etapa Infantil
		Evaluación de Sistemas Educativos
		Análisis Multivariante en Educación
		Evaluación de Instituciones de Educación Superior
		Psicopatología de la Vida Adulta y la Vejez
		Estrategias de Aprendizaje
		Sociología del Trabajo y de las Profesiones
		Demografía y Recursos Humanos
		Pedagogía Cognitiva
		Educación a Distancia

	Documentación Pedagógica
	Pedagogía del Ocio y Tiempo Libre
	Diseños y Proyectos Curriculares de Ciencias de la Naturaleza
	Diseños y Proyectos Curriculares de Ciencias Sociales: Geografía, Historia e Historia del Arte
	Diseños y Proyectos Curriculares de Lengua y Literatura Españolas
	Diseños y Proyectos Curriculares de Matemáticas

Es evidente la gran heterogeneidad de materias obligatorias y optativas ofertadas en las tres universidades que se han reflejado en la tabla. Esta misma diversidad se traslada a cada una de las universidades en las que se ha impartido, y todavía se imparte, esta titulación.

Por otro lado, cabe señalar que en el curso académico pasado - 2013/2014-, la Licenciatura de Pedagogía fue impartida por última vez en 7 universidades españolas, tal y como se refleja en la siguiente tabla.

Tabla 4
Implantación del grado de Pedagogía y extinción de la Licenciatura de Pedagogía

<i>Universidades</i>	<i>Implantación del Grado de Pedagogía</i>	<i>Último curso Licenciatura de Pedagogía</i>
Autónoma de Barcelona	2009-2010	2011-2012
Barcelona	2009-2010	2011-2012
Burgos	2010-2011	2013-2014
Complutense de Madrid	2009-2010	2012-2013
Deusto	--	--
Extremadura	--	--
Girona	--	--
Granada	2010-2011	2013-2014
Illes Balears	2010-2011	2013-2014

La Laguna	2010-2011	2013-2014
Málaga	2010-2011	2012-2013
Murcia	2009-2010	2012-2013
UNED	2010-2011	2013-2014
Navarra	--	--
Oviedo	2010-2011	2013-2014
País Vasco (San Sebastián)	2010-2011	2013-2014
Pontificia de Comillas (Madrid)	--	--
Pontificia de Salamanca	--	--
Ramón Llul	--	--
Rovira i Virgili	2009-2010	2012-2013
Salamanca	2010-2011	2013-2014
Santiago de Compostela	2009-2010	2012-2013
Sevilla	2009-2010	2012-2013
Valencia	2009-2010	2012-2013

En la Universidad de Murcia, sin embargo, el proceso de extinción de la Licenciatura de Pedagogía fue iniciado en el curso 2009/2010, siendo el último curso en el que se imparte docencia el relativo a 2012/2013 (tabla 5). No obstante, como se ha indicado anteriormente, la promoción de Pedagogía – muestra de este estudio- ha participado durante su formación universitaria en los Planes Piloto de Adaptación al Grado. En este sentido, las diversas materias que han participado han pretendido la puesta en práctica, principalmente, de metodologías orientadas al desarrollo de competencias y la utilización de una gran variedad de procedimientos de evaluación coherentes con la metodología empleada y con las competencias a valorar.

Tabla 5

Proceso de extinción de la Licenciatura de Pedagogía de la UMU

Curso	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
1º curso	Solo exámenes 3ª y 4ª convocatoria	Solo exámenes 5ª y 6ª convocatoria				
2º curso	Docencia	Solo exámenes 3ª y 4ª convocatoria	Solo exámenes 5ª y 6ª convocatoria			
3º curso	Docencia	Docencia	Solo exámenes 3ª y 4ª convocatoria	Solo exámenes 5ª y 6ª convocatoria		

4º curso	Docencia	Docencia	Docencia	Solo exámenes 3ª y 4ª convocatoria	Solo exámenes 5ª y 6ª convocatoria	
5º curso	Docencia	Docencia	Docencia	Docencia	Solo exámenes 3ª y 4ª convocatoria	Solo exámenes 5ª y 6ª convocatoria

1.3.3. Los estudios de Pedagogía en la Universidad de Murcia: evolución y referentes de interés del título

Dentro del contexto que nos ocupa, la Universidad de Murcia, los estudios de Pedagogía cuentan con una trayectoria de más de tres décadas de vigencia. En sus inicios, con la constitución de la Facultad de Letras y la División de filosofía y Ciencias de la Educación en 1975, la Titulación de Pedagogía compartía un primer ciclo común con las titulaciones de Filosofía y Psicología, y un segundo ciclo específico para cada una de ellas. Sería en el curso 1977/1978 cuando el plan de estudios de Pedagogía sufrió su primera reforma pasando a tener un primer curso común y cuatro específicos.

En el curso 1981/1982, la División de Filosofía y Ciencias de la Educación derivó en una Facultad independiente, denominándose Faculta de Filosofía y Ciencias de la Educación. En ella, se impartía el Título de Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación y contaba con tres secciones de Filosofía, Psicología y Pedagogía. A comienzos de la década de los 90, tanto la sección de Psicología como la de Filosofía se tornaron en Facultades independientes, y la de sección de Pedagogía junto con la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Educación General Básica pasaron a constituirse, en 1991, como la Facultad de Educación, creada por Real Decreto 1050/1992, de 31 de julio de 1992 (BOE nº 205, de 26 de agosto de 1992).

Así, la Licenciatura de Filosofía y Ciencias de la Educación formarían parte de las titulaciones propias de la actual Facultad de Educación. En 1992, por el Real Decreto 915/1992 (BOE nº206, de 27 de agosto de 1992), se establece el título universitario oficial de Licenciado en Pedagogía, el cual se implantaba en el

curso 1995/1996 con la denominación de Plan 1 y con una duración de cuatro cursos. Poco después, sería reformado para adaptarlo a las nuevas directrices ministeriales y a las de la Universidad de Murcia, dando paso al Plan 2 de Licenciado en Pedagogía que ha estado vigente desde el curso 2000/2001, con una duración de 5 cursos.

Finalmente y en el marco de la convergencia europea, el compromiso institucional de la Universidad de Murcia con la mejora de la titulación de Pedagogía ha desembocado en la elaboración de varios informes y planes de mejora para la adaptación del título al Espacio Europeo de Educación Superior. De esta manera, podemos mencionar algunos estudios de interés académico, científico y profesional que han puesto de manifiesto la pertinencia del título en relación con múltiples campos profesionales, unos ya consolidados y otros con gran potencia del desarrollo futuro. Estos referentes los mencionamos seguidamente:

- *Bases para un Plan Estratégico en la Universidad de Murcia (1998)*, del Consejo Social de la Universidad de Murcia. En este informe se valora la posición medial alta (11,32%) del Título de Pedagogía en su contribución al oferta de titulaciones homologadas de ciclo largo dentro de la Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.
- *Informe de Autoevaluación, el Informe de Evaluación Externa y el Informe Final de Evaluación de los títulos de Licenciado en Pedagogía y Licenciado en Psicopedagogía (Cursos 2000/2001 a 2002/2003)*, en los cuales se revelaba: una tendencia decreciente en preinscripción y matrícula de los estudios de Pedagogía que se había traducido en la reducción de puestos de nuevo ingreso; un alto porcentaje (72%) de titulados que había conseguido trabajar en puestos relacionados con la titulación; la garantía de una formación polivalente capaz de adaptarse a puestos de trabajo diversificados tanto en el ámbito formal como no formal. Entre las propuestas de mejora derivadas de estos informes se encontraba la necesidad de

conectar el plan de estudios de Pedagogía con las competencias demandadas por el mercado laboral, así como delimitar los perfiles formativos y el reconocimiento social del mismo.

Bajo estas recomendaciones se rediseña la propuesta de los estudios de Pedagogía, ahora con la denominación de Grado de Pedagogía, a fin de responder a las lagunas y necesidades que se habían identificado, a la vez que responder a las directrices emergidas desde la Declaración de Bolonia (1999). Así, se materializa con el diseño del *Libro Blanco de la Titulación de Pedagogía y Educación Social. Vol I y II* en el año 2005, siendo la referencia básica para el título de Pedagogía tanto en el ámbito nacional como en la Región de Murcia. Algunos de los aspectos más significativos a destacar de dicho estudio es, por un lado, el moderado descenso de la demanda del título –al igual que las demás titulaciones universitarias dado el descenso de la natalidad, el aumento de la oferta de estudios en general y de ciclo corto en su misma área- y por otro, el amplio abanico de puestos laborales que ocupan estos titulados: el 60% en empresas privadas y el 28% en Administración pública, ocupando funciones como:

- Docencia
- Educación no formal
- Coordinación y gestión
- Orientación escolar y familiar
- Formación
- Recursos humanos
- Pedagogía terapéutica y psicomotricidad
- Gestión de la información
- Materiales y servicios didácticos
- Investigación

Esta variabilidad de funciones que puede desempeñar un pedagogo pone de manifiesto la necesidad, en el rediseño del nuevo plan de estudios, de una

mayor regulación de los puestos de trabajo a los que puede acceder y los requisitos profesionales para hacer frente.

Asimismo, el estudio *La inserción laboral de los titulados de la Universidad de Murcia* de 2006, revela que el 65,22% de los egresados que finalizaron sus estudios en los cursos 2001/2002 a 2003/2004 encontró trabajo y seguían empleados cuatro o cinco años después.

Finalmente, cabe destacar el interés social que, en diversos estudios⁷ del contexto internacional, se proyecta al Título de Pedagogía como una formación necesaria para la formación inicial, el desarrollo profesional a lo largo de la vida y la formación de formadores, tanto en contextos reglados como ocupaciones. De ahí la rápida expansión, diversificación y profesionalización de este título.

Evidentemente, todos estos referentes han propiciado el diseño del Título de Grado en Pedagogía por la Universidad de Murcia⁸, con la finalidad de formar profesionales con un conocimiento amplio y consistente de las disciplinas relacionadas con la educación y la formación, y con capacidad de liderar proyectos y adaptarse de manera eficiente a contextos complejos y en evolución, sujetos a procesos formales y no formales de desarrollo personal, social y profesional.

1.3.2.1. Currículum normativo de la Licenciatura de Pedagogía

En el Real Decreto 915/1992 (BOE, 27 de agosto de 1992) se establecen las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención del título oficial de Licenciado en Pedagogía, disponiendo, en primer lugar, que la obtención del título oficial de Licenciado en Pedagogía *deberán*

⁷Tuning *Educational Structures in Europe* (2002) del Grupo de Ciencias de la Educación del Proyecto Tuning (Closing Conferencia, Bruselas, 31 de mayo); *Education and Training 2010. The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms* (2004), del Joint Interim Report of the Council and the Commission on the implementation of the Detailed Work Programme on the Follow-up of the Objectives of Education and Training Systems in Europe. *Subject Benchmark Statement. QAA document on Education Studies* (2007), de la Agencia de calidad universitaria británica (Quality Assurance Agency for Higher Education).

⁸ Resolución de 30 de junio de 2010, de la Universidad de Murcia, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Pedagogía (BOE nº 171, de 15 de julio de 2010).

proporcionar una formación teórica y práctica necesaria para el análisis, organización y desarrollo de sistemas y procesos educativos. En esta primera disposición, de validez en todo el territorio nacional, se enuncia brevemente el perfil formativo de los estudios de pedagogía, enfatizando la necesaria adquisición de una formación teórica y práctica.

De manera un poco más extendida, en el Libro Blanco (2005) se hace mención a las funciones generales que puede realizar el pedagogo como experto en sistemas y procesos educativos:

- Analizar aspectos que conforman situaciones educativas en diferentes contextos normativos.
- Diseñar programas, acciones y proyectos adaptados a los contextos analizados.
- Realizar un seguimiento y evaluación a los programas, acciones y proyectos diseñados e implementados para cada contexto educativo.

Además, se establece otras funciones de carácter específico como son las siguientes:

a. Función de análisis:

- Investigadora, propia de su estatus de formación científica superior.
- Exploración y diagnóstico de los diferentes elementos que intervienen en un sistema o proceso educativo.
- Planificación, diseño, seguimiento y evaluación de sistemas y subsistemas educativos y formativos, y de procesos educativos.

b. Función organizativa:

- Administración y gestión de la acción educativa.
- Dirección y diseño organizativo.

- Innovación de la intervención educativa, de los sistemas y subsistemas educativos y formativos, de proyectos, de programas, de centros, de servicios, de recursos y de técnicas socioeducativas.
- Identificación y relación con servicios, programas y recursos del contexto sociocultural.
- Colaboración y asesoramiento en el despliegue y la normativa legislativos.
- Dirección en ámbitos educativos formales y no formales.
- Diseño organizativo de las funciones de recursos humanos.

c. Función de desarrollo:

- Desarrollo organizativo, institucional, profesional y personal.
- Orientación.
- Asesoramiento educativo global y específico a personas, familias, grupos, y de los profesionales que intervienen en el centro, los servicios, el equipo, etc.
- Educación, instrucción y formación global y específica de los ámbitos propios de especialización del pedagogo, dirigida a personas, familias, grupos, instituciones, comunidades y a profesionales del mismo entorno educativo.

Por otro lado, en relación a los perfiles profesionales que puede desempeñar el pedagogo en ámbitos institucionales, en el Libro Blanco (2005) se destacan los siguientes:

- Docencia: docencia en los centros de enseñanza secundaria, específicamente la vinculada a las áreas de psicopedagogía y docencia universitaria.
- Orientación académica, vocacional, profesional y personal.

- Dirección, coordinación y asesoramiento: dirección de centros, jefe de estudios, renovación pedagógica, formación continua.
- Diseño y coordinación de programas de garantía social y módulos ocupacionales.
- Diseño, desarrollo y producción de materiales educativos.
- Asesoramiento en programas educativos.
- Participación, como expertos en educación dentro de la Administración educativa, en diferentes servicios educativos: equipos de asesoramiento pedagógico, cuerpos de las administraciones locales, comarcales y nacionales, en la especialidad de Pedagogía.
- Investigación educativa.

Esta gran variedad de funciones que debe desempeñar el pedagogo al finalizar su formación universitaria viene determinada por el currículum –desde el formal hasta el evaluado– que ha acontecido a lo largo de su experiencia educativa. Como se ha señalado en el apartado anterior, el currículum es un componente esencial del proceso de enseñanza aprendizaje y una óptima puesta en marcha de cada una de sus fases permitirá a los estudiantes adquirir una formación de calidad.

El currículum de la titulación de Licenciado en Pedagogía viene determinado, en primera instancia, por el Ministerio de Educación y Ciencia, estableciendo las directrices básicas para la elaboración de los planes de estudios por las propias universidades. Seguidamente, se presenta el currículum oficial de Licenciado en Pedagogía en el que se establecen las materias troncales de inclusión obligada para todos los planes de estudio de Licenciado en Pedagogía, y una breve descripción de sus contenidos⁹.

⁹ Real Decreto 915/1992, de 17 de julio, del título universitario oficial de Licenciado en Pedagogía y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención (BOE nº 206, de 27 de agosto de 1992).

Tabla 6

Relación de materias troncales y breve descripción de sus contenidos

	MATERIAS TRONCALES	CONTENIDOS
Primer ciclo	Antropología de la Educación	El hombre como fundamento de la educación. Fundamentos antropológicos de la evolución cultural y educativa. Los procesos de aculturación y la educación.
	Bases metodológicas de la Investigación educativa	Paradigmas de la investigación educativa. Metodología cuantitativa y cualitativa. Principales modelos y diseños aplicables a la investigación educativa.
	Didáctica General	Componentes didácticos del proceso enseñanza-aprendizaje. Modelos de enseñanza. Bases y fundamentos del currículum. Desarrollos curriculares. La función docente del educador Medios y recursos didácticos. La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cambio curricular y renovación pedagógica.
	Historia de la Educación	La antigüedad y el mundo clásico. El nacimiento de la educación europea en el medievo. El humanismo renacentista. De la Reforma a la ilustración. Génesis y evolución de los sistemas educativos nacionales. La pedagogía científica. Tendencias de la educación tras la II Guerra Mundial.
	Organización y gestión de centros educativos	Estructura y funciones de las organizaciones educativas. La organización de los centros en el marco de los sistemas educativos. Dirección y gestión de centros escolares.
	Procesos psicológicos básicos	Aprendizaje y condicionamiento. Atención. Percepción. Memoria. Motivación y emoción.
	Psicología del Desarrollo y de la Educación	Contextos, mecanismos, aspectos y etapas del desarrollo. Desarrollo de los diferentes procesos psicológicos. Aprendizaje escolar e instrucción. Contenidos y variables del aprendizaje escolar. La relación educativa.
	Sociología de la Educación	Análisis sociológico del sistema educativo. Sociología de las organizaciones educativas.
	Tecnología Educativa	Diseño, aplicación y evaluación de recursos tecnológicos en la enseñanza. Modelos de diseño multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cambio tecnológico e innovación pedagógica.
	Teoría de la Educación	Explicación y comprensión del fenómeno educativo. Teoría de la acción educativa. Teoría de los procesos educativos. Sistemas de la educación formal, no formal e informal.
	Practicum	Conjunto integrado de prácticas educativas que pongan en contacto al alumno con la realidad escolar.

Segundo ciclo	Diseño, desarrollo e innovación del currículum	Procesos de elaboración de currícula. Cambios curriculares y modelos de innovación. Estrategias en la innovación didáctica.
	Economía de la educación	Análisis económico del sistema educativo. Modelos de financiación del sistema educativo. Educación y empleo.
	Educación comparada	Origen y evolución de los sistemas educativos. Instituciones educativas.
	Evaluación de programas, centros y profesores	Elaboración de instrumentos de evaluación. Evaluación y comunicación de resultados. Elaboración de informes.
	Formación y actualización de la función pedagógica	Modelos de formación. Estrategias de actualización. Dominio de destrezas.
	Pedagogía Social	Áreas y procesos de intervención en la Pedagogía Social. Los agentes de la educación social Educación y modelos de aprendizaje social.
	Política y legislación educativas	El marco jurídico del sistema educativo. Planificación del sistema educativo.
	Prácticum	Conjunto integrado de prácticas tendentes a proporcionar experiencia directa sobre administración, planificación y dirección de instituciones y sistemas educativos.

Para adaptarse a las directrices ministeriales, la Universidad de Murcia estableció una Comisión en la que se forjaron propuestas y acuerdos que se elevaron al Ministerio para su aprobación. De esta manera, se implanta en el curso 1995/1996 el Plan 1 de Licenciado en Pedagogía con una duración de 4 cursos académicos. Unos años después, en el curso 2000/2001, entraría en vigor un nuevo plan de estudios, el Plan 2, de cinco años de duración, que fue reformado con objeto de dar respuesta a las nuevas directrices ministeriales y de la Universidad de Murcia. En la tabla 7 se presenta la estructura de materias troncales, obligatorias y optativas establecida por esta Universidad en su Plan 2.

Dichas asignaturas han conformado el marco formativo de los estudiantes de Pedagogía desde el curso 2000/2001. No obstante, conviene recordar que algunas de las asignaturas aquí expuestas han sido adaptadas mediante proyectos de innovación educativa al EEES desde el curso académico 2007/2008, lo cual pone de relevancia que todos los estudiantes que han cursado dichas

asignaturas han participado en los cursos piloto de un nuevo planteamiento educativo, basado en la implantación de metodologías activas centradas en el aprendizaje autónomo del estudiante, el diseño y desarrollo de guías docentes, la atención personalizada del alumnado mediante la acción tutorial, la evaluación continua, etc.

Tabla 7

Relación de asignaturas del Plan 2 de Licenciado en Pedagogía de la UMU

CURSO	TRONCALES	OBLIGATORIAS	OPTATIVAS
PRIMERO	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	
SEGUNDO	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	Mito, educación y literatura: introducción Comparada; Historia social de la educación; Integración escolar y social sujetos N.E.E.; Historia de la educación social; Alfabetización, oralidad y cultura escrita; Orientaciones pedagógicas en centros Escolares Pobl. Gitana; Ansiedad y rendimiento en organizaciones; Psicología de la personalidad
TERCERO	Prácticum I	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	
CUARTO	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	Psicología genética; Economía de la educación en España; Historia de la educación de la mujer; Sistemas educativos europeos; Pedagogía familiar; Educación ambiental; Fundamentos pedagógicos; Diseño y evaluación de materiales didácticos; Asesoramiento pedagógico a centros; Formación y empleo de personas con deficiencias; Modelos de trabajo cooperativo y atención diversidad;
QUINTO	Educación comparada; Formación y actualización en la función pedagógica;	Apoyo y asesoramiento a sujeto con N.E.E.; Innovación tecnológica y	

Evaluación, centros y profesores; Prácticum II	enseñanza; Supervisión y asesoramiento en centros escolares	Pedagogía y personas mayores; La profesión del educador social; Biopatología de los procesos superiores; Técnicas de trabajo individual y grupo educación; Orientación para carrera profesional y vida activa; Técnicas de exploración de diagnóstico pedagógico; Desarrollo y riesgo: atención temprana; Riesgo ambiental y desarrollo. maltrato infancia; Problemas de adaptación en infancia y adolescencia; Sensoriomotricidad e identif. Potenc.desarro.; La enseñanza de las ciencias; España contemporánea; Orientación en la empresa; Programas de formación labor.en ent.pres.vir.; Liderazgo y dirección en centros escolares; Educación intercultural y atención diversidad
---	---	--

Capítulo 2

APRENDER EN LA UNIVERSIDAD

“También descubrió algo más sobre la universidad: eran otras personas las que mandan en gran parte de su agenda. <<El problema en la universidad –observó– es que tus intereses no siempre se alinean con lo que tienes obligación de hacer>>. Por tanto, hacía lo que tenía que hacer, incluso si no se trataba de su primera elección. Cuando lo tenía hecho, se dedicaba entonces a perseguir las preguntas que le fascinaban. <<Si tenía una tarea que hacer, la hacía, pero lo que perseguía a fondo eran las cosas que de verdad me intrigaban>>. Fue en esas persecuciones cuando adoptó un enfoque profundo para el aprendizaje, se preguntó en todos los campos por qué y cómo, e intentó conectar todas las cosas entre sí. Y lo más importante, siguió construyendo en su mente modelos del mundo”

(Bain, 2014, p.49)

El interés por conocer qué mecanismos se ponen en marcha en el proceso de aprendizaje es un tema con larga tradición. Psicólogos y educadores han tratado, a lo largo de siglos, de esclarecer algunas cuestiones al respecto, surgiendo así diversas corrientes y planteamientos que han tratado de ofrecer explicaciones con mayor y menor éxito. Estas corrientes, conocidas como conductista, cognitivista y constructivista, responden a concepciones distintas, pero a la vez complementarias de comprender cómo se produce el aprendizaje. En los siguientes apartados se tratará de exponer las ideas principales de cada una de ellas.

Otra cuestión a señalar son los factores que, en mayor o menor medida, han condicionado el aprendizaje que construyen los estudiantes durante su formación universitaria. Estos factores nos permiten conocer bajo qué condiciones mejora el aprendizaje y, por tanto, deberían situarse en la base de cualquier diseño formativo y ser considerados por los docentes para adecuar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Quizás así, principios incuestionables como la búsqueda de la calidad en los procesos de enseñanza y de la comprensión de conocimientos en los procesos de aprendizaje, se vean reforzados.

En esta línea, es sabido que las investigaciones sobre la calidad de los procesos de aprendizaje han sido susceptibles de vaivenes a largo del último siglo. Si bien tradicionalmente los resultados de aprendizaje se valoraban en función de la cantidad de conceptos o ideas que el estudiante había aprendido, esa concepción, propia de una orientación conductista del aprendizaje y reflejada en una perspectiva cuantitativa, caería en declive cuando distintos estudios comenzaran a marcar una nueva concepción del aprendizaje. Esta última concepción, basada en una orientación cualitativa, centraba su atención en el aprendizaje como construcción significativa de conocimientos alzando así otras nociones de lo que debería ser un aprendizaje duradero.

La revisión de todos estos aspectos que hemos señalado nos permitirá alcanzar una comprensión amplia de lo que se entiende y creemos que debe ser el aprendizaje universitario. Por esta razón, en este capítulo precisaremos de un análisis que abarca tres planos: un primer plano que incluya las principales aportaciones que las diversas corrientes han brindado sobre cómo se construye el aprendizaje, un segundo plano que concrete el aprendizaje desde una orientación cualitativa, pasando por el conocimiento de aspectos que influyen en esta orientación cualitativa (aprendizaje significativo, enfoques de aprendizaje y concepciones de aprendizaje); y un tercer plano en el que se describan modelos que permitan valorar el tipo de aprendizaje desarrollado por los estudiantes. Estos aspectos se corresponden con los distintos apartados que presentamos.

2.1. Conceptualización del aprendizaje: perspectivas de análisis

Delimitar y esclarecer el significado del término aprendizaje no es tarea fácil, pues este término ha sido objeto de diversas posturas y perspectivas a lo largo de todo el siglo XX. Al respecto, Ormrod (2005) apunta a la complejidad de definir el aprendizaje, el modo en que tiene lugar y los factores necesarios para que ocurra. Por esta razón, subraya la dificultad para que haya un consenso al respecto entre los teóricos de la educación. Entendemos, entonces, que nos encontramos ante un término controvertido y polémico dada la gran variedad de lecturas que se pueden desprender del mismo. Pese a ello, en este apartado intentamos recoger algunas perspectivas o teorías más importantes (sin ánimo de ser exhaustivos) que han intentado ofrecer explicaciones acerca de cómo se desarrolla el aprendizaje.

En términos generales, es preciso considerar que las concepciones sobre el aprendizaje se han definido de acuerdo a las corrientes ideológicas que han intentado explicarlo, las cuáles podemos agrupar como conductista y cognitivista y, dentro de ésta, constructivista. Tener conocimiento sobre estas teorías del aprendizaje nos permite comprender el origen de los procesos involucrados en el mismo, así como vincular los modelos educativos que se derivan de ellos. En el recorrido que seguidamente se presenta situamos las aportaciones de Watson, Pavlov, Skinner y Thorndike como representantes de las teorías conductistas, y a Piaget, Vigotsky, Ausubel y Bruner como autores representares de las teorías cognoscitivas. Intentamos recurrir a su visión y comprensión desde una perspectiva didáctico-pedagógica, con la pretensión de reflejar los distintos modos de explicar los procesos de aprender y enseñar.

Una apreciación inicial, que no quisiéramos pase desapercibida, es la consideración de la mayoría de teorías psicológicas del aprendizaje sobre las que se asientan las corrientes positivistas como enfoques explicativos descontextualizados, basados en investigaciones de laboratorio o experimentales (Pérez Gómez, 2002). Este tipo de corrientes, denominadas conductistas, incluyen (por compartir características singulares) las obras del condicionamiento clásico de Pavlov, el

trabajo de Thorndike sobre el refuerzo, los aportaciones de Watson y los trabajos de Skinner, estos últimos, con gran influencia en la enseñanza.

Las diversas posturas que tuvieron lugar dentro del Conductismo comparten su modo de entender el origen del conocimiento y el modo en que se alcanza. Pozo (1996) indica que el origen lo encuentran en las sensaciones, se recoge a través de los sentidos y se alcanza a partir de la asociación de ideas de acuerdo con los siguientes principios: semejanza, contigüidad espacial y temporal y causalidad. La orientación de estas teorías basan el aprendizaje en conductas, en la constatación de algo que puede observarse. Asimismo, inspiran sus planteamientos en principios de asociación, considerando que el aprendizaje se forma a partir de la relación de las ideas que son captadas por los sentidos (Gros, 2007). Los conductistas centran su atención en principios que explican el aprendizaje en función de asociaciones entre estímulos y respuestas, y basadas en “la mediación tecnológica” llevada a cabo por el profesor. En este sentido, el aprendizaje se entiende como “un cambio en la tasa, la frecuencia de aparición o la forma de comportamiento (respuesta), sobre todo como función de cambios ambientales” (Schunk, 1997, p.12). Siemens (2005) siguiendo a Gredler (2005) indica tres presunciones sobre el aprendizaje que identifican al Conductismo. Estas presunciones ponen de manifiesto que el comportamiento que se observa del sujeto es más importante que comprender las variables internas; que el comportamiento debe enfocarse a estímulos y respuestas específicos (elementos simples); y que el aprendizaje se identifica con el cambio en el comportamiento.

La corriente conductista comienza su desarrollo con John Watson a principios del siglo XX, quién se inspira en los principios de Paulov para explicar el aprendizaje humano. Este psicólogo adopta una postura radical en torno a la explicación del aprendizaje. Watson entendía que las conductas que no eran observables no podían ser objeto de estudio científico (Gros, 2007). Bajo esta concepción, en el acto didáctico se atribuye la importancia a determinantes propios de la institución, del docente, de los contenidos o de la metodología que son mediados por el ambiente, pero se niegan los atributos internos del sujeto.

Esta consideración del aprendizaje fundada en una noción ambientalista por la cual los estudiantes aprenden a partir de estímulos externos adquiere gran influencia con las aportaciones de B. F. Skinner (1982, 1987), no tanto por el estudio del aprendizaje humano sino por la influencia que ejercieron sus planteamientos en la regulación de la enseñanza. Este autor fue uno de los máximos representantes del conductismo con su teoría del condicionamiento operante y desarrolló diversos programas para su aplicación en el aula, los cuales han sido objeto de aplicación en el escenario educativo. Algunos de estos programas son la enseñanza programada, los programas de economía de fichas o los programas de modificación de conducta. En sus principios se asienta el aprendizaje como un proceso asociado a estímulos y recompensas, entendiéndose así que el aprendizaje se producirá siempre y cuando se apliquen de manera adecuada esos estímulos y recompensas. Ello implica que, en la enseñanza, el acento lo adquiere la planificación de objetivos eficaces, concretos y observables y el establecimiento de una secuencia instructiva basada en el desarrollo lógico, secuencia de contenidos, actividades y métodos, motivación, refuerzo y evaluación de los aprendizajes.

La teoría del condicionamiento clásico de Pavlov, la cual se remonta a la década de 1920, también merece ser recogida en este trabajo por sus aportaciones en el campo del conductismo. De sus estudios se derivaron los primeros modelos de condicionamiento, a partir de los cuales se entendía que una respuesta podía ser asociada a estímulos que inicialmente no la originaban. A grandes rasgos, podemos indicar que su experimento más sonado consistió en presentarle a un perro hambriento alimento (estímulo incondicionado) para hacerle salivar (respuesta incondicionada). Para condicionar la respuesta del perro, presentaba al perro el alimento tras hacerle oír un sonido (estímulo condicionado). Esta secuencia repetida varias veces causó en el perro la asociación entre el sonido y el alimento y, por tanto, la salivación consecuente tras escuchar el sonido (respuesta condicionada) por la espera seguida del alimento.

Las investigaciones realizadas por Pavlov originaron una perspectiva teórica a la que se denominó Condicionamiento clásico. En palabras de Martí y Onrubia (2002):

“El condicionamiento clásico como proceso de aprendizaje es importante porque permite conectar estímulos y respuestas que, en principio, no tienen relación forzosa ni necesaria desde el punto de vista biológico. De esta forma, el ser humano puede llegar a asociar ciertas relaciones contingentes entre acontecimientos y anticiparlas en lo que, en lenguaje cotidiano, describiríamos como un proceso de elaboración de expectativas con relación a la actuación de los objetos y las personas de su entorno” (p.10).

Las derivaciones didáctico-pedagógicas del legado de Pavlov se aprecian sobre todo en aplicaciones que ponen en marcha el condicionamiento de carácter emocional o afectivo en la escuela (Castejón y Navas, 2009) y que implican, por tanto, reacciones emocionales ante estímulos incondicionales agradables y desagradables para los estudiantes.

De otro lado, los estudios de Thorndike (1874-1949) se interesaron por arrojar luz a constructos tan complejos como el aprendizaje, la transferencia, las diferencias individuales y la inteligencia (Schunk, 1997). Entre los hallazgos de Thorndike se encuentran dos principios significativos del aprendizaje que él denominaba como “ley del ejercicio” y “ley del efecto”. Estos principios se derivan de un experimento con un gato al que se encerraba en una caja cerrada y un pulsador en su interior. Thorndike descubre que el gato, al entrar en pánico, acciona accidentalmente el pulsador, abriéndose así la caja y encontrándose con una recompensa (alimentos) al salir de ella. Tras varias repeticiones de este experimento, el gato aprende a resolver un problema que le llevará a alimentarse y a ser libre. De esta manera, se pone de manifiesto el principio de la “ley del ejercicio” que implica el aprendizaje ante la exposición repetida a un estímulo; y el principio de la “ley del efecto” que hace referencia al papel que juega un refuerzo en el aprendizaje (Carr, 2005).

Las principales ideas de este modelo aplicadas a escenario educativo ponen de manifiesto que un estudiante aprende cuando se le motiva para ello y ese aprendizaje se consolida a partir de la repetición. En este sentido, se entiende que

el profesor ha de ser capaz de motivar a sus alumnos y proponer tareas que supongan su repetición mecánica. Sin embargo, en estos planteamientos se observan ciertas apreciaciones que no casan con la manera de entender el aprendizaje hoy, pues la repetición no garantiza la comprensión y transferencia de lo aprendido a otras situaciones, aunque éstas sean incluso similares.

Algunas ideas de la orientación conductista se ven recogidas en planteamientos educativos posteriores. Ejemplo de ello lo encontramos en la importancia que ejerce el ambiente para el desarrollo del aprendizaje (entendiéndola en consonancia con elementos internos del sujeto) o en forma de conceptos derivados de las distintas teorías que se generaron, por ejemplo, cómo se ha indicado anteriormente, los programas desarrollados por Skinner (enseñanza programada, economía de fichas, etc.). Sin embargo, también se han desprendido auténticas limitaciones que acabaron con su vigencia -salvando que todavía existen algunos autores con claras influencias conductistas-. Entre estas limitaciones se han de destacar, por un lado, la incapacidad de estos autores para generar una teoría del aprendizaje unitaria (Pozo, 1996), y por otro, que las distintas aportaciones han contribuido a comprender determinados aspectos parciales del aprendizaje, por ejemplo: se pueden aplicar en aquellos periodos en que las estructuras internas de los sujetos son simples y lineales y tienen cabida los procesos de relación estímulo-respuesta, pero ofrecen limitaciones cuando esa estructura interna se modifica, se complica, y es mediada, además, por variables internas más complejas (Pérez Gómez, 2002).

Ante estas limitaciones, algunos teóricos del aprendizaje interpretaban que era necesario introducir algunos aspectos cognitivos y sociales en la explicación de la complejidad del aprendizaje. La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura pretendió integrar estos aspectos. Así, este autor argumenta que la conducta humana ha de entenderse en términos de la interacción producida entre las influencias conductuales, ambientales y cognitivas (Schunk, 1997). A grandes rasgos, podemos indicar que las investigaciones de Bandura le llevaron a advertir que el aprendizaje era desarrollado de forma vicaria, mediante la observación. Su planteamiento explica el aprendizaje a partir de lo que otros hacen y de las

consecuencias de su conducta. De esta manera, si un modelo observado es recompensado, ese modelo será mimetizado para obtener el éxito.

En general, los aportes de las investigaciones de Bandura esclarecen y acentúan la importancia de los procesos vicarios, simbólicos y autorregulatorios, poniendo así de relieve elementos que, hasta ese momento, no habían formado parte de las explicaciones sobre el aprendizaje humano.

Así, las distintas contribuciones teóricas se iban enriqueciendo y complementando. No obstante, si bien las aportaciones del Conductismo habían proporcionado algunas explicaciones para su comprensión, nosotros consideramos que serían las perspectivas cognoscitivas, representadas por los cognitivistas y los constructivistas, las que vienen a arrojar una mayor comprensión y conocimiento de los mecanismos que rigen el proceso de aprendizaje. Como veremos, las corrientes cognoscitivas del aprendizaje se ocupan de explicar las cuestiones relacionadas con el aprendizaje en términos de procesos cognoscitivos complejos y de orden superior.

Creemos de interés remarcar, antes de adentrarnos en la explicación de las diversas teorías derivadas de esta corriente, las diferencias más significativas entre las perspectivas cognoscitivas y las perspectivas conductistas, dadas las implicaciones educativas que tanto de una como de otra se infieren. Autores como Woolfolk (2010, p.234) exponen algunas de esas diferencias:

- En relación al objeto del aprendizaje, los conductistas entienden que son las conductas en sí mismas lo que se aprende, mientras que los cognoscitivos consideran que lo que se aprende es el conocimiento y, a partir de éste, es posible modificar la conducta.
- Los conductistas subrayan el refuerzo para fortalecer las respuestas de los estudiantes, mientras que los cognoscitivos lo entienden como fuente de información acerca de las consecuencias de las conductas.

- Mientras que los conductistas realizaban sus ensayos con animales en ambientes de laboratorio, los cognoscitivos estudian a las personas en ambientes reales.
- La perspectiva conductista tiene por meta generalizar los hallazgos sobre el aprendizaje, sin embargo, la corriente cognoscitiva opta por considerar las distintas situaciones en las que tiene lugar el aprendizaje.

Las corrientes cognoscitivas comienzan a alzarse subrayando la importancia de la cognición, de los pensamientos, de las creencias y de los sentimientos en la construcción del aprendizaje. Se ocupan de estudiar el aprendizaje considerando las estructuras mentales internas de los estudiantes, es decir, el modo en que éstos procesan la información.

Entre las teorías que se derivan de la corriente cognitivista, cabe destacar la teoría del campo de la Gestalt por su interés en incluir principios cognoscitivos en la teoría del aprendizaje. Entre las aportaciones de los psicólogos de la Gestalt, encontramos aquellas que ponían en tela de juicio la idea de que los fenómenos complejos pudieran ser descompuestos en partes elementales. Estos psicólogos abogaban por la percepción del todo, del conjunto para su comprensión. Asimismo, enfatizaban la comprensión en detrimento de la memorización, argumentando que para llegar a la comprensión era necesario conocer las reglas en que se fundamentaban los conceptos y las habilidades (Schunk, 1997).

Pérez Gómez (2002) resalta la riqueza didáctica que se deriva de la teoría de campo, tanto por la consideración de las variables internas del sujeto como portadoras de significación, por sus explicaciones que dilucidan en tipos de aprendizaje más complejos y de orden superior que requieren la comprensión significativa de las situaciones, como por la supremacía que conceden al significado en el aprendizaje y, como consecuencia, a la motivación intrínseca.

Las teorías constructivistas comparten, al igual que la cognitivistas, la idea de que el aprendizaje se elabora en función de los conocimientos previos de los aprendices; sin embargo, el constructivismo además de otorgar un papel más

dinámico al sujeto que aprende, insiste en que el aprendizaje no se elabora a partir de la sustitución de unos conocimientos por otros, sino más bien por la reestructuración y reorganización de los conocimientos previos (Gross, 2008). En esta línea, las aportaciones derivadas de los estudios realizados por Piaget y Ausubel, entre otros, también merecen nuestra atención por ser, en palabras de Pérez Gómez (2002), “imprescindibles para comprender la complejidad del aprendizaje humano” (p.43). En particular, las investigaciones piagetianas se han preocupado por conocer cómo evolucionan los esquemas de las personas y su conocimiento a lo largo de su vida. Desde su perspectiva, las personas aprenden a través de la interacción activa, cuando la persona es la protagonista de su propio aprendizaje. A nuestro parecer, en este trabajo cabe destacar algunas de las implicaciones más significativas que ha tenido para la enseñanza las contribuciones de Piaget y la psicología genético-cognitiva. Para ello seguimos a Pérez Gómez (2002, p.45) quién apunta siete conclusiones que, desde esta perspectiva, orientan el modo en que se regulan los procesos de enseñanza y aprendizaje:

- El conocimiento se construye a partir de esquemas elaborados previamente y mediante la comunicación e interacción con el mundo exterior.
- La actividad del alumno es decisiva para el desarrollo de las capacidades cognitivas, por lo que, desde esta perspectiva, las actividades deberían ser el eje central de la práctica escolar.
- El lenguaje ocupa un lugar central en el desarrollo de operaciones intelectuales complejas. Se torna como un instrumento imprescindible para el pensamiento de orden superior.
- Es necesario el conflicto cognitivo para que los estudiantes aprendan, esto es, que se cuestionen los esquemas cognitivos que ya tenían con las nuevas informaciones.
- El desarrollo cognitivo necesita de la cooperación, el intercambio de opiniones y la comunicación.

- El desarrollo del pensamiento implica, además del aprendizaje de conocimientos particulares, la transformación y perfeccionamiento de los esquemas cognitivos.
- De acuerdo con Piaget, existe una estrecha relación entre la cognición y la motivación.

Ausubel (2002), por su parte, basa su teoría en el aprendizaje significativo. Este tipo de aprendizaje requiere que el nuevo conocimiento se relacione de manera sustancial con los conocimientos previos que ya posee el aprendiz, que el material presentado sea potencialmente significativo y que el discente posea una disposición motivacional, emocional y actitudinal hacia el aprendizaje. Las aportaciones de Ausubel también consideran que el aprendizaje se elabora a partir de la reestructuración, aunque incluye un principio que antecesores como los psicólogos de la Gestalt o Piaget no consideraban: “para que esa reestructuración se produzca se precisa de una instrucción formalmente establecida, que presente de modo organizado y explícito la información que debe desequilibrar las estructuras existentes” (Pozo, 1996, p. 110). Así, las estrategias de enseñanza entran en juego en la teoría de Ausubel (2002).

En sus explicaciones sobre cómo aprendemos este teórico distingue entre dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje significativo y el aprendizaje memorístico. Si bien es el primero de ellos es menos sensible al olvido y el que favorecerá la transferencia del conocimiento a otras situaciones, Ausubel insiste en que la memorización también puede darse en muchos momentos del aprendizaje. Así pues, será en las primeras etapas de desarrollo cuando los aprendices tengan que aumentar sus conocimientos mediante la memorización, pero este tipo de aprendizaje perderá importancia a medida que aumenten esos conocimientos y se hagan necesarias las relaciones significativas entre ellos y los nuevos conocimientos (Pozo, 1996).

Efectivamente, en el proceso de adquisición de aprendizajes ocupa un lugar importante el modo en que se presenta la información, esto es, el hecho de recibir la información significativamente. Sin embargo, y evitando caer en reduccionismos,

debemos indicar -de acuerdo con Pérez Gómez (2002)-, que el aprendizaje significativo también implica la participación activa del individuo y la búsqueda de soluciones reales. En cualquier caso, Ausubel deja un legado que se asienta en la planificación de la docencia y en la consideración de organizadores previos para llevar a cabo un determinado tipo de proceso de enseñanza y aprendizaje. Este legado será recogido por Novak (Novak y Cañas, 2006), quien centra su atención en el desarrollo de los mapas conceptuales para la generación del conocimiento.

Las corrientes cognoscitivas expuestas hasta el momento han sido señaladas por algunos autores como constructivistas, mientras que otros le han otorgado un marcado carácter cognitivista por centrar su interés en la descripción del aprendizaje como un acto individual. Pero lo cierto es que las aportaciones del constructivismo más recientes han pasado a incluir en el aprendizaje la condición comunicativa y/o dialógica, desarrollada a partir de las mediaciones del entorno. Teóricos como Bruner han señalado asimismo la importancia de los aprendizajes previos en la elaboración del conocimiento, pero han proporcionado además un giro en sus obras que incluía aspectos sociales y culturales del aprendizaje (Bruner, 1996; Bruner y Palacios, 1988).

Quizá uno de los autores de mayor influencia de este último constructivismo sea Vygotsky. Sus escritos no verían la luz hasta la segunda mitad del siglo XX, pero se han tornado imprescindibles en el campo de la educación. De acuerdo con sus aportaciones, el entorno social es un factor decisivo en el aprendizaje, que influye en la cognición a partir de sus instrumentos y su lenguaje. Asimismo, este autor pone de relieve la importancia de aprender dentro de un grupo, incorporando así el término *zona de desarrollo próximo* (ZDP). Este término viene a indicar, en palabras del autor (Vygotsky, 1979, p.133), “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. Esta aportación sugiere la necesidad del andamiaje, un apoyo para el aprendizaje que consiste en la motivación, en la secuenciación, en los recordatorios, etc., hasta que

sean los propios aprendices quienes puedan resolver los problemas por sí solos (Woolfolk, 2010).

Woolfolk (2010) destaca, igualmente, el aprendizaje asistido como otra aportación del autor que se complementa del andamiaje y que viene a enfatizar la idea de que los profesores deben adaptarse al nivel de los estudiantes, propiciarles información de manera gradual, darles retroalimentación, plantearles preguntas, etc., hasta que el estudiante vaya adquiriendo independencia. Bajo esta óptica, el aprendizaje se acentúa como un proceso de construcción social del conocimiento y se enfatiza el concepto de la interacción social como mecanismo para su desarrollo.

En síntesis, cabe acentuar que los presupuestos constructivistas plantean que el conocimiento es construido socialmente y que las personas aprendemos conocimientos con un origen social determinado. Igualmente, este aprendizaje es producido desde las interacciones con otros sujetos y objetos (Gros, 2008). Podemos decir entonces que el Constructivismo se nutre de dos vertientes sociales: un aprendizaje social, en relación con otros; y un conocimiento social, construido por otros.

Además de las teorías explicitadas hasta el momento, en los últimos años, inmersos en la sociedad del conocimiento, surgen otras aproximaciones pedagógicas como el Conectivismo¹⁰ (Siemens, 2005) o el Aprendizaje rizomático (Cormier, 2008), que se configuran alrededor la inclusión de las TIC en la educación y dan cabida a contextos formales e informales de aprendizaje. No es nuestro propósito explicar con detalle cada una de ellas, pero sí plantear algunas de las ideas principales que se derivan de cada una de ellas.

El Conectivismo es definido por Siemens (2005) como una teoría del aprendizaje para la era digital que integra ideas y principios de las teorías del caos, de redes, de la complejidad y la auto-organización. Considera que el aprendizaje tiene lugar mediante un proceso en el que se configuran elementos cambiantes del que los individuos no tienen un control completo. Para este autor, el conocimiento

¹⁰Algunos autores (Verhagen, 2006), lejos de considerar que se trata de una teoría conciben que se trata de una nueva “visión pedagógica” que orienta sobre cómo enseñar con tecnologías.

se encuentra distribuido, y en esta sociedad cambiante lo importante son las redes y las conexiones, más que los propios contenidos. Siemens hace referencia a las habilidades para gestionar la información y recrear el conocimiento.

De acuerdo con el autor, los principios del Conectivismo son los siguientes:

- El aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones.
- El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados.
- El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.
- La capacidad de saber más es más crítica que aquello que se sabe en un momento dado.
- La alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo.
- La habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos es una habilidad clave.
- La actualización (conocimiento preciso y actual) es la intención de todas las actividades conectivistas de aprendizaje.
- La toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje. El acto de escoger qué aprender y el significado de la información que se recibe, es visto a través del lente de una realidad cambiante. Una decisión correcta hoy, puede estar equivocada mañana debido a alteraciones en el entorno informativo que afecta la decisión (Siemens, 2005).

Estos principios del Conectivismo pretenden explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de la formación virtual y de algunas actividades de aprendizaje en las que se incluyen las TIC.

Cormier (2008), por su parte, considera que ninguna de las teorías descritas anteriormente es suficiente para explicar la naturaleza del conocimiento online (Santamaría, 2012). Este autor pone de manifiesto que en dichas teorías el conocimiento está adscrito de manera independiente y con un principio y un fin a

un plan de estudios. Sin embargo, considera que el conocimiento no debería tener principio ni fin. Las personas deben desarrollar estrategias de exploración y negociación para aprender en comunidad y ello requiere atribuir una nueva visión del currículum –y del aprendizaje-, que permita que éste se construya y se negocie en tiempo real por las personas que participan en el proceso de aprendizaje, y no por expertos. Desde esta perspectiva, el currículum ha de ser construido por la comunidad que participa en el proceso educativo.

Estas ideas se vinculan con un modo de aprender denominado por Comier (2008), Aprendizaje rizomático. El autor argumenta que el rizoma de una planta no tiene centro ni fronteras, sino que está compuesto de varios nodos independientes capaces de crecer y difundirse por sí mismos. En este sentido, si se asemeja la construcción del conocimiento al del rizoma, la esencia del aprendizaje no debería tener límites. El conocimiento tendría que ser producido, construido, conectado, modificable, negociable, etc.

Como vemos, esta concepción del aprendizaje acentúa la visión encorsetada del currículum y del aprendizaje en los límites impuestos por expertos. Se trata de una perspectiva que va más allá, que pretende que sea la propia comunidad quién construya su propio conocimiento decidiendo qué aprender en mundo basado en la abundancia y en la incertidumbre.

2.1.2. Modos de entender el aprendizaje

En el variopinto panorama de significados y explicaciones que las teorías ofrecen para arrojar luz a la cuestión sobre cómo se aprende, encontramos la definición de tres perspectivas (Giné y Parcerisa, 2006) que, tomándolas como complementarias, vienen a sintetizar los modos de aprender de los estudiantes y, con ello, los modos de plantear la enseñanza. Estas tres perspectivas se fundamentan en tres teorías que englobarían las distintas corrientes a las que hemos hecho alusión. Concretamente, estas autoras las denominan como: Constructivismo, Teoría cognitivo-social y Teoría del aprendizaje psicosocial. Como decíamos antes, estamos de acuerdo con Giné y Parcerisa (2006) en que estas

teorías, y la confluencia entre ellas, llevan a una comprensión más enriquecida de la calidad de los procesos de aprendizaje y ello implica tener una visión más fundamentada sobre cómo gestionar los procesos de enseñanza.

La primera perspectiva a la que hacen alusión estas autoras es el hecho de “aprender construyendo”. Este modo de aprender se fundamenta en las teorías constructivistas del aprendizaje, de las cuáles se deriva la idea de que el aprendizaje pasa por dar significado y sentido a los nuevos contenidos, haciendo de ese proceso un aprendizaje significativo.

La segunda perspectiva pone de relieve las limitaciones del constructivismo en el plano del aprendizaje de actitudes y valores. En este sentido, creen que sería interesante complementarla con aspectos de la Teoría cognitiva social, la cual subraya el papel que el aprendizaje vicario confiere para ofrecer modelos conductuales y actitudinales a los aprendices. Volviendo a las aportaciones de Bandura, se entiende que gracias a la observación de modelos, éstos pueden influir en la formación de los estudiantes incluso, a veces, de manera inconsciente. Por tanto, desde esta perspectiva sería necesario plantear la secuencia formativa desde modelos adecuados. Giné y Parcerisa (2006) ejemplifican la siguiente secuencia:

“que en el fase inicial se plantee una presentación del tema que se va a trabajar o de las tareas que hay que realizar donde se escuche la opinión de los educandos y educandas; que en la fase de desarrollo se gestionen los errores de manera que se conciban como algo natural e incluso necesario para progresar en el aprendizaje en lugar de cómo algo punitivo que debe esconderse; o que en la fase de cierre de la secuencia se plantee una evaluación compartida entre educadores y educandos” (p.30).

La tercera perspectiva apunta al modelo psicosocial como complemento a las perspectivas anteriores. Este modelo percibe el aprendizaje como un proceso de construcción personal, que es influido por el contexto social y por las características intrínsecas del sujeto. También lo entiende como un proceso mediado por las interacciones sociales entre los propios educandos y los educadores; e insiste en la

evaluación desde un sentido formativo, como instrumento de ayuda a la autorregulación del aprendizaje. El complemento de esta última perspectiva otorga, desde el punto de vista de Giné y Parcerisa (2006), una mirada relacional y comunicativa al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, Zabalza (2002, p.191) apunta tres metáforas para dar a comprender cómo las personas, y especialmente los estudiantes, aprenden. La primera metáfora es denominada “Metáfora del puzzle”. El modo de entender el aprendizaje desde esta perspectiva obedece a una orientación conductista, que incide en el hecho de que aprender es consecuencia de un proceso que supone, en un principio, el aprendizaje de unas estructuras simples (basado en la adquisición de esos conocimientos más simples o básicos) y, a partir de la acumulación de esos conocimientos simples, será posible la consecución de un aprendizaje más complejo. Desde el punto de vista del autor, este tipo de aprendizaje requiere de una planificación y regulación exhaustiva.

La segunda metáfora a la que se refiere la denomina “Metáfora del lego”. Desde esta perspectiva el aprendizaje se entiende como un proceso de reestructuración de las ideas que ya se poseen. A medida que adquirimos información se van reconstruyendo nuevas estructuras conceptuales y el conocimiento se vuelve más rico y complejo. De esta manera se aumenta en el nivel de informaciones y en las estructuras relacionales que se establecen entre ellas. En esta situación, el papel del docente es clave pues, de acuerdo con Zabalza (2002), éste ha de estimular a los alumnos mediante el desequilibrio de las estructuras conceptuales y su reajuste con los conocimientos previos.

Como vemos, se trata de planteamientos fundados en la orientación constructivista del aprendizaje, en la que se pone en juego los conocimientos previos y la significación del aprendizaje.

La tercera metáfora viene a resaltar el intercambio con los otros, esto es, la orientación social del aprendizaje. Es la denominada “Metáfora de la conversación o del coro”. Se entiende que para aprender es necesario que se produzcan interacciones con los demás y será mediante estas interacciones como el aprendiz,

individualmente, asimile el conocimiento que se genere. El aprendizaje se concibe como un proceso mediado por las personas que lo constituyen. En nuestro ámbito, las universidades constituirían esos escenarios en los que se producen los procesos de mediación entre estudiantes y profesores, a partir de ambientes creados y diseñados para que se produzcan intercambios que generen aprendizaje.

Considera Zabalza (2002) que este último modo de entender el aprendizaje, la metáfora del coro, estaría unida a la metáfora del lego. Es decir, que para que se produzca un aprendizaje individual, en primer lugar será necesario un aprendizaje dialógico, basado en la interacción de las ideas con otras personas o medios (libros, documentos, etc.).

Entendemos que la mayoría de las propuestas didácticas actuales tienden a insistir en estas últimas orientaciones del aprendizaje. Así, los estudiantes han de ser agentes activos de su aprendizaje y deben ser capaz de enriquecerlo a partir de sus conocimientos previos. Pero además, como ese aprendizaje es mediado, estará condicionado no solo por las estrategias de aprendizaje que ponga en marcha el estudiante, sino también por las estrategias de enseñanza que ponga en marcha el profesor (coreografías de enseñanza). En el siguiente apartado, veremos algunas dimensiones que influyen en este proceso complejo y mediado que es el aprendizaje.

2.2. La construcción de un aprendizaje de calidad

Como hemos visto, las distintas posturas y marcos teóricos que han explicado el modo en que aprendemos no confluyen en una única vía de interpretación; en cualquier caso, han seguido caminos paralelos o se han encontrado en algunas contribuciones orientando así modelos explicativos más amplios. Esta falta de acuerdos, predominantes sobre todo a mitad de siglo pasado, se iban superando a la vez que se formulaban nuevas aportaciones teóricas basadas en la complementariedad de los enfoques y a la par que se asumían principios de los que participaban distintas corrientes teóricas.

En estas circunstancias, la adopción de unos principios comunes habría de considerarse como una ayuda indispensable para una mayor comprensión de las explicaciones cognitivas del aprendizaje. En palabras de Zabala (2005), estos principios serían los siguientes:

“los aprendizajes dependen de las características singulares de cada uno de los aprendices, que corresponden, en buena medida, a las experiencias que cada uno ha vivido desde el nacimiento; que la forma en que se aprende y el ritmo de aprendizaje varían según las capacidades, las motivaciones y los intereses de cada uno de los chicos y chicas; en definitiva, que el modo y la forma en que se producen los aprendizajes son el resultado de procesos que siempre son singulares y personales” (p.73).

A raíz de estos principios y de la evolución progresiva de las teorías del aprendizaje se hace posible la consolidación de un marco interpretativo, aceptado de manera generalizada, para la comprensión de los procesos de adquisición de conocimiento. Nos referimos, como hemos adelantado anteriormente, a la concepción constructivista del aprendizaje, la cual impregna las concepciones actuales de teóricos e investigadores que apuestan por los principios inspiradores de esta corriente. De acuerdo con De Corte (2010) los constructivistas argumentan que “los alumnos no son receptores pasivos de información, sino que construyen activamente el conocimiento y las destrezas a través de la interacción con el medio ambiente y a través de la reorganización de sus propias estructuras mentales” (p.39).

Consideramos el Constructivismo como el marco idóneo para pensar en los procesos de enseñanza y aprendizaje pues, como indican Biggs y Tang (2011), “hace hincapié en lo que los estudiantes tienen que hacer para construir el conocimiento y sugiere, a su vez, el tipo de actividades de aprendizaje que los profesores necesitan para animar a los estudiantes a lograr los resultados deseados” (p.22).

Las distintas definiciones que han emergido a lo largo de la última década enfatizan el carácter constructivista que se le otorga al aprendizaje. Ávila, Quintero

y Hernández (2010) ponen de manifiesto la dimensión social del aprendizaje al considerar que el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación con los otros (el docente y los compañeros) y en un momento y contexto particular. Asimismo, inciden en que el aprendizaje se desarrolla mediante la vinculación entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos que ya posee el estudiante.

En este apartado se intentará arrojar luz sobre algunas de las principales ideas del constructivismo, ideas que intentan aclarar cómo se construye el conocimiento y qué factores intervienen en él. Asimismo intentaremos acercarnos a algunos conceptos fundamentales como el aprendizaje significativo, las concepciones de aprendizaje y los enfoques de aprendizaje, por constituir las piezas clave para justificar cómo aprenden los estudiantes.

2.2.1. Aprender: una perspectiva cualitativa

Tradicionalmente, el aprendizaje se ha entendido como la reproducción memorística de los contenidos transmitidos por el profesor; un modelo basado en la memorización y en la reproducción mecánica y fiel del conocimiento, ya fuera a partir de libros o de la transmisión oral del docente. Así, el rol del profesor pasaba por asegurarse que la información presentada se adecuaba a los objetivos que se quería alcanzar.

Normalmente, este tipo de aprendizaje memorístico ha estado asociado a un modelo de aprendizaje basado en el conocimiento de hechos (nombres, fechas, descripciones, acontecimientos, clasificaciones, etc.) que exigía -por su naturaleza- su reproducción literal para valorarlo (Zabala, 2005). Sin embargo, a partir de las investigaciones sobre cómo se produce el aprendizaje y con la profunda revisión de la Universidad, de su sentido y los roles de quiénes participan en ella, se comienza a superar ese modelo basado en la reproducción de lo enseñado otorgando relevancia, de manera progresiva, a modelos que impulsan el aprendizaje como construcción del conocimiento, como comprensión e interpretación de los contenidos, y no solo como mera reproducción de los mismos.

Las propuestas pedagógicas de los años 90 ya subrayaban aspectos como el protagonismo del estudiante en los procesos educativos, la orientación social del aprendizaje y el aprendizaje significativo como fundamento de los procesos de aprendizaje. En este sentido, estamos de acuerdo con Coll (1987, p.133) en la idea de que “el aprendizaje significativo, la funcionalidad de lo aprendido y la memorización comprensiva son tres aspectos clave del aprendizaje escolar”.

En esta orientación cualitativa del aprendizaje insiste el Espacio Europeo de Educación Superior, enfatizando la organización de las enseñanzas en función de los aprendizajes de los estudiantes (Pozo y Monereo, 2009). Estos autores justifican la necesidad de cambiar las prácticas de enseñanza y aprendizaje pasando por la consolidación de “un modelo educativo centrado en el aprendizaje y, en definitiva, en la actividad cognitiva de los alumnos con el fin de *construir* el conocimiento en vez de meramente recibirlo ya empaquetado y cerrado” (p.11). Como argumentábamos en el primer capítulo, los estudiantes han de ser capaces de comprender el conocimiento, de utilizarlo en distintas situaciones y contextos, de reflexionar y realizar críticas, y para ello es indispensable la construcción de un aprendizaje comprensivo, significativo, basado en la adopción de un enfoque profundo.

En esta línea, Yániz (2006) indica que “un aprendizaje que consista en la mera elaboración de una estructura lineal y acumulativa de conceptos memorizados, tendrá una permanencia breve y una aplicabilidad muy restringida. Por el contrario, un aprendizaje en el que se construya una estructura de múltiples elementos interrelacionados, será duradero y aplicable a múltiples situaciones” (p.49). Por esta razón, entendemos que el aprendizaje ha de asociarse a la comprensión y no a la reproducción. Aunque, como sostienen Biggs y Moore (1993), es evidente que para comprender alguna información será ineludible conocer los datos necesarios; pero lo cierto es que tras esa aproximación memorística de datos y hechos también se hace necesario facilitar estrategias para su comprensión.

Asimismo, de acuerdo con Moreira (2010), para que se produzca la comprensión es necesario prestar atención a los conceptos, articulándolos en el centro de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Desde el punto de vista del autor, -el cual se centra en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel- la adquisición y comprensión del nuevo conocimiento pasa por la disponibilidad de los conceptos en la estructura cognitiva del aprendiz. Ello implica que, como hemos indicado en ocasiones precedentes, el modo de aprender conceptos de una persona adulta (aprendiz universitario) supone ponerlos en interacción con los conceptos ya existentes. Por tanto, la importancia de enseñar y aprender conceptos se refleja en las siguientes ideas: “Porque sin ellos, el hombre no comprendería”, “Porque sin ellos la cognición humana estaría perjudicada” (Moreira, 2010, p.12)

Desde una perspectiva cualitativa del aprendizaje, es decir, constructivista, se entiende que el aprendizaje se construye cuando se pone en interacción el conocimiento con el medio, con sus experiencias y con sus preconcepciones y, finalmente, es incorporado a su estructura semántica tratando de comprenderlo (Dómenech, 1999). Para Driscoll (2000, p.11) el aprendizaje se define como “un cambio persistente en el desempeño humano o en el desempeño potencial... (el cual) debe producirse como resultado de la experiencia del aprendiz y su interacción con el mundo”. Podemos decir que cuando se dan estos procesos se aprende significativamente, pues se conduce a la integración, modificación y relación entre los nuevos conceptos y los que ya poseíamos, llegando a una interpretación de lo nuevo para poder integrarlo a nuestras estructuras cognitivas y hacerlo nuestro.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se entiende no sólo como la cantidad de información que el alumno ha asimilado sobre un tema, sino como la calidad del conocimiento que ha construido (si lo ha comprendido y lo que es capaz de hacer con él). Concebimos entonces el buen aprendizaje o el aprendizaje de calidad como aquel que reconstruye la información en conocimiento comprensivo, con grandes posibilidades de ser transferido a nuevas situaciones y contextos.

2.2.1.1. Entre el aprendizaje significativo y la memorización

Cuando se habla de aprendizaje es posible diferenciar entre distintos tipos atendiendo a sus características y al grado de profundidad. Por esta razón centramos la atención en analizar los conceptos de aprendizaje significativo y aprendizaje memorístico como los dos extremos de un continuo que caracteriza el modo en que se aprende.

El término aprendizaje significativo tiene su origen, como comentamos en líneas anteriores, en Ausubel. Este autor argumenta que mediante el este tipo de aprendizaje es posible atribuir significado a los nuevos contenidos y, consecuentemente, poder utilizarlos para resolver problemas en otros momentos y contextos diferentes (Ausubel, 1976; Ausubel, Novak, Hanesian, 1983).

Aprender de manera significativa supone que los esquemas conceptuales que ya posee el alumno sean modificados y enriquecidos a partir de la interacción con el nuevo contenido. Precisamente, se trata de una reestructuración o reconstrucción, no de una simple unión de conocimientos (Rodríguez, 2010). Así, podríamos denominarlo también “aprendizaje comprensivo”, pues de acuerdo con Zabala (2005), infiere el hecho de conocer la razón de aprenderlo y en qué ocasiones utilizarlo. Se pretende que el estudiante sea capaz de comprender el conocimiento y que sea capaz de utilizarlo en diferentes situaciones; y esto es posible porque mediante este tipo de aprendizaje se relaciona la información convirtiéndola en una estructura de significado.

El aprendizaje significativo o comprensivo es un principio subyacente al desarrollo curricular actual que requiere de un trabajo más complejo e intenso tanto en los modos de enseñar como en la forma de aproximarse al conocimiento. Por esta razón se hace necesario acometer una serie de condiciones para el desarrollo de un aprendizaje significativo (Antúnez, Del Carmen, Imberón, Parcerisa y Zabala, 2008, p.66):

- *Significatividad lógica del contenido*: deben responder a una lógica, es decir, la organización interna de los contenidos de la disciplina ha de

ser coherente, del mismo modo que ha de serlo el modo en que se presentan.

- *Significatividad psicológica del contenido*: que tengan conexión con los conocimientos previos que tiene el alumnado, entendiendo que debe realizar una conexión significativa entre ellos para poder progresar en el aprendizaje.
- *Actividad mental del alumno*: finalmente, es el alumno quien debe realizar la actividad mental de acomodación del aprendizaje, es decir, quien realice el esfuerzo por aprender, por reconstruir la información.
- *Actitud favorable del alumno*: requiere de una predisposición (motivacional y actitud favorable) por parte del alumno por aprender significativamente, por realizar ese esfuerzo mental activo para aprender.
- *Memorización comprensiva*: para que el nuevo conocimiento pueda ser “guardado” y estar disponible en otras situaciones es indispensable su memorización comprensiva. Hay que comprenderlo pero también memorizarlo.

Entendemos que el aprendizaje significativo requiere de una memorización comprensiva que permita al estudiante almacenarlo para volver a él en otras situaciones o contextos. Sin embargo, el aprendizaje memorístico o mecánico limita esa memorización a un uso de la información casi inminente y al contexto en que fue aprendido. En contraposición al aprendizaje significativo, la memorización sin comprensión nos permite tener conocimientos pero, en este caso, basados en la reproducción literal y repetitiva. De esta manera, el estudiante tendría serias dificultades a la hora de transferir su conocimiento a otras actividades o contextos.

Siendo conscientes de las limitaciones del aprendizaje memorístico, parece evidente que el aprendizaje debiera orientarse hacia la comprensión, favoreciendo tareas como el análisis, la interpretación, la aplicación o la transferencia de los conocimientos. En esta línea Pérez Gómez, Soto Gómez, Sola Fernández y Serván

Núñez (2009d) indican que la universidad de hoy requiere de estudiantes que desarrollen “un aprendizaje comprensivo, significativo, científico, explícito, discutible y fundamentado” (p.8). No obstante, Grácio, Chaleta y Rosário (2005) interpretan la siguiente idea:

“no ensino em geral e no ensino superior em particular espera-se que os estudantes desenvolvam uma compreensão conceptual e que apliquem uma análise crítica à informação e ideias que encontram. Tal requer que os alunos adoptem uma abordagem profunda na sua aprendizagem. No entanto, as experiências de ensino e de avaliação vividas pelos estudantes parecem encorajar mais a reprodução do que a compreensão (p.1680)”.

Asimismo, Ramsden (2003), basándose en distintas investigaciones realizadas en el ámbito internacional (McDermott, 1984, West, 1988,entre otros), indica que se aprecia un cuadro desolador de la Educación Superior, en que los estudiantes son capaces de describir grandes cantidades de información y conceptos de las disciplinas pero incapaces de demostrar la comprensión de ese contenido. Y entiende que esas cantidades de información son recordadas por un corto período de tiempo pero que, con el tiempo, se olvidan. Aunque este autor anota principalmente estudios derivados de otros ámbitos disciplinares, alude también a las Ciencias Sociales y Humanidades aunque apelando que, en estos casos, las investigaciones son más escasas.

Pozo y Pérez (2009) sostienen que las razones por las cuáles los alumnos memorizan el conocimiento en vez de construirlo significativamente podrían ser las siguientes (p.33):

- La falta de interés o esfuerzo;
- la falta de preparación o conocimiento previo que les impide formarse una visión global y personal de los temas;

- la propia planificación del estudio que deja todas las tareas para los días inmediatamente anteriores al examen, de modo que ya no queda tiempo para dudar o preguntarse,
- o también la forma en que se les presenta la información o se les evalúa.

Por esta razón es importante tener en cuenta que tanto la actividad del alumno como la del profesor pasan por el reconocimiento de una exigencia mayor en cuanto al modo de aprender y a las condiciones en que se enseña. En la siguiente tabla se exponen las diferencias esenciales entre el aprendizaje por repetición y el aprendizaje comprensivo.

Tabla 8
Diferencias esenciales entre aprender por repetición o por comprensión (Pozo, 2008)

	Aprendizaje repetitivo	Aprendizaje por comprensión
Objetivo	Hacer una copia exacta o literal de los elementos que componen la información y su orden.	Relacionar los elementos entre sí en una estructura conceptual o de significado, que implica reorganizar esos elementos.
Resultado	Aprendizaje de información verbal: hechos o datos.	Aprendizaje de conceptos y principios.
Proceso de aprendizaje	Práctica repetitiva, junta a una retroalimentación y un refuerzo.	Relacionar la nueva información con los conocimientos previos y buscar nuevas relaciones con otros conocimientos o contextos.
Evaluación	Su adquisición es todo o nada. Fácil de objetivar y fiable, sólo requiere plantear de nuevo la tarea de aprendizaje.	Adquisición gradual, con niveles cualitativos diferentes, más difícil de objetivar y con menor fiabilidad. Requiere plantear situaciones o tareas diferentes a las de aprendizaje.
Eficacia	Limitada, según los criterios de aprendizaje, ya que es poco duradero y transferible.	Mayor, según los criterios de aprendizaje, por ser más duradero y transferible a nuevas tareas y contextos.

Por otro lado, como se indica en la tabla (en el apartado de la evaluación), debemos tener en cuenta que el aprendizaje significativo o comprensivo implica, distintos grados de significatividad, es decir, los aprendizajes podrían valorarse en una línea que iría desde el aprendizaje más memorístico hasta el aprendizaje más significativo, evidenciándose estadios con mayor o menor grado de significatividad o memorización.

El aprendizaje significativo y memorístico se encuentra en consonancia con el aprendizaje profundo y superficial, respectivamente. Autores como Ritchhart, Church, Morrison (2014) indican que “el aprendizaje superficial se centra en la memorización de conocimientos y hechos, a menudo a través de prácticas rutinarias, mientras que el aprendizaje profundo se centra en el desarrollo de la comprensión, a través de procesos más activos y constructivos” (p.22). Este planteamiento sitúa al conocimiento en un continuo que se desarrolla entre dos polos, desde la superficialidad hasta la profundidad, al igual que ocurre, como veremos más adelante, con los enfoques de aprendizaje.

Como indicamos anteriormente, una de las finalidades de este trabajo ha sido situar en esa línea el aprendizaje de los estudiantes de Pedagogía, para comprender las diferencias cualitativas entre quienes se acercan a un extremo y quienes se acercan al otro. En apartados posteriores advertiremos de las numerosas clasificaciones desarrolladas en la literatura europea, definidas como taxonomías, para describir los niveles de complejidad y calidad de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y que nos servirán, en este trabajo, para acercarnos a la significatividad o no del aprendizaje desarrollado por los estudiantes de nuestro estudio.

2.2.1.2 Naturaleza del conocimiento y profundidad del aprendizaje

Recurrir a la comprensión y a la significatividad del conocimiento requiere también de un análisis de la naturaleza del conocimiento que se está enseñando. La literatura sobre el tema diferencia entre tres tipos de conocimiento: conocimiento

declarativo o conceptual, referido al saber qué; conocimiento procedimental, concerniente al saber cómo; y conocimiento actitudinal, relativo al saber por qué.

Tabla 9

Tipos y dimensiones de conocimiento (Rué, 2009)

Tipos de conocimiento	Dimensiones del conocimiento
Conocimiento declarativo (saber qué)	Conceptos, pautas, modelos, relaciones
Conocimiento procedimental (saber cómo)	Procedimientos, procesos
Conocimiento actitudinal (saber por qué)	Principios y valores, teorías

Díaz y Hernández (2002) definen el conocimiento declarativo como aquel que hace referencia al conocimiento de datos, conceptos, hechos y principios. En este conocimiento referido al saber qué, identifican dos tipos de conocimientos particulares: el conocimiento factual y el conocimiento conceptual. El primero de ellos se vincula con la información relativa a datos y hechos que los estudiantes tienen que aprender ineludiblemente de manera memorística, como por ejemplo, el nombre de los ríos de España. Sin embargo, el conocimiento conceptual se construye a partir de la abstracción del significado, relacionando la información nueva con los conocimientos previos y dotándola de significado y comprensión. Ello requiere de otro tipo de aprendizaje diferente al memorístico, dado que la importancia no estriba tanto en memorizar datos sino en comprender el significado de un concepto.

En relación al conocimiento procedimental aluden a la ejecución o puesta en marcha de procedimientos, estrategias, habilidades, destrezas, etc. Es ampliamente extendido concebir este tipo de conocimiento como la realización de acciones, como la puesta en marcha de lo que se ha aprendido de manera conceptos. Consecuentemente, entendemos que el conocimiento declarativo se basa en los hechos y en el aprendizaje de conceptos, mientras que el conocimiento procedimental es la capacidad de uso del conocimiento declarativo en situaciones prácticas. Sin embargo, a esta percepción habría que incluir una visión integradora. Esto es, es frecuente presentar los dos tipos de conocimiento indicados hasta ahora (conceptual y procedimental) privilegiando uno sobre el otro, pero lo adecuado sería enfocarlos como complementarios, de manera que el conocimiento

procedimental le sirva al alumno para ejecutar pero también para enriquecer el conocimiento declarativo (Díaz y Hernández, 2002).

Finalmente, estos autores conciben el conocimiento actitudinal como aquel que hace referencia a las actitudes y los valores que posee una persona, es decir, al saber ser. Realizan una distinción entre los valores y las actitudes, entendiendo que el valor es una cualidad por la que una persona, un objeto-hecho despierta mayor o menor aprecio, admiración o estima; y las actitudes son un reflejo de los valores que posee una persona. En el ámbito académico, consideran que “el aprendizaje de las actitudes es un proceso lento y gradual, donde influyen distintos factores como las experiencias personales previas, las actitudes de otras personas significativas, la información y experiencias novedosas, y el contexto sociocultural (por ejemplo, mediante las instituciones, los medios de comunicación y las representaciones colectivas)” (p. 11).

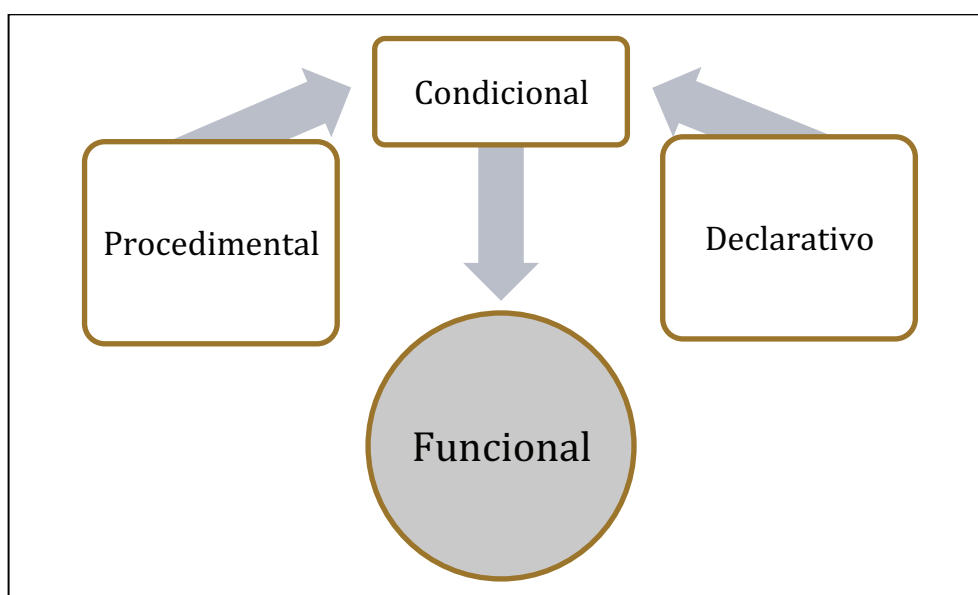


Figura 5. Relaciones entre distintos tipos de conocimiento (Biggs, 2006).

Otros autores (Biggs, 2006; De Miguel, 2006a; Rué, 2009) han realizado aportaciones más sofisticadas al respecto estableciendo relaciones entre los distintos tipos de aprendizaje. Biggs (2006), por ejemplo, establece la diferenciación

y relación entre conocimiento declarativo o proposicional, conocimiento procedimental, conocimiento condicional y conocimiento funcional. Según sus aportaciones (Figura 5), el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental estarían condicionados por el conocimiento condicional, que es aquel que permite al sujeto saber “cuándo, por qué y en qué condiciones se debe hacer esto y no lo otro” (p.64). Y la relación entre estos tres conocimientos (declarativo, procedimental y condicional) son los que llevan a la consecución de un aprendizaje funcional, que implica haber comprendido el conocimiento declarativo, ser capaz de llevarlo a la práctica a partir de ciertos procedimientos, habilidades y destrezas y saber cuándo se pueden realizar esas acciones y por qué.

En términos generales, el conocimiento puede estar referido a conceptos, hechos o procedimientos ligados a las materias de un plan de estudios (De Miguel, 2006a), y la adecuada comprensión y relación entre los mismos podrá llevar a un conocimiento funcional. Será necesaria pues, establecer relaciones entre el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental, llevados ambos a niveles elevados de comprensión y profundidad.

No debemos confundir entre tipo de conocimiento y grado de profundidad. Tanto los conocimientos declarativos como los procedimentales pueden ser enseñados y aprendidos en diferentes grados de profundidad (Biggs, 2006; Rué, 2009). Es evidente, como hemos constatado en anteriores ocasiones, que alcanzar altas cotas de comprensión en contenidos procedimentales suele ir precedido de la comprensión previa de contenidos conceptuales o, dicho de otro modo, que la comprensión de contenidos conceptuales favorecerá la comprensión posterior de los procedimentales.

Cada uno de los tipos de conocimiento que se han presentado requieren de procesos de aprendizaje distintos y, además, de la adopción de modelos de enseñanza acordes con el tipo de conocimiento que se quiera conseguir. La perspectiva que aquí se plantea pasa por la consecución de aprendizajes lo más significativo posibles, funcionales, basados en la comprensión y en la profundidad del conocimiento, ya se trate de conocimientos declarativos o procedimentales

(que son los que abordamos en la parte empírica de este trabajo). Por tanto, será ineludible la respuesta adecuada de la situación de enseñanza¹¹, pero también el trabajo cognitivo que desarrolle el estudiante para aprender (estrategias utilizadas, concepciones, enfoques de aprendizaje, etc.).

No obstante, aunque entendemos que es propósito de cualquier docente mejorar el grado de conocimiento de sus estudiantes, parece ser que no todos los docentes atribuyen el mismo significado a conceptos como conocimiento o mejora, entre otros (Rué, 2009). Ello implica que, en elevados casos, los estudiantes se acomoden a las interpretaciones de los docentes ajustándose a la idea de que “es conocimiento lo que enseña el profesor y un indicador de mejora es aquello que se determina mediante la evaluación de aquel tipo de conocimiento” (Rué, 2009, p.47). Entran en juego así otros conceptos como los que posteriormente definiremos en relación a concepción de aprendizaje y enfoque de aprendizaje, así como el papel primordial del docente en reorientar éstos a partir de las actividades de enseñanza y aprendizaje propuestas.

2.2.1.3 Factores que influyen en el aprendizaje

Entendemos que la enseñanza ha de llevar a los estudiantes al desarrollo de conocimientos declarativos y procedimentales, pero ambos basados en la comprensión, en la adopción de un enfoque profundo, etc. Esta construcción del aprendizaje se ve condicionada por una serie de factores y variables que determinarán la profundidad del conocimiento desarrollado por los estudiantes.

El entramado de factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes, concretamente en el ámbito universitario, es muy complejo. Vosniadou y Brewer (1992, citado en Schneider y Stern, 2010) argumentan que dichos factores han de interactuar de manera óptima y, aun así, muchas veces no se puede garantizar el éxito del aprendizaje. No obstante, son muchos los autores (Hattie, 2002, 2009; Pérez Gómez, Soto Gómez, Sola Fernández y Serván Núñez, 2009d; Tejedor y otros,

¹¹En el siguiente capítulo se intentan esbozar las principales aportaciones acerca de las metodologías y estrategias de enseñanza favorecedoras de este tipo de aprendizajes.

1995, 1998, 2003; Zabalza, 2002) que han intentado arrojar luz respecto a esta cuestión, con objeto de entender y mejorar el aprendizaje.

Hattie (2002, 2009) realiza una extensa investigación con el objetivo de reconocer y analizar los factores más importantes que afectan al rendimiento académico de los alumnos. Hattie examina seis factores que influyen en el aprendizaje: el alumnado, el profesorado, el hogar, la escuela, el plan de estudios y los métodos de enseñanza. En relación a los factores propios del alumnado, este autor pone de manifiesto la influencia de los logros alcanzados en momentos anteriores, de las disposiciones personales, de las habilidades intelectuales, que explican hasta el 50% de los resultados de los estudiantes. En segundo lugar, como un peso del 30%, se encuentran los profesores y lo que éstos hacen en sus clases con sus estudiantes. Hattie sostiene que los profesores tienen que buscar la retroalimentación sobre su práctica, pues a través de una enseñanza y un aprendizaje más visible existe una mayor probabilidad de que los estudiantes alcancen niveles más altos de logro. Con unos niveles de influencias más bajos, la autora evidencia que el hogar puede actuar como un factor que favorece y apoya el aprendizaje de los estudiantes o puede afectar negativamente. Hattie sugiere que las expectativas positivas de los padres pueden ser críticas para el éxito de los estudiantes. Asimismo, su investigación pone de relieve que factores como el clima del aula, la dirección escolar, la influencia de los compañeros o el plan de estudios, pueden ofrecer oportunidades para lograr una comprensión profunda del conocimiento.

Por otro lado, autores como Pérez Gómez *et al.* (2009d) han determinado una serie de factores o aspectos que pretenden explicar de qué manera se ve condicionado el aprendizaje cualitativo, significativo o comprensivo, que es, a fin de cuentas, aquel que se pretende provocar desde la institución universitaria y desde anteriores etapas educativas. Siguiendo sus planteamientos entendemos que debemos aludir a factores cognitivos y metacognitivos, factores motivacionales y emotivos del aprendizaje, y factores sociales y de desarrollo. En la siguiente tabla se detalla el conjunto de aspectos que integran cada uno de los factores mencionados por estos autores.

Tabla 10

Factores que condicionan el aprendizaje significativo

Factores	Aspectos que lo integran
Factores cognitivos y metacognitivos	<p><i>Actividad por parte del aprendiz.</i> Implica la construcción del conocimiento en vez de la reproducción mecánica del mismo.</p> <p><i>Ideas previas que posee el aprendiz.</i> Suponen la necesidad de considerarlas para organizar los contextos y actividades de aprendizaje.</p> <p><i>Reflexión ante disonancias y problemas cognitivos.</i> Generar cuestionamientos, provocar el error o desestabilizar creencias son aspectos básicos para generar conflictos cognitivos que lleven al estudiante a reconstruir y reinterpretar sus conocimientos.</p> <p><i>Contraste público y crítico del conocimiento.</i> Se ha de presentar el conocimiento como una construcción inacabada y distribuida, con la finalidad de favorecer su contraste.</p> <p><i>Metacognición.</i> Favorecer el proceso metacognitivo supone que el aprendiz conozca qué sabe y qué no sabe y cuáles son sus estrategias de aprendizaje, y a partir de ese conocimiento, orientar la autorregulación, la creatividad y el pensamiento crítico.</p>
Factores motivaciones y emotivos del aprendizaje	<p><i>Motivación intrínseca y extrínseca.</i> El aprendizaje de calidad es favorecido por la motivación intrínseca pues supone que los estudiantes aprendan la tarea porque les interesa, sin necesidad de recibir estímulos externos. Sin embargo, la motivación extrínseca conduce al alumno a realizar la tarea por el valor o importancia que adjudica a lo que aporta el estudio (calificaciones, recompensas, etc.).</p> <p><i>Esfuerzo intenso y continuado por parte del estudiante.</i> El esfuerzo está vinculado al interés y a la motivación intrínseca por aprender.</p> <p><i>Indagación en problemas reales.</i> Se refuerza la motivación de los estudiantes mediante tareas que impliquen la vivencia de problemas o situaciones reales.</p> <p><i>Expectativas de los docentes.</i> En muchas ocasiones, el aprendizaje de los estudiantes se ve condicionado por las expectativas que sus docentes y el propio centro les transmiten.</p> <p><i>Clima de confianza y seguridad.</i> Que el docente favorezca este clima propicia la intervención “sin miedo al error” del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p>
Factores sociales y de desarrollo	<p><i>Respeto y consideración de las singularidades de los aprendices.</i> La atención a la diversidad favorece un aprendizaje más efectivo.</p> <p><i>Comunicación.</i> Se entiende que el aprendizaje es más eficaz cuando se construye en interacción con los demás. Por esta razón, es importante considerar estas relaciones para organizar los contextos de aprendizaje.</p> <p><i>Aprendizaje cooperativo.</i> Estimula actitudes como la empatía, la tolerancia, la motivación, etc., es decir, factores que propician el desarrollo del aprendizaje complejo.</p> <p><i>Rol desempeñado por el alumno.</i> Los distintos roles implican distintas posiciones de responsabilidad en el trabajo, de ahí que sea necesaria la rotación de roles en el trabajo en grupo.</p>

Los factores que se acaban de describir ligan, inevitablemente, la actuación discente y docente. Si bien es cierto que podemos encontrar factores más dependientes de cada uno de los dos agentes, la mayoría de ellos requiere de la actuación adecuada de uno para que se contemple el desarrollo esperado por parte del otro. Por ejemplo, presentar expectativas elevadas por parte de los docentes puede llevar asociada la creación de altas expectativas en el alumno y, con ello, su predisposición, interés y motivación (efecto pygmalion). O de otro modo, que el docente provoque situaciones de error o genere cuestionamientos puede provocar el conflicto cognitivo en el discente y, de esa manera, favorecer el desarrollo de un aprendizaje más complejo.

Por supuesto, hay factores intrínsecos al estudiante que van más allá de lo que puede hacer y controlar el profesor, pero ante aquellos en los que pueda influir, la actuación deberá ir dirigida a desarrollar aprendizajes lo más significativos posibles.

Otro modo de clasificar los factores que condicionan el aprendizaje lo encontramos en Zabalza (2002). En sus aportaciones podemos destacar siete dimensiones que explican las condiciones en las que éste se produce y a las que él denomina “referentes cognitivos del aprendizaje”. De acuerdo con este autor, en primer lugar, uno de los factores a considerar es el modo en que los estudiantes afrontan la tarea, es decir, las capacidades y habilidades que ponen en juego para abordarlas. Nuevamente se entiende que las habilidades y capacidades de los estudiantes se hacen más potentes a la vez que se generan nuevos conocimientos y se integran de manera compleja con los conocimientos previos; pero también cuando esas habilidades o estrategias son enseñadas por el profesor. Debemos considerar que en algunos casos los estudiantes tienen serias dificultades para poner en marcha ciertas estrategias, de ahí que sea necesario enseñarles cómo ponerlas en juego. En estos casos, indica el autor la necesidad de considerar las oportunidades de aprendizaje que se les brindan a los aprendices.

En segundo lugar, alude a las condiciones en que los estudiantes realizan las prácticas o las actividades. En este sentido conjuga la necesidad de valorar si los

estudiantes comprenden el sentido de las actividades a realizar, si el profesor guía y apoya la actuación del alumno durante la realización de esas actividades y si existe un tiempo prudente que les permita asimilar y sedimentar el aprendizaje que han ido construyendo. El autor entiende que para que se produzca el aprendizaje en la realización de las actividades es indispensable explicitar detalladamente a los alumnos la finalidad de la actividad que tienen que realizar y asegurarse de que la han comprendido (consigna). Asimismo, deben guiar y acompañar a los estudiantes durante la realización de la tarea. Y finalmente, consolidar los aprendizajes tras un tiempo de sedimentación. De esta manera, pensando en los efectos que una actividad puede tener sobre el aprendizaje, habrá que diseñar las actividades.

En tercer lugar, señala los procesos instructivos que poseen los estudiantes como condicionantes del aprendizaje. Concretamente, hace referencia a aspectos tales como las concepciones de los estudiantes, la metacognición y las estrategias de aprendizaje como factores intrínsecos del estudiante, pero ante los cuáles la responsabilidad del profesor pasa por generar situaciones de aprendizaje que impulsen adecuados modos de aprender.

En relación a las concepciones de los estudiantes cabe considerar la influencia que éstas ejercen sobre la realización de las tareas y, por tanto, sobre la consecución de un tipo de aprendizaje. El modo en que los estudiantes entienden qué es aprender y, aplicado a las tareas de aprendizaje concretas, qué deben realizar para abordarlas, determinará el proceso seguido para su consecución. Más adelante se describirán las distintas concepciones de aprendizaje de los estudiantes y nos permitirán comprender la afirmación que realizamos. No obstante, adelantamos que si un estudiante entiende que aprender está asociado a procesos de memorización y reproducción, con frecuencia reproducirá esos procesos; promoverá ese tipo de aprendizaje. Lo mismo ocurre con los enfoques y estrategias de aprendizaje, que hace referencia a los distintos modos de afrontar una tarea de aprendizaje. En este caso, los distintos modos de aproximarse al conocimiento repercutirán inevitablemente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. La metacognición, por su parte, favorece el propio conocimiento de los mecanismos o estrategias que el estudiante pone en marcha en el proceso de aprender. Supone

ser consciente de ello y ser capaz de enjuiciarlo, tarea que, desde el punto de vista del autor, debería ser reforzada desde las primeras etapas educativas.

En cuarto lugar, recoge la negociación de expectativas entre profesores y alumnos como otro de los factores que intervienen en el aprendizaje. Del mismo modo que Pérez Gómez *et al.* (2009d) entiende, y contrasta con investigaciones empíricas, que las expectativas de los profesores hacia sus alumnos ejercen una gran influencia en su rendimiento académico. Argumenta que, si bien esta influencia es de menor calado en la etapa universitaria dada la mayor independencia de los estudiantes del contexto, esa influencia también es evidente en el trato y los planteamientos que los docentes llevan a cabo en sus clases. Al hilo de esta idea admitimos que “cuando los grupos son muy numerosos, muchos alumnos quedan en la penumbra de la colectividad y sólo unos pocos son los que aparecen en nuestro campo de visión. Sobre ellos creamos un marco de expectativas. Esas expectativas son las que connotan nuestra relación y pueden llegar a afectar su aprendizaje” (Zabalza, 2002, p.212).

En quinto lugar, alude a los procesos de atribución como elemento para explicar los éxitos y fracasos. Estos procesos vienen determinados por las relaciones causa-efecto percibidas por los estudiantes entre habilidades, esfuerzo y éxito. Así, encontramos situaciones en las que los alumnos atribuyen su éxito o fracaso al esfuerzo que han realizado; otros que achacan su éxito o fracaso a sus habilidades o capacidades personales; y otros que atribuyen esa condición a la intervención de los profesores o demás agentes educativos. Ante estas situaciones, se plantea la necesidad e importancia de intervenir en los aprendices para que comprendan que el rendimiento será mejor cuando la atribuciones sean dirigidas hacia factores que ellos mismos pueden controlar (por ejemplo, esfuerzo, motivación, etc.) más que atribuyendo sus fracasos a los demás o a la mala suerte.

En sexto lugar, apunta los procesos de atención de los estudiantes como otro aspecto singularmente relevante para aprender significativamente. Ante este aspecto y puesto que la atención permite ser provocada desde una perspectiva externa, los docentes adquieren un papel determinante para enfatizarla o

suscitarla. Para ello, establece Zabalza (2002) algunas pautas a tener en cuenta: plantear interrogantes al inicio, durante y al finalizar la tarea; humanizar el discurso a partir de ejemplos, referencias personales, historias, etc.; ofrecer indicaciones sobre cómo proceder ante la tarea y señalar claramente los objetivos; en definitiva, acudir a los organizadores previos de los que ya hablaba Ausubel para dotar de sentido el proceso de aprendizaje.

En séptimo y último lugar, insiste en la importancia de introducir el *feedback* como refuerzo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde el punto de vista del autor, el *feedback* basado en las alabanzas pueden actuar como refuerzo positivo en el aprendizaje de los estudiantes.

Las distintas dimensiones a las que se refiere Zabalza (2002) se caracterizan por formar un conjunto de factores entrelazados que ponen de manifiesto la estrecha relación entre enseñar y aprender y la influencia que ejerce la una sobre la otra. Concretamente, el autor singulariza algunos factores que comprenden, sobre todo, aspectos cognitivos en el aprendizaje.

Otras clasificaciones han ido orientadas al conocimiento de las variables que determinan el aprendizaje en términos de rendimiento académico. Nuestra intención se concreta en la definición de factores que desencadenan en aprendizajes superficiales o en aprendizajes profundos y significativos; no obstante, recogemos las aportaciones de Tejedor (2003) por ofrecer una visión más amplia y globalizada del tema, centrándonos en aquellos aspectos que pueden aportar una mayor comprensión de los condicionantes de un aprendizaje de profundo.

Tejedor (1995, 1998, 2003), apunta a la clasificación de factores atendiendo a cinco categorías: variables de identificación (género y edad); variables psicológicas (aptitudes intelectuales, personalidad, motivación, hábitos de estudio, etc.); variables académicas (tipos de estudios cursados, curso, opción en que se estudia una carrera, rendimiento previo, etc.); variables pedagógicas (método de enseñanza, estrategias de evaluación, etc.); variables sociofamiliares (estudios de los padres, situación laboral de los padres, lugar de residencia familiar, lugar de estudio, etc.).

De las variables mencionadas, las variables psicológicas comprenden un entramado de factores intrínsecos al alumnado que pueden favorecer un mayor rendimiento académico de los estudiantes. Considera Tejedor (2003) que la motivación sería uno de estos aspectos, y que estaría determinada por el autoconcepto que el estudiante tenga de sí mismo, es decir, “aquello que pensamos que somos, la representación de nosotros mismos, incluyendo la opinión sobre cómo somos, sobre la propia conducta o sobre las posibilidades y habilidades personales” (Guitart, 2002, p.43), y por el estilo atribucional que desarrolle.

De acuerdo con Tejedor (2003), la motivación para el logro sería destacada como uno de los factores más influyentes para un alto rendimiento académico. No obstante, razona Biggs (2006) que puesto que este tipo de motivación conduce al estudiante a la competición con otros estudiantes, podríamos considerarlo como disociado de un aprendizaje profundo. El aprendizaje profundo estaría más asociado a la motivación intrínseca, pues supone que los estudiantes aprenden la tarea porque les interesa, adquieren un compromiso y no requieren la necesidad de recibir estímulos externos. Sin embargo, la motivación para el logro estaría asociada a la competición, a la superación del otro, y ello llevaría a alcanzar un rendimiento académico superior pero entendemos que, posiblemente, sin acompañarse de un aprendizaje profundo.

Otra de las variables determinantes del rendimiento académico son los estilos cognitivos y las estrategias de aprendizaje. En este aspecto considera Tejedor (2003), la posibilidad de modificar las estrategias de aprendizaje mediante el proceso de formación para favorecer un éxito mayor de los estudiantes.

En relación a las variables académicas indica que el rendimiento académico previo de los alumnos, es decir, su historial más reciente en cuanto a aptitud del alumno, esfuerzo, etc., es el mejor predictor del rendimiento académico universitario, pues refleja el resultado de la persona como estudiante. Asimismo, la asistencia a clase es considerada como un factor influyente por cuánto porcentaje se le atribuye a la evaluación/calificación de la asignatura. Desde nuestro punto de vista, la asistencia a clase puede favorecer aprendizajes de calidad siempre y

cuando implique la actividad cognitiva (desde asimilar hasta interpretar) del alumno en su desarrollo.

En lo que se refiere a las variables académicas, Tejedor (2003) hace referencia a la importancia de planteamientos metodológicos adecuados para optimizar el rendimiento de los alumnos, que implican la consecución de los siguientes factores:

“La presentación de los objetivos de la asignatura; la consideración de qué capacidades cognitivas se están desarrollando en los alumnos (memorización, comprensión, aplicación de los conocimientos a situaciones nuevas, análisis crítico de los hechos,...); el hecho de que el profesor se muestre cercano a los alumnos; se adapte a su nivel de conocimientos; intente ser objetivo poniendo de relieve distintos puntos de vista o teorías sobre un determinado tema, mostrándose tolerante ante otras opiniones; relacione los contenidos de la asignatura con problemas significativos para los estudiantes (actuales, próximos); se muestre flexible para adaptarse a las circunstancias del momento, así como tener en cuenta los intereses, necesidades y experiencias de los alumnos; ajuste a la actividad realizada el sistema de evaluación,...”
(p.11).

Por último, en relación a las variables sociales, indica el autor la escasa influencia que pueden tener este tipo de variables (estudios de los padres, situación socioeconómica de los padres, etc.) con el rendimiento en la Educación Superior, por ser la última etapa educativa y caracterizarse por una independencia mayor de los estudiantes. No obstante, aunque la influencia pueda ser limitada, es necesario considerarla.

En el recorrido de los factores que hemos ido desgranando se ha podido contrastar la identificación de un conjunto de aspectos relevantes que condicionan el aprendizaje de los estudiantes. Las aportaciones fundamentales, reflejadas en la siguiente tabla, nos pueden ser útiles para identificar y comprender las

concepciones de los alumnos en torno a los factores que pueden influir en su aprendizaje.

Tabla 11
Estilos atribucionales y factores que condicionan el aprendizaje

Atribuciones	Factores
Factores intrínsecos al estudiante (sobre los que tiene control)	Concepciones del aprendizaje
	Motivación
	Estrategias de aprendizaje
	Enfoques de aprendizaje
	Esfuerzo y actividad
	Asistencia a clase
Factores extrínsecos al estudiante (sobre los que no tiene control)	Expectativas del docente
	Aspectos metodológicos
	Clima del aula
	Factores contextuales

Como veremos en el capítulo cinco de este trabajo, las reflexiones que el alumnado realiza sobre su propio aprendizaje y los factores que lo condicionan permiten esclarecer las concepciones que éstos han ido construyendo a lo largo de su recorrido académico como aprendices. En esta línea, contemplaremos si esas concepciones se conforman de atribuciones intrínsecas o extrínsecas al alumnado, esto es, si se trata de factores de los que ellos mismos tienen el control o si por el contrario atribuyen su aprendizaje a otros factores dependientes de los demás.

2.2.1.4. Concepciones y enfoques de aprendizaje

En los últimos años, la enseñanza se ha ido acercando progresivamente a posiciones en las que se sitúa al aprendiz como gestor de su propio conocimiento, lo cual requiere una implicación activa que permita poner en interacción la información recibida y la forma en que es procesada y relacionada con los conocimientos previos (Pozo, Monereo y Castelló, 2001). Desde esta perspectiva, el logro de un aprendizaje eficaz y de calidad dependerá de los muchos factores que se han mencionado anteriormente, pero de manera específica, de cómo el estudiante se aproxime al conocimiento y a las tareas de aprendizaje, dado el

protagonismo que las corrientes constructivistas transfieren a los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento.

De esta manera, conocer cómo los estudiantes se aproximan al conocimiento se torna un objetivo inspirador y esclarecedor para quienes sitúan al estudiante como protagonista de su aprendizaje y para quienes aspiran la construcción de un aprendizaje significativo. Los estudios abordados sobre concepciones de aprendizaje y enfoques de aprendizaje de los estudiantes revelan una rica fuente de conocimientos acerca de esta temática.

2.2.1.4.1 Perspectiva fenomenográfica

Los estudios sobre las concepciones del aprendizaje de los estudiantes y los enfoques que ponen en marcha para aprender han situado en un primer plano la perspectiva del estudiante, es decir, el conocimiento que ellos mismos sugieren acerca de cómo entienden el aprendizaje y qué procesos ponen en juego para aprender. Se alza así una nueva forma de hacer investigación, en que el principal protagonista de los discursos es el propio alumno, pues se entiende que es él quien otorga significado y sentido al contenido de la enseñanza y quien toma las decisiones acerca de su propio aprendizaje. Estos principios forman parte de la perspectiva fenomenográfica que tiene lugar y se desarrolla a partir de las primeras investigaciones que pretendieron situar al alumno como agente de información.

Desde esta línea, se parte de la idea de que las acciones desarrolladas por los discentes vienen determinadas por las creencias que el sujeto tiene acerca del aprendizaje. Como veremos en las próximas líneas, la fenomenografía es uno de los métodos más característicos de los trabajos que se han dedicado al estudio de las concepciones y enfoques de aprendizaje.

Se entiende la fenomenografía como la perspectiva o el enfoque que se interesa por conocer la realidad percibida por la persona que la experimenta. Este enfoque ha sido denominado por Marton (1981) perspectiva de segundo orden, pues se trata de una “declaración acerca de la concepción que las personas tienen de la realidad” (p.178). La investigación fenomenográfica responde a una

metodología cualitativa, centrada en “comprender el análisis del significado que las personas otorgan al mundo y a los conceptos y contenidos con que se implican en los contextos educativos” (Rosário, Grácio, Núñez y González-Pianda, 2006, p.196).

Las investigaciones tradicionales sobre el aprendizaje humano, por el contrario, han centrado su atención en la perspectiva del investigador, en cómo éste interpreta la realidad desde el exterior. Esta perspectiva, denominada de primer orden, ofrece una visión alternativa que puede complementar la fenomenográfica.

Las primeras investigaciones llevadas a cabo desde la perspectiva de segundo orden fueron iniciadas por Perry (1970), si bien quién acuña el término y le da protagonismo a partir de sus investigaciones es Marton (Marton, 1981; Marton y Säljö, 1979a, 1979b). El objetivo de este autor era describir el mundo tal y como lo perciben los aprendices desde su experiencia, y así, centró sus investigaciones y las de su grupo en conocer las concepciones que los estudiantes de la Universidad de Gotenborg tenían sobre el aprendizaje.

La investigación llevada a cabo por Bain (2014) también sitúa al estudiante como informador de lo que hace, de las acciones que le han llevado al éxito profesional, tratando de vincular este aspecto con el enfoque de aprendizaje adoptado durante su formación. En esta última investigación, describe y profundiza en los relatos de estudiantes que han pasado por la Universidad y han destacado y alcanzado el éxito posteriormente, pero no por sus calificaciones o rendimiento académico; sino por su creatividad, por sus maneras de aprender en colaboración e individualmente, por responsabilizarse de su formación y asumir enfoques y estilos de aprendizaje profundos, y porque tras su paso por la Universidad llegaron a ser personas creativas e innovadoras en el seno de su profesión, a la vez que personas comprometidas con las desigualdades y su entorno social. Los argumentos que este autor enfatiza en su obra ponen en relación la manera en que los excelentes estudiantes entienden y se aproximan al conocimiento, y la búsqueda de un enfoque profundo en el aprendizaje.

Estos aspectos serán contemplados en las próximas líneas, poniendo especial atención en aquellos que desencadenen en un aprendizaje significativo o profundo.

2.2.1.4.2. Concepciones de aprendizaje de los estudiantes

El conocimiento que se ha ido generando a partir del estudio de las concepciones del aprendizaje de los estudiantes se torna más relevante si cabe si entendemos que el cuerpo teórico que configura las creencias sobre qué es el aprendizaje, dirigirá las estrategias y acciones que el sujeto emplea para aprender (Martínez-Fernández, 2007). En este sentido, las concepciones de aprendizaje de los estudiantes encaminarán los enfoques de aprendizaje y las estrategias que utilicen para aprender.

Los distintos estudios sobre concepciones de aprendizaje han puesto de relevancia su relación con los enfoques de aprendizaje que presentan los estudiantes. Como veremos más adelante, la caracterización de los enfoques de aprendizaje ha permitido clasificar lo que hacen los estudiantes en función de sus creencias sobre lo que creen que debe ser el aprendizaje y, por tanto, cómo abordarlo. Uno de los estudios destacados y pioneros sobre concepciones de aprendizaje es el realizado por Säljö en 1979. Este autor tiene el objetivo de analizar cualitativamente las distintas interpretaciones que los estudiantes realizan ante la cuestión de qué es aprender (Ramsden, 2003). Säljö es identificado como uno de los precursores de la línea fenomenográfica, por lo que sus investigaciones en este campo se ven impregnadas de significados y experiencias del propio aprendiz.

De su estudio se desprendieron cinco concepciones diferentes sobre el significado de aprendizaje, poniendo de manifiesto las diferencias cualitativas entre unas y otras:

- Aprender es un aumento cuantitativo de conocimiento (saber mucho).
- Aprender es memorizar información que después puede ser reproducida.

- Aprender es adquirir habilidades, hechos y métodos que pueden ser utilizados en otras situaciones.
- Aprender es dar sentido y significado a la información entre sí misma y con el mundo real.
- Aprender supone la interpretación y comprensión de la realidad; la reinterpretación del mundo y del conocimiento.

De estas concepciones se pueden inferir las siguientes ideas: las tres primeras concepciones hacen referencia a niveles de aprendizaje más bajos, basados en la memorización y en el aprendizaje superficial; y las dos últimas concepciones se identificarían con los niveles de aprendizaje más profundos, que permiten al estudiante comprender el conocimiento, reinterpretarlo y utilizarlo en otras situaciones y contextos. Ramsden (2003), indica al respecto que los primeros niveles estarían condicionados por factores externos, como puede ser el profesor; y los niveles superiores por los factores internos del sujeto.

Una investigación posterior llevada a término por Marton, Dall’Alba y Beaty (1993) (citado en Boulton-Lewis, 2004), incluye una sexta concepción a las que ya había confirmado Säljö. Esta última concepción hace referencia a una interpretación eminentemente cualitativa de entender el aprendizaje, que se materializa como un cambio en la persona. Por tanto, de acuerdo con las investigaciones de estos autores podemos confirmar la existencia de seis concepciones de aprendizaje de estudiantes universitarios, las cuáles constituyen una jerarquía en la que cada una incluye a la anterior.

Por otro lado, Bain (2007) se basa en diversas investigaciones desarrolladas para dar a conocer las distintas concepciones que los estudiantes pueden ir construyendo a la vez que transitan por la Universidad. El trabajo que presenta responde a cuatro categorías generales que ubican al estudiante en cuatro estadios de lo que significa para ellos aprender. El primer nivel, y también el más simple, lo alcanzan aquellos estudiantes que piensan que aprender es “conseguir las respuestas correctas y memorizarlas” (p.54). En este nivel se encuentran los estudiantes *sabedores de lo aceptado*, es decir, aquellos que piensan que aprender

no es más que un asunto de cotejo con los expertos, por lo que sólo tienen que memorizar el conocimiento externo: la verdad que transmite el profesor.

En el segundo nivel se encuentran aquellos estudiantes que entienden el aprendizaje como un asunto de opinión. En este escalón figuran los *sabedores subjetivos*, quiénes se dan cuenta de que los expertos no siempre están de acuerdo. Así, entienden el conocimiento como algo opinable.

En el tercer nivel se hallan los estudiantes que saben que existen criterios para razonar y son capaces de utilizarlos en las distintas disciplinas, sin embargo, estas formas de razonamiento no calan en el modo en que piensan, actúan y sienten, por lo que no son capaces de utilizarlas fuera de clase. A estos estudiantes les denominaron *estudiantes sabedores del procedimiento*.

En el cuarto y más alto nivel, denominado *compromiso*, se encuentran los estudiantes que conciben que aprender se relaciona con el hecho de pensar, de ser consciente de su propio razonamiento, de ser independientes, críticos y creativos.

De acuerdo con Bain (2007), los estudiantes transitan en los distintos niveles que explican qué es aprender, esto es, pueden moverse de arriba hacia abajo o permanecer en varios niveles al mismo tiempo. Depende, en gran parte, de las distintas materias y actividades en las que se desarrollen.

Si echamos la vista atrás, podríamos recuperar una serie de sistemas de categorías fruto de las distintas clasificaciones realizadas por distintos autores acerca de las concepciones de aprendizaje de los estudiantes. No obstante, sin ánimo de adentrarnos en esa clasificación, cabe destacar que todas ellas se organizan en categorías que confluyen entre dos polos (Martínez-Fernández, 2007): “uno del aprendizaje memorístico, asociativo, reproductivo o cuantitativo; y el otro del aprendizaje reflexivo, constructivo, profundo o cualitativo” (p.8). En este aspecto, los esfuerzos de la Universidad –y de sus docentes- deberían ir encaminados hacia el desarrollo de concepciones de aprendizaje que incluyan el segundo polo; es decir, un aprendizaje reflexivo, constructivo, profundo y cualitativo.

2.2.1.4.3. Enfoques de aprendizaje de los estudiantes

Referirnos a enfoques de aprendizaje supone tomar como referencia los trabajos pioneros de Marton y Säljö (1976b, 1976b), los de Entwistle (1988) y los de Biggs (1987). Los distintos autores los designan como aquellos procesos de aprendizaje que resultan de las percepciones de los estudiantes en relación con las tareas académicas, influenciadas éstas por sus características personales.

Se entiende que los enfoques de aprendizaje de los estudiantes están relacionados y determinados por las percepciones que los estudiantes tienen de la tarea que se les solicita. En este sentido, Rué (2007, p.147) sugiere que “los modos de aprender de los estudiantes tampoco son constitutivos de un modo personal de ser, sino que debemos considerarlos como una respuesta, un reflejo de lo que se ha aprendido a hacer y de cómo se ha aprendido a adaptarse a determinadas situaciones de aprendizaje”. Biggs (2006), sin embargo, considera que además del contexto también influyen las predilecciones que los estudiantes tienen en el modo de afrontar las tareas, interpretando así que suponen una “interacción entre lo personal y lo contextual” (p.36). Podemos decir entonces que los enfoques de aprendizaje implican una interrelación entre las características personales y las reacciones inducidas por las situaciones de aprendizaje (Biggs, 2006; Valle Arias, González Cabanach, Núñez Pérez, Suárez Riveiro, Piñeiro Agúin, Rodríguez Martínez, 2000).

De acuerdo con Ramsden (2003), hablar de enfoques de aprendizaje implica adentrarse en un aspecto cualitativo del aprendizaje, esto es, en el modo en que aprenden los estudiantes y cómo le dan sentido a una tarea de aprendizaje en particular. Desde que se originaron las primeras investigaciones sobre enfoques de aprendizaje hasta la actualidad, han convergido distintas líneas metodológicas para estudiar este campo. Los trabajos de Marton y Säljö estuvieron definidos por la perspectiva fenomenográfica, mientras que las investigaciones desarrolladas por otros grupos de investigación, -entre los que destacan el de Entwistle y sus colegas de la Universidad de Lancaster y el de Biggs en Australia-, fueron abordadas,

además, a partir de metodologías cuantitativas basadas en inventarios y cuestionarios.

Como se ha mencionado en líneas anteriores, los estudios pioneros sobre enfoques de aprendizaje los encontramos en Marton y Säljö (1979a, 1979b). A partir de su investigación introducen por primera vez el término para señalar las distintas formas de aprender una determinada tarea. Concretamente, en la investigación realizada por estos autores se les solicita a los estudiantes que respondan a unas preguntas en relación a un texto académico. Los dos modos divergentes de relacionarse con la tarea los identificaron como enfoque superficial y enfoque profundo.

Estos dos enfoques fueron hallados a partir de las respuestas distintivas de dos grupos. Indican Marton y Säljö (Biggs y Tang, 2011, p.21) que uno de los grupos de estudiantes, -los identificados con un enfoque superficial del aprendizaje-, “patinaron a lo largo de la superficie del texto”. Así, estos estudiantes redactaron una lista de hechos inconexos, datos aislados, sin comprender el tema subyacente que el autor intentaba sustentar. El segundo grupo, por otro lado, entendía el significado del texto, intentaba llegar más allá de la superficie intentando interpretar su significado.

Richardson (2005, p.674) insiste en que “el mismo estudiante puede presentar diferentes enfoques para estudiar en diferentes situaciones”, pues su elección obedece al tipo de contenido, al contexto, y las exigencias de las tareas particulares.

El contexto fue una variable asumida a partir de los estudios que se desarrollaron en otros escenarios y puntos del mundo en que estos trabajos fueron de interés. Los trabajos realizados por Martón y Säljö en Suecia originaron inquietudes en otros grupos de investigación que también estaban estudiando el aprendizaje humano. Uno de ellos era el grupo Lancaster, liderado por Entwistle y Ramsden en el Reino Unido, mientras que en Australia, Biggs también se interesaba por el tema. Tanto unos como otros se preocupaban por estudiar el aprendizaje en su contexto institucional.

De los trabajos realizados por el grupo de Entwistle destacan dos aportaciones sustanciales. Al igual que hiciera el grupo de Gotemburgo, realizaron entrevistas a estudiantes universitarios para recoger sus percepciones acerca de cómo estudian y, a partir de ahí, desarrollaron una serie de cuestionarios para valorar los enfoques de aprendizaje, entre los que destacamos el cuestionario *Approaches to Studying Inventory* (ASI) y el cuestionario *Revised Approaches to Studying Inventory* (RASI). Asimismo, encuentran un tercer enfoque adicional a los dos identificados anteriormente por Marton y Säljö, al cual denominan estratégico. Este enfoque implica la intención de alcanzar el nivel de logro lo más alto posible para la consecución de ciertas motivaciones, siendo indispensable para ello partir de un adecuado grado de esfuerzo y del tiempo disponible (Rué, 2007).

Paralelamente, las investigaciones del australiano Biggs fueron encaminadas a esclarecer el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, lo que le llevaba, entre otros aspectos, a considerar y evaluar los enfoques de aprendizaje. Así, este autor desarrolla los cuestionarios *Study Process Questionnaire* (SPQ) y el *Learning Process Questionnaire* (LPQ), con objeto de medir, cuantitativamente, los factores que intervienen en el estudio y el aprendizaje.

En esta línea, sus aportaciones acerca de los enfoques de aprendizaje han sido concluyentes y clarificadoras. De acuerdo con Biggs (2006), el enfoque superficial es utilizado por alumnos que tienen la intención de liberarse de la tarea con el mínimo esfuerzo, aunque dando la sensación de satisfacer los requisitos. Se trata de un aprendizaje basado en un bajo nivel cognitivo, que se queda en el aprendizaje al pie de la letra de contenidos seleccionados, sin comprensión y sin razonamiento. Dicho de esta manera, podemos argumentar, tal y como expresábamos en apartados anteriores, que un aprendizaje superficial viene dado por un aprendizaje memorístico. En relación a esta cuestión, interpreta que la memorización puede ser apropiada en algunos casos, pero siempre y cuando no se utilice en lugar de la comprensión.

Intentando ir más allá de la definición del enfoque, Biggs (2006, p.34) y Biggs y Tang (2011, p.25) presentan una relación de los factores que estimulan a los estudiantes a escoger el enfoque superficial. Estos factores son los siguientes:

- Intención de lograr sólo un aprobado justo, que puede derivarse de una idea de la universidad como un “pase para el futuro” o de la exigencia de matricularse en una asignatura irrelevante para el programa del estudiante.
- Prioridades extra-académicas que sobrepasan las académicas.
- Tiempo insuficiente, sobrecarga de trabajo.
- Idea errónea de lo que se pide, como creer que el recuerdo de los datos concretos es suficiente.
- Visión escéptica de la educación.
- Ansiedad elevada.
- Auténtica capacidad de comprender los contenidos concretos en un nivel profundo.

En relación al enfoque profundo, este mismo autor explica que se deriva de la necesidad sentida del estudiante de abordar la tarea de forma adecuada y significativa, lo cual implica el uso de las estrategias y actividades cognitivas más apropiadas para desarrollarla. Al igual que hiciera para el enfoque superficial, Biggs (2006, p.35) y Biggs y Tang (2011, p.26) establecen una serie de factores que ayudan al estudiante a adoptar este enfoque.

- Intención de abordar la tarea de manera significativa y adecuada que puede deberse a una curiosidad intrínseca o a la determinación de hacer las cosas bien.
- Bagaje apropiado de conocimientos, lo cual se traduce en una capacidad de centrarse en un nivel conceptual elevado. El trabajo a partir de primeros principios, requiere una base de conocimientos bien estructurada.

- Preferencia auténtica y correspondiente capacidad de trabajar conceptualmente, en vez de con detalles inconexos.

Las diferencias entre los enfoques superficial y profundo son evidentes, al igual que lo es la información que cada uno de estos enfoques proporciona acerca de cómo el estudiante acomete la tarea de aprendizaje. Sin embargo, la información que se deriva del enfoque estratégico (denominado por Biggs, enfoque de logro) adquiere una naturaleza diferente. Este último enfoque se describe como aquel mediante el que los estudiantes se limitan a conseguir buenas calificaciones, es decir, se centran en descubrir lo que el profesor demanda y en cómo obtener la mejor calificación posible. Sin embargo, como indica Bain (2014):

“Si por el camino aprenden algo que cambie su forma de pensar, actuar o sentir, se deberá en gran medida a un accidente. Jamás se plantean algo así, nunca tienen ese propósito. Sólo persiguen el reconocimiento que llega con la consecución del título con distinción, con honores” (p.52).

Parece existir un consenso al considerar que los enfoques de aprendizaje están constituidos por la confluencia de las motivaciones y las estrategias que los estudiantes ponen en marcha para aprender. Son diversos los estudiosos que se han interesado por justificar la congruencia entre las motivaciones y las estrategias adoptadas para cada enfoque (Biggs, 1978; Gail Donald, 2002; Hernández, García, Martínez, Hervás y Maquilón, 2002; Valle Arias, González Cabanach, Gómez Taibo, Vieriro Iglesias, Cuevas González y González, 1997).

Expresamente, Valle *et al.* (2000), Gail Donald (2002) y Biggs (2006) conciben que la motivación intrínseca, -aquella por la que los estudiantes aprenden la tarea porque les interesa y sin necesidad de recibir estímulos externos profundo-, parece estar muy relacionada con la adopción de un enfoque profundo. Persisten en la idea de la adopción de un enfoque superficial cuando lo que predomina es la motivación extrínseca, es decir, aprenden la tarea por la consecución de un refuerzo positivo o inhibición de uno negativo. Asimismo, consideran que el enfoque tiende a ser de

tipo estratégico cuando lo predominante es una alta necesidad de destacar o tiene lugar una motivación de logro.

De otro lado, se ha destacado que las estrategias de aprendizaje que los estudiantes ponen en marcha para aprender también están relacionadas con los enfoques de aprendizaje que adoptan los estudiantes. En este sentido, Valle *et al.* (2000) interpretan que las estrategias memorísticas o de ensayo se acometerían desde la adopción de un enfoque superficial, mientras que las estrategias de elaboración y búsqueda de significado serían utilizadas por aquellos estudiantes que anteponen en el estudio un enfoque profundo.

Por último indicar que a la vista de los resultados derivados de diversas investigaciones, se infiere también que los resultados de aprendizaje de los estudiantes se asocian a los enfoques que éstos utilizan (Ramsden, 2003). Con respecto a esta idea se infiere que:

“Mientras que los enfoques profundo y de logro parecen estar asociados con altas calificaciones y con resultados de aprendizaje cualitativamente superiores, el enfoque superficial está relacionado con bajos niveles de rendimiento y con resultados de aprendizaje cualitativamente inferiores” (Valle *et al.*, 2000, p.369).

2.2.2. Valorar la calidad del aprendizaje: taxonomías

En apartados anteriores hemos intentado aproximarnos a la concepción del aprendizaje desde una perspectiva cualitativa, basada en la construcción de aprendizajes profundos y significativos. En este apartado se presentan algunas de las numerosas clasificaciones que se han desarrollado para describir los niveles de complejidad y calidad de los aprendizajes de los estudiantes, de manera que, con su utilización en este trabajo, nos permitan acercarnos a la profundidad de los aprendizajes desarrollados por los estudiantes de nuestro estudio.

Una de las premisas que orientan la Educación Superior en la actualidad implica promover en los estudiantes los niveles más elevados de aprendizaje, en el

sentido de que los estudiantes comprendan los contenidos, los doten de significado y sean capaces de aplicarlos a situaciones diversas. Esta es una idea que venimos implorando a lo largo de ese trabajo, sin embargo valorar este tipo de aprendizajes no es tarea sencilla dada la complejidad de los elementos que intervienen en el aprendizaje y las distintas concepciones que se adoptan sobre lo que éste debe ser. En este trabajo nuestra intención ha sido, como ya se ha indicado, valorar la profundidad del conocimiento que ha construido el estudiante a lo largo de su formación universitaria (tanto declarativo como procedimental), y para ello se hace necesario encontrar un modelo explicativo que permita valorar la calidad del aprendizaje.

Desde la mitad del último siglo se han elaborado diversas propuestas destinadas a clasificar los resultados de aprendizaje de los estudiantes de manera jerárquica. La mayoría de ellas han sido divulgadas con objeto de servir de guías en el diseño y desarrollo del currículo, pero otras se han centrado, sobre todo, en ofrecer modelos para valorar la calidad de los logros de la enseñanza. Estas taxonomías proporcionan modelos explicativos acerca de la progresión de los aprendizajes estableciendo capacidades o niveles de conocimiento. En las siguientes líneas, se presentan algunas de las taxonomías fundamentales, para finalmente justificar cuál de ellas ha servido como modelo para analizar los resultados de este trabajo investigador.

Un clásico ejemplo de taxonomía es la elaborada por Bloom y sus colaboradores en 1956. La finalidad de dicha taxonomía ha sido contribuir a la definición y categorización de objetivos que se pretenden conseguir con la enseñanza. Nos encontramos ante un tipo de taxonomía que ha sido empleada tanto para el diseño y análisis de los objetivos establecidos por asignaturas y etapas educativas, como para la revisión de instrumentos que han sido utilizados para evaluar los aprendizajes de los estudiantes (Vásquez, 2010).

Es evidente que la taxonomía de Bloom sigue siendo un claro referente tras más de medio siglo de existencia, aunque ésta ha sido frecuentemente revisada. En sus inicios, Bloom establece tres dominios en su taxonomía: el dominio

cognoscitivo, el dominio afectivo y el dominio psicomotriz. El dominio cognoscitivo incluye la capacidad para utilizar el conocimiento y hace referencia a objetivos que se relacionan con el recuerdo y el desarrollo de capacidades. En el dominio afectivo se encuentran aquellos objetivos que abarcan aspectos valorativos, actitudinales e intereses que el estudiante muestra ante una determinada actividad. Y el dominio psicomotriz engloba la capacidad motora o manipulativa para el desarrollo de una actividad (Rodríguez Diéguez, 1980).

Tabla 12
Definición de las categorías del dominio cognitivo de la Taxonomía de Bloom

Procesos cognitivos	Definición
Conocimiento	Capacidad para recordar y memorizar hechos, principios y conceptos.
Comprensión	Capacidad de dotar de sentido y significado a los hechos.
Aplicación	Capacidad de recordar la información, utilizarla y extrapolarla a una situación concreta.
Análisis	Capacidad de descomponer la información para comprenderla mejor y así vincularla con contenido que ya posea.
Síntesis	Capacidad de organizar y reconstruir toda la información que el estudiante posee sobre un contenido para generar un nuevo conocimiento.
Evaluación	Capacidad para valorar la información de manera crítica o emitir juicios de valor sobre un tema determinado

De manera concreta, el estudio de Bloom se centra ampliamente en la explicación del dominio cognitivo, siendo los otros dos dominios brevemente desarrollados. En relación al primero de ellos, establece una jerarquía de seis habilidades intelectuales con un nivel de complejidad creciente (Vásquez, 2010). Así, cuando un estudiante aborda una tarea puede poner en marcha diversos procesos cognitivos que Bloom determinó de la siguiente manera (Tabla 12): conocimiento (recoger información), comprensión (confirmación, aplicación), aplicación (hacer uso del conocimiento), análisis (dividir, desglosar), síntesis (reunir, incorporar) y evaluación (juzgar el resultado).

Posteriormente, en la década de 1990, Anderson y Krathwohl revisan la taxonomía de Bloom configurando las categorías mediante verbos en vez de sustantivos (Ritchhart, Church y Morrison, 2014). Dichos verbos se identifican con los conceptos propuestos por Bloom, pero en la versión de Anderson y Krathwohl la

creación de la información es situada con una habilidad más compleja que la evaluación de la información. De esta manera, la relación de sustantivos quedó jerarquizada de la siguiente manera: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear.

Indudablemente, la taxonomía de Bloom y sus colaboradores hizo una importante contribución sobre todo al diseño y evaluación de objetivos educativos; sin embargo dicho trabajo, tras más de medio siglo de existencia, presentaba ciertos fallos e inconsistencias que debían ser conciliados (Marzano y Kendall, 2007).

La taxonomía de Marzano y Kendall (2007), al igual que ocurriera con la de Bloom y revisiones posteriores, se basa en una sintaxis específica de objetivos educativos, aunque incluyen ciertos cambios de relevancia en relación con taxonomías posteriores. Uno de los aspectos a destacar es que esta nueva taxonomía incluye el conocimiento como el resultado de los procesos mentales que operan entre sí (García Hernández, 2014). Interpretan, los autores, que el conocimiento surge de esa confluencia de procesos mentales; pero no lo incluyen, tal y como se presentaba en la Taxonomía de Bloom, como un elemento independiente de la taxonomía.

De manera particular, dicha taxonomía adopta una estructura de tres sistemas que se encuentran interrelacionados (Martínez Valcárcel, De Gregorio y Hervás, 2012): el primer sistema, denominado “conciencia del ser”, relaciona los aspectos motivacionales y las creencias de los alumnos sobre los estudios. El segundo sistema, designado “metacognición”, se identifica con la clarificación de metas y cómo el alumnado gestiona el modo en que tiene que alcanzarlas. Y el tercer sistema, nombrado “cognitivo”, implica el procesamiento de la información utilizado por el alumnado en cada situación (figura 6). Este último sistema incluye, a su vez, cuatro procesos cognitivos (recuperación, comprensión, análisis y utilización del conocimiento) que ponen en marcha los estudiantes en la elaboración del conocimiento.

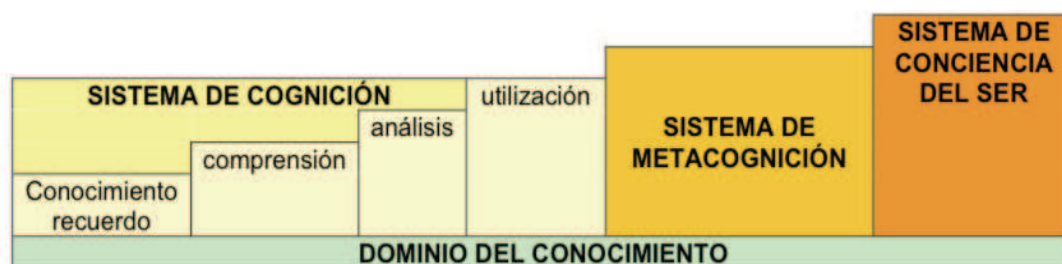


Figura 6. Sistemas de la Nueva Taxonomía (Martínez Valcárcel, De Gregorio y Hervás, 2012).

De acuerdo con Gallardo Córdova (2009), la taxonomía desarrollada por Marzano y Kendall presenta algunas mejoras respecto a la propuesta Bloom. Incide en que la nueva taxonomía supone un modelo o una teoría sobre el aprendizaje humano, mientras que la taxonomía de Bloom se limitaba a ofrecer un marco de referencia que incluía seis procesos cognitivos. En relación a la taxonomía revisada (propuestas por Anderson y Krathwohl, 2001) indica que, mientras ésta alinea la metacognición con los demás procesos cognitivos, Marzano y Kendall (2007) los identifica en niveles diferenciados al entender que la metacognición supone un tipo de procesamiento que influirá en el tipo específico de conocimiento que se desarrolle.

De otro lado, Biggs y Collis (1982) elaboraron una taxonomía que permite observar las diferencias cualitativas en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Esta taxonomía, denominada SOLO (*Structure of the Observed Learning Outcome*), permite determinar los niveles de comprensión de los estudiantes respecto a los contenidos de aprendizaje. Biggs ha demostrado que este modelo puede ser aplicado tanto en la definición de objetivos curriculares como para evaluar los resultados de aprendizaje (Biggs, 2006).

La descripción de la taxonomía SOLO se ha basado en el estudio de los resultados en una variedad de áreas académicas (Biggs y Collis, 1982). Los autores argumentan que existen dos cambios principales en el aprendizaje de los estudiantes como resultado de la creciente complejidad de las tareas a las que se van enfrentando a lo largo de su formación académica. Así los estudiantes pasan, en

primer lugar por un cambio cuantitativo, basado en el aumento de la cantidad de detalles de la respuesta del estudiante, y posteriormente por un cambio cualitativo, en el que esos detalles se van integrando en un modelo estructural, relacionado y con coherencia.

Desde estos planteamientos, la taxonomía SOLO se integra de cinco niveles de complejidad estructural: preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional y de abstracción extendida; que avanzan en el progreso del aprendizaje desde la competencia hasta la incompetencia.

Consideramos que la taxonomía SOLO es un instrumento factible para evaluar la calidad de lo que aprende el estudiante universitario y, en este estudio, puede ser de gran utilidad como modelo para categorizar las respuestas de los estudiantes de Pedagogía ante la diversidad de cuestiones planteadas (tanto basadas en conocimiento declarativo como procedimental). Es por ello que el análisis de este trabajo se ha fundamentado en la clasificación de la Taxonomía SOLO (Biggs y Collis, 1982). Son varias las razones que nos han motivado a escoger esta taxonomía, a continuación describimos cada una de ellas:

- La clasificación de niveles realizada por SOLO no obedece de manera explícita a la jerarquización de distintas capacidades o habilidades cognitivas, sino a distintos niveles de complejidad estructural de las respuestas de los alumnos. Esto nos permite poder valorar (incluso en los niveles más altos) la complejidad estructural del conocimiento declarativo, lo cual estaría limitado con las demás taxonomías que se integran por la adquisición de ciertas capacidades que, seguramente, no podrían ser alcanzadas (o valoradas) a partir de las respuestas de los estudiantes sobre contenidos declarativos.
- De otro lado, una de las críticas imperantes de la taxonomía de Bloom y revisiones se traducen en la consideración de la comprensión como una habilidad de menor magnitud. Sin embargo, estamos de acuerdo con autores como Ritchhart, Church y Morrison (2014) cuando argumentan que la comprensión debe tomarse como

una habilidad profunda y compleja, pues así lo reconocen la mayoría de los docentes.

- Otra de las razones hace referencia a su uso. Son varios los investigadores que se han valido de esta taxonomía para valorar la calidad de los resultados de aprendizaje en diferentes situaciones y mediante tareas diversas (Ramsden, 2003), quedando demostrada la calidad del aprendizaje alcanzado y el nivel obtenido en la taxonomía.

Es evidente que se pueden utilizar otras clasificaciones para valorar resultados de aprendizaje atendiendo a las necesidades, expectativas o preferencias. En nuestro caso concreto, fundamentar nuestro trabajo en la taxonomía SOLO también obedece a nuestras expectativas futuras. Consideramos interesante poder relacionar los resultados de aprendizaje de los estudiantes con sus concepciones sobre lo que es aprender y también con las concepciones de sus profesores. Ha quedado demostrado, como hemos comentado en el apartado anterior, que las concepciones de aprendizaje están relacionadas con los resultados de aprendizaje (Ramsden, 2003), al igual que los enfoques de aprendizaje. Seguidamente presentamos de manera más detallada la taxonomía SOLO.

2.2.2.1. Descripción de la Taxonomía SOLO

La taxonomía SOLO (acrónimo de “Estructura de los resultados de aprendizaje observados”) fue propuesta por Biggs y Collis en 1982. A partir de su desarrollo, estos autores pretendían ofrecer un modelo para clasificar resultados de aprendizaje en relación a la complejidad estructural de las respuestas de los estudiantes (Ramsden, 2003). Esta taxonomía ha sido diseñada tanto para evaluar la calidad de las respuestas de los estudiantes ante una tarea de aprendizaje como para definir objetivos curriculares (Biggs, 2006). El propósito de este trabajo nos remite a centrarnos en su consideración como modelo para valorar la calidad de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con los autores, la taxonomía SOLO permite evidenciar cambios cuantitativos en el aprendizaje de los estudiantes (cantidad de conceptos, hechos, procedimientos) y cambios cualitativos (relacionados con la interrelación e integración de dichos conceptos, hechos y procedimientos). Las características de la taxonomía sugieren que el estudiante avanza desde los niveles cuantitativos, basados en el aumento de los conocimientos, hasta niveles más cualitativos, definidos por la profundización en la comprensión (Biggs, 2006). Esto dependerá, como se ha indicado en apartados anteriores, tanto de variables intrínsecas al estudiante, como la motivación, su concepción del aprendizaje, el enfoque que adopte, etc.; como de factores externos al estudiante, esto es, la metodología utilizada por el docente, sus expectativas, etc.

Por otro lado, los autores argumentan que la taxonomía SOLO describe cuál es el nivel de conocimiento en un momento determinado, lo cual no implica que dicho nivel sea el mismo o similar en otras situaciones, contenidos o materias. No obstante, habitualmente los estudiantes avanzarán en el nivel de complejidad de sus respuestas a la vez que realizan tareas cada vez más complejas que integren aspectos cualitativos en su aprendizaje.

El proceso que lleva al estudiante de un conocimiento superficial a un conocimiento sólido, profundo y complejo pasa por el progreso de los niveles más simples a los niveles más abstractos de la taxonomía. Concretamente, dichos niveles han sido denominados, de manera progresiva, del siguiente modo: preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional y de abstracción extendida. La definición de estos cinco niveles que constituyen la taxonomía SOLO los podemos definir de la siguiente manera:

Tabla 13

Definición de los niveles de la Taxonomía SOLO

Niveles	Definición
Preestructural	La información que se utiliza para dar respuesta a la cuestión planteada es irrelevante o tautológica, lo cual indica que no ha habido comprensión de la información trabajada.
Uniestructural	La respuesta incluye una sola información relevante. Habitualmente, esta respuesta suele acompañarse de información obvia o extraída del enunciado de la pregunta.
Multiestructural	En este nivel la respuesta adquiere un incremento información. Se centra en varios aspectos relevantes pero éstos no guardan relación entre sí, es decir, se comprenden dichas informaciones de manera aislada, sin establecer una interrelación entre las mismas.
Relacional	Las respuestas ubicadas en este nivel evidencian un cambio cualitativo en el aprendizaje. Esto significa que se le da sentido a las distintas informaciones integrándolas como un todo coherente, que tienen significado por su contribución a un tema en su conjunto.
Abstracción extendida	La información utilizada va más allá de lo que se ha trabajado. Se evidencia la generalización de unos principios de orden superior que llevan a la inferencia del conocimiento a otras situaciones y contextos.

Como vemos, las respuestas de los estudiantes pueden situarse en un continuo que iría desde respuestas simples e irrelevantes sin estructuración ni coherencia, hasta respuestas que utilizan la reconceptualización, la reflexión e incluso la inferencia del conocimiento a diversas situaciones y contextos. De acuerdo con Biggs (2006), el nivel relacional sería el primer nivel en que la comprensión podría ser usada por los estudiantes de manera apropiada (desde un sentido académico).

El primer nivel de la taxonomía evidencia que no ha habido ningún tipo de comprensión por parte del alumnado. Los niveles uniestructural y multiestructural reflejan un aumento cuantitativo de información. Concretamente, en estos niveles se identifica la comprensión como enumeración o mera descripción de la información; el estudiante no es capaz de establecer relaciones entre dicha

información. La diferencia específica entre el segundo y el tercer nivel la encontramos en el número de informaciones que maneja el alumno que, en el nivel multiestructural, es ligeramente superior. En el nivel relacional, sin embargo, se hallan respuestas que incluyen más detalles informativos, pero su distintivo básico se encuentra en el modo en que se relacionan esas informaciones. Este nivel supone un cambio cualitativo en el aprendizaje del estudiante y ese cambio se ve reflejado en la estructuración coherente y relacional que se deriva de su respuesta. Finalmente, el quinto nivel o de abstracción extendida evidencia la capacidad del estudiante para transferir y generalizar sus repuestas.

En la figura que se presenta a continuación se puede evidenciar la estrecha relación de los niveles propuestos por la taxonomía SOLO, los enfoques de aprendizaje adoptados por los estudiantes y la comprensión adquirida según los procesos cognitivos que haya puesto en marcha el alumno para aprender. Biggs (2006) ofrece una jerarquía de verbos que pueden ser utilizados por los profesores para formular objetivos curriculares y así definir los niveles de comprensión que han de adquirir los alumnos. Para este autor “al aprender un tema nuevo, la comprensión atraviesa una fase cuantitativa, de lo uni a lo multiestructural, que supone descubrir cada vez más datos. Estos son los ladrillos de la comprensión, que forman unas estructuras más o menos elaboradas y originales en los niveles relacional y abstracto extendido” (p.76). Así, la comprensión de los estudiantes respecto a los contenidos de estudio pasa por el conocimiento declarativo (saber cosas) y el conocimiento procedimental (saber aplicarlo), para llegar al conocimiento funcional (saber en qué condiciones utilizarlo).

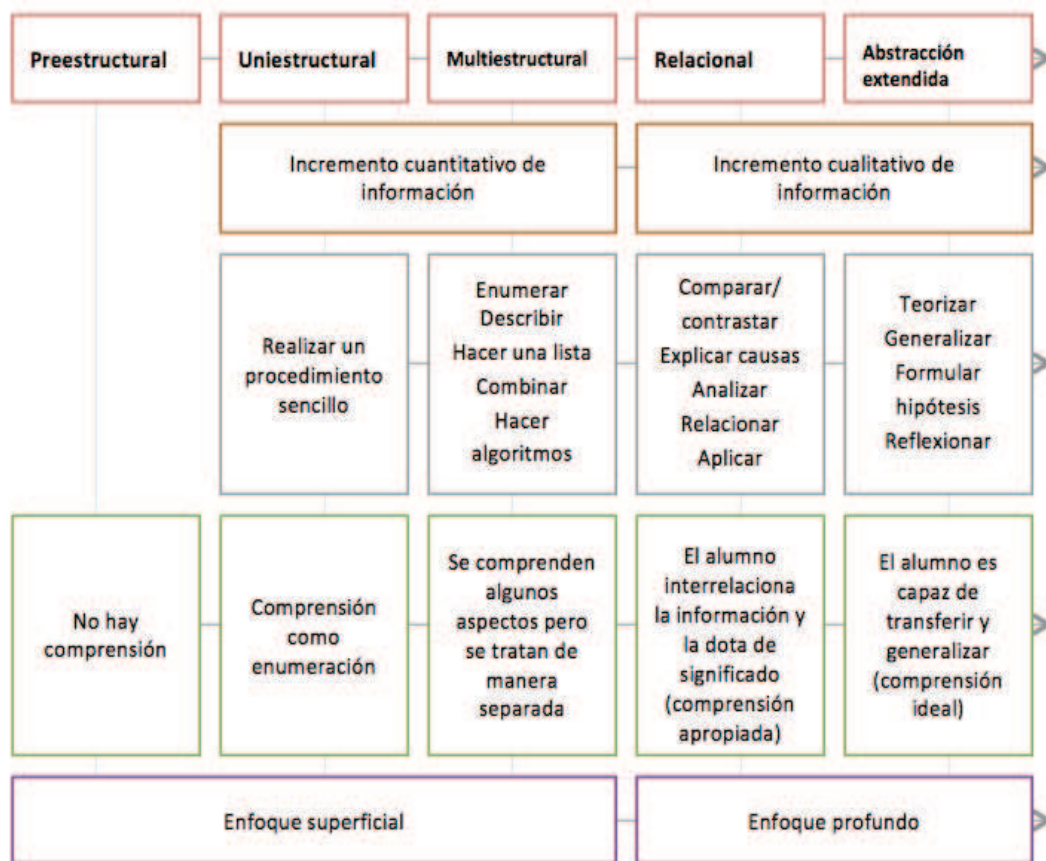


Figura 7. Niveles de la taxonomía SOLO y su relación con la comprensión.

La taxonomía SOLO es una herramienta útil para conocer los niveles de comprensión de los estudiantes respecto a un contenido determinado (Biggs, 2006). Incide el autor en que, en consonancia con la taxonomía SOLO, se pueden definir verbos que se identifican con los niveles de comprensión. Así, la comprensión en los primeros niveles se corresponde con verbos como “identificación”, “enumeración”, “descripción” (en el nivel uniestructural con una unidad de información y en el nivel multiestructural con varias unidades de información). Mientras que la comprensión en los niveles más elevados se relaciona con verbos como “explicar”, “relacionar”, “reflexionar”, “generalizar”, lo cual supone que el estudiante sea capaz de atribuir significado completo y coherente (nivel relacional) y se capaz generalizarlo y transferirlo (nivel abstracción extendida).

Por último indicar que, como hemos recogido en el apartado anterior, se ha demostrado que los enfoques de aprendizaje encuentran relación con los resultados de aprendizaje (Biggs, 2006; Ramsden, 2003; Valle *et al.*, 2000). En tal

sentido, la vinculación entre la taxonomía SOLO y los resultados de aprendizaje de los estudiantes pone en evidencia que el enfoque de aprendizaje superficial estaría vinculado a evidencias de aprendizaje pobres, basadas en la enumeración y descripción simple de ideas; mientras que el enfoque profundo estaría relacionado con unos resultados de aprendizaje más complejos.

Capítulo 3

ENSEÑAR EN LA UNIVERSIDAD

“Vivimos en la edad de la incertidumbre, en la que más que aprender verdades establecidas e indiscutibles, hay que aprender a convivir con la diversidad de perspectivas, con la realidad de las teorías, con la existencia de interpretaciones múltiples de toda información”

(Pozo, 2006, p.49).

En el capítulo anterior analizamos como las teorías del aprendizaje se esforzaban en explicar el modo en que se producen los aprendizajes, intentando dar a conocer algunas ideas sobre la importancia de los aprendizajes significativos, la complejidad del aprendizaje y la orientación profunda en su desarrollo. De estos presupuestos se pretende inferir algunas ideas orientativas acerca de cuáles serían las metodologías y las prácticas que favorecen aprendizajes de mayor calidad, basados en la comprensión y en la significación de lo estudiado. Para ello, en este capítulo trataremos de evidenciar diversas perspectivas de enseñanza, reflexionar acerca de cómo enseñar, y justificar la necesidad de potenciar experiencias de enseñanza eficaz, con la finalidad de crear un marco teórico fundamentado al que referirnos en el momento de abordar las propuestas de mejora inferidas a partir de este trabajo.

Como decíamos en el capítulo uno, en los últimos años se han visto modificadas las concepciones acerca de lo que representa una enseñanza

universitaria de calidad, y así, se han ido produciendo numerosas publicaciones en las cuáles se establecen recomendaciones didácticas sobre cómo abordar la enseñanza para incentivar aprendizajes acordes con los propósitos actuales. Por esta razón, a lo largo de este capítulo se desarrollarán algunas ideas que aglutinen nuestro modo de concebir la “buena enseñanza”, entendida como aquella que permite a los estudiantes construir “buenos aprendizajes” (Biggs, 2006; Bolívar, 2008; Darling-Hammond, 2001; Domingo, 2003; Prieto, 2007). Sin embargo, somos conscientes de que lograr una buena enseñanza supone, como bien señala Bain (2012), “abrir una verdadera caja de Pandora”(p.73). Por ello, no es nuestra intención ofrecer ni prescribir pautas y modos de enseñar sino proveer de elementos que faciliten una mayor comprensión de cómo encaminar los procesos de enseñanza hacia aprendizajes valiosos, con el objetivo último de que los docentes y la comunidad universitaria en general, analice y reflexione sobre su propia práctica.

Por otro lado, somos conscientes de que la enseñanza no puede entenderse como la acción del profesor exclusivamente, sino que -como indicamos en el capítulo uno- se encuentra influenciada por el marco de las condiciones en las que se mueven, es decir, las condiciones organizativas y materiales del centro, los recursos, la cultura institucional, la legislación, política universitaria, etc. Por ello, aunque en este capítulo nos centramos en la “buena” enseñanza desde el punto de vista de la docencia universitaria (que es la audiencia a la que se dirigen las recomendaciones de este trabajo), debemos tener en cuenta que se enmarca en un complejo entramado de variables y factores que lo condicionan.

El capítulo que se presenta intenta, en primer lugar, dar a conocer las diversas perspectivas de enseñanza que se han conceptualizado con objeto de comprender el sentido que se le atribuye a la misma. En segundo lugar, asentar algunas de las características que diversos autores atribuyen a la “buena” enseñanza o enseñanza de calidad y que, en los últimos años, se ha definido como aquella que pone el acento en la consecución de aprendizajes profundos y significativos. Y por último, subrayar las ideas más sugerentes acerca de la enseñanza eficaz y las buenas prácticas de enseñanza.

3.1. Conceptualización de la enseñanza

El concepto de enseñanza, pese a estar ampliamente documentado en la literatura, no muestra una definición unívoca ni tampoco una sola perspectiva de análisis. Conceptualizar la enseñanza, al igual que el aprendizaje, supone plantearse cuestiones, encajarlas en las distintas formas de entenderla y situarse en una o varias perspectivas. Es muy probable que en muchas ocasiones los docentes no se pongan de acuerdo acerca de la pertinencia de lo que se hace en el aula porque no siempre se tiene el mismo referente o los mismo objetivos sobre lo que supone aprender y enseñar (Zabala, 2007).

Como veremos más adelante, diversos autores han planteado distintos modos de entender la enseñanza. Los planteamientos que ofrecen se derivan de las concepciones que los profesores han desarrollado y experimentan acerca de qué es enseñar, así como del sentido que se le ha otorgado a la educación en cada momento histórico (sin olvidar el carácter ideológico que configura los aspectos educativos).

Pero lo que sí es innegable, es que la enseñanza queda definida a partir de la función social que se le atribuye en un momento determinado y de acuerdo con las ideas aceptadas sobre cómo se producen los aprendizajes. A este último planteamiento se le ha intentado dar respuesta en el capítulo anterior, poniendo de relieve que el aprendizaje de los estudiantes debiera responder a planteamientos constructivistas y basarse en enfoques profundos del aprendizaje. En cuanto al sentido y la función social de la enseñanza se esbozan algunas ideas en las siguientes líneas.

3.1.1. El sentido de la enseñanza

Que el aprendizaje es el sentido de la enseñanza es un planteamiento fuertemente arraigado durante los últimos años. Darling-Hammond (2001) en su obra "El derecho de aprender", ponía de manifiesto que el sentido de la enseñanza es el aprendizaje y, por tanto, los discursos y los proyectos de los centros tendrían que perseguir el reto de darle a la enseñanza su sentido: que los alumnos aprendan.

Sin embargo, no habla de cualquier aprendizaje, sino de un aprendizaje activo y profundo. En este sentido, entiende que las escuelas han de enseñar para la comprensión. Esta es una idea que se ha subrayado a lo largo del capítulo anterior.

En esta línea, el nuevo modelo de enseñanza propiciado por el EEES impone un giro progresivo del énfasis en la enseñanza al énfasis en el aprendizaje, lo cual ha establecido tal vinculación entre dichos procesos que, como señala Prieto (2007, p.17), “la primera solo cobra sentido cuando se pone en relación con su objetivo fundamental: la calidad del aprendizaje”. Es por ello que autores como Biggs (2006) plantean que la clave de la enseñanza está en plantear actividades adecuadas que permitan poner en marcha a los estudiantes enfoques de aprendizaje profundos y disuadir los enfoques superficiales, del mismo modo que Bolívar (2008a) afirma que “la tarea central de la enseñanza es permitir al estudiante realizar tareas y proporcionar ambientes especialmente diseñados para poder provocar el aprendizaje” (p.68).

Con unos términos u otros, son muchos los autores que se han reafirmado en la concepción de que la enseñanza ha de buscar aprendizajes de calidad y, en los tiempos que corren, esa calidad se ve manifiesta en conocimientos significativos (que integren los nuevos conocimientos con aquellos que se han construido previamente y con experiencias de aprendizaje y de vida); en la amplia gama de habilidades para la resolución de problemas; en la capacidad para reflexionar, evaluar y actuar a partir de sus éxitos y fracasos; en el desarrollo de habilidades metacognitivas; y en la capacidad de autonomía, responsabilidad y aprender a aprender (Hopkins, 2000).

Los discursos sobre enseñanza y aprendizaje se enfocan en estos momentos hacia la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y, según Domingo (2003), este cambio sería posible si existe una dinámica de interacción adecuada entre las “buenas” prácticas docentes de aula y un marco estimulante y crítico de la institución que apoye ese proceso de cambio (tal y como se indicaba en el capítulo uno).

3.1.2. Función social de la enseñanza

Como se ha comentado, hablar de enseñanza requiere tener en consideración, por un lado, nuestro modo de entender el aprendizaje y, por otro lado, la función social de la enseñanza, esto es, el papel que ha de tener como formadora de futuros ciudadanos.

Zabala (2005, p.43) entiende que la enseñanza ha de asentarse en “la formación de todos los ciudadanos y ciudadanas para que sean capaces de dar respuesta a los problemas que les planteará una vida comprometida en la mejora de la sociedad y de ellos mismos”. Por esta razón, subraya cuatro dimensiones básicas a las que ha de apuntar la enseñanza. Estas son: la dimensión social, la dimensión interpersonal, la dimensión personal y la dimensión profesional.

- La *dimensión social* presta atención a los ideales de la sociedad, a la justicia social, a la equidad, a la solidaridad y a la democracia. Busca una ciudadanía capaz de utilizar sus conocimientos para cambiar la sociedad a partir de su participación en la misma.
- La *dimensión interpersonal* se sustenta en el desarrollo de la solidaridad, la tolerancia, la sensibilidad y la comprensión para saber relacionarse y vivir juntos en una sociedad diversa y plural.
- La *dimensión personal* impulsa la formación de ciudadanos y ciudadanas autónomas, capaces de conocerse a sí mismos, a los demás y a aquello que les rodea, con el objetivo de estar en disposición de reflexionar sobre ello y poder criticarlo. Supondría la emancipación de las personas.
- La *dimensión profesional* alienta el desarrollo de las habilidades y conocimientos profesionales no solo a partir del aprendizaje de un oficio sino también bajo la adquisición de habilidades y competencias que les permitan hacer frente a situaciones inadvertidas.

Desde su perspectiva, en la escuela se han de priorizar todas las dimensiones que señala, pues la enseñanza ha de formar para comprender e intervenir en la realidad, lo cual implica enseñar para la complejidad.

En cuanto a la Educación Superior, la reforma universitaria concluye la necesidad de una formación no sólo especializada en cuanto a saberes propios de la titulación, sino también la formación en un entramado de conocimientos, habilidades y valores que permitan a los estudiantes saber resolver los problemas y desafíos que la sociedad les planteará a lo largo de sus vidas. No obstante, la docencia cuenta con una larga tradición académica basada en la formación de saberes especializados y las concepciones de la enseñanza son difíciles de cambiar, sobre todo en los niveles superiores de enseñanza. Al respecto indica Perrenoud (2007):

“A pesar de las nuevas tecnologías, de la modernización de los currículos y de la renovación de las ideas pedagógicas, el trabajo de los enseñantes evoluciona lentamente, porque depende en mejor medida del progreso técnico, porque la relación educativa obedece a una trama bastante estable y porque sus condiciones de trabajo y su cultura profesional acomodan a los enseñantes en sus rutinas. Por este motivo, la evolución de los problemas y los contextos sociales no se traduce *ipso facto* en una evolución de las prácticas pedagógicas” (p.184).

Con todo, la enseñanza ha de orientarse hacia un saber académico complejo, que integre tanto su dimensión social, interpersonal, personal y profesional. Como bien indica Zabala (2005) “una formación que facilite una visión más compleja y crítica del mundo, superadora de las limitaciones propias de un conocimiento parcelado y fragmentario, que se demuestra que es inútil para afrontar la complejidad de los problemas reales del ser humano” (p.47). Para ello es necesario desarrollar una actitud reflexiva en los estudiantes, conectar la formación con enfoques transversales que pongan en relación el sentido de los saberes, la relaciones intersubjetivas, las prácticas sociales, etc. (Perrenoud, 2007).

En este planteamiento entra en juego las agrupaciones de los contenidos de aprendizaje y su valor social. Esta idea nos lleva a considerar que el valor que se otorgue a unos contenidos u otros es el reflejo de la concepción social de aquello que es relevante para que los alumnos lo aprendan. Es decir, detrás de cualquier propuesta metodológica existe, explicitada o no, una concepción social de lo que se debe enseñar y aprender. A este respecto, Zabala (2007) indica que:

“Poder discriminar los contenidos de aprendizaje según su naturaleza conceptual, procedimental o actitudinal es un instrumento sumamente válido para mejorar la comprensión de lo que está sucediendo en el aula. Nos permite identificar lo que se está trabajando y relacionarlo con las intenciones educativas y ver hasta qué punto existe una coherencia entre lo que se piensa y se hace” (p.133).

Un ejemplo de ese planteamiento queda reflejado en dos propuestas didácticas analizadas por dicho autor, que brevemente pasamos a presentar. La primera propuesta gira en torno a actividades que promueven el aprendizaje de contenidos conceptuales, pero también se le da importancia a otras actividades que suscitan distintos grados de aprendizaje en cuanto a contenidos procedimentales (diálogo, trabajo en grupo, exposición, exploración bibliográfica, etc.) y, por último, actividades que provocan ciertos conflictos en los que la profesora ha de intervenir fomentando comportamientos actitudinales (ayuda, respeto al turno de palabra, etc.). En esta propuesta, los contenidos procedimentales suponen procesos para afianzar los contenidos conceptuales y se da gran importancia a las actividades que permitan conocer los conocimientos previos que posee el alumnado.

En la segunda propuesta didáctica se trabajan fundamentalmente contenidos conceptuales. La secuencia de actividades se centra en la exposición aunque también se integran algunos momentos de diálogo. Los contenidos procedimentales y actitudinales son trabajados de distinto modo, esto es, los contenidos procedimentales suponen promover la comprensión oral, la memorización, la toma de apuntes y la expresión escrita; y los contenidos actitudinales no son concretados como tal, sino que se derivan del currículum

oculto. En la siguiente tabla se presentan los contenidos que se trabajan en cada una de las propuestas didácticas.

Tabla 14
Diferencias en los contenidos de dos propuestas didácticas

	Propuesta didáctica 1	Propuesta didáctica 2
Contenidos conceptuales	Conocimiento del islamismo	Conocimiento del islamismo
Contenidos procedimentales	Diálogo, trabajo en grupo, exposición, exploración bibliográfica	Comprensión oral, memorización, toma de apuntes y expresión escrita
Contenidos actitudinales	(Explícitas) Respeto al turno del palabra, ayuda, cooperación	(Currículum oculto) Aceptación jerárquica, atención

Si nos detenemos en estos dos ejemplos de propuestas didácticas, podemos concluir que tengan o no las mismas intenciones educativas en cada una de ellas, se observa que utilizan estrategias didácticas distintas, lo que repercute en aprendizajes distintos en los estudiantes. En la primera propuesta, se interpreta que la intención de la enseñanza no se refiere solamente a la consecución de saberes conceptuales sino que también ocupan un lugar privilegiado las actividades que permiten a los estudiantes valores éticos y morales, actitudes sociales, habilidades para relacionarse con los demás, etc. La concepción social de la enseñanza como educadora de futuros egresados prioriza, en este caso, las distintas dimensiones a las que ha de apuntar la enseñanza.

En este sentido, Domingo (2003) manifiesta, siguiendo las ideas de Escudero (2002), que es posible propiciar buenos aprendizajes “valorando la diversidad personal, cultural y del aula, creando oportunidades para el aprendizaje cooperativo, con una perspectiva coherente y global del centro, y buscar los elementos, dimensiones o clave de cómo apoyar al buen y democrático aprendizaje” (p.1).

3.1.3. Perspectivas de la enseñanza

Las distintas perspectivas desde las que se entiende el aprendizaje han motivado distintas formas desde las que interpretar la enseñanza. En este trabajo vamos a centrarnos en explorar distintas perspectivas de enseñanza que algunos autores han tratado de identificar, para poner de relieve los aspectos que remarcan unas y otras. Entre los autores que vamos a destacar en la revisión que proponemos se encuentran los siguientes: Bolívar y Domingo (2007), quienes han conceptualizado los tres grandes programas descritos por Shuell (1996) para referirse a las perspectivas desde las que se ha entendido y entiende la enseñanza; Ramsden (2003), quién identifica también tres perspectivas de enseñanza a partir de las concepciones que los docentes manifiestan sobre la misma; y Pratt (2002), quién sostiene la existencia de cinco perspectivas diferentes de enseñanza, las cuales, desde su punto de vista, tienen su propio potencial para generar buena enseñanza y, por tanto, no es necesario infravalorar ninguna de ellas.

Adentrándonos en la descripción de las distintas perspectivas de enseñanza, Bolívar y Domingo (2007) ofrecen la conceptualización de tres modelos que se han desarrollado a lo largo del último siglo. Estos modelos son: la enseñanza como transmisión, derivada del conductismo; la enseñanza como cognición, que transita entre el conductismo y el constructivismo; y la enseñanza como facilitación, emanada del constructivismo. Cada una de las perspectivas presenta el modo en que se entiende la enseñanza, las metodologías didácticas y los roles de profesor y alumno, entre otras cuestiones.

La primera perspectiva se centra en la *enseñanza como transmisión* y es gestada, como se ha indicado, desde teorías conductistas. Los postulados de este enfoque resaltan una relación lineal entre el conocimiento que posee el profesor y el conocimiento que reciben los estudiantes. Desde esta perspectiva de la enseñanza el profesor hace uso de la instrucción para transmitir conocimientos a sus alumnos. Es el docente quién influye en los logros de los alumnos por lo que el éxito de la enseñanza dependerá de los logros alcanzados por éstos.

De acuerdo con Bolívar y Domingo (2007) este modelo de enseñanza tenía ciertas debilidades teóricas y no había servido para mejorar la práctica educativa; sin embargo, aún siendo fuertemente criticado, siguen siendo reformuladas algunas de sus ideas sobre todo cuando se quiere hablar de enseñanza efectiva. Indican los autores la necesidad de remitirse a las relaciones entre enseñanza y logros de los alumnos, siempre que las contribuciones que de ahí surjan lleven a los docentes a reflexionar sobre su práctica educativa.

La segunda perspectiva o modelo de enseñanza lo definen como *enseñanza como cognición*. Estas investigaciones sobre la enseñanza, llevadas a cabo en la década de los setenta, buscan dilucidar el conocimiento del profesor, es decir, las actividades cognitivas que preceden a sus prácticas. Como indican Bolívar y Domingo (2007), las investigaciones surgidas desde esta perspectiva han sido enmarcadas en las investigaciones sobre el “pensamiento del profesor” (*teacher thinking*). Resultan de interés remarcar algunas líneas que la incluyen como son los estudios sobre el procesamiento de la información y toma de decisiones, en los que se entiende que el profesorado es el agente que da sentido a los elementos curriculares a partir de sus creencias y vivencias; o los estudios propiciados por Shulman (1986) sobre el conocimiento didáctico del contenido, que hace referencia al conocimiento específico que desarrollan los profesores sobre la forma de desarrollar su materia.

La tercera perspectiva de la enseñanza se apoya en planteamientos constructivistas que exigen adoptar una concepción del aprendizaje basado en las siguientes ideas: “el aprendizaje es constructivo más que reproductivo; y, primordialmente, es un proceso social, cultural e interpersonal, gobernado tanto por factores sociales y situacionales como cognitivos” (Bolívar y Domingo, 2007, p.19). Como se comentaba en el capítulo anterior, el constructivismo sugiere que los estudiantes construyen el conocimiento a partir de la interacción entre los conocimientos previos y los nuevos contenidos, reinterpretando y generando nueva información y construyendo así nuevos significados. De esta manera, este enfoque que entiende la *enseñanza como facilitación* o enseñanza constructivista, proyecta un giro en la actividad docente que deberá ir acompañado de un cambio en el papel

desarrollado por el docente y el estudiante. Las tareas de enseñanza quedan impregnadas de los siguientes planteamientos: “los alumnos tienen ahora un papel activo en la enseñanza, están comprometidos e interesados en la construcción de significado, y están trabajando con los compañeros en la construcción social del conocimiento; el profesor, en cambio, se dedica más –como mediador- a proporcionar oportunidades y entorno favorable para el aprendizaje” (Bolívar y Domingo, 2007, p.19).

Estos autores señalan que las tres teorías podrían representarse en un *continuum* que iría de una enseñanza centrada en el profesor, basada en el modelo tradicional de enseñanza transmisiva, a una enseñanza centrada en la construcción y descubrimiento del conocimiento por parte del alumnado a partir de la guía y andamiaje del docente. Estos modelos son presentados como enfoques independientes que han ido cobrando protagonismo en distintos momentos.

Ramsden (2003), por su parte, ofrece tres teorías o modelos ideales de enseñanza basándose en las diversas concepciones de enseñanza que se sugirieron en distintas investigaciones de diversos autores que estudiaron el tema. A diferencia de los anteriores autores, Ramsden sugiere que se trata de una estructura jerárquica y progresiva en la cual cada una de las teorías incluye aspectos de las anteriores. De esta manera, la teoría dos y tres asumirá los rasgos de las teorías precedentes. Veamos los planteamientos de cada una de ellas (Ramsden, 2003, p.121).

La primera teoría la denomina *enseñanza como transmisión o comunicación*. Ramsden indica que las concepciones de los docentes suelen identificarse con la idea de que la tarea de enseñar supone la transmisión del contenido o la demostración de los procedimientos. Esto implica que el docente es un transmisor de información que ha de presentar su sabiduría a los estudiantes, normalmente a través de la clase magistral. Incluso argumenta el autor que, en las versiones más modernas, acompañándose de algún tipo de tecnología de la información y comunicación.

Desde esta teoría se suelen atribuir la calidad del aprendizaje a factores intrínsecos del estudiante, es decir, si un estudiante no aprende tras la lección magistral del docente es probable que la razón sea su falta de preparación previa, falta de voluntad, pereza, capacidad, etc. Así pues, todos los problemas o fracasos del estudiante son externos al profesor, al programa o a la institución.

Como vemos, esta teoría se identifica con el modelo de enseñanza como transmisión propuesto por Shuell (1996), en que la enseñanza se conceptualiza como un modelo input-output. Bajo estos planteamientos se señala la necesidad de controlar los niveles de exigencia de entrada a la universidad (Bolívar y Domingo, 2007; Ramsden, 2003), así como el número de estudiantes por asignatura.

En la segunda teoría, denominada *enseñanza como organización de la actividad del estudiante*, el foco de atención pasa del docente al estudiante. De acuerdo con Ramsden (2003), desde esta perspectiva se asume que el aprendizaje es un proceso de interacción, por tanto la enseñanza ha de articular técnicas que aseguren que el estudiante aprende. Entre estas técnicas estarían, por ejemplo, utilizar metodologías variadas, realizar discusiones en grupo o implicar a los alumnos en procesos en que se vinculen los conocimientos teóricos a su experiencia.

Nos encontramos en un estadio en que lo que cambia es sobre todo la ampliación de técnicas y estrategias que el docente tiene que desarrollar en el aula. Realmente esta segunda teoría no implica un cambio en las concepciones de la docencia pues se sigue concibiendo que si hay problemas en el aprendizaje las razones se derivarán del estudiante. El docente tendrá que ser capaz de motivar a los alumnos para que la predisposición de éstos sea más alentadora.

Como indica Ramsden (2003, p.123) “si las teorías uno y dos se centran en el profesor y en el alumno respectivamente, la teoría tres entiende la enseñanza y el aprendizaje como dos caras de la misma moneda”. Esta tercera teoría es denominada del siguiente modo: *la enseñanza entendida como hacer posible el aprendizaje*. Desde esta perspectiva, la finalidad de la enseñanza se identifica con la ayuda, la guía, el andamiaje que el profesor ha de proporcionar a los estudiantes

para que éstos comprendan la materia; se trata de guiarlos para hacer posible su aprendizaje. Los planteamientos más básicos que sustentan en cuanto a la función de la enseñanza y el aprendizaje son los siguientes:

- Enseñar supone conocer las dificultades de los estudiantes para poder cambiarlas.
- Enseñar implica crear un entorno de aprendizaje adecuado que lleve a los estudiantes a su implicación en la materia.
- Es el estudiante quién construye su propio conocimiento a partir de la modificación y aplicación de sus propias ideas. Por tanto, la enseñanza no debe proporcionar conocimiento elaborado (como se concibe en las teorías anteriores), si no que lo ha de elaborar el estudiante.
- Es necesaria la utilización de una gran variedad de métodos para atender a las diferencias individuales y que los estudiantes aprendan.
- Se plantea la enseñanza como una actividad reflexiva que busca la mejora de la docencia. Por tanto, será necesario escuchar a los estudiantes y a otros docentes para construir y elaborar el conocimiento profesional.
- La docencia y la investigación son dos tareas que van de la mano para alcanzar la mejora de la enseñanza.

Las tres teorías identificadas integran una serie de características que nos ayudan a discernir entre los rasgos que las diferencian. En la siguiente tabla se reflejan dichos rasgos atendiendo al foco de atención, las estrategias utilizadas, las acciones empleadas y el objeto de reflexión de cada teoría.

Tabla 15
Teorías de la enseñanza universitaria (Ramsden, 2003, p.127)

	Enseñanza como transmisión	Enseñanza como organización	Enseñanza como hacer posible el aprendizaje
Foco	Docente y contenido	Las técnicas de enseñanza de las que resultará el aprendizaje	Relación entre los estudiantes y la materia
Estrategia	Transmisión de la enseñanza	Administrar el proceso de enseñanza; transmitir conceptos	Participar; cambiar; imaginarse a sí mismo como estudiante
Acciones	Principalmente, la presentación	Aprendizaje activo; organización de las actividades	Adaptación sistemática a la comprensión de los estudiantes
Reflexión	No hay reflexión, se da por sentado	Aplicar las habilidades para mejorar la enseñanza	Enseñanza como un proceso de investigación, proceso académico

El tercer autor al que hacemos referencia es Pratt (2002). Sus planteamientos se encuentran impregnados de ideas y orientaciones sobre enseñanza eficaz (a la cual haremos alusión más adelante), y entiende que cada una de las perspectivas de enseñanza que sostiene puede derivar en una buena enseñanza si las acciones llevadas a cabo son las adecuadas. Asimismo, destaca que las distintas perspectivas de enseñanza pueden solaparse en un mismo momento y, por tanto, no son independientes entre sí.

La primera perspectiva a la que hace referencia es conocida como transmisión. Esta concepción de la enseñanza viene a ser la más desarrollada sobre todo en la educación secundaria y en la educación superior (Pratt, 2002). El aspecto central es el profesor y, por consiguiente, el dominio del conocimiento que ha de transmitir es un aspecto clave para asegurar la calidad de proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, también lo es que el alumno sea receptivo para aprender esa información. Los docentes que se sitúan en esta perspectiva han de asegurar las siguientes acciones:

“proporcionar objetivos claros y bien organizados, ajustar la velocidad de su exposición, usar eficientemente el tiempo de clase, aclarar los malos entendidos, responder preguntas, corregir errores, ofrecer comentarios, resumir lo que ha sido presentado, sugerir recursos apropiados para los estudiantes, establecer altos niveles de desempeño y desarrollar objetivos significativos para evaluar el aprendizaje” (Pratt, 2002, p.3).

Por último, destacar que una de las funciones primordiales del docente, según ella, es que sus alumnos reciban y almacenen de manera eficiente y efectiva la información y, para ello, es fundamental que transmita también el entusiasmo por aprender.

La segunda perspectiva es denominada *de desarrollo* y se fundamenta en la orientación constructivista del aprendizaje. De acuerdo con Pratt (2002), en esta perspectiva los profesores han de conocer cómo razonan y piensan los estudiantes pues los alumnos utilizan sus conocimientos previos para filtrar y reinterpretar la información. En este sentido, el docente tendrá que ser capaz de conducir a sus alumnos para hacerles pensar y razonar de manera más compleja y sofisticada. Para ello, tendrá que presentar ejemplos que sean significativos para los estudiantes, formular problemas, casos y desafiarlos a base de preguntas.

La tercera perspectiva, denominada *de acompañamiento o mentorización*, considera al estudiante como un aprendiz que ha de trabajar en el aula mediante actividades auténticas, es decir, a partir de actividades y situaciones reales de aplicación o en escenarios reales. En todo caso, existe una estrecha relación con el mundo real enfatizándose así conceptos tales como el desarrollo de competencias, la identidad del alumnado o el sentimiento de pertenencia a un grupo social. Se trata, según este autor, de una perspectiva difícil de poner en práctica pero que algunos profesores han logrado conseguir en sus clases. El profesor tiene la responsabilidad de proporcionar a los estudiantes tareas significativas y relevantes para la comunidad social y profesional.

La cuarta perspectiva se corresponde con el *cuidado del estudiante–nutrir al estudiante*. Desde sus planteamientos se incide en que los buenos maestros, a la vez que establecen retos desafiantes a los alumnos, les proporcionan un clima de afecto, cuidado, confianza y expectativas claras y razonables. Aspectos como el autoestima, la metacognición y el desarrollo personal y social del alumnado adquieren una gran importancia para el docente, en el sentido de que los estudiantes para lograr las metas propuestas tendrán que estar capacitados para ello. Pratt (2002) asume dos principios básicos para entender las prioridades de esta perspectiva: el primero de ellos indica que los estudiantes han de saber que el logro es producto de su propio esfuerzo y capacidad en lugar de la benevolencia de un maestro; y segundo, que sus esfuerzos por aprender estarán apoyados por el maestro y sus compañeros. Es necesario enfatizar estas ideas pues, de acuerdo con Pratt (2002, p. 7), “las personas se motivan y aprenden cuando están trabajando en cuestiones o problemas sin temor al fracaso”.

La quinta y última perspectiva hace referencia a la enseñanza como vehículo para la reforma social. Los docentes que adoptan esta perspectiva de enseñanza pretenden concienciar o estimular a los estudiantes para que éstos tomen una posición crítica que les permita la transformación social con el fin de mejorar sus vidas. El profesor se constituye como un líder o rebelde que anima a sus alumnos a posicionarse en cuanto a las prácticas, valores e ideologías propios de su disciplina. Así, las prácticas de aula se centran en discusiones sobre cómo, quién y con qué fines se ha creado el contenido propio de la disciplina, más que en el conocimiento de la disciplina en sí mismo. Indica este autor, que son pocos los profesores que se sitúan en esta perspectiva pero, sin embargo, suelen ser los que dejan una huella más profunda en sus alumnos.

Cada una de las perspectivas descritas por Pratt implica distintas orientaciones filosóficas de conocimiento, del aprendizaje del estudiante y del papel y responsabilidad de los docentes. El autor indica que dichas perspectivas no son mejores ni peores y, por tanto, se definen como una visión legítima siempre y cuando se lleven a la práctica de manera adecuada.

Considerado lo anterior, podemos preguntarnos acerca de qué perspectiva es la más conveniente y en qué circunstancias. Las primeras perspectivas propuestas por los distintos autores hacen referencia a la perspectiva de la transmisión. En general, esta orientación de la enseñanza no obedece tanto a una actitud reflexiva por parte del alumnado. Las funciones básicas del docente pasan por presentar la información y, como indicaba Pratt (2002), fomentar en los estudiantes el entusiasmo por aprender. Sin embargo, esta perspectiva no asegura que los estudiantes aborden cambios conceptuales en sus esquemas de conocimiento, ni que ese conocimiento sea profundo y significativo. De acuerdo con Bolívar y Domingo (2007) y Ramsden (2003) sería la tercera perspectiva, de una orientación constructivista, la que incentiva un modelo de enseñanza en que el alumno ha de construir su propio conocimiento a partir de la guía y ayuda del docente. Queda reflejada en sus planteamientos la idea de que para aprender es necesario darle significado a la información, reelaborarla, reinterpretarla, y para ello, es necesario que el alumno trabaje ese conocimiento. Esta perspectiva de la enseñanza está estrechamente relacionada con la adopción de enfoques profundos por parte de los estudiantes, pues la adopción de este enfoque está siendo más frecuente en contextos donde se aplica dicha teoría de enseñanza (Ramsden, 2003).

En relación a las perspectivas de enseñanza propuestas por Pratt (2002) cabe destacar que todas ellas, pero sobre todo las cuatro últimas, privilegian ciertas funciones de protagonismo al estudiante, explorando, desde distintas vías (que serían las distintas perspectivas) los diversos modos de conseguir que los estudiantes aprendan de manera profunda y significativa. Es decir, haciéndoles pensar y razonar de manera compleja y sofisticada (perspectiva dos), a partir del contacto con situaciones reales (perspectiva tres), proporcionándoles un clima de confianza primordial para asegurar la motivación hacia el aprendizaje (perspectiva cuatro), o cuestionándose los planteamientos de la disciplina (perspectiva cinco).

Desde nuestro punto de vista, de acuerdo con las ideas fundamentadas en el capítulo dos sobre las concepciones de lo que ha de ser aprender y teniendo presentes los parámetros contextuales y situacionales asentados en el capítulo uno, consideramos que hablar de enseñanza hoy requiere acentuar la mirada en

enfoques constructivistas que favorezcan la actividad y el protagonismo del alumnado. Pero también hay que tener en cuenta, que no hay una sola forma de aprender y enseñar que podamos denominar “buena enseñanza”. Por ello, cabe considerar las distintas perspectivas de enseñanza aludidas con objeto de diversificar los modos de aproximarse a la enseñanza y el aprendizaje.

3.2. Un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje

Entendemos la enseñanza y, concretamente, los procesos didácticos, como una de las variables que condicionan el proceso de enseñanza y, por tanto, dependiendo de cómo se pongan en marcha provocarán unos u otros tipos de aprendizajes así como diversos grados de profundidad. Se indicaba en capítulos anteriores que el aprendizaje de los estudiantes es un proceso complejo que desemboca en conocimientos superficiales o más profundos. Precisamente, la nueva realidad de cambio centra su atención en un enfoque basado en aprendizajes profundos orientados hacia la comprensión y el significado, en el que se relaciona lo que se desea aprender con los conocimientos previos y en el que se integra teoría y práctica (Biggs, 2005; Biggs y Tang, 2011; Darling-Hammond, 2001; Ramsden, 2003).

En este marco, la perspectiva de la enseñanza como transmisión y la teoría conductista del aprendizaje no se sostienen. Como teoría explicativa es más coherente la perspectiva constructivista de enseñanza y aprendizaje. Si recordamos las ideas expuestas en el capítulo anterior, el constructivismo entiende el aprendizaje como aquel proceso que persigue la construcción y comprensión de conocimientos significativos, activos y profundos. En este sentido, estos planteamientos representan un interesante marco en el que asentar buenas prácticas docentes y, para ello, la clave estará en proporcionar ambientes y situaciones de aprendizaje propicios para su desarrollo.

3.2.1. Cambios en el modelo de enseñanza

A grandes rasgos podemos indicar que las principales características del modelo educativo en que estamos inmersos desde la entrada al EEES y que, según

Fernández March (2006), lo convierten en un modelo más eficaz ante los desafíos a los que hay que responder son (p.39):

- Centrado en el aprendizaje, que exige el giro del enseñar al aprender, y principalmente, enseñar a aprender a aprender y aprender a lo largo de la vida.
- Centrado en el aprendizaje autónomo del estudiante tutelado por los profesores.
- Centrado en los resultados de aprendizaje, expresadas en términos de competencias genéricas y específicas.
- Que enfoca el proceso de aprendizaje-enseñanza como trabajo cooperativo entre profesores y alumnos.
- Que exige una nueva definición de las actividades de aprendizaje y enseñanza.
- Que propone una nueva organización del aprendizaje: modularidad y espacios curriculares multi y transdisciplinarios, al servicio del proyecto educativo global (plan de estudios).
- Que utiliza la evaluación estratégicamente y de modo integrado con las actividades de aprendizaje y enseñanza y, en él, se debe producir una revaloración de la evaluación formativa-continua y una revisión de la evaluación final-certificativa.
- Que mide el trabajo del estudiante, utilizando el ECTS como herramienta de construcción del currículo, teniendo como telón de fondo las competencias o resultados de aprendizaje, y que al mismo tiempo va a servir de herramienta para la transparencia de los diferentes sistemas de educación superior.
- Modelo educativo en el que adquieren importancia las TIC y sus posibilidades para desarrollar nuevos modos de aprender.

La propuesta de Universidad consolidada con la Declaración de Bolonia (1999) hace hincapié en que la Educación Superior se ha de encargar no sólo de la búsqueda del saber, sino también de la capacitación de los estudiantes para enfrentarse a las demandas de la sociedad actual (Torres, Hernández Valverde y Martínez Valcárcel, 2014). Se entiende que los estudiantes tienen que desarrollar capacidades, habilidades, actitudes y valores que les permitan consolidar una formación integral. Así pues, se enfatiza la importancia de la formación centrada en el aprendizaje de los estudiantes y la consecución de los aprendizajes de calidad.

Pero como bien indican Pérez Gómez *et al.* (2009c), la traslación del foco de atención en el aprendizaje no priva a la enseñanza de importancia, sino que supone su enriquecimiento. Esto es, no es posible cualquier tipo de enseñanza sino aquella que facilite los aprendizajes considerados como valiosos, lo cual es posible mediante buenas prácticas docentes arropadas por una institución y un entorno que estimule el proceso de cambio (Domingo, 2003).

La asunción de este nuevo paradigma educativo sugiere que el aprendizaje del alumnado es un elemento clave sobre el que organizar y diseñar la enseñanza, pues “envuelve a toda la persona con sus conocimientos, habilidades, valores, actitudes, hábitos y emociones, por ello tiene sentido que la enseñanza y el currículum, también en la universidad, se organicen para facilitar y estimular el aprendizaje de competencias o cualidades humanas fundamentales” (Pérez Gómez *et al.*, 2009d, p.5).

El planteamiento de la enseñanza centrada en el aprendizaje viene de la mano de otro pilar fundamental en este nuevo modelo de enseñanza: la formación orientada al desarrollo de competencias. Podemos señalar, como indica Bolívar (2008), que la apuesta por el enfoque de las competencias se deriva de la reestructuración que están experimentando las sociedades occidentales a causa de la globalización, las tecnologías de la información y la creciente multiculturalidad. Y supone, además, una fehaciente postura que pretende acercar la formación universitaria a los problemas y demandas de la sociedad contemporánea (Pérez Gómez *et al.*, 2009c).

De acuerdo con Villa y Poblete (2007):

“El aprendizaje basado en competencias no debe entenderse como un aprendizaje fragmentado, tal como se entendían las competencias desde un enfoque conductista, sino que hay que comprenderlo desde una perspectiva integradora. Las competencias agregan, a nuestro entender, un valor añadido al proceso de enseñanza posibilitando una dinámica entre los conocimientos, las habilidades básicas y el comportamiento efectivo” (p.41).

El concepto de competencia supone la movilización de distintos saberes, es decir, su aplicación a situaciones diversas; y supone también la vinculación entre la teoría y la práctica, o dicho de otro modo, la búsqueda de la relación entre la adquisición de conocimientos y su utilidad en la práctica profesional. Zabalza (2007b), caracteriza al enfoque de competencias como un sistema de formación *basado en la acción*. Esto indica que se busca la capacidad de actuar de los estudiantes de aquellos recursos de los que dispone:

“Saberes (el conocimiento de los sistemas sobre los que se pretende actuar); habilidades (dominio de los recursos a emplear y de las destrezas necesarias para manejarlos); procesos operativos (conocimiento de la cadena de acciones que llevará al resultado) y actitudes (o disposiciones adecuadas y capaces de dar respuesta a las particulares condiciones de la situación en que se actúa)” (p.17).

La adquisición de competencias en el nivel universitario requiere cambios sobre todo cualitativos en el aprendizaje de los estudiantes, demanda que los estudiantes construyan aprendizajes significativos, profundos y comprensivos. Entra en juego otro pilar fundamental de este modelo de enseñanza que tiene que ver con el tipo de aprendizaje que construyen los estudiantes. Se apunta hacia un aprendizaje de calidad y esta calidad lleva implícita, por un lado, la visión del aprendizaje como un proceso activo de construcción del conocimiento, y por otro, la concepción del profesor como facilitador y guía del aprendizaje que tendrá por

función orientar al alumnado hacia niveles de comprensión lo más profundo posibles (Pérez Cabani, Carretero, Palma y Rafel, 2000).

Autores como De Corte (2010) conciben que el aprendizaje de calidad está relacionado con la competencia adaptativa. Concretamente, hace referencia a los conocimientos adaptativos como aquellos que permiten a los estudiantes aplicar de manera eficaz, con flexibilidad y creatividad, y en diferentes situaciones los conocimientos y habilidades adquiridos.

Huber (2008), siendo más preciso, indica que la clave para la calidad se encuentra en el aprendizaje activo del alumnado. Alude (siguiendo a Shuell, 1986) a cinco aprendizajes esenciales a los que puede llegar el alumnado según su participación (p.66):

- Aprendizaje activo: Cada persona tiene que aprender por sí misma, no se puede aprender por los demás.
- Aprendizaje autorregulado: Los estudiantes, por si mismos, han de ser capaces de percibir, evaluar y retroalimentar sus actividades.
- Aprendizaje constructivo: Los estudiantes tienen que construir su propio conocimiento, pues éste no es una copia de la realidad. Es necesario reinterpretarlo teniendo en cuenta sus conocimientos previos.
- Aprendizaje social: Aprender es un proceso de interacción social, se produce con otras personas.

Por su parte, Darling-Hammond (2001) invita a desarrollar el aprendizaje activo y profundo en las escuelas. Argumenta que dicho aprendizaje implica enseñar a los estudiantes en contextos lo más realistas posible; utilizando operaciones cognitivas de alto nivel; evaluando, analizando, realizando operaciones concretas; aplicando ideas y habilidades a contextos significativos y reinterpretando los conocimientos con los adquiridos previamente.

Todas estas características del aprendizaje que acabamos de mencionar representan atributos propios de un conocimiento duradero, contextualizado,

interpretado, comprendido, propio de estudiantes que ponen en marcha enfoques de aprendizaje profundos, referidos a sus concepciones sobre lo que debe ser aprender y que utilizan las estrategias adecuadas para construirlo. Entendemos pues, que la enseñanza ha de orientarse en esta dirección.

Por tanto, como afirman Bolívar y Domingo (2007, p.20) “la enseñanza es vista ahora más como una tarea de orquestar un complejo entorno de aprendizaje y actividades, en lugar de una línea de montaje donde el conocimiento sea transferido de alguien que conoce a individuos que no saben, mediante un monólogo”. Nos encontramos ante una perspectiva de enseñanza preocupada por hacer posible que el alumno aprenda, pero no cualquier aprendizaje, sino un buen aprendizaje, relevante y profundo.

Favinha (2012) argumenta la necesidad de cambiar la enseñanza, sustituyendo la transmisión contenidos para la construcción del conocimiento. Para ello, considera conveniente:

“mas tal não é possível sem a alteração da própria universidade, substituindo as tarefas parcelares e especializadas por tarefas integradas, que pressuponham uma aproximação integrada da realidade, dos problemas que a esta se colocam e do conhecimento que os poderá resolver com base na inter- relação entre o ensino, a investigação e a cooperação com a sociedade” (p.731).

En síntesis, cabe indicar que este panorama de cambio en las universidades ha suscitado un interés inherente por la enseñanza universitaria, y consecuentemente, se han diversificado e incrementado sus focos de atención. Así, en este escenario han surgido numerosos estudios que hacen referencia a los métodos de enseñanza (De Miguel, 2006a, 2006b; Gómez, 2002; Mayorga y Madrid, 2010; Navaridas, 2004; Vallejo y Molina, 2011); a la enseñanza y aprendizaje de competencias (Hernández, Martínez, Fonseca y Rubio, 2005; Rodríguez y Vieira, 2009; Sanz de Acedo, 2010; Villa y Poblete, 2007); a los diversos planteamientos y modos de evaluar (Brown y Glasner, 2007; Pérez Gómez *et al.*, 2009a; Porto Currás, 2006, 2009, 2010; Porto Currás, García Hernández y Navarro Medina, 2013; Vallejo

y Molina, 2014); o, también, a las buenas prácticas de enseñanza (Block y Pawis, 2008; Cid-Sabucedo, Pérez Abellás y Zabalza, 2009; Hativa, Barak y Simhi, 2001; Vallejo, Moreno Yus y Porto Currás, 2008; Zabalza, 2012). En este sentido, creemos especialmente interesante reflexionar sobre algunas de los cambios que se han orientado respecto a la docencia, las metodologías docentes y la evaluación. Seguidamente intentamos incidir en cada uno de estos aspectos.

3.2.2. Cambios en la docencia universitaria

El nuevo modelo de formación que se plantea con el proceso de convergencia, conlleva, tal y como venimos comentando, un cambio sustantivo en la forma de concebir la docencia universitaria. De acuerdo con Pérez Gómez *et al.* (2009b, p.19) “la función docente ha de sufrir evidentemente un cambio tan radical como el resto de los componentes del sistema educativo”.

Si el papel del profesor se ha identificado tradicionalmente con el del actor principal del proceso de enseñanza, centrándose sus tareas en la exposición de conocimientos, ahora se le exige que pase a un segundo plano en aras de centrar el proceso en el aprendizaje de los estudiantes.

Está claro que la docencia se encuentra avocada a la revisión y actualización, sin embargo, éste es un reto que no es de recibo para muchos profesores. En el sentir de estos docentes universitarios se encuentran algunos planteamientos que, de acuerdo con Zabalza (2006), no son fáciles de superar. Algunos de ellos implican el considerar que:

“A enseñar se aprende enseñando; que para ser un buen profesor universitario basta con ser un buen investigador; que aprender es una tarea que depende exclusivamente del alumno; los profesores deben dedicarse a enseñar (explicar) los temas. Si aprenden o no es cosa que los alumnos deben resolver por su cuenta y bajo su responsabilidad; que una universidad es de calidad no tanto por las clases que se imparten cuanto por los recursos de que se dispone: buenos laboratorios, buenas bibliotecas, suficientes recursos en nuevas tecnologías, etc.” (p.43).

Aunque muchos de estos planteamientos se están resquebrajando, todavía no están superados. Por ello, conviene hacer eco de algunas de las convicciones que para Zabalza (2006) configuran la docencia universitaria:

- La primera de ellas hace referencia a que la docencia es un componente importante en la formación de los estudiantes, pues lo que éstos aprenden depende, en parte, de las oportunidades de aprendizaje que se les hayan ofrecido.
- En segundo lugar, destaca que la enseñanza es un cometido distinto a otros cometidos que ha de asumir el profesor, como por ejemplo la investigación o la gestión.
- En tercer lugar alude a la buena enseñanza como aquella que se produce cuando va acompañada de formación y constante revisión de la propia práctica. Al respecto, indica Imbernón (2012) que se trataría de repensar la práctica docente en espacios para la reflexión, participación y formación, desde la conciencia de la contextualización y la complejidad del acto educativo.
- Y por último, subraya que la docencia también se constituye de una serie de competencias profesionales como son: el conocimiento sobre la disciplina, el conocimiento sobre los propios procesos de enseñanza y aprendizaje; ciertas habilidades como la comunicación, o el manejo de recursos didácticos; y ciertas actitudes propias de los formadores como son la empatía, o el rigor intelectual.

De acuerdo con estos argumentos, y en tanto que es una idea sostenida por muchos autores, 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). Así lo destacan algunos informes internacionales que han puesto en relación el papel del alumnado y la posibilidades de aprendizaje de los estudiantes (Rodríguez Izquierdo, 2009). Este énfasis se observa, por ejemplo, en el título de el informe de la OCDE (2005): *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*.

En este sentido, creemos necesario destacar algunos de los principios básicos que caracterizan al buen docente universitario. Rodríguez Espinar (2003), enuncia algunas de las competencias que caracterizan al buen docente:

- Dominar el saber de su campo disciplinar (cómo se genera y difunde el conocimiento) así como saber gestionarlo.
- Vincular el conocimiento disciplinar y el pedagógico para reflexión, investigación e indagación sobre su propia práctica docente.
- Dominar las herramientas de diseño, planificación y gestión del currículum, para la colaboración con los equipos docentes.
- Innovar y ser receptivo a los cambios en la docencia.
- Ser facilitador de aprendizajes y saber motivar a los estudiantes hacia un aprendizaje de calidad.
- Potenciar los trabajos colaborativos entre sus alumnos e implicarse en los trabajos colaborativos con sus colegas.
- Asegurar su función de tutor mediante la comunicación y las relaciones interpersonales.
- Establecer un compromiso ético con su profesión.

El papel del docente se vuelve, sin duda, más complejo. Los roles que debe desempeñar se orientan, sobre todo, a favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes más que a la mera transmisión de la información (Villa, 2008; Espinosa Martín, 2014). Por esta razón, el docente no solo tiene que ser buen conocedor de su materia, sino que también ha de ser capaz de cuestionarse y tomar decisiones acerca de la didáctica de su materia y ser capaz de adaptarse y ofrecer respuestas ante situaciones nuevas e impredecibles (Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 2011).

Desde nuestra perspectiva, la buena enseñanza supone 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 solo seleccionar contenidos importantes, sino adecuarlos y presentarlos de manera que los estudiantes puedan interpretarlos y aprenderlos de acuerdo con sus necesidades formativas.

Según Bain (2006), los buenos profesores son aquellos que quieren que sus estudiantes resuelvan problemas complejos, y para ello -indica el autor-, deben apostar no sólo por enseñar conceptos, hechos y procedimientos propios de su materia, sino también alentar a los estudiantes a utilizar conceptos, metodologías y supuestos propios de otras materias. De esta manera, se ayudaría a los estudiantes a pensar, aplicar, analizar, comprender, etc., y así distinguirse en los niveles más altos de desarrollo en el aprendizaje.

Biggs (2006), por su parte, incide en que la docencia y las técnicas que se utilicen para enseñar han de provocar el aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta que si éstos no aprenden esas técnicas serán irrelevantes. Por este motivo, el docente debe tener en cuenta que el modo en que los estudiantes se aproximan al conocimiento depende, en gran medida, de la forma en que el docente organiza y desarrolla las actividades de aprendizaje; sabiendo que existen actividades que poseen un bajo nivel de activación personal de los estudiantes, mientras que existen otras que activan sus habilidades, emociones, valores, etc. (Rué, 2007). Para este autor, acudir al propósito que deseamos lograr en los estudiantes nos llevará a utilizar unas estrategias de enseñanza u otras. Estas estrategias son las que se señalan (por orden de complejidad):

- presentación de la información;
- transmisión de la información (profesor-alumno);
- ilustración de la aplicación de una teoría a la práctica;
- desarrollo de conceptos/principio y sus relaciones.

Las primeras estrategias favorecerán aprendizajes más superficiales, basados en la memorización de ideas inconexas, y las más complejas ayudarán al alumno a poner en marcha un aprendizaje más profundo, experto, significativo, desencadenante de la comprensión.

En correspondencia con estas ideas, será necesario impulsar actividades que fomenten este tipo de aprendizaje. Windschitl (2002, p.137) identifica una serie de principios que debieran guiar el aprendizaje significativo de los estudiantes:

- Los profesores provocan ideas y experiencias en los estudiantes en relación con temas fundamentales, luego organizan situaciones de aprendizaje que los ayudan a elaborar o a estructurar los conocimientos que poseen.
- Los estudiantes tienen oportunidades frecuentes de participar en actividades complejas y significativas basadas en problemas.
- Los profesores ofrecen a los alumnos una variedad de recursos de información, así como las herramientas (tecnológicas y conceptuales) necesarias para mediar el aprendizaje.
- Los estudiantes trabajan en colaboración y reciben apoyo para participar en diálogos orientados a las tareas.
- Los profesores muestran, de manera explícita, sus propios procesos de pensamiento a los aprendices, y los animan a realizar el mismo tipo de diálogo reflexivo, escritura, dibujos u otras representaciones.
- De manera rutinaria, se pide a los estudiantes que apliquen sus conocimientos en contextos diversos y auténticos, que expliquen sus ideas, interpreten textos, pronostiquen fenómenos y construyan argumentos basados en evidencias, en lugar de enfocarse únicamente en la adquisición de “respuestas correctas” predeterminadas.
- Los profesores, en conjunto con las condiciones descritas antes, fomentan el pensamiento reflexivo y autónomo de los alumnos.
- Los profesores utilizan diversas estrategias de evaluación para entender la evolución de las ideas de los alumnos y para dar retroalimentación acerca de los procesos, así como acerca de los productos de su pensamiento.

El papel del docente, como vemos, se vuelve más complejo. Como bien indica Rodríguez Izquierdo (2009) “parece que más que disminuir el papel del profesorado se nos exige un alto nivel de adaptación y creatividad” (p. 196). Las competencias y las tareas que debe desempeñar se diversifican y se orientan, sobre todo, a favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes, a la construcción guiada de su propio aprendizaje. En este sentido, el profesorado ha de ser capaz de orientar el aprendizaje de los estudiantes mediante el apoyo y la retroalimentación, la evaluación de las competencias, es decir, ha de ser capaz de planificar una estrategia para que los estudiantes aprendan por sí mismos (Villa, 2008).

De esta manera, no cabe duda que la tarea del docente universitario debe focalizarse a la gestión del aprendizaje del alumnado (De Miguel, 2006b), y no tanto a la transmisión del conocimiento, para que así sea el alumno quién, a partir de las pautas y medios facilitados por el profesor, construya su propio conocimiento de la manera más autónoma posible.

En síntesis, podemos indicar que la clave será “proporcionar las oportunidades necesarias para que se produzca un aprendizaje activo, estratégico, autoconsciente, motivado e intencional” (Brown, 1994, p.17).

3.2.3. Repercusiones metodológicas

Coincidimos con Vallejo y Molina (2011) cuando afirman que “ningún método es universal y adecuado para todas las situaciones de enseñanza-aprendizaje, sino que cada uno será válido en función de una realidad educativa concreta” (p.210). Esta idea nos lleva a asumir que el método ideal es aquel capaz de ser coherente con la visión de la enseñanza del docente, que se adapta a las necesidades de cada estudiante y que permite comunicar los contenidos fundamentales que merecen ser aprendidos significativamente (De Miguel, 2006b; Fernández March, 2006; Vallejo, 2010). Siendo consciente de estas condiciones así como de aquellos aprendizajes y propósitos que se pretenden lograr, será oportuno escoger el método o la combinación de métodos más adecuados.

El despliegue de intenciones o propósitos tendrá que ajustarse asimismo a las condiciones y circunstancias en que se desarrolle la enseñanza que, como se viene indicado a lo largo de este trabajo, sugieren un aprendizaje constructivo donde el alumno sea quien elabore su propio conocimiento.

En este aspecto, sí se pueden señalar ciertas tendencias interesantes sobre los métodos, que debemos tener en cuenta. Estas tendencias apuntan (Fernández March, 2006) hacia el uso de cualquier método si los objetivos que se plantean son de bajo nivel (adquisición y comprensión de la información). Pero si se requiere que los estudiantes desarrollen otras habilidades superiores como el pensamiento crítico o el aprendizaje autónomo, será necesario utilizar métodos centrados en los alumnos, que requieran su participación. Estos últimos métodos “generan aprendizajes más profundos, significativos y duraderos y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos” (Fernández March, 2006, p.42).

Consideramos, de acuerdo con Pozo y Pérez (2009), que para que los estudiantes aprendan de manera profunda es necesario un diseño de tareas más sofisticadas y complejas que propicien la actividad cognitiva compleja de los alumnos. La enseñanza debe colocar a los estudiantes ante situaciones de búsqueda de información, toma de decisiones, trabajo autónomo y en equipo, aplicación del conocimiento, etc.

Estas situaciones didácticas en las que se integran alternativas metodológicas más atractivas y eficaces para propiciar aprendizajes de calidad se están favoreciendo, pero lo cierto es que las rutinas tradicionales (generalmente basadas en las clases magistrales) siguen formando parte de la dinámica habitual de la docencia universitaria (Vallejo y Molina, 2011).

Por otro lado, también se ha sugerido que el empleo de los métodos de enseñanza se encuentra relacionado con la naturaleza de los contenidos de la materia que se imparte. Como indicamos en un trabajo anterior (Torres, Hernández Valverde y Martínez Valcárcel, 2014), 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, como bien indica Zabalza (2012), será labor del docente buscar un equilibrio entre los saberes clásicos y su aplicación a situaciones, problemas y casos reales, así como de integrar la teoría y la práctica.

3.2.3.1. La renovación metodológica en la Universidad

Uno de los pilares del cambio que supone la traslación de un modelo basado en la enseñanza a un modelo basado en el aprendizaje se identifica con la llamada renovación metodológica. Así lo plantea De Miguel (2006b):

“El principio que habitualmente se formula para justificar la necesidad de proceder a una renovación metodológica se puede sintetizar en estos términos: frente al paradigma tradicional que centra el eje de la enseñanza sobre la tarea del profesor, el EEES promueve una orientación metodológica basada en el supuesto de que sólo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio alumno el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico. Con otras palabras, si queremos optimizar el aprendizaje deberemos planificar los procesos de enseñanza priorizando la actividad y trabajo personal del alumno” (p.74).

Entendemos que el modelo educativo y la metodología desarrollada por el docente en sus clases son factores importantes y decisivos –aunque no los únicos– en la formación de los estudiantes (Torres, Vallejo y Martínez Valcárcel, 2012). Tanto es así que, como señala Martín (2009), repercuten en la forma en que los estudiantes se aproximan al conocimiento. Es por esta razón que se están creando situaciones de incertidumbre entre los profesores que, hasta ahora, pocas veces se había replanteado su acción como docentes y que, sin duda, han de ser lo

verdaderos artífices del cambio (Palazón-Pérez, Gómez-Gallego, Gómez-Gallego, Pérez-Cárceles y Gómez-García, 2011).

En este marco de consideraciones se plantea como eje central la selección de metodologías que permitan articular situaciones de enseñanza que provoquen en el alumnado el aprendizaje significativo y relevante, acordes con los objetivos y competencias que se pretenden conseguir. Así pues, se hace necesario conocer distintas estrategias metodológicas favorecedoras de estos aprendizajes, que puedan ser utilizadas en las aulas universitarias.

Desde que se comenzara a hablar del proceso de Convergencia Europea, se ha despertado una incesante producción científica al respecto. 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 (2006a): *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 presentada por Villardón Gallego (2015): *Competencias genéricas en Educación Superior. Metodologías específicas para su desarrollo*, 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.

Asimismo, la Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad elaboró un Informe, por encargo del Consejo de Coordinación Universitaria, con el objetivo de plantear conclusiones y recomendaciones sobre las metodologías educativas y así caminar hacia la actualización de la oferta formativa en las universidades españolas (CRUE, 2006). En este Informe se presenta un análisis de la situación de las metodologías en la universidad española, así como un resumen de los principales aspectos a considerar respecto al proceso de renovación metodológica y una serie de orientaciones para su efectiva consecución.

Partiendo de algunos trabajos realizados en esa línea en nuestro país (Alba, 2004; De Miguel, 2004; Galán, 2004; González, 2006; Michavila, 2005; Suárez, 2003; Valcárcel 2003 y 2004) y de las encuestas, trabajos y reflexiones llevadas a cabo por la citada Comisión, se sintetizaron algunas de las cuestiones que suponían el punto de partida de la renovación metodológica. Seguidamente se recogen algunos de los aspectos más sustanciales:

- En general, se considera que existen una relación fundamental entre la metodología docente y el aprendizaje de calidad (74,5% de los encuestados).
- Se constata que no se puede hablar de un solo método docente, por lo que compaginan una gran heterogeneidad. No obstante, la clase teórica magistral, las clases prácticas y las tutorías ocupan un lugar central.
- En relación a las clases teóricas, se indica que se trata de la metodología más empleada, aunque que en muchas ocasiones se acompaña de otros métodos (aunque de manera puntual). Se pone de manifiesto el interés generalizado en que no se maneje el estereotipo “clase magistral, clase mala”.
- En relación a las clases prácticas, cabe destacar la gran importancia y necesidad que se les atribuye. Esta modalidad fomenta el trabajo en equipo y se posiciona como uno de los ejes en el cambio de metodologías dentro del EEES. Sin embargo, se apunta a la necesidad de abordar su reformulación porque no están funcionando adecuadamente y es posible mejorarlas.
- Las tutorías se revelan como emergentes con la renovación metodológica, ya que suman ciertos valores a la enseñanza como la personalización y la relación interpersonal. No obstante, se observa gran disparidad de modalidades en su desarrollo y aprovechamiento. En este caso, se apoya la tutoría como planes de acompañamiento y

asesoramiento a los estudiantes, superando así el modelo centrado exclusivamente en la resolución de dudas.

- Los mayores obstáculos para la renovación de las metodologías se encuentran en el plano del profesorado. Se destacan, entre otros aspectos, la falta de incentivos al reconocimiento de la labor docente, la escasa valoración de la docencia para la promoción, la falta de formación en la línea que se pretende seguir, la rutina, el miedo al cambio, el envejecimiento del propio profesorado o desconcierto en cuanto a los objetivos del EEES.

Una vez conocidos estos aspectos, el trabajo de la Comisión se centró en vislumbrar objetivos y estrategias para avanzar en la renovación metodológica. Como recomendaciones generales, se destacan principalmente las siguientes: sea cual sea la estrategia que se adopten, debe promover la implicación proactiva de todos los agentes involucrados, sobre todo la del profesorado, sino estará abocada al fracaso; debe potenciar una actuación docente cada vez más coordinada y cooperativa entre el profesorado; debe ir encaminada a la consecución de los planteamientos didácticos que subyacen al EEES, como son el mayor protagonismo del estudiante en su aprendizaje, el trabajo autónomo, colaborativo y por competencias, la adquisición de herramientas de aprendizaje y la evaluación continua.

Partiendo de estas consideraciones, se sintetizaron cuatro medidas razonadas como las más necesarias de implantar:

- Establecer un plan estratégico con propuestas de innovación metodológica dirigido a la consecución de ciertas metas en plazos fijados de antemano.
- Identificar, hacer “visibles” y diseminar buenas prácticas docentes.
- Consolidar programas estables de formación del profesorado.
- Definir, planificar y dinamizar un modelo educativo propio, con mención expresa a las metodologías.

De acuerdo con la CRUE (2006), a partir de estos objetivos y medidas se han de plantear las acciones para poder avanzar en el proceso de renovación metodológica en las universidades.

El trabajo realizado por esta Comisión y los distintos Planes Estratégicos que algunas comunidades autónomas pusieron en marcha en relación a la renovación metodológica, suponen una condición fundamental para que las instituciones se impliquen y pongan a disposición recursos para que los cambios metodológicos progresen. Tenemos que considerar que, aunque el uso de unas metodologías u otras, forma parte de las decisiones individuales o colectivas de los docentes, éstas se encuentran condicionadas por una compleja estructura institucional. Por ello, es imprescindible que se asiente una política institucional al respecto.

3.2.3.2. Metodologías de enseñanza

En el marco en el que nos encontramos, fluye la idea de que los estudiantes aprenden mejor mediante la intervención constante y próxima de los docentes; es decir, se requiere la cercanía y participación del docente como mandato para supervisar el aprendizaje de cada estudiante (Zabalza, 2011). Sin embargo, este autor indica que para que se produzca un aprendizaje profundo no es necesario que el papel del docente sea intensivo ni directivo. Para argumentar esta idea se basa en la figura de Brown y Atkins (1994) sobre la participación progresiva del estudiante (figura 8).

Se infiere que la presencia y el control del docente deberían ir disminuyendo a medida que el estudiante adquiere mayor capacidad para aprender de manera autónoma. En este sentido, el papel de las metodologías es fundamental pues “las diferencias básicas entre unos métodos y otros es justamente la presencia y el papel de los docentes” (Zabalza, 2011, p.85). En virtud de lo planteado, entendemos que los estudiantes universitarios han de tener un protagonismo mayor en su aprendizaje. Se trata de conseguir un aprendizaje no repetitivo, innovador, que favorezca en los estudiantes procesos cognitivos superiores, que les sirva para iniciarse en la experimentación científica y para estimular su autonomía e iniciativa

personal. Y para ello será fundamental progresar hacia metodologías más activas e innovadoras.

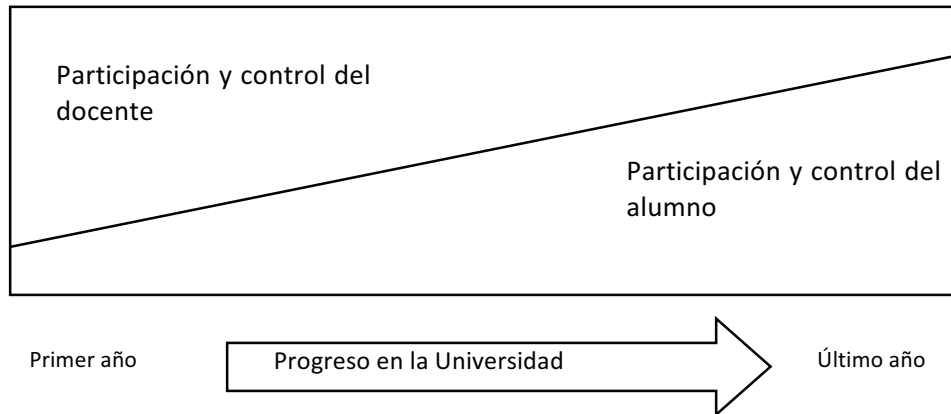


Figura 8. Autonomía progresiva del estudiante (Zabalza, 2011).

Conviene resaltar que al hablar de metodologías es común encontrar un espacio saturado de denominaciones como método, técnicas, estrategias de enseñanza, muchas veces contradictorias. Sin embargo, como señalan Vallejo y Molina (2011), sí hay un acuerdo en que todos estos términos deben dirigirse hacia el protagonismo del alumnado; poniendo su foco de atención en el aprendizaje. Concretamente, las metodologías activas son aquellas que conceden un papel protagonista al alumnado, siendo el profesorado quien ha de construir escenarios y actividades propicias para que el alumno aprenda.

Benito y Cruz (2007) señalan que los objetivos de las metodologías activas son los que logran que el estudiante (p.21):

- Se convierta en responsable de su propio aprendizaje y asuma un papel activo en la construcción del conocimiento (desarrollando habilidades de búsqueda, selección, análisis y evaluación de la información).
- Participe en actividades que le permitan intercambiar experiencias y opiniones con sus compañeros.

- Se comprometa en procesos de reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados logra, proponiendo acciones concretas para su mejora.
- Interactúe con su entorno para intervenir social y profesionalmente en él, a través de actividades como trabajar en proyectos, estudiar casos y proponer solución a problemas.
- Desarrolle la autonomía, el pensamiento crítico, actitudes colaborativas, destrezas profesionales y capacidad de autoevaluación.

Las metodologías activas están llamadas a favorecer el cambio requerido hacia el aprendizaje profundo de los estudiantes, si bien habrá que tener en cuenta que será necesario conocer y barajar las posibilidades didácticas que ofrecen y propiciar ambientes adecuados para que éstas cumplan con su cometido.

Advierten Benito y Cruz (2007) del amplio repertorio de métodos activos posibles, ya que éstos incluyen tanto las dinámicas y actividades que pretenden “activar” la clase magistral, como aquellos más complejos (aprendizaje basado en problemas, método de casos, etc.). En nuestro caso, no pretendemos exponer todos los métodos de enseñanza, pero sí mostrar una revisión sintética de propuestas que algunos autores han planteado:

- Brown y Atkins (1988) clasifican los diferentes métodos de enseñanza basándose en la participación y el control del profesor y el estudiante (véase figura 8). Para ello, sitúan en el extremo donde la participación y el control del estudiante son mínimos, las lecciones magistrales. Y en el otro extremo, ubican el estudio autónomo, en el cual la participación y control del profesor es notablemente inferior. Entre los extremos del continuo sitúa la enseñanza en grupos pequeños, el trabajo en el laboratorio, y la investigación individual o supervisión de proyectos.

- Oser y Baeriswyl (2001) sugieren la idea de “coreografías de enseñanza” para referirse a las distintas modalidades sobre las que se sustenta la acción docente para lograr aprendizajes efectivos en los estudiantes. En estas coreografías se reúnen: el aprendizaje a través de la experiencia personal, el aprendizaje por descubrimiento, el desarrollo personal como objeto formativo, la resolución de problemas, la construcción de conocimiento, la construcción de conceptos, el aprendizaje contemplativo, el uso de estrategias de aprendizaje, el desarrollo de habilidades y rutinas, aprender a través del movimiento, el aprendizaje social, el aprendizaje a través de discursos reales, la construcción e identificación de valores, el aprendizaje de hipertextos y aprender a negociar.
- Sevillano (2004), por su parte, presenta un listado de métodos de enseñanza agrupadas en función de los siguientes criterios: estrategias de motivación, de autoestima, de cooperación, de socialización, para el aprendizaje de valores, de juego, de trabajo, estrategias de expresión, de diagnóstico y de investigación.
- Fernández March (2005), apunta hacia una treintena de métodos en los que se incluyen variaciones de un mismo método. Agrupa dichos métodos de enseñanza en tres categorías: métodos de enseñanza basados en las distintas formas de exposiciones magistrales (exposiciones formales y exposiciones informales), métodos orientados a la discusión y/o al trabajo en equipo (seminarios, estudio de casos, enseñanza por pares), y métodos fundamentados en el aprendizaje individual (dirección de estudios, trabajo individual).

La propuesta de De Miguel (2006b) nos parece especialmente interesante por su adaptación a la actual enseñanza universitaria centrada en competencias. Este autor viene a explicitar dos componentes fundamentales de las metodologías de enseñanza y aprendizaje. Por un lado, la modalidad organizativa, entendida

como aquellos escenarios diversos donde tienen lugar las actividades de enseñanza-aprendizaje, y los métodos, entendidos como las formas de proceder que tienen los profesores para desarrollar su actividad docente.

Agrupada como modalidades de carácter presencial: las clases teóricas (cuya finalidad es la exposición de contenidos a los estudiantes), los seminarios y los talleres (útiles para construir conocimiento a través de la interacción y la actividad), las clases prácticas (muestran cómo deben actuar los estudiantes), las prácticas externas (para lograr aprendizajes profesionales en un contexto laboral) y las tutorías (que permiten una atención personalizada a los estudiantes). Y como modalidades semipresenciales o autónomas (en grupo o individuales): el trabajo en grupo (para hacer que aprendan de manera colaborativa) y el trabajo y estudio autónomo (para desarrollar la capacidad de autoaprendizaje). El empleo de una modalidad u otra dependerá de los acuerdos interdepartamentales e intradepartamentales de coordinación con otros profesores que imparten la misma materia.

En relación a los métodos, plantea la descripción de siete métodos de enseñanza (lección magistral, estudio de casos, resolución de ejercicios y problemas, aprendizaje basado en proyectos-ABP, aprendizaje cooperativo y contrato de aprendizaje) mostrando detalladamente las características fundamentales de cada uno de ellos y las condiciones requeridas para su implementación (tabla 16).

Tabla 16
Métodos de enseñanza (De Miguel, 2006b)

Métodos	Finalidad	Descripción
Lección magistral	Transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos en el estudiante.	Se centra de manera fundamental en la exposición oral o presentación de un tema lógicamente estructurado con la finalidad de facilitar información organizada siguiendo criterios acordes con la finalidad pretendida.
Resolución de ejercicios y problemas	Ejercitar, ensayar y poner en práctica los conocimientos	Situaciones donde el alumno debe desarrollar e interpretar soluciones adecuadas a partir de la aplicación de rutinas, fórmulas, procedimientos para transformar la información propuesta inicialmente. Se suele usar como complemento a

	previos.	la lección magistral.
Aprendizaje basado en problemas-ABP	Desarrollar aprendizajes activos a través de la resolución de problemas.	Método de enseñanza-aprendizaje cuyo punto de partida es un problema que, diseñado por el profesor, el estudiante en grupos de trabajo ha de abordar de forma ordenada y coordinada las fases que implican la resolución o desarrollo del trabajo en torno al problema o situación.
Estudio de casos	Adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados	Análisis intensivo y completo de un hecho, problema o suceso real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar, completar conocimientos, diagnosticarlo y, en ocasiones, entrenarse en los posibles procedimientos alternativos de solución.
Aprendizaje por proyectos	Realización de un proyecto para la resolución de un problema, aplicando habilidades y conocimientos adquiridos.	Método de enseñanza-aprendizaje en el que los estudiantes llevan a cabo la realización de un proyecto en un tiempo determinado para resolver un problema o abordar una tarea mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades y todo ello a partir del desarrollo y aplicación de aprendizajes adquiridos y del uso efectivo de recursos.
Aprendizaje cooperativo	Desarrollar aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa.	Enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula en el cual los alumnos son responsables de su aprendizaje y del de sus compañeros en una estrategia de corresponsabilidad para alcanzar metas e incentivos grupales.
Contrato didáctico o aprendizaje	Desarrollar el aprendizaje autónomo.	Alumno y profesor de forma explícita intercambian opiniones, necesidades, proyectos y deciden en colaboración como llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo reflejan oralmente o por escrito. El profesor oferta unas actividades de aprendizaje, resultados y criterios de evaluación; y negocia con el alumno su plan de aprendizaje.

Una de las cuestiones a destacar es la necesidad que plantea el autor de que los profesores conozcan, además del método expositivo, un amplio abanico de métodos para desarrollar en las aulas. La investigación ha puesto de manifiesto que si no se complementa con otros métodos, la lección magistral por sí sola suele potenciar aprendizajes más superficiales y memorísticos.

Por otro lado, cabe indicar los posicionamientos más actuales respecto a la adecuada planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación a los

métodos. Los profesores tendrán que ser capaces de planificar estos procesos a partir de la actividad del alumno, es decir, tomando como criterio de referencia el trabajo que tiene que realizar el alumno.

“Esta planificación no sólo implica decirle qué tiene que hacer o lograr, sino también cómo debe hacerlo y qué medios y recursos puede utilizar para ello. No se trata de sugerirle al alumno que debe cambiar el sistema de trabajo, sino de indicarle cómo debe actuar para alcanzar las competencias previstas y acompañarle en ese proceso de aprendizaje. La tarea del profesor no se centra únicamente en transmitir conocimientos, sino en gestionar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, lo que implica ofrecerles pautas, herramientas y medios para que sean los propios alumnos quienes de forma autónoma desarrollen su propio proceso de aprendizaje, y acompañarles en esta tarea para orientarles y ayudarles a superar las dificultades que encuentren” (De Miguel, 2006b, p.76).

En este sentido, Benito y Cruz (2007) plantean algunos aspectos a tener cuenta en la implementación de metodologías activas:

- *Establecimiento de objetivos.* Clarificar los objetivos de aprendizaje que se pretenden conseguir (tanto de competencias transversales como específicas) para posibilitar el aprendizaje de habilidades, destrezas, actitudes, valores, etc.
- *Papel del alumno.* Se ha de otorgar mayor responsabilidad y protagonismo al estudiante para que participe en la construcción de su conocimiento.
- *Papel del profesor.* Sus tareas estarán dirigidas a la planificación y diseño de experiencias y actividades para el desarrollo de los aprendizajes previstos. Posteriormente, deberá tutelar, guiar, motivar, retroalimentar -entre otras acciones-, a sus alumnos.
- *Evaluación.* Dirigida a la consecución de los siguientes objetivos:

- Claridad, concreción y comunicación previa a los alumnos de los criterios de evaluación.
- Proporcionar mayor protagonismo a los estudiantes en la evaluación.
- Propiciar la evaluación formativa, con la intención de facilitar la retroalimentación a los estudiantes a lo largo del proceso y subsanar posibles errores.

3.2.4. Implicaciones en la evaluación del aprendizaje

La evaluación se configura como uno de los elementos fundamentales sobre los que se erige el currículum y adquiere una gran influencia respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje. La implementación de todos los cambios que venimos comentando no tiene sentido si no se incorpora una evaluación coherente con estos planteamientos, de ahí que se haya puesto de manifiesto la necesidad de incorporar sistemas y prácticas de evaluación alternativas a la tradicional (Vallejo y Molina, 2014).

Como señala López Pastor (2006), un cambio fundamental supone utilizar la evaluación como estrategia para mejorar y favorecer aprendizajes, en vez de utilizarla casi de forma exclusiva como referente para certificar el éxito o fracaso de los estudiantes. Esta doble función de la evaluación ha sido manifiesta por numerosos autores (Benavidez, 2010; Bolívar, 2000; Santos Guerra, 1998) y designadas como función pedagógica y función social, respectivamente.

Siguiendo la distinción establecida por Santos Guerra (1998), quién entiende la función social como medición y la función pedagógica como comprensión, se vislumbran las consecuencias de sendas evaluaciones (Porto Currás, 2006):

“Cuando la concepción dominante de la evaluación es la de medición, la evaluación se convierte en una comprobación del aprendizaje y en un medio de control social, donde las funciones que cobran especial relevancia son las de control, selección, comprobación, clasificación,

acreditación y jerarquización; a lo que este autor añade que al actuar de este modo se fomenta, además, la cultura del individualismo, de la competitividad, de la cuantificación, de la simplificación y de la inmediatez. Por el contrario, si la finalidad de la evaluación es la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje, las funciones que se potencian son las de: diagnóstico, diálogo, comprensión, retroalimentación y aprendizaje; en cuyo caso, las culturas que genera esta forma de entender y realizar la evaluación son: la cultura de la autocrítica, del debate, de la incertidumbre, de la flexibilidad y de la colegialidad” (p.181).

Resulta evidente que, en muchos casos, se ha generalizado la función social o de medición entre el profesorado como única forma de entender la evaluación, incluso llegados hasta la tesitura de no considerar otras posibilidades de evaluar (López Pastor, 2006). Porto Currás (2006, 2009) corrobora esta idea tras revisar las respuestas de estudiantes y Directores de Departamento de la Universidad de Santiago de Compostela (U.S.C), quiénes afirman que la finalidad prioritaria de los procesos de evaluación de los estudiantes están mucho más próximas a la función de medición. La función de la evaluación se sitúa, como indica Trillo (2005), entre dos extremos de un continuo de funciones. La cuestión reside en cómo conjugar dichas funciones sin que ello genere tensión entre los docentes (Bolívar, 2000).

Se plantea la necesidad de una evaluación más acorde con los planteamientos que sostienen la Universidad de hoy, es decir, con metodologías más activas e innovadoras que favorezcan la actividad del estudiante. En este sentido, la evaluación tendrá que encaminarse a ofrecer *feedback* a los alumnos y el reajuste del proceso de enseñanza cuando se considere pertinente. Se trata de orientar la evaluación hacia el aprendizaje de los alumnos, intentando reducir la evaluación a la mera calificación y control externos, y utilizando una amplia variedad de instrumentos y estrategias.

Respecto a esta última idea, se ha puesto de manifiesto la dependencia entre las concepciones que tenga el profesor sobre el proceso de enseñanza y

aprendizaje y la utilización de unos instrumentos u otros (Martínez Valcárcel, García Hernández y Porto Currás, 2012). Así como que las estrategias e instrumentos de evaluación utilizados por los docentes favorecen la adopción de unos enfoques de aprendizaje u otros por parte de los estudiantes (Bain, 2014).

Padilla y Gil (2008) sostienen que para el desarrollo de una evaluación orientada al aprendizaje se tienen que considerar tres presupuestos de partida:

- Las tareas de evaluación bien planteadas (adecuadas a los objetivos de aprendizaje) se convierten en tareas de aprendizaje para los alumnos. Por esta razón, es necesario plantear tareas de evaluación que impliquen a los alumnos en las tareas de estudio y aprendizaje.
- Es necesario ofrecer una adecuada retroalimentación a los alumnos que se oriente a la ejecución futura. Esto es, los estudiantes deben actuar sobre la información que han recibido y utilizarla para progresar en su trabajo y aprendizaje (*feedforward* frente al tradicional *feedback*). Para ello es imprescindible proporcionar oportunidades de diálogo y discusión, que el estudiante pueda reflejar aquello que ha aprendido posteriormente, y que nuevamente sea revisado.
- Hay que implicar a los alumnos en el proceso de evaluar su propio trabajo a través, por ejemplo, de técnicas de auto-evaluación o de evaluación por compañeros (coevaluación). Desarrollando la capacidad de evaluar su propio trabajo por sí mismos, se facilita el aprendizaje independiente y efectivo, lo cual deriva en una habilidad crucial para su futura vida profesional.

Un enfoque de evaluación de estas características requiere conocer y valorar cómo estudian los alumnos. No hay que olvidar que el aprendizaje de los estudiantes suele ser el reflejo de lo que creen que bastará para su evaluación (sobre todo en aquellos estudiantes que adoptan un enfoque de aprendizaje superficial o de logro). Esta reflexión se vislumbra en la idea de Biggs (2006) cuando manifiesta que “el qué y el cómo aprendan los estudiantes depende en gran medida

de cómo crean que se les evaluará” (p. 177). Un ejemplo de ello lo encontramos en las preguntas que los estudiantes suelen plantear al inicio del curso relativas a la evaluación (cómo será, qué instrumento se utilizará, qué temas se evaluarán). Por esta razón, entendemos que el proceso de enseñanza y aprendizaje gira en torno a la evaluación (Bolívar, 2000; Álvarez Valdivia, 2008).

Mientras que el profesorado suele realizar estas preguntas al final de su planificación, el alumnado es el primer aspecto al que hace referencia. Es por ello que, como sostiene García Hernández (2009), la evaluación debe estar integrada en todas las fases del procesos de enseñanza-aprendizaje y no concebirla como un proceso evaluativo “separado” de la práctica educativa.

De acuerdo estas reflexiones, la evaluación debería concebirse de la siguiente manera (Monereo, 2009):

“Evaluar entonces significa introducir instrumentos sensibles a esos cambios, útiles para dar cuenta de cómo los estudiantes establecen relaciones, qué tipo de hipótesis y deducciones realizan, qué actitudes y metas desarrollan y, en general, cómo utilizan esos recursos para afrontar los problemas que les proporcionan los contextos en los que se desarrollan” (p.27).

Y, además, debería incluir las siguientes tareas (Darling-Hammong, 2001):

“Una nueva evaluación ha de incluir tareas que sean representativas de formas de pensar y razonar de alto nivel, así como también destrezas básicas, y proporcionar una información que ilumine cómo piensan y aprenden nuestros estudiantes, qué saben y qué son capaces de hacer” (p.168).

Desde esta orientación, consideramos que la clave de la evaluación reside en la evaluación auténtica, un concepto que abarca una amplia variedad de enfoques e instrumentos de evaluación: la evaluación alternativa, *performance assessment*, la evaluación basada en problemas y la evaluación formativa (Vallejo y Molina, 2014), y que se confronta los utilizados en la evaluación tradicional.

Algunas ideas que sustentan la evaluación auténtica son las siguientes: busca evaluar aquello que se hace e identifica el punto de coherencia entre lo conceptual y lo procedimental; implica la autoevaluación por parte del alumnado, lo cual conduce al desarrollo de capacidades como la autorregulación y reflexión sobre su propio aprendizaje; destaca la importancia de vincular la enseñanza y la evaluación en contextos de la vida real; garantiza la adquisición de una serie de competencias personales y profesionales relevantes para la vida; y ha de incorporar tareas auténticas en relación con los contenidos a aprender.

La perspectiva que ofrece esta concepción de la evaluación, aunque no es tarea sencilla, se presenta como una oportunidad para poner el acento en el aprendizaje de los estudiantes y permitir que desarrollen tareas con significado y relevancia para el estudiante, tanto en la parcela profesional como personal.

3.3. Enseñanza de calidad: conjunción entre buena enseñanza y enseñanza eficaz

En las últimas décadas ha sido un tema de interés recurrente, conocer y explicar qué tipo de actuaciones tienen un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. En este asunto, la investigación ha desdeñado la idea de que la buena enseñanza es análoga a la enseñanza eficaz. Autores como Fenstermacher y Richardson (2005) y, posteriormente Bolívar y Domingo (2007), plantean la necesidad de distinguir entre dichos conceptos, indicando que la enseñanza eficaz hace referencia al hecho de conseguir que el estudiante aprenda aquellos contenidos que se habían planificado, y la buena enseñanza, lejos de integrar este principio, se preocupa por aquello que se enseña y cómo se enseña.

El concepto de enseñanza eficaz, por poner el acento en el éxito de los aprendizajes alcanzados, plantea algunos interrogantes y aspectos controvertidos respecto a usos ligados a criterios externos y la estandarización. Al respecto, Darling-Hammond (2001), esboza una serie de directrices sobre las que entender los resultados de aprendizaje. Estas son:

- No concebirlos como conocimientos propios de materias instrumentales, sino más bien como capacidades y conocimientos en un sentido más amplio.
- Considerarlos en el contexto de cada centro y utilizarlos para incidir en su mejora.
- Utilizarlos para diagnosticar y apoyar a los centros que con ciertas necesidades, en lugar de hacer lo provocar la competencia a partir de la clasificación de los centros.
- Ofrecer los medios necesarios que permitan a los centros los niveles de exigencia requeridos.

Asumiendo estos principios, sería coherente hablar del ajuste entre buena enseñanza y enseñanza eficaz (Bolívar y Domingo, 2007), de manera que se conjugue la capacidad de fomentar en los estudiantes aprendizajes significativos y profundos, así como de lograr el éxito en los aprendizajes perseguidos.

La calidad de la enseñanza y el aprendizaje ha sido una constante en la investigación. Si bien esta temática cuenta con estudios anteriores, en la última década la preocupación por su estudio se acentúa. De manera concreta, en relación a la enseñanza eficaz y la buena enseñanza, se desencadena un amplio cuerpo de conocimiento que ha intentado explicitar aquellas estrategias que favorecen aprendizajes significativos en los estudiantes (Archer y Hughes, 2011; Brophy y Good, 1996; Cabrera y La Nasa, 2002; Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla, 2011; Oser y Baeriswyl, 2001; Román, 2008; Sammons, Hillman y Mortimore, 1995; Walberg y Paik, 2000).

Si retrotraemos la atención a líneas anteriores, podemos recuperar las ideas que se mostraban respecto a las coreografías de enseñanza de Oser y Baeriswyl (2001). Estos autores planteaban distintas modalidades para provocar el aprendizaje efectivo en los estudiantes, advirtiendo dos aspectos elocuentes: por un lado, que no hay un único modo de actuar, sino que depende de las condiciones de partida que se den en cada situación de enseñanza y aprendizaje; y por otro, que

las acciones didácticas dirigidas a guiar el aprendizaje de los estudiantes han de estar precedidas del contexto adecuado para su desarrollo.

De este modo, entendemos que la calidad de la enseñanza obedece al centro en su conjunto y, por tanto, los profesores habrán de trabajar conjuntamente en el seno del centro educativo y demandar los cambios y apoyos organizativos necesarios (Bolívar y Domingo, 2007).

3.3.1. Enseñanza eficaz

La enseñanza eficaz no es una temática novedosa, se han generado numerosas investigaciones respecto a la misma que se remontan a los años 50. Sin embargo, como señalan Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla (2011), despuntan diferentes intereses en su larga tradición. Una primera etapa centra su mirada en asociar los comportamientos y habilidades docentes (la distribución del tiempo en el aula, las agrupaciones de alumnos, las secuencias de actividades que se asignan, el uso de recursos educativos, las estrategias de evaluación, entre otras) con el efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. Una segunda etapa preocupada por profundizar en los modelos de enseñanza en que se sitúa la docencia (modelos que se han presentado en este trabajo con anterioridad). Y una tercera etapa centrada en estudiar al docente como “artesano”, es decir, abordando las diversas respuestas de éste ante las diferentes necesidades de sus alumnos, valorando los recursos didácticos que utiliza, etc.

Esa tradición investigadora sobre enseñanza eficaz pone el acento en las últimas décadas en el conocimiento de prácticas que claramente supongan un efecto positivo en los estudiantes, en el aspecto en que los estudiantes construyan “buenos” aprendizajes. Es por ello que, a partir de los años 90, empiezan a hacerse visibles estudios sobre cómo aprenden los estudiantes para, a partir de ahí, focalizar la atención en cómo abordar efectivamente las prácticas de enseñanza.

En este sentido y contexto entendemos que la enseñanza eficaz (Biggs, 2006) “supone establecer un contexto de enseñanza y aprendizaje de manera que los estudiantes tengan todos los estímulos necesarios para reaccionar con el nivel

de compromiso cognitivo que requieran nuestros objetivos” (p.79). Para ello, se hace necesario “elegir los métodos, recursos y estrategias apropiadas para el contenido a enseñar, así como el tipo de aprendizaje implicado, teniendo en cuenta las aptitudes y características de los alumnos” (Bolívar y Domingo, 2007, p.28).

A partir del desarrollo de las numerosas investigaciones -como las que se han mencionado anteriormente-, se ha retratado un alto grado de consenso acerca de cuáles serían los principios de la enseñanza eficaz. Nosotros nos decantamos por mostrar la propuesta de Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla (2011, p.9), denominada “Decálogo para una enseñanza eficaz”, por ser una de las más recientes y basarse en el estudio y revisión de numerosas investigaciones del panorama internacional. Seguidamente se presentan sintéticamente los diez principios que sustentan dicha propuesta:

1. *Implicación y compromiso del docente.* Ha de comprometerse con lo que hace, ser entusiasta y disfrutar con sus clases, para así motivar a sus alumnos. Si, por el contrario, solo cumple con su trabajo y ve sus clases como una carga, también lo transmitirá a los educandos.
2. *Clima de aula.* Favorecer un clima constituido por relaciones efectivas dentro del aula (entre alumnos, entre alumnos y docente, empatía, actitud del docente frente al alumno, etc.), el orden (control del aula, reglas de funcionamiento, etc.), la actitud hacia el trabajo, la satisfacción, y el clima ambiental (condiciones del aula y el mobiliario)
3. *Altas expectativas y autoestima.* Potenciar el llamado efecto Pygmalion positivo. Se ha demostrado que comunicar a los estudiantes altas expectativas y fomentar su autoestima favorece su aprendizaje. Es decir, los alumnos llegarán a ser lo que el docente crea que van a ser. En este aspecto juega un papel importante el hecho de que el docente posea expectativas positivas sobre sí mismo. Así, lo que el docente considere que va alcanzar el estudiante, cómo se lo transmita y la confianza en sus propias

capacidades son factores imprescindibles para conseguir una enseñanza eficaz.

4. *Lecciones estructuradas*: Dedicar tiempo a la preparación de las clases. Que tenga un amplio repertorio de recursos para utilizar en cada momento y con cada alumno. Es decir, que sea un docente creativo, que emplee diferentes estrategias y que tenga claro qué quiere que el alumno aprenda.
5. *Actividades variadas, participativas y activas*. Las actividades variadas (que aporten diferentes aproximaciones a un mismo conocimiento) provocan la curiosidad del estudiante, y su participación y actividad en las mismas mantendrá su atención. Es importante, además, la interacción (debates, preguntas, etc.) entre profesores y estudiantes durante las sesiones de clase para ejercer un efecto positivo mayor en ellos.
6. *Atención a la diversidad*. Ajustarse a las diferencias individuales de los alumnos: valores, motivaciones, conocimientos previos, etc., con la finalidad de generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes.
7. *Optimizar el tiempo de aprendizaje*. Es decir, dejar un tiempo mayor lleno de oportunidades para aprender. Este tipo de oportunidades implica: el tiempo de exposición de contenidos por parte del profesor (que tenga sentido para él, en el que tenga participación y preste atención); y el tiempo en el que el alumno se encuentra motivado y con actividades desafiantes para su aprendizaje.
8. *Organización y gestión del aula*. Se entiende que las clases con grupos heterogéneos, la combinación de trabajos en pequeños grupos y actividades individuales, el establecimiento de reglas y rutinas, y el comportamiento apropiado del docente, permite que los estudiantes aprendan más y mejor.

9. *Utilización de recursos didácticos.* Favorecer el uso recursos didácticos variados entre los docentes. Entre ellos, los recursos tecnológicos dada su impronta en la sociedad.

10. *Evaluación, seguimiento y retroalimentación continuas.* La evaluación ha de ser un proceso frecuente, cercano al alumno, que utilice una amplia variedad de métodos y técnicas y que retroalimente continuamente a los alumnos.

Es necesario sugerir que esta propuesta, como cualquier otra que evidencie principios sobre modos de actuar del docente, no ha de tomarse como un recetario el cual seguir de manera precisa para causar efectos. Contrariamente, se revela como un instrumento para adaptar a cada una de las situaciones singulares que se presenten. Al respecto, cabe destacar la idea de Archer y Hughes (2011), para quienes es demasiado simplista reducir el acto de enseñar a la mera utilización de un conjunto especificado y la secuencia de pasos. Para estos autores, los profesores eficaces tendrán que complementar la receta añadiendo su personalidad, humor, creatividad y entusiasmo.

Por último, creemos interesante y necesario destacar que, en la búsqueda de la calidad de la enseñanza, también se hace necesario hacer visibles buenas prácticas que puedan servir a otros docentes de ejemplo (Cid Sabucedo, Pérez Abellás y Zabalza, 2009). Como acertadamente señala 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).

Tampoco debemos olvidar que las buenas prácticas de enseñanza han de ser ancladas en el contexto particular de cada caso y han de referirse tanto a lo que hace el docente en clase como a aquellas tareas que realiza para planificar las actividades a desarrollar.

Compartimos estas sugerencias remarcando que la tarea de enseñar no puede reducirse a una actividad solitaria y privada. Sobre todo en esta situación de

cambio que está aconteciendo en la Universidad, entrever qué hacen los buenos docentes para que sus alumnos aprendan de manera profunda puede ser una tarea interesante y muy útil para otros docentes que tratan de modificar o adaptar –a los planteamientos del EEES- sus prácticas de enseñanza.

Segunda parte

MARCO EMPÍRICO

Capítulo 4

DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: PLANTEAMIENTO Y METODOLOGÍA

Al realizar investigaciones educativas, como la que aquí presentamos, esperamos obtener un conocimiento sistematizado y unas evidencias demostrables sobre alguna parcela de la realidad educativa con el fin de entender dicha realidad para poderla mejorar. Sin embargo, la complejidad que entraña la propia realidad educativa determina que haya múltiples perspectivas metodológicas para abordar su estudio científicamente (Bisquerra, 2012). Por ello, en este capítulo de la tesis, acometemos las decisiones metodológicas necesarias que permitan aproximarnos a la realidad empírica que queremos conocer y comprender, definiendo y describiendo la estructura y organización que se ha diseñado para alcanzar los objetivos propuestos.

Los capítulos precedentes nos han permitido recapitular información relevante y pertinente acerca de nuestra temática de estudio: la Universidad y los procesos de enseñanza y de aprendizaje que en ella tienen lugar. Todo ese conocimiento, en ocasiones, tan difícil de abarcar por su complejidad y múltiples interpretaciones, nos servirá para arrojar luz a los resultados que, en el capítulo 5, interpretamos. No obstante, para llegar a ese proceso de análisis e interpretación de los resultados se ha pasado por una etapa previa, una etapa que nos permitió

adoptar las decisiones metodológicas necesarias para recoger esa información empírica.

En los siguientes puntos pasamos a describir las decisiones metodológicas que encaminan la parte empírica. Para comenzar, creemos conveniente dar a conocer detalladamente el planteamiento de la investigación, así como dar cuenta de algunas de las investigaciones realizadas sobre esta temática en nuestro entorno (antecedentes de la investigación). Seguidamente describimos los objetivos de investigación, concretamos la metodología investigadora, definimos la muestra utilizada, explicamos el instrumento y el proceso de recogida de información y, para finalizar, describimos la estrategia de análisis diseñada para la interpretación de los resultados.

4.1. Descripción de la investigación

En este trabajo acentuamos la mirada en la idea de que la buena enseñanza tiene que tomar como referente aquello que sabemos sobre sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes (Rué, 2007) y sobre los procesos de comprensión que éstos desarrollan (Ramsden, 2003). Entendemos que para reflexionar sobre la enseñanza que se está desarrollando en la Universidad -un tema candente en la actualidad-, se hace necesario pararse a pensar qué sabemos sobre la forma en la que aprenden los estudiantes (Biggs, 2006). En este sentido, el trabajo que presentamos se configura en torno a la descripción del conocimiento que los estudiantes han desarrollado para establecer posibles inferencias sobre el modelo de enseñanza en el que ha tenido lugar. La pertinencia de este trabajo pasa por aprovechar el escenario de cambio por el que transita la Universidad y mostrar evidencias de la formación que ha desarrollado un grupo de estudiantes que caminaba entre nuevos y tradicionales preceptos de lo que debe acarrear la formación universitaria.

Consideramos que para establecer propuestas de mejora fundamentadas, que no queden en el texto, sería conveniente recoger información contextualizada que nos permita encontrar significados para comprender –mejor- lo que ocurre en

nuestra institución educativa. Nuestra aportación, dado su carácter descriptivo, ha de ser entendida como una contribución científica que nos permite comprender qué aprendizajes que se han desarrollado en un periodo concreto de tiempo, en un grupo de estudiantes singular y bajo unas condiciones de enseñanza y aprendizaje determinadas.

Si retomamos el título que da nombre a esta tesis doctoral, *“El conocimiento de los estudiantes como punto de partida para la mejora de la enseñanza”*, nos cercioramos de la importancia que estamos otorgando al estudiante como aprendiz y a su conocimiento para valorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el que se ha visto inmerso. Somos conscientes de que nos encontramos ante un tema que, cuanto menos, puede resultar complejo si consideramos que las variables que se pueden tener en cuenta para valorar la enseñanza universitaria darían lugar a una investigación mucho más amplia y casi inabarcable, por ello, nos hemos inclinado por acercarnos, de una manera sucinta, a una dimensión concreta, el conocimiento que poseen los alumnos, pero además, dejando que hablen ellos con voz propia. De esta manera, este trabajo tiene como grueso de información el conocimiento desarrollado por los estudiantes (conocimiento declarativo y conocimiento funcional); sin embargo, hemos querido enriquecerla con la valoración que los propios estudiantes hacen de su propio aprendizaje. Esto es, además, se recoge información sobre las variables que, desde la óptica de estos estudiantes, han podido confluír para que ese aprendizaje se produzca.

Así, a partir de la aproximación a un conocimiento más o menos claro del tipo de aprendizajes que se ha desarrollado en los estudiantes y a la consideración de las variables a las que apunta el alumno, estaremos en condiciones de valorar qué se ha hecho y qué se ha conseguido, y establecer, si fuera necesario, propuestas para poder mejorar.

El reto al que apuntamos con este trabajo de investigación entraña esclarecer un problema que, a la luz de los acontecimientos en los que se encuentra inmersa la Universidad de hoy, se torna relevante, cuando no imprescindible. Investigar y revisar los significados que los estudiantes otorgan a su propio

aprendizaje teniendo en cuenta los cambios metodológicos, organizativos y estructurales que se han estado iniciando en la Universidad, es un hecho que merece ocupar nuestra atención. Cabe recordar que esta investigación la abordamos con un grupo de alumnos que, en su mayoría, habían formado parte de un proyecto piloto que conllevaba el proceso de adaptación de algunas materias al Espacio Europeo de Educación Superior. Ello nos indica que, si se estaban iniciando cambios, de alguna manera han podido ejercer algún impacto en el aprendizaje de los estudiantes, o quizás no. Sea como fuere, y de acuerdo con Zabalza (2002), “los cambios acaecidos en la Universidad en estos últimos años obligan a revisar nuestras prácticas docentes a la luz de las nuevas condiciones en que se produce la docencia”(p.190).

Además, desde que se iniciara el proceso de Convergencia Europea, la traslación hacia el paradigma del aprendizaje ha enfatizado la preocupación por estudiar el aprendizaje del alumnado y ello se ha traducido en numerosas investigaciones que indagan en los modos en que el alumno aprende, las estrategias y estilos que utilizan, las concepciones que éstos tienen sobre su propio proceso de aprendizaje, las competencias que deben manejar, entre otros muchos tópicos, con el objeto de mejorar la calidad del aprendizaje. Con todo, otro camino para seguir profundizando en esta línea sería acceder a los conocimientos que el estudiante ha construido y maneja, ya que puede abrirnos amplias perspectivas que nos permitan conocer realmente el tipo de aprendizaje y el conocimiento que se está produciendo en la Universidad actual y, por ende, el tipo de profesionales que se está formando. Además, hemos de tener en cuenta que se trata de estudiantes que están culminando sus estudios universitarios habiendo superado las evaluaciones internas realizadas por sus docentes.

Para ello, nos centramos en la titulación de Pedagogía, una titulación que nos preocupa por presentar un amplio abanico de salidas profesionales y por tratarse de una formación amplia y versátil que forma a un número considerado de estudiantes que, desde esa cualificación, se integrarán profesionalmente en la sociedad.

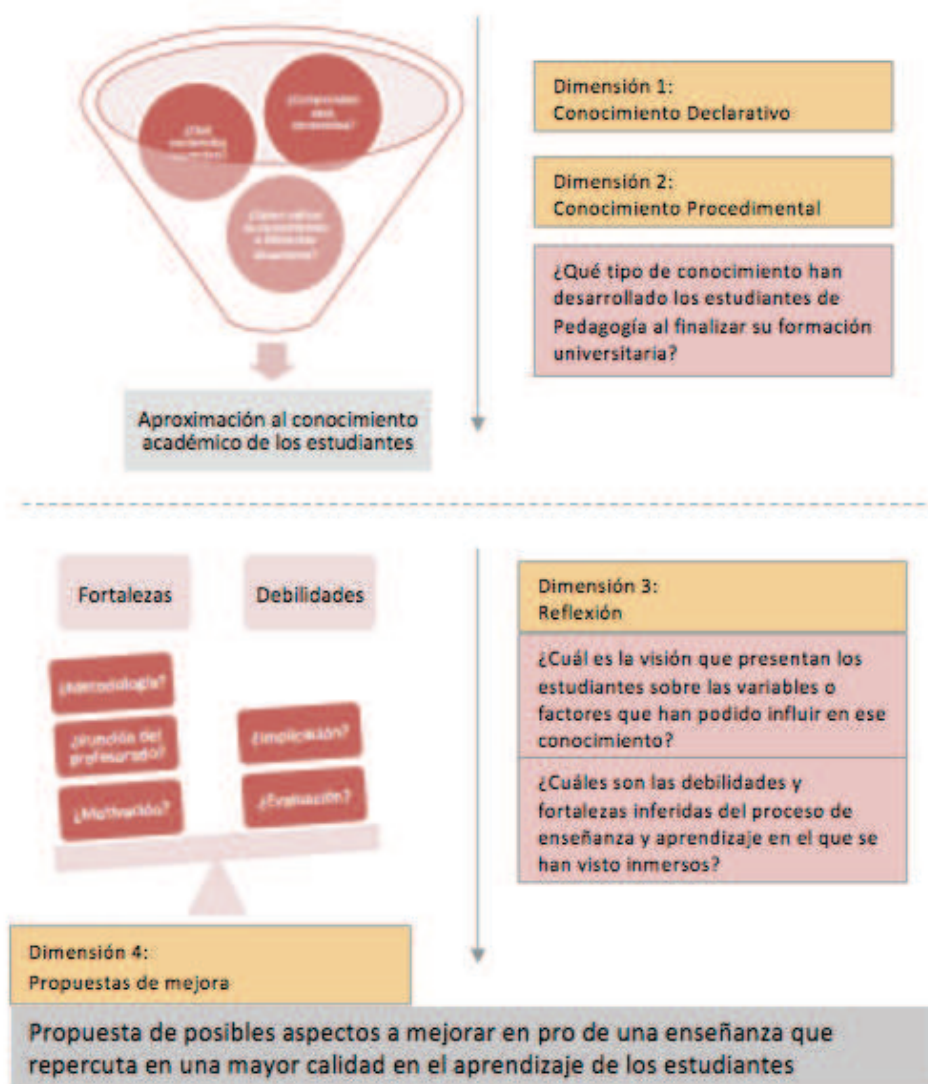


Figura 9. Objeto y dimensiones del estudio.

Con la realización de este trabajo se pretende, así, un acercamiento a la realidad del aula de Pedagogía para dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué tipo de conocimientos han desarrollado los estudiantes de Pedagogía durante su formación universitaria? ¿Qué perfil académico presenta el alumnado de Pedagogía? ¿Cuál es la visión que presentan sobre las variables o factores que han podido influir en ese conocimiento? ¿Cuáles son las debilidades y fortalezas inferidas del proceso de enseñanza y aprendizaje en el que se han visto inmersos? Así pues, se procurará abordar una descripción de la realidad estudiada y elaborar una propuesta de posibles aspectos a mejorar en pro de una enseñanza que repercuta en una mayor calidad en el aprendizaje de los estudiantes.

Una síntesis de las intenciones y dimensiones valoradas en este trabajo han sido recapituladas en la figura 9. Como vemos, se trata de investigar qué ideas y qué conocimientos declarativos y procedimentales manejan los estudiantes de Pedagogía en relación a los contenidos que han sido objeto de enseñanza y aprendizaje, así como conocer cómo piensan y qué valoraciones realizan sobre su aprendizaje, a qué factores se debe y qué ha influido en su construcción. De esta manera, nos acercaremos a las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de una titulación específica, la Titulación de Pedagogía de la Universidad de Murcia, concretamente aquellos que comenzaron su andadura en esta formación universitaria en el año 2007 y que en 2012 se encontraban finalizando el último curso.

4.2. Antecedentes de la investigación: revisión de la literatura

De acuerdo con Martínez González (2007) “una buena forma de empezar a delimitar el tema de investigación es averiguar qué se sabe ya sobre el mismo, cómo se ha manifestado en otras circunstancias, y cómo se ha tratado” (p.40). En este sentido, se parte de una revisión del estado de conocimiento sobre el tema a investigar, de manera que podamos comprender, situar, orientar y enriquecer este trabajo en el marco de otras investigaciones realizadas respecto al conocimiento y aprendizaje de los estudiantes en la universidad.

La revisión de la literatura realizada¹² nos permite vislumbrar, por un lado, investigaciones ligadas al aprendizaje del estudiante (relacionadas sobre todo con los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico), y por otro lado, antecedentes ligados a las concepciones de los estudiantes respecto a su propio aprendizaje. La búsqueda de las fuentes documentales, realizada a partir de la combinación de descriptores en español y en inglés, produjo una cantidad casi inabarcable de documentos, por lo que fue necesario realizar diversos filtrados que nos permitieran asumir una cantidad de documentos asequible. De esta manera, se

¹² Se han utilizado las siguientes bases de datos electrónicas y metabuscadores: TESEO, DIALNET, ISOC-CSIC, WEB OF SCIENCE, etc.

ha encontrado una recopilación de investigaciones destacadas sobre nuestra temática de estudio que nos han servido como punto de inicio en nuestra investigación.

Situándonos en el plano de las investigaciones llevadas a cabo sobre el aprendizaje de los estudiantes encontramos investigaciones que focalizan su atención en los enfoques de aprendizaje. En esta temática, son pioneras las investigaciones realizadas en Gotemburgo (Suecia) por el grupo de Ference Marton y Roger Säljö. Desde que a finales de los años setenta Marton y Säljö (1976) comenzaron a indagar desde una perspectiva fenomenográfica y constructivista la orientación cualitativa del aprendizaje, numerosas han sido las investigaciones que se han llevado a cabo sobre este tema. Como se ha indicado en el marco teórico, estos autores trataron de describir los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde un paradigma cualitativo y desde la experiencia directa de estudiantes y profesores, lo cual supuso un cambio metodológico y conceptual que, por aquel entonces, era contemplado con cierto recelo dada la dificultad de otorgarle significatividad estadística (Entwistle, 1986, Fernández Cano, 1995).

La línea metodológica seguida por Marton y sus colaboradores pasaba por realizar entrevistas personales a grupos de estudiantes con el objeto de conocer cómo afrontaban las tareas de aprendizaje propuestas. Concretamente, su investigación se basó en conocer los enfoques de aprendizaje de los estudiantes tras la lectura de un texto y la respuesta a unas preguntas al respecto. Marton (1976) y sus colaboradores hallaron dos grupos de estudiantes como consecuencia de los procesos utilizados para enfrentarse a la tarea propuesta: un grupo de estudiantes que utilizaba un enfoque superficial y otro grupo que utilizaba un enfoque profundo.

Al hilo de esta investigación, el grupo de Lancaster (Reino Unido) representado por Entwistle y Ramsden, entre otros, estudió la forma de identificar estos enfoques de aprendizaje realizando entrevistas similares a las desarrolladas por el grupo de Edimburgo e incorporando metodologías cuantitativas basadas en el diseño de inventarios. Así, desarrollaron el cuestionario ASI (*Approaches to*

Studying Inventory), identificando, tras su implementación, un tercer enfoque (enfoque estratégico), definido por la intención de conseguir buenos resultados utilizando diferentes estrategias más eficaces.

En Australia, las primeras aportaciones de John Biggs giraron en torno al desarrollo de inventarios que permitían identificar los enfoques de aprendizaje y las variables que los explicaban: sujetas a disposiciones internas del sujeto y a situaciones del contexto. En 1982, Biggs y Collis, elaboran la Taxonomía SOLO para medir la calidad del aprendizaje de los estudiantes, basándose en el análisis de las descripciones cualitativas de una muestra de estudiantes ante diversas tareas de aprendizaje. Así, definieron cinco niveles jerárquicos de comprensión del conocimiento (preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional y abstracto extendido), ampliamente repasados en el capítulo dos.

En el panorama nacional, y siguiendo esta temática, una de las investigaciones afines es la dirigida por Hernández Pina (2005) en torno a la relación entre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios y las evidencias del desempeño de la competencia, valoradas a partir de los niveles de complejidad estructural de la taxonomía SOLO. En este estudio, en el que participaron 232 estudiantes de los cuatro cursos de la titulación de Psicología de la Universidad de Minho, se utilizó, por un lado, el instrumento InPrEs para evaluar los enfoques superficial y profundo de los estudiantes, y por otro lado, se diseñó una actividad de aprendizaje a partir de las propuestas de Biggs y Collins (1982) que suponía la evaluación de las competencias de análisis de la información y reflexión crítica. Para el análisis de las respuestas procedentes de la actividad de aprendizaje tomaron como referente los cinco niveles SOLO; si bien, finalmente, optaron por agrupar los tres primeros niveles SOLO en una categoría denominada superficial, y los niveles relacional y de abstracción extendida en otra categoría denominada profunda. Las conclusiones más importantes de este estudio muestran que la mayoría de los estudiantes tienen un perfil de aprendizaje profundo en relación tanto a los enfoques de aprendizaje (84%) como en los resultados alcanzados en la tarea de aprendizaje, situándose el 56% de los estudiantes en el nivel de complejidad estructural relacional.

Otra línea de investigación sobre los aprendizajes de los estudiantes la encontramos en los trabajos de Janet Gail Donald (2002), quién dedica 25 años de investigación a estudiar el aprendizaje de los estudiantes universitarios haciendo énfasis en las diferencias disciplinarias y en los conceptos y dimensiones que las integran. El objetivo de la autora fue llegar a una comprensión profunda de los procesos de pensamiento del alumnado en las diferentes disciplinas. Para ello, trató de conocer cómo se estructuran las disciplinas y la concepción del aprendizaje por los docentes y los estudiantes. Aunque se trata de un estudio muy amplio que abarca todas las ramas de conocimiento, revela algunos resultados que ponen de manifiesto cómo aprenden los estudiantes y de qué manera la disciplina contribuye a ese aprendizaje.

Centrándonos en la materia que más concierne a nuestro estudio, la Educación, esta autora señala que la mayoría de los estudiantes muestran un aprendizaje superficial basado en conceptos simbólicos y abstractos. En su obra, tras la revisión de diversas investigaciones, evidencia que los estudiantes pueden desarrollar un aprendizaje superficial o profundo dependiendo de diversas variables, entre ellas, la motivación, los objetivos del profesorado y del alumnado y la consideración del conocimiento como absoluto o independiente.

Otras investigaciones, sitúan el aprendizaje universitario en el estudio del rendimiento académico. Para ello, estudian el aprendizaje de los alumnos basándose en las calificaciones que obtienen durante la carrera, en las tasas de éxito o de promoción que determinan las universidades, o a partir de cuestionarios tipificados. Una de las investigaciones más conocidas en este sentido ha sido el trabajo realizado por un grupo de investigadores dirigido por Mario De Miguel (2002), que se ocupó de estudiar las diferencias entre el rendimiento académico de los alumnos universitarios en función de la modalidad de estudios cursados en Educación Secundaria. Este estudio, publicado con el título “Evaluación del rendimiento en la Enseñanza Superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU”, reveló que no existen diferencias significativas entre el rendimiento académico alcanzado por alumnado procedente de COU y de LOGSE.

En relación a las variables que pueden influir en el aprendizaje de estudiante, encontramos el trabajo realizado en la Universidad de Salamanca por Tejedor y García-Valcárcel (2007) en el marco de una investigación realizada para el Consejo Social de esta universidad. Los resultados principales del estudio muestran como los estudiantes tienden a culpabilizar a la institución y a los profesores del bajo rendimiento académico, mientras que otorgan menos importancia a los factores que dependen de ellos mismos. Por el contrario, los profesores apuntan sobre todo a la falta de autocontrol y responsabilidad de los estudiantes, al bajo dominio de técnicas de estudio y a la falta de esfuerzo por parte de los alumnos.

Más recientemente, el trabajo dirigido por Rodríguez-Gallego (2014) en la Universidad de Sevilla, trata de esclarecer los factores que determinan el rendimiento académico de los estudiantes de primer curso del Grado de Pedagogía, coincidiendo estos factores con las siguientes variables: demográfica, sociocultural, cognitiva, actitudinal, académica, pedagógica/metodológica e institucional. En los resultados presentados los estudiantes achacan su bajo rendimiento académico, jerárquicamente, a factores pedagógico/metodológicos (profesorado, ingente teoría, metodologías pasivas, inadecuado sistema de evaluación), a su falta de actitudes para el estudio y al hecho de no asistir asiduamente a clase; situándose en como la variable que creen que menos influencia tiene, la cognitiva.

Otras investigaciones que estudian el aprendizaje de los estudiantes, ponen de manifiesto la importancia de considerar al estudiantado como agente principal de información. El trabajo realizado por Giné Freixes (2007), destaca la pertinencia de acudir al punto de vista estudiantil en las investigaciones para reflexionar y mejorar la docencia. De acuerdo con esta autora analizando, observando e investigando de qué manera aprende el estudiante universitario se tendrá la información necesaria para buscar estrategias de enseñanza que faciliten un aprendizaje de calidad. Esta autora elabora una investigación con 250 estudiantes de Derecho, Formación del Profesorado, Química, Pedagogía y Enfermería de la Universidad de Barcelona para averiguar las estrategias de aprendizaje de los universitarios y tratar de ofrecer algunas pinceladas sobre cómo mejorar la enseñanza universitaria.

En esta línea, Calvo y Susinos (2010) realizaron un estudio sobre las “Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia”, donde se plantea la mejora de las prácticas docentes universitarias a partir de relato de los estudiantes que se encuentran cursando diferentes titulaciones en el campo de la educación. Además de estos estudios, podemos destacar otras investigaciones que acuden a la voz del alumnado como fuente de información principal (Calvo y Susinos, 2010; Maquilón, Vallejo, García-Sanz, García-Sánchez y Egea, 2010; Manefield, 2007; Nieto y Portela, 2008; Vallejo y Molina, 2011).

Las distintas investigaciones descritas ponen de manifiesto las siguientes ideas:

- El indicativo de dos enfoques de aprendizaje principales que derivan en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.
- El desarrollo de cuestionarios y escalas para medir los enfoques de aprendizaje desde una perspectiva cuantitativa, y las tareas de aprendizaje para valorarlos desde una perspectiva cualitativa.
- La existencia de diversas variables que influyen y determinan el aprendizaje de los estudiantes, que varían dependiendo del contexto y del agente educativo al cuál se le pregunte.
- La pertinencia de ahondar en el conocimiento que los estudiantes han adquirido desde la percepción de los propios estudiantes como un punto de partida para mejorar las prácticas docentes de los profesores universitarios.

Considerando estos aspectos, la investigación que presentamos partirá de las opiniones de los estudiantes para valorar su formación universitaria; se tendrán en cuenta las distintas variables identificadas por otros autores para codificar las opiniones de los estudiantes acerca de los factores que influyen en su aprendizaje; se utilizarán las tareas de aprendizaje (que nosotros hemos denominado *Instrumento 1, Instrumento 2 e Instrumento 3*) para identificar el conocimiento

desarrollado por los estudiantes; y se plantearán inferencias acerca del enfoque adoptado por los estudiantes de acuerdo con los niveles propuestos por Biggs y Collis (1982).

En la investigación que nos ocupa se pretende estudiar el conocimiento de los estudiantes desde una perspectiva mixta, avanzando hacia la comprensión e interpretación de los conocimientos que han quedado en los estudiantes tras varios años de formación universitaria, a partir de su descripción y mediante su respuesta ante distintas situaciones que se les puede plantear en el ejercicio de su profesión. En este sentido, las investigaciones desarrolladas hasta el momento nos sirven para comprender y situar los resultados hallados al amparo de los resultados que ya han sido manifiestos.

Como se indicaba en el capítulo introductorio de este trabajo, esta investigación nace tras conocer los hallazgos de una investigación previa, eminentemente cuantitativa, que permitió darnos una visión general de los contenidos declarativos que los alumnos de Pedagogía decían recordar tras su formación universitaria. En dicho estudio se cuantificaba la información proporcionada por los estudiantes con el objeto de conocer qué contenidos eran los que más se habían recordado, cuántos habían sido aprendidos durante las prácticas de las asignaturas y cuántos durante las clases teóricas (Torres, Vallejo y Martínez Valcárcel, 2012; Torres, Hernández Valverde y Martínez Valcárcel, 2014; Torres, Vallejo y Martínez Valcárcel, en prensa). Pero ese estudio no nos permitía conocer la profundidad de los contenidos recordados por los alumnos, si eran capaces de aplicarlos, si los comprendían. De ahí que, en la presente investigación nuestra intención haya sido cruzar hacia la comprensión y la interpretación.

4.3. Objetivos de investigación

En los primeros capítulos se ha remarcado la relación existente entre los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, destacando la influencia que ejercen los docentes, de manera particular, y el contexto curricular e institucional, de manera global, en el aprendizaje de los estudiantes. En esta línea, nuestra

finalidad está orientada a conocer cuáles son los conocimientos que han aprendido, manejan y recuerdan los alumnos de la titulación de Pedagogía y de qué manera los procesos de enseñanza y aprendizaje han podido influir en la adquisición de esos conocimientos. Acceder a esta realidad supone analizar las interacciones entre los conocimientos que han aprendido y pueden manejar los alumnos en situaciones profesionales, y la valoración, interpretación y las concepciones que estos alumnos tienen sobre su propio aprendizaje y la construcción de éste.

Sin duda, la adquisición de una formación universitaria de calidad que articule una formación en el saber especializado y profesional y las demandas de una formación en la cultura común (Bolívar, 2003; Flecha, 2004) es una inquietud que queda latente en la misión de la universidad actual. En el caso concreto de esta investigación, nuestras inquietudes pasan por conocer si el estudiante de Pedagogía de la Universidad de Murcia que concluye su formación universitaria tiene un conocimiento amplio sobre las disciplinas relacionadas con la educación y la formación, y si es capaz de hacer frente a diferentes situaciones profesionales y continuos cambios que puedan surgir. Como sabemos, nos encontramos en un momento de transición hacia una universidad con una nueva filosofía y una nueva cultura, y este trabajo puede arrojar abundantes hallazgos y reflexiones sobre lo que se está haciendo, sirviendo como punto de partida para la mejora de la enseñanza y para acercarnos, por ende, al tipo de Universidad que deseamos.

En coherencia con estas ideas y teniendo en cuenta los antecedentes de investigación que presentamos en el apartado anterior, nos planteamos los siguientes objetivos generales y específicos en torno a los cuales gira nuestro trabajo:

1. Abordar una aproximación al conocimiento que los estudiantes han construido sobre el currículum de Pedagogía.
 - 1.1. Conocer qué conceptos o tópicos recuerda el alumnado de las diferentes asignaturas de la titulación de Pedagogía.
 - 1.2. Analizar el grado de profundización y comprensión de los contenidos recordados por el alumnado.

- 1.3. Determinar las capacidades de los estudiantes en la resolución de problemas vinculados a su ámbito de desarrollo profesional.
2. Identificar la estructura factorial subyacente en el conocimiento conceptual y funcional de los estudiantes de Pedagogía.
3. Elaborar, de acuerdo con la visión del alumnado, una relación de las variables que han determinado su aprendizaje.
4. Establecer propuestas de mejora en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje, basadas en el conocimiento desarrollado por los estudiantes y la relación de variables que han influido en ese aprendizaje.

4.4. Diseño de la investigación

Considerando el marco teórico desarrollado y los objetivos que pretenden guiar el proceso investigador, vamos a contemplar en este apartado la fase del diseño del estudio. De acuerdo con Ruiz Olabuénaga (2009) *tras la definición del problema es preciso elaborar un diseño o proyecto del trabajo*. Se trata del diseño del plan en el que se organiza la investigación y que ofrecerá las pautas a seguir por el investigador para alcanzar los objetivos y problemas de investigación (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992).

Uno de los aspectos a señalar del diseño de nuestra investigación es la flexibilidad. Tal y como apunta Ruiz Olabuénaga (2009) se trata de una de las características fundamentales en el proceso de diseño, pues de acuerdo con el autor, en los diseños cualitativos la toma de decisiones “deberá ser alterada a lo largo de la investigación” (p.54). De tal manera, hemos considerado necesario ir ajustando y redefiniendo nuestro diseño en función de las necesidades y los cambios acontecidos en la realidad objeto de estudio.

A pesar de los ajustes producidos a lo largo del proceso, podemos identificar diversas fases en la elaboración de este trabajo. Son muchos los autores que han tratado de establecer un número concreto de fases en las que se concreta el proceso de investigación cualitativa (Latorre *et al.*, 1996; Rodríguez Gómez *et al.*,

1996; Ruiz Olabuénaga e Ispizua, 1989). En nuestro caso, nos basamos en las propuestas por Sampieri, Fernández y Baptista (2006), para ejemplificar la secuencia del trabajo realizado. En la figura 10 se presenta una adaptación de las fases propuestas por los autores mencionados a la casuística propia de este estudio.

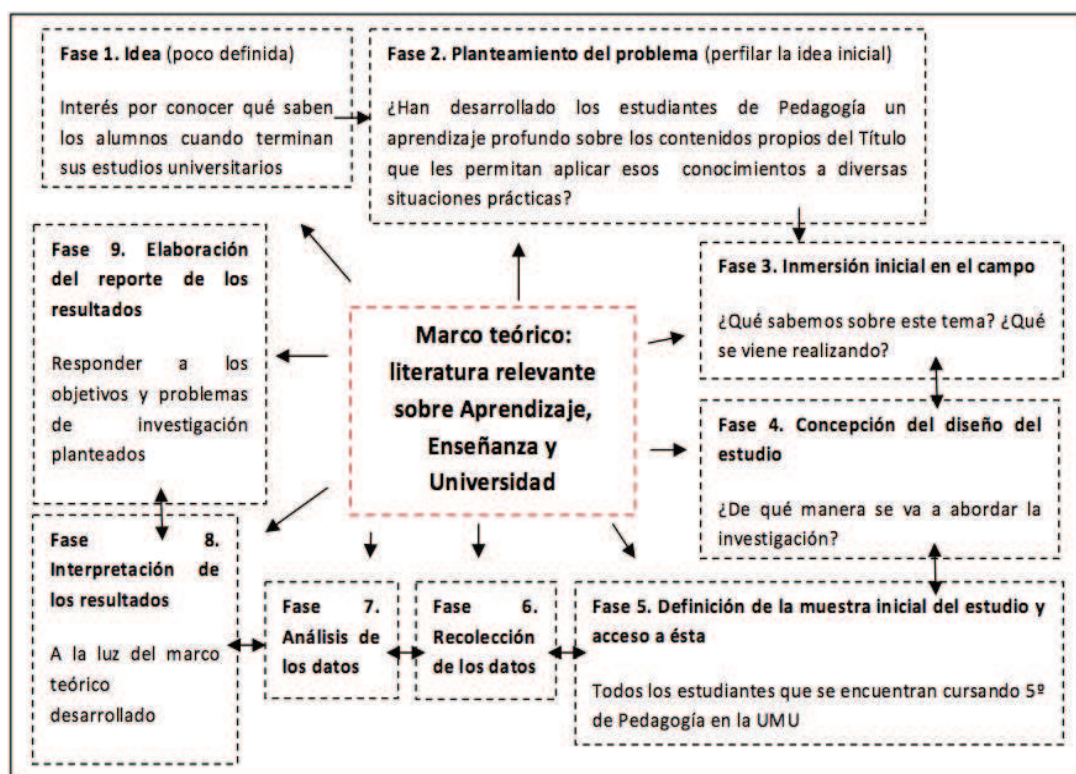


Figura 10. Fases del estudio.

Como se indica, el proceso de elaboración de este trabajo de investigación se ha definido por la toma constante de decisiones, por un proceso de diseño amplio que se aparta del modelo lineal y restrictivo tradicional (Sandín, 2003). Esta autora contempla que “son muchos los autores que defienden la idea de que la flexibilidad no es sinónimo de asistematicidad o falta de rigurosidad en el diseño y desarrollo del proceso” (Sandín, 2003, p.140). En este mismo sentido, Flick (2007) añade como uno de los puntos fuertes de las investigaciones de corte cualitativo la circularidad, característica que obliga a la permanente reflexión por parte del investigador. En este sentido, nuestro trabajo se ha visto envuelto de decisiones abiertas a la reflexión y a la reformulación sobre todo del problema de

investigación, de manera que los problemas, su redefinición y las estrategias de investigación para abordarlo han ido emergiendo a lo largo del proceso.

4.4.1. Enfoque metodológico

En este apartado se presenta el enfoque metodológico que se ha adoptado en el diseño de esta investigación. Sin duda, la perspectiva metodológica que guía la investigación va a condicionar todo el proceso de diseño, desde la definición del objeto de estudio hasta la interpretación de los resultados obtenidos, de ahí la importancia de situar la investigación que presentamos y fundamentar su abordaje en este trabajo.

Tradicionalmente se contemplan dos paradigmas, corrientes o estilos de investigación sobre los que se orientan los estudios científicos: el cualitativo y el cuantitativo. Diversos autores han expuesto detalladamente los rasgos más distintivos de uno y otro. Para su comprensión nos basamos en Ruiz Olabuénaga (2012) quién identifica que las diferencias fundamentales entre la investigación cualitativa y la cuantitativa estriban en que ésta última tiene por objeto la descripción y explicación de fenómenos, regularidades, que se puedan generalizar apoyándose en evidencias empíricas. Sin embargo, el método cualitativo busca la construcción de significados, las descripciones densas, complejas y la riqueza del contenido, ligados a un contexto concreto difícilmente generalizable (Fernández Cano, 1995).

En el tiempo ha permanecido perenne la dicotomía entre la investigación cualitativa y la investigación cuantitativa, hasta que, en las últimas décadas, ha aflorado la concepción de un pluralismo metodológico que viene a defender la complementariedad de métodos (Sandín, 2003). En el ámbito singular de la educación, el amplio marco que recorre la amplitud del fenómeno educativo “justifica un pluralismo metodológico que, bien desarrollado, permite combinar datos, procedimientos y técnicas para dar respuesta a la complejidad y los requerimientos de cada contexto de estudio” (Bisquerra, 2012, p.40). Asimismo, indica este autor que a través de la investigación educativa se buscan nuevos

conocimientos que permitan conocer y comprender sistemáticamente los procesos educativos para mejorar la educación (Bisquerra, 2012). En la misma dirección se orienta la definición propuesta por Sandín (2003, p.123), quién entiende que “la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento”.

Al hilo de estos argumentos, nuestra investigación se enmarca en un enfoque mixto. Si bien el análisis se realiza desde una perspectiva fundamentalmente cualitativa, combina algunos procedimientos y técnicas de los enfoques cuantitativos. La razón de ser de este trabajo estriba en la comprensión para la transformación, en el hecho de conocer qué se ha estado haciendo, qué se ha conseguido y cómo, para valorar, a raíz de esos resultados, si nos encontramos en la misma situación o algo está cambiando.

Precisamente, la filosofía que impregna nuestro trabajo es la de analizar, conocer y comprender el conocimiento que los estudiantes han desarrollado y las percepciones que ellos mismos realizan de la realidad educativa que han vivido. Se entiende que esa realidad es distinta y singular para cada uno de ellos y la metodología mixta nos permitirá acceder a esas múltiples realidades que emergen de la experiencia universitaria de cada uno de los estudiantes que ha participado en este estudio.

Sirviéndonos de los principales rasgos de los métodos cualitativos enunciados por Ruiz Olabuénaga (2012), hemos de decir que nuestra investigación se encuentra en contacto directo con el objeto de estudio y en su propio contexto natural, con el objetivo de que el escenario básico sea el aula. En relación al diseño y la técnica, remarcamos su emergencia, su flexibilidad, impregnada por la “lanzadera de avanzar y retroceder” (Ruiz Olabuénaga, 2012, p.46). En cuanto al muestreo, como veremos más adelante, se utiliza un muestreo no probabilístico, basado en la intención. Asimismo, se busca más especificar los hallazgos que

generalizarlos, dada la aplicación localista, el contexto y el significado de las interpretaciones subjetivas de los participantes.

En resumidas cuentas, podemos indicar que dada la naturaleza de nuestro objeto de estudio y puesto que se trata de una metodología con gran potencial en cuestiones educativas, consideramos la metodología mixta como la más apropiada para el estudio.

Tabla 17
Métodos de investigación (Salkind, 2009)

Tipo de investigación	No experimental			Experimental	
	Descriptiva	Histórica	Correlacional	Experimental	Cuasi-experimental
<i>Propósito</i>	Describir las características de un fenómeno existente	Relacionar sucesos que han ocurrido en el pasado (puede o no conectarlos con el presente)	Examina las relaciones entre variables indicando su grado de dependencia	Probar si hay verdaderas relaciones de causa y efecto	Probar si hay relaciones causales sin tener pleno control
<i>Marco referencial del tiempo</i>	Actual	Pasado	Actual o pasado (correlación) futuro (predicción)	Actual	Actual o pasado
<i>Grado de control sobre las variables</i>	Ninguno o bajo	Ninguno o bajo	Bajo o mediano	Alto	Moderado o alto

En relación al método, y siguiendo la clasificación establecida por Salkind (2009), podemos concretar que nuestra investigación tiene características de las investigaciones no experimentales descriptivas (ya que se pretende describir y comprender un fenómeno existente – el conocimiento de los estudiantes de Pedagogía y sus percepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje-, prestando menor atención a las relaciones causa y efecto) y de las investigaciones no experimentales correccionales (puesto que se examinan ciertas relaciones entre algunas variables mediante análisis clúster).

A su vez, podemos identificarla como un estudio transversal pues la información se recoge en un momento puntual –en el último curso-, con la particularidad de que ésta versa sobre los cinco años de formación universitaria de los estudiantes. Así, los resultados nos permitirán recabar una amplia información acerca de los conocimientos que ha adquirido el alumnado durante toda su formación universitaria, así como las valoraciones y percepciones que estos alumnos hayan conformado.

4.4.2. Muestreo y caracterización de la muestra

Las decisiones en cuanto a la selección de la población y la muestra objeto de estudio juegan un papel importante en relación al tipo de investigación que estemos desarrollando. Con ello nos referimos a que las distintas estrategias para la selección, estructura y contenido de la muestra no pueden considerarse de manera aislada (Flick, 2007), pues su conveniencia está estrechamente relacionada con el enfoque de la investigación en que se sustenta. En este sentido, las decisiones que se han abordado sobre la población y muestra en este trabajo vienen determinadas por el enfoque de investigación que se ha planteado.

De acuerdo con Ruiz Olabuénaga (2009) en las investigaciones cualitativas el muestreo utilizado por el investigador ha de ser aquel que le permita y garantice recoger cantidad de información a la vez que calidad de información (riqueza). Bisquerra (2012), por su parte, indica que la muestra ha de ser conformada por todos aquellos “participantes o implicados en el contexto susceptible de estudio que garanticen la calidad y cantidad de la información” (p.286).

El propósito de esta investigación fue el de analizar el grado de conocimiento desarrollado por los estudiantes, así como las percepciones y valoraciones que éstos realizan sobre su propio proceso de enseñanza y aprendizaje, centrándonos en una comprensión amplia del fenómeno estudiado. Por ello, nos hemos centrado en valorar la riqueza de los datos aportados por un número no demasiado extenso de participantes.

En nuestro caso, la población se ha conformado por todos los estudiantes matriculados en el quinto curso de Pedagogía de la Universidad de Murcia durante el curso académico 2011/2012.

El tipo de muestreo utilizado, dadas las características de esta investigación, ha sido el muestreo no probabilístico. De acuerdo con Ruiz Olabuénaga (2012), en el muestreo no probabilístico los sujetos son seleccionados de manera intencional, con el objetivo de que la información recabada sea relevante y sea garantizada su calidad. Concretamente, se trata de una muestra localizada que se obtiene a partir del muestreo no probabilístico ya que, como indica Ruiz Olabuénaga (2012, p.63), “se va directamente al colectivo y se pregunta”. Siguiendo a Patton (1987) también podemos considerarlo como un muestreo de casos homogéneos, en tanto que se trata de recoger información en profundidad de un subgrupo, teniendo en cuenta aquellas personas o casos similares que pueden ofrecer su perspectiva sobre un tema del que tienen cierta experiencia. Asimismo, el muestreo por cuotas (Salkind, 2009) también se ajusta a las finalidades de nuestra investigación, pues trata de recoger información por parte de individuos seleccionados intencionalmente que poseen las características deseadas (en nuestro caso, estudiantes de Pedagogía que han cursado los cinco cursos de carrera).

Como se puede deducir de las estrategias de muestreo planteadas, nuestra pretensión había sido recoger información de todos los estudiantes de Pedagogía que estaban en quinto curso, con el objetivo de buscar la relevancia y la representatividad que también buscan las investigaciones cualitativas, aunque sin el sentido estadístico y generalizable de las investigaciones cuantitativas (Tójar, 2006). En este sentido, la muestra ha estado conformada por aquellos estudiantes que reunían unas características singulares: estar matriculado en la asignatura de “Evaluación, centros y profesores” (asignatura troncal de quinto curso) y haber comenzado la Titulación de Pedagogía en el curso académico 2007/2008. El motivo de plantear esos criterios de selección obedecen al hecho de que nos interesaba investigar el conocimiento, experiencias y valoraciones de estudiantes que tuvieran una formación similar (en cuanto a asignaturas, docentes, duración de estudios, etc.). Creemos que considerar también a estudiantes de segundo ciclo, de otras

titulaciones podría sesgar los resultados obtenidos. Por ello, y puesto que el muestreo cualitativo permite que éste pueda ser reconsiderado durante la gestión de la investigación (Tójar, 2006), utilizamos la información proporcionada por aquellos estudiantes que hubiesen cursado los cinco cursos que dura dicha formación, siendo apartados todos aquellos sujetos que procedían de otras titulaciones o habían comenzado sus estudios en cursos académicos distintos.

Debemos indicar que aún siendo un muestreo intencional, no aleatorio, propio de las investigaciones de corte cualitativo, los resultados no podrían generalizarse a la población. Sin embargo, tal y como sostienen algunos autores (Buendía, Hernández y Colás, 1998; Tójar, 2006), el conocimiento derivado de la investigación podría servir para comprender otros casos o situaciones con características similares.

Tabla 18
Muestra del estudio

Número de alumnos matriculados en la asignatura	162
Número de alumnos que ha participado en el estudio	88
MUESTRA. Número de alumnos que se matriculó por primera vez en el Título de Pedagogía en el curso académico 2007-2008	47
Número de alumnos que han participado en algún Plan Piloto	42
Número de alumnos que ha participado en el Plan Piloto de primer curso	14
Número de alumnos que ha participado en el Plan Piloto de segundo curso	13
Número de alumnos que ha participado en el Plan Piloto de tercer curso	40
Número de alumnos que ha participado en el Plan Piloto de cuarto curso	24
Número de alumnos que proceden de otra titulación	29

La tabla precedente recoge la información relativa a la población y la muestra del estudio. Hemos decidido recoger, además, el número de alumnos que ha participado en el Plan Piloto de los distintos cursos académicos. Consideramos relevante tener presente que estos alumnos, aunque proceden del Plan 2000 de Pedagogía, ya se habían adentrado en experiencias piloto de adaptación al EEES.

4.4.3. Instrumento de recogida de información

En este apartado se detalla el instrumento que se ha utilizado para recabar la información objeto de estudio de este trabajo. Considerando los objetivos del estudio y la muestra participante, era preciso diseñar un instrumento *ad hoc* que nos permitiera acceder a los conocimientos que los estudiantes habían aprendido a lo largo de los cinco años de formación universitaria. Debíamos pensar en un instrumento que permitiese al alumnado narrar sus vivencias y percepciones acerca de su propio aprendizaje y que les permitiese también expresar su conocimiento sobre diversas temáticas.

Los diversos instrumentos han sido diseñados con objeto de dar respuesta, a partir de las informaciones proporcionadas por los estudiantes, a las tres dimensiones de obtención de información indicadas en el apartado “Descripción de la Investigación” de este mismo capítulo. Cabe recordar que dichas dimensiones eran las siguientes: conocimiento declarativo, conocimiento funcional y meta reflexión. Los tres instrumentos diseñados constan de un patrón de cuestiones estructuradas según las dimensiones indicadas (seguidamente serán explicadas con detalle) y en su presentación a los estudiantes se ha cuidado seguir el orden de las tres dimensiones:

1. El estudiante tiene que declarar contenidos recordados y definir los diez conceptos más recordados.
2. Tiene que aplicar los contenidos aprendidos a diversas situaciones prácticas.
3. Una vez puesto en práctica su conocimiento, tiene que valorar su propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera, se ha intentando lograr una continuidad y complejidad en las respuestas de los estudiantes, de manera que sus primeras respuestas fuesen dirigidas a enunciar contenidos, seguidamente a explicar-argumentar y, por último, a aplicarlos.

Los diversos instrumentos diseñados presentan dos particularidades. Por un lado, consideramos que puesto que se trata de un cuestionario escrito, puede favorecer la expresión de los estudiantes ya que se trata de la modalidad de expresión más frecuente en el ámbito académico. Asimismo, el uso de este instrumento permite poder hacer pausas para pensar y decidir lo que se quiere expresar. Por otro lado, hemos de resaltar que, dadas las particularidades de las técnicas de encuesta, el cuestionario abierto y semiestructurado permite la recogida de información de una gran cantidad de personas a la vez y en un período relativamente corto de tiempo. En nuestro caso, otro de los motivos por el cual utilizamos este instrumento se traduce en la pretensión de recoger evidencias empíricas del conocimiento desarrollado por 47 estudiantes en un mismo momento, de manera que así se salvase la posibilidad de comentarios posteriores entre la muestra participante sobre la temática de las preguntas y, por ende, el estudio y preparación previa para responder a ellas.

Justificada la pertinencia e importancia de nuestro instrumento de recogida de información pasamos a abordar las cuestiones de contenido del mismo. El cuestionario se inicia con una ficha denominada “Datos de identificación” que recoge la información proporcionada en la tabla 18 relativa a la muestra. Esta información serviría así para caracterizar la muestra y realizar distintos tipos de análisis en función de la misma. Por ejemplo, en el análisis realizado sobre la dimensión “Meta reflexión” (recogido en el Capítulo 5) un apartado se dedica a su interpretación bajo la óptica de la información aportada por los estudiantes en función de los que han participado las experiencias piloto y los que no han participado.

La información que se incluye en esta ficha es la siguiente:

- Participación en el estudio (si o no).
- Año en que comenzó los estudios de Pedagogía (indicarlo).
- Procedencia de otras titulaciones (indicarla).
- Participación en el Plan Piloto de Pedagogía (si o no).

- Años en los que ha participado en dicha experiencia (indicarlos).

El *Instrumento 1* recoge un listado de asignaturas en el cuál los estudiantes habían de indicar los contenidos que recordaban para cada una de ellas (ver anexo 1). Este instrumento inicial (que sirvió como base para diseñar el *Instrumento 2*) estaba estructurado en función de las asignaturas troncales y obligatorias de la Titulación. Los estudiantes debían hacer un repaso por los contenidos estudiados y recordados en cada una de las asignaturas. Este instrumento se elaboró con el objeto de originar una base cuantitativa de datos conformada por todos los contenidos propios de los estudios de Pedagogía. Ante la gran variedad de contenidos expuestos en el Plan de estudios de Pedagogía (Plan 2000), se nos presentaba la dificultad de decidir sobre qué contenidos íbamos a preguntar a los estudiantes en el siguiente instrumento. Decidimos, por tanto, que la forma más adecuada de saber qué contenidos habían estudiado y manejaban los estudiantes era preguntándoles a ellos mismos. Así, del análisis abordado una vez se había cumplimentado el instrumento, se elaboró un listado de contenidos ordenados por frecuencias. A partir de los diez contenidos repetidos con más frecuencia por los estudiantes se diseñó *Instrumento 2*. Hemos de indicar que, además, se realizó una revisión de los contenidos expuestos en cada uno de los programas de las asignaturas, con el objetivo de cerciorarnos de que esos contenidos habían formado parte del temario de las asignaturas.

El *Instrumento 2* se trata de una relación de diez cuestiones sobre las que el alumnado debía profundizar a partir de su definición (ver anexo 2). Nuestra intención, como se indica en el objetivo específico dos, era analizar el grado de profundización y comprensión de los contenidos recordados por los estudiantes. Concretamente, se presentan las siguientes cuestiones:

- Identifica y selecciona un autor (pedagogo, filósofo, psicólogo, etc.) que consideres importante en tu formación como pedagogo y explica cuáles han sido sus aportaciones más relevantes.
- ¿Qué entiendes por currículum?

- ¿Qué leyes educativas crees que han tenido más impacto en el sistema educativo español? ¿Por qué?
- ¿Qué programas informáticos de análisis de datos conoces? ¿Cuáles son sus ventajas e inconvenientes?
- Explica qué características posee un niño con Síndrome de Down y qué implicaciones educativas tendría su escolarización.
- Explica qué entiendes por modelo de orientación, selecciona uno de los modelos existentes y sus características básicas.
- ¿Qué es un proyecto de intervención socioeducativa?
- Expresa qué entiendes por aprendizaje y qué tipo de aprendizajes conoces.
- ¿Podrías identificar un aspecto (organización, estructura, etc.) de otro sistema educativo europeo que creas puede ser interesante adoptarlo en el sistema educativo español?
- Define educación en valores.

El *Instrumento 3* permite valorar al conocimiento funcional del alumnado a través de tres supuestos prácticos sobre distintas temáticas estudiadas en diversas asignaturas de la Titulación (ver anexo 3). Los supuestos planteados están diseñados de manera que, a partir de las respuestas de los estudiantes, se pueda valorar si son capaces de desarrollar algunas de las funciones generales de los pedagogos. De acuerdo con el Libro Blanco (2005) y tal y como se expone en el capítulo 1 de este trabajo, se establecen tres funciones generales propias del pedagogo: analizar aspectos que conforman situaciones educativas en diferentes contextos formativos; diseñar programas, acciones y proyectos adaptados a los contextos analizados; realizar un seguimiento y evaluación a los programas, acciones y proyectos diseñados e implementados para cada contexto educativo. En este sentido, los supuestos prácticos diseñados se orientan a la puesta en práctica de esas funciones. Seguidamente se presentan los tres supuestos prácticos planteados y los temas sobre los que han versado:

1. *Detección de un alumno con altas capacidades.*

En este supuesto se plantea al estudiante que, imaginando que trabaja como pedagogo de un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), responda a diversas cuestiones en torno a su labor como pedagogo en la detección de un alumno de tercero de Primaria con supuestas altas capacidades. La respuesta a este supuesto nos ha permitido analizar la calidad de las respuestas de los estudiantes (desde respuestas muy simplistas, poco argumentadas, hasta respuestas reflexionadas y complejas) valorando su capacidad para analizar, determinar y diagnosticar a un alumno con altas habilidades, así como para plantear medidas para su respuesta educativa. Concretamente, las cuestiones planteadas para dirigir las respuestas de los estudiantes han sido las siguientes:

- ¿Cómo determinarías si se trata de un alumno con altas habilidades?
- ¿Utilizarías alguna prueba o test específico? ¿Cuál o cuáles serían? ¿Dónde los localizarías?
- ¿Qué información incluirías en el Informe psicopedagógico? ¿Sería necesario hacer un dictamen de escolarización? ¿En qué caso?
- ¿Solicitarías ayuda a algún tipo de agente o servicio? ¿Cuál?
- Imagina que, tras la evaluación psicopedagógica, determinas que se trata de un alumno superdotado. ¿Qué medidas contemplarías para dar respuesta educativa a las necesidades educativas del alumno?

2. *Importancia e implicaciones de la evaluación en educación.*

El segundo supuesto que se ha planteado incide sobre el conocimiento de los alumnos acerca de la evaluación. En este caso pretendemos que el alumnado ponga de manifiesto su capacidad de asesoramiento y orientación a profesores sobre los tipos distintos tipos de evaluación, los instrumentos de evaluación y las implicaciones de su uso en la función docente. Asimismo, se intenta que el alumno se posicione ante los distintos tipos de evaluación considerando no solo sus conocimientos sino también su experiencia de aprendizaje. Las cuestiones

planteadas en este supuesto para guiar las respuestas de los estudiantes son las siguientes:

- ¿Qué entiendes tú por evaluación de competencias?
- ¿Qué tipos de evaluación conoces?
- De los distintos tipos de evaluación que has definido, ¿cuál o cuáles debería emplear el profesorado y por qué?
- ¿Qué instrumentos les plantearías que utilizaran y en qué momento deberían utilizarlos?
- ¿Qué repercusión crees que tendría este tipo de evaluación en su práctica como docente?

3. Formación continua del profesorado.

El tercer y último supuesto recoge la necesidad de la formación continua del profesorado como uno de los planteamientos decisivos en el aprendizaje de los estudiantes. Concretamente, en este supuesto el alumno deberá imaginar que quiere llevar a cabo un programa de formación continua con el profesorado de secundaria y, para ello, se le plantean unas cuestiones imprescindibles para conocer su capacidad de análisis de situaciones así como para plantear acciones y medidas para la formación continua de profesores. Consideramos necesario que un supuesto versara sobre esta temática pues, como se indicaba en la revisión del Título de Pedagogía (Capítulo 1), el interés social de estos estudios radica, sobre todo, en su repercusión en la formación inicial, en el desarrollo profesional a lo largo de la vida y en la formación de formadores. Las preguntas que se plantean en relación a esta temática son las siguientes:

- ¿En base a qué argumentos defenderías ante un grupo de profesores la importancia de la formación continua?
- Indudablemente, antes de implementar cualquier acción formativa has de considerar una serie de cuestiones previas (necesidades) que te permita diseñar el programa de formación de manera

contextualizada. ¿Qué cuestiones previas tendrías en cuenta a la hora de diseñar un programa de formación?

- En muchas ocasiones, los aprendizajes que se pueden desarrollar en un curso o taller de formación del profesorado pueden darse con distintos niveles de intensidad: sensibilización, comprensión, desarrollo de habilidades, uso o reconstrucción/transferencia. ¿Cómo plantearías el curso si tu intención es que los docentes transfieran aquello que han aprendido a su práctica educativa? ¿Qué metodología de investigación planearías?
- Imagina que se trata de centro en el que, en los últimos años, se ha creado una cultura escolar tendente al individualismo por parte de los docentes. ¿Cómo abordarías un cambio en el que los docentes trabajaran de forma colaborativa? ¿Utilizarías algún recurso tecnológico? ¿Por qué? Explícalo brevemente.

Podríamos decir que los instrumentos presentados hasta ahora responden a un intento de recoger el conocimiento declarativo y funcional de los estudiantes, que se corresponde con el primer objetivo de nuestra investigación: *Abordar una aproximación al conocimiento que los estudiantes han construido sobre el currículum de Pedagogía*. Sin embargo, el instrumento que presentamos seguidamente, aunque también incluye a los estudiantes como protagonistas, se orienta a la recogida de información que nos servirá para conocer sus narraciones, vivencias y valoraciones sobre su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Particularmente, el *Instrumento 4* incide en la reflexión y valoración sobre el proceso de enseñanza aprendizaje a partir las siguientes cuestiones: ¿A qué crees que se debe tu conocimiento pedagógico? ¿Qué factores han podido influir en ellos? (ver anexo 4). Se pretende que los estudiantes desarrollen un inventario de factores que hayan podido influir en su aprendizaje. Concretamente, con la información recogida a partir de esta última ficha, se podrá responder al objetivo 3: *elaborar, de acuerdo con la visión del alumnado, una relación de las variables que han determinado su aprendizaje*; y al objetivo 4: *establecer propuestas de mejora en*

torno al proceso de enseñanza y aprendizaje que faciliten el desarrollo profesional del pedagogo.

Tabla 19
Dimensiones objeto de estudio

DIMENSIONES DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN					
	Dimensión 1 "Conocimiento declarativo"	Dimensión 2 "Conocimiento funcional"	Dimensión 3 "Meta reflexión"	Dimensión 4 "Propuestas de mejora"	
Objetivos Generales	<p>Objetivo 1. Abordar una aproximación al conocimiento que los estudiantes han desarrollado y manejan sobre el currículum de Pedagogía</p> <p>Objetivo 2. Identificar la estructura factorial subyacente en el conocimiento conceptual y funcional de los estudiantes de Pedagogía</p>		Objetivo 3. Elaborar, de acuerdo con la visión del alumnado, una relación de las variables que han determinado su aprendizaje.	Objetivo 4. Establecer propuestas de mejora en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje que faciliten el desarrollo profesional del pedagogo.	
Objetivos Específicos	1.1.- Conocer qué conceptos, ideas o tópicos recuerda el alumnado de cada una de las asignaturas de la Titulación de Pedagogía.	1.2.- Analizar el grado de profundización y comprensión de los contenidos recordados por el alumnado.	1.3.- Determinar las capacidades de los estudiantes en la resolución de problemas vinculados a su ámbito de desarrollo profesional.		
Instrumentos	<i>Instrumento 1.</i> Inventario de contenidos recordados y descripción	<i>Instrumento 2.</i> Profundización en cada uno de esos contenidos para valorar el tipo de aprendizaje del alumnado (conocimiento superficial o profundo)	<i>Instrumento 3.</i> Relación de tres supuestos en la que el alumnado ponga en práctica sus conocimientos (tanto específicos de la titulación como generales)	<i>Instrumento 4.</i> Inventario de factores que influyeron, positiva y negativamente, en el aprendizaje.	Propuestas de mejora en torno al proceso de E-A, inferidas a partir de los resultados obtenidos en los objetivos planteados.

Con miras a una mejor comprensión de lo expuesto, se recoge en la tabla 19 las dimensiones de obtención de información de este trabajo, las cuales nos han servido como marco para especificar los objetivos generales y específicos de la investigación y para confeccionar los instrumentos de recogida de información.

4.4.3.1. Aproximación a la validez y fiabilidad de los instrumentos de recogida de datos

La validez y fiabilidad de un instrumento puede sostenerse por su uso, en los términos que establecen autores como Zeller (1997). Este autor indica que la *validez de uso* engloba tres modalidades clásicas (contenido, criterio y constructo) y considera que el uso continuado de un instrumento es una modalidad clave de validez cuando no hay conflicto manifiesto entre observación y realidad, y cuando los mensajes que posibilita no son cuestionados. Por esta razón, podemos indicar que el instrumento de recogida de datos que se ha empleado en este trabajo ha sido validado a partir de su utilización en diferentes estudios, que tienen grandes similitudes con éste (García Hernández, 2009; García Hernández, 2014; Navarro Medina, 2012; Torres, Vallejo y Martínez Valcárcel, 2012). Asimismo, los instrumentos de recogida de información fueron valorados a nivel de contenido por expertos en campos de la Planificación de la enseñanza y Métodos de Investigación. Tales expertos siempre consideraron que los instrumentos cubrían un amplio espectro de contenidos; por lo que su validez de contenido quedaba asegurada.

En cuanto a la fiabilidad de los instrumentos plantear que existe un amplio número de índices que permiten estimar la fiabilidad de datos. Sobre este propósito, autores como Berk (1979) llegan a describir 16 índices de acuerdo; o incluso Blanco (1993) amplía el número hasta 22. En este estudio, se ha realizado un doble proceso de su determinación:

1. *Fiabilidad inter-recolectores*: Para realizar el análisis de fiabilidad se utilizó el Coeficiente Alfa de Cronbach (un modelo de consistencia interna basado en la correlación de inter-elementos promedio). Específicamente, se han analizado 12 variables de las cuales se ha

recogido información, dejando al margen una variable (variable 9) ya que, de acuerdo con las fiabilidades parciales mostraba un valor discordante en relación con los valores del resto de variables. Tras realizar la prueba, el análisis de fiabilidad nos arroja un coeficiente de 0.814, por lo que podemos indicar, de acuerdo con Bisquerra (2012), que se trata de una fiabilidad alta.

2. *Fiabilidad intra-recolectores*: Un mismo recolector vació 10 fichas de trabajo de los alumnos elegidas al azar en dos momentos separados por lapso de tiempo de 4 meses. El coeficiente de acuerdo entre las respuestas de la primera y la segunda recolección alcanzó un porcentaje de concordancia superior al 95%.

4.4.4. Proceso de recogida de datos: acceso al campo

Una vez realizadas las tareas de diseño de la investigación se inicia el trabajo de campo. En este apartado tratamos de mostrar cómo se ha gestionado y desarrollado la investigación en el campo en el que se ha recogido la información. Al tratarse de una investigación fundamentalmente cualitativa, la entrada al campo conlleva “demandas mucho más amplias sobre las personas implicadas” (Flick, 2007, p.68). Por ello, se justifica que el proceso de recogida de información, de entrada al campo, se desarrolle con especial esmero.

Desde el primer momento, era latente nuestro interés por investigar las opiniones, experiencias, valoraciones, etc. de los estudiantes de Pedagogía, por ser la titulación que nos identifica profesionalmente y por ser aquella en la que queremos abordar las propuestas de mejora que de aquí se deriven. Nuestro campo de estudio se particulariza así en el aula de Pedagogía, concretamente en los grupos A y B que conformaban el quinto curso de Pedagogía de la Universidad de Murcia en el curso académico 2011/2012. Nuestra intención, como se ha mencionado en líneas precedentes, no era generalizar los resultados, sino comprender aquello que ha tenido lugar en un grupo concreto de personas, pertenecientes a un título y a una institución.

El acceso a la institución educativa estaba asegurado, la cuestión entonces era valorar de qué manera acceder a los estudiantes que nos interesaban. En este caso, uno de los directores de este trabajo, el profesor D. Nicolás Martínez Valcárcel, impartía una asignatura de segundo cuatrimestre en el quinto curso, la asignatura “Evaluación, Centros y Profesores”. La investigación se tornaba significativa no solo por los resultados que nosotros, como investigadores, pudiéramos revelar la misma, sino también por el significado y la riqueza de informaciones que los estudiantes podían descubrir con su participación. Así pues, se les invitó a participar en la misma a todos aquellos estudiantes que, estando matriculados en la asignatura y asegurando su asistencia, quisieran hacerlo. Los estudiantes habían sido informados desde el inicio de la asignatura de su posible participación, argumentando que se trataba de unas Fichas de Trabajo en las cuales debían recuperar y plasmar su conocimiento sobre varios temas propios de la formación del pedagogo y realizar valoraciones y propuesta de mejora sobre su propio proceso de aprendizaje. Este primer acercamiento a la población objeto de estudio tuvo lugar en febrero de 2012.

En visitas posteriores al aula se recabó información de aquellos alumnos que querían participar en la investigación con miras a organizar el proceso de recogida de información. A estos alumnos se les garantizaba la preservación del anonimato de los datos, una preocupación latente en sus intervenciones. La participación, como se indicaba en el apartado de la caracterización de la muestra, fue de 88 alumnos, si bien la muestra finalmente estuvo conformada por los 47 estudiantes que reunían las características que, anteriormente, se definieron.

La recogida de los datos se desarrolló durante cuatro sesiones, siendo el proceso seguido el que se indica seguidamente:

Tabla 20
Fichas trabajadas en cada sesión

Sesiones de una hora de duración	Fichas trabajadas
Primera sesión (14-03-2012)	Instrumento 1
Segunda sesión (21-03-2012)	Instrumento 2
Tercera sesión (23-03-2012)	Instrumento 3 (Supuestos 1 y 2)
Cuarta sesión (28-03-2012)	Instrumento 3 (Supuesto 3) Instrumento 4

La decisión de establecer cuatro sesiones para la recogida de información se debía a la necesidad de secuenciar tiempos para evitar el agotamiento del alumno y su dispersión. Así, cada sesión se desarrolló en una hora aproximadamente, aunque bien es cierto que el tiempo de finalización de los instrumentos variaba de unos alumnos a otros.

Creemos necesario remarcar que, si bien los *Instrumentos 1, 3 y 4* habían sido diseñados previamente, *Instrumento 2* no se diseñaría hasta obtener la información procedente de la primera ficha. Por ello, una vez recogidos los datos del *Instrumento 1*, fue necesario transcribir y analizar la información en una semana, para poder diseñar el segundo instrumento de recogida de información. De la primera obtendríamos un inventario de conceptos y la frecuencia de los mismos, que sería definitorio para redactar las cuestiones planteadas en el segundo instrumento. Se consideraron diez de los conceptos repetidos con más frecuencia por los estudiantes para diseñar el *Instrumento 2*.

4.4.5. Análisis y tratamiento de los datos

Una vez se ha reflejado el proceso seguido para la recogida de los datos se hace necesario dar un paso más, que se traduce en reflejar cómo aconteció el proceso de análisis y tratamiento de los mismos. Leer e interpretar la información recogida requiere de un proceso exhaustivo que comprende el otorgar sentido a los datos y organizarlos mediante su clasificación (Strauss y Corbin, 2002).

Debido al carácter de la investigación que nos ocupa el grueso de los datos que se presentan son textuales. Este texto es el resultado de los diferentes instrumentos de recogida de información que incorporan los comentarios realizados por los estudiantes y será el instrumento para la interpretación de los resultados. Flick (2007) advierte que los textos, además de ser los datos sobre los que se interpretan y se fundan los resultados, también son el formato principal para su presentación y comunicación. Por ello, en la presentación de los resultados se combina información cualitativa (relativa a frecuencias) e información textual

(basada en ejemplos de las narraciones de los estudiantes), como se verá en el siguiente capítulo.

Siguiendo con las tareas de análisis, entendemos que la investigación persigue extraer significados relevantes acerca de la realidad estudiada. Para conseguirlo, se ha hecho necesario realizar un proceso de categorización de acuerdo con unos criterios temáticos determinados. Para Sabariego, Vilà y Sandín (2014) estos criterios suponen la búsqueda de temas comunes en un conjunto de narraciones empíricas. Esta actividad, denominada categorización, ha sido desarrollada para llevar a cabo el análisis de todos los instrumentos a excepción del *Instrumento 1*, de la cual se pretendía extraer frecuencias, siendo utilizado, por tanto, el programa de análisis estadístico SPSS/PC versión 19.

El análisis de los instrumentos 2 y 3 se ha categorizado a partir de la lógica deductiva (identificando las categorías a priori); y a partir de la combinación de la lógica deductiva e inductiva para extraer los temas más relevantes narrados en el *Instrumento 4*. Todo ello se ha realizado a partir del programa de análisis de datos cualitativo Atlas.ti. A continuación describiremos paso a paso los detalles de los procesos de análisis desarrollados.

4.4.5.1. Sistema de categorías (Instrumentos 2 y 3)

Para realizar en análisis de la información recabada se identificaron, en primer lugar, las variables de las cuáles se quería obtener información. Esas variables se identifican con las cuestiones planteadas en el *Instrumento 2* y con la temática de cada uno de los supuestos planteados, de ahí que, finalmente, se hayan definido trece variables.

El análisis de la información de cada una de las trece variables se ha realizado a través de un sistema de categorías estructurado en torno a cinco niveles que indican la evolución y complejidad en el conocimiento de los estudiantes. Estos niveles son los propuestos por Biggs y Collis (1982) en su taxonomía SOLO, si bien los hemos contextualizado al contenido de la pregunta que se le planteaba al

alumno los instrumentos de recogida de información. Seguidamente definimos los niveles establecidos para cada una de las variables que han sido analizadas.

- Variable 1. Autores de referencia y aportaciones relevantes.

Nivel preestructural: No resuelve la cuestión planteada.

Nivel uniestructural: Identifica un autor y pero no alude a ninguna de sus aportaciones relevantes.

Nivel multiestructural: Identifica un autor o varios autores y describe –de forma limitada- algunas de sus aportaciones más relevantes.

Nivel relacional: Es capaz de explicar, analizar, comparar la información proporcionada llegando a conclusiones coherentes.

Nivel abstracción extendida: Es capaz de discutir, evaluar, interpretar, razonar la información proporcionada. Maneja conceptos elaborados e incluye razonamientos y conclusiones propias. Es capaz de argumentar diversas respuestas.

- Variable 2. Definición de currículum.

Nivel preestructural: No resuelve la cuestión planteada.

Nivel uniestructural: Define el concepto de currículum de manera muy limitada. Utiliza información cotidiana para dar respuesta. No detalla componentes ni tipos de currículum.

Nivel multiestructural: Es capaz de definir el currículum aportando diversas ideas sobre el mismo. Identifica componentes y tipos de currículum aunque sin entrar en detalle sobre la explicación de los mismos. Establece relaciones muy simples entre las ideas aportadas.

Nivel relacional: Analiza de manera muy detallada la definición del currículum exponiendo contenidos clave que lo explican y estableciendo conexiones entre ellos. Ofrece valoraciones en sus respuestas y se posiciona argumentado el por qué de sus decisiones.

Nivel abstracción extendida: Además de dar respuesta de manera compleja y elaborada, incluye información nueva (que no se ha solicitado). Contextualiza la idea de currículum y la relaciona con otros contenidos. Analiza y valora cuál sería la idea de currículum ideal desde su perspectiva.

- Variable 3. Legislación educativa en España.

Nivel preestructural: No resuelve la cuestión planeada.

Nivel uniestructural: Identifica el nombre de una o algunas leyes educativas.

Nivel multiestructural: Además de identificar las distintas leyes educativas, enuncia si de ellas se han desprendido cambios, sin embargo, sus argumentos son muy simplistas y poco elaborados.

Nivel relacional: Es capaz de establecer una secuenciación de las distintas leyes que han marcado la educación española argumentando de manera detallada las aportaciones más importantes de cada una de ellas. Analiza cada una de las leyes educativas extrayendo rasgos comunes entre unas y otras.

Nivel abstracción extendida: Discute y valora las aportaciones de cada una de las leyes educativas. Es capaz de cuestionarlas de manera crítica y razonar sus respuestas. Llega a establecer conclusiones elaboradas.

- Variable 4. Programas informáticos de análisis de datos.

Nivel preestructural: No conoce ningún programa de análisis de datos.

Nivel uniestructural: Identifica algún programa pero no es capaz de aportar ningún tipo de información sobre ellos.

Nivel multiestructural: Describe algunas particularidades de los programas – por ejemplo, explican brevemente qué permiten hacer-, aunque no llega a analizarlos ni profundiza en los pros y contras de los mismos. Sus respuestas son muy limitadas.

Nivel relacional: Es capaz de analizar detalladamente cada uno de los programas que describe ofreciendo información elaborada sobre las ventajas e

inconvenientes de cada uno de ellos. Realiza comparaciones entre unos y otros llegando a conclusiones breves –aunque poco justificadas-.

Nivel abstracción extendida: Maneja conceptos muy elaborados para razonar los pros y los contras de cada uno de los programas informáticos a los que alude. Es capaz de razonar sus interpretaciones de manera coherente. Ofrece información adicional para contextualizar el uso de los programas informáticos (por qué surgen, utilidad, relevancia, etc.). Ofrece distintas conclusiones y justifica sus respuestas.

- Variable 5. Características del Síndrome de Down e implicaciones educativas.

Nivel preestructural. No identifica características propias de las personas con Síndrome de Down y no enuncia las implicaciones educativas que podría acarrear su escolarización.

Nivel uniestructural: Es capaz de identificar algunas características, aunque de forma muy limitada. Los contenidos que maneja son cotidianos, no utiliza conceptos elaborados. No es capaz de analizar las implicaciones educativas que tendría su escolarización, y si lo hace, de manera muy descriptiva y poco coherente.

Nivel multiestructural: Enuncia las características que identifican a un niño con Síndrome de Down diferenciando entre físicas y psíquicas. Es capaz de enunciar, de manera muy generalista, algunas de las implicaciones más importantes en la escolarización de estos niños aunque sin contextualizar la información y sin ofrecer argumentos razonados ni conclusiones. Emplea un estilo meramente descriptivo.

Nivel relacional: Es capaz de relacionar las características de estos niños con las implicaciones educativas que se derivan de su escolarización. Ofrece algunas explicaciones teóricas para justificar sus argumentos. Llega a ofrecer conclusiones y algunos juicios personales –aunque no muy elaborados- sobre la escolarización de estos niños.

Nivel abstracción extendida: Incluye información nueva para dar respuesta a la cuestión planteada (cómo se diagnosticaría, qué actuaciones realizaría cada uno de los implicados en su escolarización, etc.). Valora distintas alternativas de escolarización argumentando los pros y los contras de cada una. Expone conclusiones muy arriesgadas y coherentes. Utiliza conceptos muy elaborados.

- Variable 6. Modelos de orientación educativa.

Nivel preestructural: No identifica ningún modelo de orientación.

Nivel uniestructural: Define de manera muy limitada el concepto de modelo de orientación e identifica algún modelo aunque sin explicarlo.

Nivel multiestructural: Es capaz de definir los modelos de orientación identificados aunque de un modo descriptivo. No señala relaciones entre los mismos ni realiza valoraciones.

Nivel relacional: Analiza de manera muy detallada la definición de modelo de orientación. Describe cada uno de los modelos de orientación relacionando la información de manera coherente. Ofrece alguna valoración sobre los mismos ofreciendo juicios personales.

Nivel abstracción extendida: Es capaz de analizar los modelos de orientación desde una perspectiva crítica. Incluye información adicional –ejemplos, contextualización, etc.-. Ofrece conclusiones y valoraciones muy elaboradas sobre el uso de los distintos modelos.

- Variable 7. Proyecto de intervención socioeducativa.

Nivel preestructural: No es capaz de definir qué entiende por proyecto de intervención socioeducativa.

Nivel uniestructural: Realiza una definición muy resumida y limitada. Utiliza expresiones de la experiencia cotidiana. No explicita secuenciación a seguir para llevar a cabo un proyecto de intervención.

Nivel multiestructural: Realiza una definición descriptiva pero más detallada. Es capaz de enunciar algunos elementos de los proyectos de intervención. No aporta juicios de valor ni conclusiones. Organiza las ideas de manera desordenada, no utiliza un modo sistemático.

Nivel relacional: Analiza la definición de proyecto de intervención socioeducativa desde una perspectiva crítica y argumentada. Describe algún ejemplo de intervención socioeducativa.

Nivel abstracción extendida: Es capaz de analizar de manera compleja y elaborada la definición de proyecto de intervención. Extrapola la definición a otros contextos y situaciones.

- Variable 8. Definición de aprendizaje y tipos de aprendizaje.

Nivel preestructural: No responde a la cuestión planteada o la información que proporciona es irrelevante.

Nivel uniestructural: Realiza una descripción muy breve. Su respuesta es muy simple y no llega a describir los tipos de aprendizaje que conoce.

Nivel multiestructural: Utiliza varias unidades de información para responder a la cuestión planteada aunque son analizadas de manera separada, no de forma interrelacionada. Su respuesta no está estructurada. El estudiante se limita a describir los tipos de aprendizaje sin argumentar sus respuestas ni ofrecer valoraciones personales.

Nivel relacional: Es capaz de relacionar los contenidos expuestos y estructurarlos de manera comprensiva. Comprende los tipos de aprendizaje que menciona y los analiza críticamente. Puede llegar a realizar valoraciones y conclusiones sobre sus respuestas.

Nivel abstracción extendida: Realiza un análisis complejo del término ofreciendo varias interpretaciones haciendo críticas. Es capaz de relacionar los contenidos con otros que no se le han solicitado (conocimientos previos) y de

extrapolar la información a otras situaciones y contextos. Las respuestas evidencian una comprensión profunda del contenido.

- Variable 9. Sistemas educativos europeos.

Nivel uniestructural. No es identifica ningún aspecto (organizativo, estructural, metodológico, etc.) de otro sistema educativo europeo.

Nivel uniestructural. Enuncia que hay sistemas educativos europeos “mejores o peores” pero no es capaz de mencionar ningún aspecto del mismo que pueda ser interesante adoptarlo en el sistema educativo español.

Nivel multiestructural: Es capaz de identificar, al menos, un aspecto de otro sistema educativo europeo, aunque no fundamenta el porqué adoptarlo en el sistema educativo español.

Nivel relacional: Además de identificar aspectos de otro sistema educativo, es capaz de fundamentar sus ventajas y desventajas en nuestro sistema educativo. Sus respuestas son coherentes y están bien estructuradas.

Nivel abstracción extendida: El estudiante analiza de manera detallada aspectos de otros sistemas educativos argumentado y contextualizando su posición ante el hecho de adoptarlos en el sistema educativo español. Incluso propone formas de afrontar cambios en nuestro sistema educativo.

- Variable 10. Educación en valores.

Nivel preestructural: No responde a la cuestión planteada o la información que proporciona es irrelevante.

Nivel uniestructural: Define el contenido de manera muy simple, acudiendo a información cotidiana. Utiliza como mucho una o dos unidades de información.

Nivel multiestructural: Hay un aumento en la cantidad de información de su respuesta pero no se aprecia mayor calidad. No relaciona las informaciones proporcionadas ni ofrece valoraciones ni juicios personales.

Nivel relacional: Se aprecia una respuesta más detallada con conceptos más elaborados. No solo es capaz de describir más información sino que, además, llega a analizarla y establecer relaciones entre ellas.

Nivel abstracción extendida: Valora el término desde su propia perspectiva ofreciendo juicios de valor y conclusiones coherentes. Utiliza conceptos complejos. Es capaz de enmarcar el concepto que analiza en un contexto más amplio.

Para la codificación de la información recogida en la Ficha 2 se ha utilizado el mismo sistema de categorías, pues nuestra intención seguía siendo la misma: conocer la calidad de las respuestas de los estudiantes, pero en este caso, en diferentes situaciones profesionales. Así, los niveles de cada una de las variables analizadas se han definido de la siguiente manera:

- Variable 11. Intervención pedagógica a alumnos con altas capacidades.

Nivel preestructural: No sabe cómo proceder ante la situación planteada. No es capaz de identificar ninguna prueba específica, ni contempla una respuesta pedagógica.

Nivel uniestructural: Conoce de qué manera tiene que proceder para determinar si se trata de un alumno con altas habilidades e incluso indica el nombre de alguna prueba específica. Sin embargo, no es capaz de discriminar entre un informe y un dictamen de escolarización. Además, las medidas que contempla para su respuesta educativa son confusas y poco definidas. El contenido de la respuesta es muy superficial y no entra en detalles. Solo da respuesta a algunas cuestiones planteadas.

Nivel multiestructural: Es capaz de dar respuesta a todas las cuestiones planteadas. Conoce alguna prueba específica, enuncia qué información incluiría en el informe psicopedagógico, pero tiene problemas para determinar cuándo tiene que realizar un dictamen de escolarización. Es capaz de enumerar algunas medidas para dar respuesta a las necesidades del alumno, sin embargo, no es capaz de establecer relaciones, explicar causas, etc.

Nivel relacional: Recuerda conceptos relacionados con la respuesta a la diversidad educativa (adaptaciones curriculares significativas, no significativas, currículum individualizado, etc.), aunque no se muestran evidencias de comprensión. Además de dar respuesta a todas las cuestiones planteadas, es capaz de describir, de manera detallada, las pruebas específicas para diagnosticar al alumno. Conoce dónde localizar las pruebas y a quién solicitar ayuda si la necesitara.

Nivel abstracción extendida: Sobre todo, cuando se le pregunta acerca de las medidas que contemplaría, incluye información muy detallada, fundamentado incluso sus respuestas. Es capaz de discutir, evaluar, interpretar, razonar la información proporcionada. Maneja conceptos elaborados e incluye razonamientos y conclusiones propias. Es capaz de argumentar diversas respuestas. Habla de medidas ordinarias y extraordinarias, de la importancia de sensibilizar al profesorado, del trabajo de las familias, etc.

- Variable 12. La evaluación del alumnado.

Nivel preestructural: El estudiante no es capaz de responder correctamente a las cuestiones que se le plantean.

Nivel uniestructural: Es capaz de enunciar los tipos de evaluación que conoce. Define, generalmente mediante explicaciones confusas y poco argumentadas, qué entiende por evaluación de competencias. Sin embargo, aporta poca diversidad de datos e informaciones. Se aprecia que, conforme se aumenta la complejidad de las preguntas y éstas requieren de la extrapolación y aplicación del conocimiento, el grado de interacción entre los contenidos es escaso, las respuestas son muy simplistas y poco profundas.

Nivel multiestructural: En el tercer nivel la cantidad de información expresada por el estudiante es mayor. Sin embargo, todavía se aprecia la reproducción memorística del conocimiento. No es capaz de establecer relaciones entre contenidos para responder a las situaciones problemáticas que se le plantea. Para dar respuesta a cuestiones de posicionamiento como qué evaluaciones

debería utilizar el profesor, con qué instrumentos o cuál sería su repercusión en la práctica docente, el estudiante se basa en la descripción. Es capaz de razonar y argumentar sus respuestas pero, en la mayoría de ocasiones, recogiendo explicaciones demasiado simplistas. Asimismo, la relación entre los contenidos es difícil de apreciar.

Nivel relacional: Las respuestas incluidas en este nivel se caracterizan por una definición rica y completa tanto de los distintos tipos de evaluaciones que conoce el alumnado. Es capaz de argumentar de manera crítica las distintas evaluaciones así como los instrumentos que, según el alumno, debería utilizar el profesorado. Además, se denota una comprensión profunda de los contenidos que plantea, dadas las relaciones que establece al valorar cuál sería la repercusión en la práctica docente del uso de un tipo de evaluaciones u otras.

Nivel abstracción extendida: En el último nivel se encuentran aquellas respuestas que, además de denotar un conocimiento profundo sobre la temática planteada, incluyen la extrapolación y generalización del conocimiento mediante la inclusión de ejemplos o la translación a otros temas. Se trata de alumnos cuyas aportaciones muestran un grado de complejidad estructural muy elevado.

- Variable 13. La formación continua del profesorado.

Nivel preestructural: El estudiante no responde a la cuestión planteada.

Nivel uniestructural: Es capaz de dar respuesta a las cuestiones planteadas desde una visión muy simplista (sin fundamentar). Enuncia alguna idea respecto a la importancia de la formación continua aunque sin argumentar su respuesta. Nombra algunas necesidades de formación de los profesores pero sin llegar a definir las. No son capaces de plantear argumentos sólidos respecto a cómo conseguir la transferencia de los aprendizajes. Asimismo, sus argumentos en cuanto a cómo abordar un cambio hacia la colaboración de profesores son muy limitados y ambiguos.

Nivel multiestructural: El estudiante es capaz de recoger un número mayor de ideas que en el nivel anterior, aunque se trata de ideas básicas, recogidas a modo de sumario, que no tienen relación entre sí y están incompletas.

Nivel relacional: Las ideas que aporta el estudiante ofrecen una comprensión integrada de la formación continua del profesorado. El estudiante recoge ideas argumentadas y bien expresadas sobre las cuestiones planteadas y es capaz de relacionar los distintos contenidos trabajados.

Nivel abstracción extendida: En este último nivel el estudiante es capaz, además de responder de manera adecuada y fundamentada, de contextualizar sus argumentos, elaborar inferencias y plantear razonamientos personales acerca de la idoneidad de la formación continua del profesorado y la forma de abordarla mediante un programa de intervención que favorezca la transferencia de buenas prácticas a su práctica educativa.

Capítulo 5

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

“El propósito fundamental de la fase del análisis de datos consiste en dar sentido a la información obtenida, tratándola y organizándola para poder explicar, describir e interpretar el fenómeno objeto de estudio y dar respuestas al problema planteado”

(Bisquerra, 2012, p.152).

Tras la realización del marco teórico donde se recogen aquellas aportaciones teóricas más relevantes que fundamentan esta tesis doctoral y una vez descritos los aspectos metodológicos en los que se sustenta, se presenta en este capítulo el análisis e interpretación de los datos derivados de la recogida de información llevada a cabo. El análisis de los resultados se presenta desde tres perspectivas:

1. En primer lugar, se realiza un análisis descriptivo basado en la lectura de las respuestas de los estudiantes y categorización según la lógica deductiva (niveles de la taxonomía SOLO), que nos permitirá interpretar el nivel de profundidad y comprensión del conocimiento de los estudiantes (tanto declarativo como procedimental).
2. En segundo lugar, se presenta un análisis factorial de los resultados analizados previamente, que nos permitirá agrupar objetos

(estudiantes y variables) formando conglomerados con un alto grado de homogeneidad.

3. En tercer lugar, se aborda un análisis descriptivo basado en la lectura de valoraciones y percepciones de los estudiantes y categorización según la lógica deductiva e inductiva (factores que condicionan el aprendizaje de los estudiantes), que nos permitirá valorar los aspectos los aspectos que han afectado positiva y negativamente en el proceso de aprendizaje del alumnado, según su propia perspectiva.

En relación a los análisis descriptivos, la presentación de los resultados se realiza en relación a las distintas dimensiones de obtención de información de este trabajo, ya que nos permiten obtener una visión amplia de los datos obtenidos así como dar respuesta a algunos de los objetivos planteados. Si nos retrotraemos al apartado metodológico recordaremos que dichas dimensiones se describen de la siguiente manera:

- *Dimensión 1.* “Conocimiento declarativo”.
- *Dimensión 2.* “Conocimiento funcional”.
- *Dimensión 3.* “Metacognición del alumnado”.
- *Dimensión 4.* “Propuestas de mejora (metacognición docente)”.

No obstante, la *Dimensión 4*, al identificarse con el planteamiento de propuestas de mejora en relación a la enseñanza, será abordada en el capítulo de las conclusiones, ya que se realizará a partir de los hallazgos de las tres dimensiones anteriormente expuestas.

Particularmente, el análisis descriptivo de resultados de las tres primeras dimensiones quedará presentado en tres grandes apartados:

1. *Dimensión 1*, que recoge el conocimiento declarativo del alumnado. El primer análisis, derivado de los datos recogidos en *Instrumento 1*, nos permitió conocer cuantitativamente qué conceptos formativos han sido recordados con mayor frecuencia por la muestra de

estudiantes que conforman esta investigación. Cabe recordar que los resultados derivados de este primer análisis fueron utilizados para la posterior elaboración del *Instrumento 2*. En segundo lugar, se presenta el análisis de los resultados de las diez primeras variables – presentadas con detalle en el capítulo cuatro- que vienen a dar respuesta al objetivo específico dos (OE2: Analizar el grado de profundización y comprensión de los contenidos recordados por el alumnado).

2. *Dimensión 2*, que recoge el conocimiento funcional del alumnado. En tercer lugar, se describen los resultados obtenidos para las tres últimas variables (variable 11, variable 12 y variable 13), que responden al objetivo específico número tres (OE3: Determinar las capacidades de los estudiantes en diferentes situaciones profesionales planteadas).
3. *Dimensión 3*, que recoge la metareflexión del alumnado. En cuarto lugar, se presenta un análisis descriptivo de las variables que, de acuerdo con los estudiantes, influyen o condicionan su aprendizaje, respondiendo así al objetivo dos (O2: Elaborar, de acuerdo con la visión del alumnado, una relación de las variables que han determinado su aprendizaje).

5.1. Consideraciones previas sobre el proceso de análisis descriptivo

En lo que respecta al análisis de las trece variables (de las *dimensiones 1 y 2*) de esta investigación, cabe recordar que se ha abordado en base a la Taxonomía SOLO -ampliamente descrita en el capítulo 2-. Como se ha indicado, esta taxonomía es un sistema de clasificación de los resultados de aprendizaje en términos de su complejidad estructural y permite evaluar los resultados de aprendizaje del alumnado en términos de calidad para conocer su nivel de comprensión.

No obstante, se ha de tener en cuenta que las diferencias entre los diferentes niveles, en muchos casos, son difíciles de apreciar. Es necesario prestar atención a ciertos matices relacionados con la precisión de la información aportada, la coherencia o la estructuración, para considerar el nivel en el que se sitúa cada respuesta. Por esta razón y dado que la finalidad de esta investigación queda definida como una aproximación al conocimiento del alumnado, los resultados también se irán ofreciendo a partir de la agrupación de esos cinco niveles atendiendo a niveles de conocimiento más amplios como son el conocimiento superficial y el conocimiento profundo. De esta manera, se podrá incidir entre un aprendizaje superficial basado en conocimientos memorísticos con una comprensión limitada; y un aprendizaje más significativo o profundo, basado en la comprensión y profundidad de los conocimientos (como se recoge en el capítulo dos).

En la siguiente tabla se ofrece la correspondencia de los cinco niveles de la taxonomía SOLO en relación al conocimiento superficial y el conocimiento profundo. Podemos observar que los niveles 2 y 3 se corresponden con un conocimiento superficial y los niveles 4 y 5 con un conocimiento profundo.

Tabla 21
Tipo de conocimiento según niveles SOLO

Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV	Nivel V
No existe conocimiento	Conocimiento superficial del contenido (Evidencias de comprensión de conceptos y hechos aislados)		Conocimiento profundo del contenido (Evidencias de comprensión a nivel de relaciones y transferencia)	

En el primer nivel no se identifica aprendizaje, es decir, el estudiante no da muestras de conocimiento alguno o expone unos conocimientos erróneos. Las respuestas que se identifican en los niveles 2 y 3 pueden ser agrupadas dado que infieren un conocimiento superficial del contenido, es decir, existen evidencias de comprensión pero solamente de algunos hechos o conceptos aislados. En este sentido, las diferencias entre un nivel y otro se encuentran únicamente en el número de ideas o conceptos; no en la calidad de los mismos. Por último, las

respuestas que se identifican en los niveles 4 y 5 se agruparían ofreciendo evidencias de un conocimiento profundo, basado en la calidad de las respuestas de los estudiantes.

5.2. Análisis descriptivo: Dimensión 1. Conocimiento declarativo

5.2.1. Análisis derivado del Instrumento 1

Este primer análisis nos permitirá dar respuesta al primer objetivo específico que nos planteamos: conocer qué contenidos o tópicos recuerda el alumnado de las diferentes asignaturas de la Titulación de Pedagogía. El conocimiento declarativo o conceptual se torna como uno de los conocimientos básicos que, junto con el aprendizaje de procedimientos, hechos y actitudes, vendrán a conformar el conocimiento funcional del alumnado (Biggs, 2006; De Miguel, 2006a). Es por ello que consideramos indispensable adentrarnos, en primer lugar, en el conocimiento conceptual de los estudiantes. Para ello, en el *Instrumento 1* se recogen los contenidos (conceptos o tópicos) que recuerdan los estudiantes de las diferentes materias troncales y obligatorias de la titulación; y en el *Instrumento 2*, como veremos más adelante, se profundiza en la descripción de los mismos por parte de los estudiantes para valorar su comprensión y profundidad.

Concretamente, el análisis del *Instrumento 1* derivó en un análisis de frecuencias y descriptivos para cada una de las categorías que fueron establecidas a la vez que se codificaban los datos. Cabe destacar que las anotaciones de los estudiantes supusieron la disposición de una información muy extensa que abarcaba un total de 5080 conceptos que hacían referencia a los contenidos de formación estudiados por el alumnado en las 34 materias troncales y obligatorias de la titulación. Dada la heterogeneidad y cuantía de conceptos anotados por los estudiantes y con objeto de poder abarcar tal cantidad de información, se codificaron los datos en categorías más amplias que, finalmente, supusieron el establecimiento de 991 categorías en las cuales se aglutinaban esas 5080 anotaciones (ver anexo 5).

Puesto que el propósito principal de utilizar este instrumento de recogida de información ha sido conocer qué conceptos han obtenido una frecuencia mayor de recuerdo por parte de los estudiantes, en la siguiente tabla se muestran las 16 categorías que han obtenido un número mayor de referencias, y que han sido utilizadas posteriormente para conocer el grado de profundidad y comprensión por parte de los estudiantes (a partir de las cuestiones planteadas en el *Instrumento 2* y en el *Instrumento 3*¹³).

La lectura de frecuencias presentadas revela un recuerdo muy elevado de conceptos relacionados con *autores de referencia*, con un total de 220 declaraciones de los estudiantes. En esta categoría se han incluido aquellas referencias de los estudiantes relacionadas con el nombre de autores que han estudiado en diferentes asignaturas del Plan de estudios. Esta frecuencia tan alta puede deberse a las numerosas asignaturas que entre sus contenidos reflejan el conocimiento de autores relacionados con la educación como tema de estudio. Es por ello que muchas de las declaraciones de los estudiantes aluden a grandes pedagogos (*Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Comenio, Decroly*), así como a psicólogos (*Freud, Bandura, Piaget, Vygotsky*) que han tenido gran relevancia en el campo educativo.

Tabla 22
Conceptos recogidos en el Instrumento 1

Orden	Categoría	Frecuencia	Instrumento 2	Instrumento 3
1	Autores de referencia	220	Primera cuestión	
2	Currículum	147	Segunda cuestión	
3	Aplicaciones y herramientas 2.0	134		Preguntado en los supuestos
4	Legislación educativa	127	Tercera cuestión	
5	Programas informáticos para el análisis de datos	100	Cuarta cuestión	

¹³ Estas categorías nos han permitido diseñar los consiguientes instrumentos de recogida de información utilizados. Como se ve reflejado en la tabla, algunos de los contenidos han sido presentados a los estudiantes en el Instrumento 2, con objeto de valorar su comprensión y profundidad como conocimiento declarativo. Y otros han sido presentados en el Instrumento 3 con la finalidad de estimar su comprensión y profundidad en situaciones auténticas, en las cuales tienen que poner en práctica tanto su conocimiento conceptual y como procedimental.

6	Síndromes	96	Quinta cuestión
7	Medios y recursos	78	Preguntado en los supuestos
8	Modelos de orientación	64	Sexta cuestión
9	Sistemas educativos europeos	57	Novena cuestión
10	Evaluación	53	Preguntado en los supuestos
11	Pruebas psicométricas	49	Preguntado en los supuestos
12	Proyecto de intervención socioeducativa	46	Séptima cuestión
13	Modelos de evaluación	45	Preguntado en los supuestos
14	Aprendizajes	44	Octava cuestión
15	Competencias	41	Preguntado en los supuestos
16	Educación en valores	40	Décima cuestión

Asimismo, tal y como han indicado los estudiantes en el *Instrumento 1* (al incluir contenidos en el marco de las distintas asignaturas) y habiendo corroborado la presencia de dichos contenidos en los programas y guías docentes de las mismas, cabe destacar que la mayoría de estos contenidos han sido abordados en las siguientes asignaturas: *Sociología de la educación; Historia de la educación; Historia de la educación Española; Psicología del desarrollo; Psicología de la educación; Antropología de la educación; Diseño, desarrollo e innovación del currículo; Didáctica general; Organización y gestión de centros educativos; Formación y actualización en la función pedagógica*. Estos resultados ponen de manifiesto que la presencia de estos contenidos se comparte por todos los departamentos que tienen docencia en la titulación de Pedagogía, por lo que podemos indicar que se trata de un contenido impartido desde diversas orientaciones y perspectivas educativas.

Para conocer el grado de profundización y comprensión del aprendizaje de los estudiantes en relación a este contenido -autores de referencia-, se ha incluido una cuestión sobre el mismo en el *Instrumento 2*.

Asimismo, el alumnado se muestra conocedor de conceptos relacionados con las categorías de *currículum* (*tipos de currículum; currículum oculto; elementos del currículum*) y *aplicaciones y herramientas de la Web 2.0* (*aplicaciones educativas; blog; Facebook; wiki; webquest; google docs*), ya que también se observan valores altos de frecuencia que oscilan entre 147 y 134 declaraciones, respectivamente. Del mismo modo, aunque con una frecuencia menor (78 declaraciones), recuerdan conceptos relacionados con *medios y recursos* (*recursos audiovisuales; televisión; Internet; cómic*), contenidos que tienen una estrecha relación con las TIC. De acuerdo con los datos proporcionados por los estudiantes, dichos contenidos han sido abordados por asignaturas propias del departamento de Didáctica y Organización Escolar, concretamente en las siguientes materias: *Diseño, desarrollo e innovación del currículo; Didáctica general; Organización y gestión de centros educativos; Formación y actualización en la función pedagógica; Tecnología educativa e Innovación tecnológica y enseñanza*. Este dato revela el protagonismo que tienen los docentes de dichas materias en relación con la enseñanza de dichos contenidos que, de acuerdo con estos datos, han asegurado el recuerdo de conceptos relacionados con currículum y herramientas 2.0. No obstante, el hecho de que se rememoren estos conceptos no implica que se haya adquirido un conocimiento profundo sobre el mismo. Es por ello que se incluyen en el *Instrumento 2* y el *Instrumento 3* respectivamente, para que los estudiantes reflejen el grado de aprendizaje de dichos contenidos.

El cuarto contenido más declarado por los estudiantes es el referente a *legislación educativa*, con un total de 127 declaraciones. Esta categoría engloba declaraciones como las que se indican a continuación: *Todas las leyes de educación (LOE, LODE, LOGSE, LOCE); LOE, LOCE, LOGSE (Leyes de educación con sus respectivos precursores y épocas); Leyes educativas: desde la ley Moyano hasta la LOE; Legislación y normativa educativa (focalizada a los órganos que conforman el centro educativo)*. Dicho contenido es trabajado en asignaturas como *Historia de la educación española, Organización y gestión de centros educativos, y Política y legislación educativas*. De nuevo nos encontramos con contenidos que son trabajados de manera conjunta y desde distintas perspectivas por diferentes áreas

de conocimiento. Este hecho puede deberse a la naturaleza del contenido que, como se aprecia en el Plan de Estudio de la Titulación (véase capítulo 1), se manifiesta como un contenido modelador e influyente de los demás contenidos que, de algún modo, dependen de documentos y legislaciones vigentes o que han caracterizado el recorrido de la Educación. Para indagar sobre el conocimiento que han construido los estudiantes respecto a la legislación educativa, se ha planeado una cuestión sobre la misma en el *Instrumento 2*.

Respecto a los *programas informáticos para el análisis de datos* se ha obtenido una frecuencia de 100 declaraciones, que hacen referencia sobre todo a programas estadísticos de análisis cuantitativo como el SPSS o el Mystat y a programas de análisis cualitativo como el Qualpro. Podemos destacar que se trata de un contenido propio de asignaturas relacionadas con la metodología de la investigación educativa. Así se refleja en las declaraciones de los estudiantes, quienes las enmarcan en asignaturas de dicha naturaleza, y así se ha corroborado en los programas y guías docentes de las mismas. En coherencia con esta idea, éstos indican que las asignaturas relacionadas con estos contenidos son las siguientes: *Bases metodológicas de la investigación educativa; Análisis y tratamiento datos de investigación; Métodos, diseños y técnicas de investigación en educación*. Se trata de un contenido que implica el conocimiento de herramientas y programas que permitan analizar información cualitativa y cuantitativa. Así, para conocer el conocimiento de los estudiantes acerca de dichos programas, se ha incluido una cuestión más amplia en el *Instrumento 2*.

Por otro lado, los estudiantes muestran evidencias de conocimiento declarativo respecto a *síndromes* (96 declaraciones). Esta categoría abarca conceptos sobre la denominación de trastornos, deficiencias y síndromes –entre otros términos- que dan cuenta del bagaje conceptual que han adquirido los estudiantes respecto a este tema (*Síndrome de Down; Prader Willi; Turner; Klinefelter; X-Frágil; Wolf; Parálisis cerebral; maullido de gato*). Las asignaturas que han contribuido a dicho bagaje conceptual son *Biopatología de las deficiencias y Bases orgánicas y funcionales de la educación*. Sin embargo, conocer el apelativo de trastornos no implica un conocimiento profundo de sus características,

implicaciones educativas, etc. Por esta razón, se aborda una cuestión referida a este tema en el *Instrumento 2*.

La categoría *modelos de orientación* se presenta como un contenido propio de una asignatura concreta: *Modelos y procesos de orientación*. La frecuencia de los datos que se han analizado (64 declaraciones) y el hecho de atribuir dicho contenido a una sola materia de estudio, revierte en una significatividad mayor dado que se obtiene al menos, una declaración de cada estudiante para conceptos relacionados con dicho contenido (*modelos de orientación como el Counseling, de consulta, modelos Europeos, modelos de diferentes comunidades autónomas, etc.*). Dada su relevancia en el conocimiento conceptual de los estudiantes, se les pregunta posteriormente sobre modelos de orientación en el *Instrumento 2*.

En relación a la categoría *sistemas educativos europeos*, volvemos a encontrarnos con la misma casuística, pues todas las referencias a este contenido (57 declaraciones) se realizan en el marco de la materia *Educación comparada*, y hacen alusión a los sistemas educativos sueco, alemán y finlandés. En este sentido, se plantea una cuestión sobre dicho contenido en el *Instrumento 2*.

La categoría *evaluación* -que ha obtenido una frecuencia de 53 declaraciones de los estudiantes- se aprecia, sin embargo, como un contenido a la merced de dos áreas de conocimiento: Didáctica y Organización Escolar y Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación. De manera concreta, las declaraciones de los estudiantes respecto a este contenido hacen alusión a los diversos tipos de evaluación: inicial, formativa, sumativa, metaevaluación, etc.; relacionando dichos conceptos con las siguientes asignaturas: *Evaluación de programas educativos y sociales, Didáctica general, Métodos, diseños y técnicas de investigación en educación y Bases metodológicas de la investigación educativa*. En esta misma línea, también se observa una numerosa cantidad de frecuencias (45 declaraciones) que hacen referencia al término *modelos de evaluación* (*modelo de Cronbach; Stufflebeam; Stake*). Es por este motivo que se ha incluido como otra categoría diferente sobre la que prestar atención en los consiguientes instrumentos.

En los conocimientos declarativos que refleja el alumnado también tienen una gran presencia los contenidos relacionados con las *pruebas psicométricas* (49 declaraciones). De igual modo que ocurría con las dos categorías anteriores, los estudiantes anuncian que este contenido es trabajado de manera específica en una sola asignatura: *Diagnóstico pedagógico*. En algunas declaraciones de los estudiantes se aprecia que conocen la denominación de algunas pruebas psicométricas (*Torrance; K-Bit; Wisc-IV; BFQ-NA*) pero, en otros casos, se limitan a indicar que han aprendido contenidos sobre pruebas psicométricas (*test y pruebas psicométricas; pruebas diagnósticas*). En tal caso, se ha decidido incluir una cuestión en el *Instrumento 3*, que permita valorar si los estudiantes solo conocen el nombre de algunas pruebas psicométricas o si también son capaces de concretar ciertas características de las mismas.

El *proyecto de intervención socioeducativa* también aparece como un contenido recurrente en el aprendizaje de los estudiantes de Pedagogía (46 declaraciones). Todas las aportaciones en torno a este contenido han sido expresadas del mismo modo (*realización de un proyecto de intervención; elaboración de intervenciones socioeducativas; realizamos un proyecto de intervención de tema libre*), lo cual evidencia que se ha tratado de una actividad práctica que, en sí misma, ha tenido una fuerte repercusión en el alumnado. Este contenido ha sido trabajado en la asignatura de *Intervención socioeducativa y animación sociocultural* y, de acuerdo con su guía docente, ha supuesto el diseño de un proyecto encaminado a la intervención en contextos educativos y sociales. En el *Instrumento 2* se valora la comprensión y profundidad del conocimiento de los estudiantes respecto a este contenido.

Encontramos, además, en las declaraciones de los estudiantes conceptos relacionados con el *aprendizaje* (44 declaraciones). Los conceptos transmitidos en torno a esta categoría hacen referencia, sobre todo, a cuestiones relacionadas con tipos de aprendizaje: *aprendizaje basado en problemas; aprendizaje significativo; aprendizaje vicario; aprendizaje por ensayo-error*; etc. Según los estudiantes estos conceptos han sido aprendidos en las asignaturas: *Psicología de la educación, Procesos psicológicos básicos, Psicología del desarrollo y Pedagogía Social*. Como se

puede apreciar, se vislumbra una presencia mayor de asignaturas propias del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

En relación a estos resultados, llama la atención que los estudiantes no ubiquen este concepto (aprendizaje) como contenido de materias relacionadas con el área de Didáctica y Organización Escolar, ya que este concepto se presenta como uno de sus contenidos fundamentales. La razón la podemos encontrar en que dicho contenido ha sido expresado por los estudiantes relacionándolo con la enseñanza: *proceso de enseñanza y aprendizaje*, y se ha reflejado como otra categoría –aunque encontramos un recuerdo menor, razón por la cual no aparece en la tabla anterior-.

Las *competencias* también aparecen como un contenido frecuentemente recordado (41 declaraciones de los estudiantes) y trabajado por los estudiantes en numerosas asignaturas pertenecientes a diversos departamentos: *Modelos y procesos de orientación, Didáctica general, Formación y actualización en la función pedagógica y Teoría de la educación*. Como sabemos, las competencias forman parte de un discurso propio del EEES, y para ahondar más en la temática, se ha preguntado a los estudiantes acerca de su conocimiento respecto a la evaluación de competencias en el *Instrumento 3*.

En el último lugar de la tabla, se sitúa el contenido *educación en valores* (40 declaraciones), ya que es la última categoría que se ha utilizado para abordar los consiguientes instrumentos. Respecto a este contenido cabe destacar su presencia en diversas asignaturas, en su mayoría relativas al Departamento de Teoría e Historia de la educación. Concretamente, los estudiantes manifiestan haber aprendido este contenido en *Teoría de la educación, Antropología de la educación, Educación de adultos y Formación y actualización en la función pedagógica*. Para valorar y la profundidad y comprensión del mismo, se ha incluido una cuestión para su desarrollo en el *Instrumento 2*.

Para concluir, precisamos indicar algunas evidencias que ponen de relieve el “peso” o presencia de los contenidos más frecuentemente recordados por el alumnado en las diferentes materias que cubren la formación del pedagogo. Podemos observar la diversidad de asignaturas que trabajan un mismo contenido,

lo cual puede evidenciar la interdisciplinariedad del contenido o, de manera contradictoria, el solapamiento de dichos contenidos. Asimismo, se infiere la importancia que tienen algunos contenidos enseñados en algunas asignaturas concretas, dado que se observa un recuerdo muy elevado y común por todos o casi todos los estudiantes. Finalmente, destacar que los datos dan a conocer que la presencia de los diferentes departamentos y áreas de conocimiento se encuentra de manera más o menos equiparada. Es decir, aunque se observa que los contenidos de unas asignaturas se recuerdan más frecuentemente por la mayoría de los alumnos que las de otras, al agruparlos por áreas de conocimiento o departamentos esa presencia queda más distribuida.

Estos primeros hallazgos se pueden relacionar con los resultados de la investigación que se realizó previamente con estudiantes de Pedagogía de la promoción 2005/2010, con la intención de conocer los contenidos más recordados por los alumnos (Torres, Vallejo, Martínez Valcárcel, 2012; Torres Soto, Hernández Valverde, Martínez Valcárcel, 2014). Los resultados de dicha investigación ponían de manifiesto que los estudiantes recordaban con mayor frecuencia contenidos relacionados con el *currículum*, *legislación española*, *sistemas educativos europeos*, *procesos de diagnóstico y evaluación psicopedagógica*, *conocimiento*, *historia y evolución del hombre*, *herramientas de la Web 2.0*, *valores en educación*, *programas estadísticos de análisis de datos cualitativos y cuantitativos* y *grandes pedagogos*.

Como puede apreciarse en la siguiente tabla, los diez contenidos que más frecuentemente habían sido recordados por los estudiantes en una investigación anterior, presentan un grado de coincidencia muy elevado con los recordados por los estudiantes en la presente investigación.

Estos resultados evidencian la importancia que conceden los estudiantes a dichos contenidos, pues se trata de contenidos recordados por todos o una gran mayoría de estudiantes tanto de la promoción 2005/2010 como de la promoción 2007/2012.

Tabla 23
Categorías más recordadas en ambas investigaciones

Categorías más repetidas (Presente investigación)	Categorías más repetidas (Investigación precedente)
Autores de referencia	Grandes pedagogos
Currículum	Currículum
Aplicaciones y herramientas 2.0	Herramientas de la Web 2.0
Legislación educativa	Legislación española
Programas informáticos para el análisis de datos	Programas estadísticos de análisis de datos cualitativos y cuantitativos
Síndromes	
Medios y recursos	
Modelos de orientación	
Sistemas educativos europeos	Sistemas educativos europeos
Evaluación	
Pruebas psicométricas	Procesos de diagnóstico y evaluación psicopedagógica
Proyecto de intervención socioeducativa	
Modelos de evaluación	
Aprendizajes	Conocimiento
Competencias	
Educación en valores	Valores en educación
	Historia y evolución del hombre

5.2.2. Análisis derivado del Instrumento 2

En este apartado se incluye el análisis de las respuestas del alumnado a las cuestiones que fueron planteadas en el *Instrumento 2* y que, como se detalla en el apartado metodológico, viene a recoger información sobre la profundidad y comprensión de aquellos contenidos que fueron recordados con mayor frecuencia por el alumnado en el *Instrumento 1*, del cual hemos ofrecido su análisis en el apartado anterior.

Es preciso recordar que las variables que se han tenido en cuenta para la realización de este análisis han sido las siguientes: *autores de referencia y sus aportaciones; currículum; legislación educativa; programas informáticos de análisis de datos; características del síndrome de Down e implicaciones educativas; modelos de orientación educativa; proyecto de intervención socioeducativa; definición y tipos de aprendizaje; sistemas educativos europeos y educación en valores.*

Como ya se indicara en el apartado metodológico, la información que se presenta hace alusión a la *dimensión 1*, que incide en el conocimiento declarativo

de los estudiantes y, más concretamente, en el conocimiento conceptual. De acuerdo con Díaz y Hernández (2002) este tipo de conocimiento se vincula con el conocimiento de datos, hechos, modelos y relaciones; y se construye a partir de la comprensión del significado del concepto, es decir, relacionando los conocimientos previos con los nuevos y dotándolos de significado y comprensión.

El análisis que se presenta trata de incidir en el nivel de conocimiento conceptual construido por los estudiantes en relación a las siguientes variables: *autores de referencia y sus aportaciones; currículum; legislación educativa; programas informáticos de análisis de datos; características del síndrome de Down e implicaciones educativas; modelos de orientación educativa; proyecto de intervención socioeducativa; definición y tipos de aprendizaje; sistemas educativos europeos y educación en valores*. Para ello, se analizan los valores y porcentajes de respuesta para cada uno de los 5 niveles de la taxonomía SOLO y se ofrecen ejemplificaciones que permiten evidenciar las respuestas en cada uno de los niveles.

A nivel global, en la tabla 24 podemos apreciar los valores medios obtenidos por los alumnos en las diferentes variables consideradas para la valoración del conocimiento declarativo. Podemos observar que dichos valores oscilan entre 2,47 y 3,28. Por tanto, interpretamos que su conocimiento sobre dichas variables se sitúa en el nivel multiestructural.

Tabla 24
Descriptivos sobre las variables estudiadas

	Media	Desviación típica	N del análisis
V1. Autores de referencia	2,70	1,02	47
V2. Currículum	2,72	,80	47
V3. Legislación educativa	2,72	,97	47
V4. Programas de análisis de datos	2,62	,68	47
V5. Características Síndrome de Down	3,28	,88	47
V6. Modelos de orientación educativa	2,85	,83	47
V7. Proyecto de intervención socioeducativa	3,17	,60	47
V8. Definición y tipos de aprendizaje	3,00	,55	47
V9. Sistemas educativos europeos	2,47	1,16	47
V10. Educación en valores	3,06	,85	47

Concretamente, considerando la globalidad de las respuestas de los estudiantes -a todas las variables mencionadas- en relación con los cinco niveles en las que se han categorizado, los primeros hallazgos (figura 11) reflejan un valor medio del 49,6% en el nivel multiestructural, con la mitad de la totalidad de las respuestas de los estudiantes. Este dato evidencia que los estudiantes son capaces de proporcionar información relevante sobre varios aspectos de las diversas cuestiones planteadas, aunque no se observa una comprensión clara, integración y relación entre dichos aspectos.

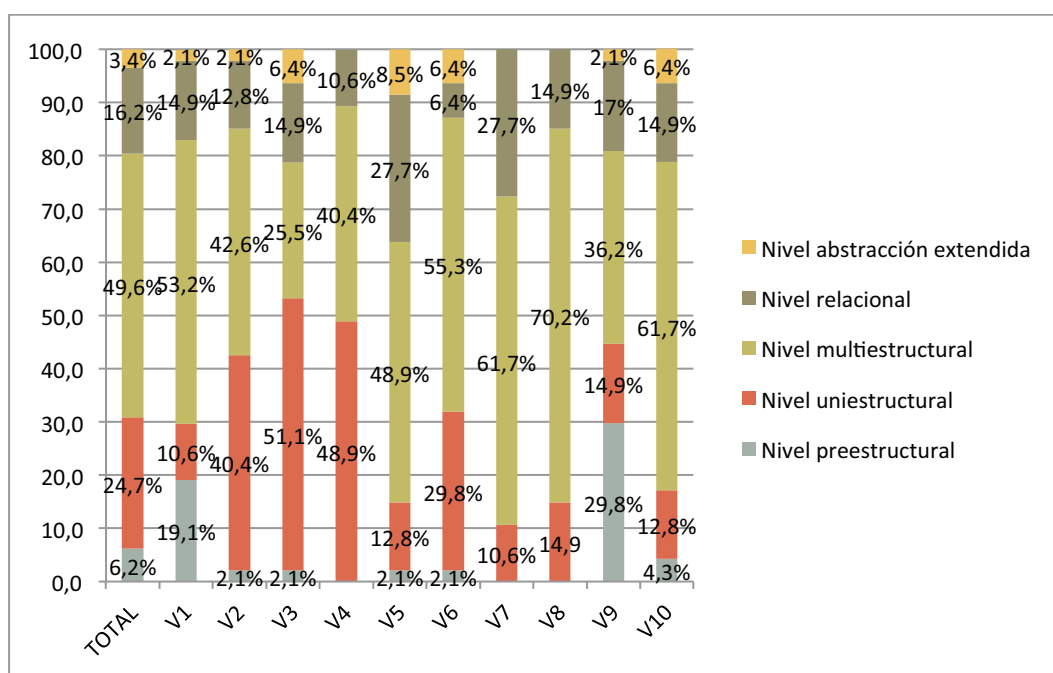


Figura 11. Porcentaje de respuestas obtenidas en cada variable según niveles.

Asimismo, el 24,7% de las anotaciones de los estudiantes han sido categorizadas en el nivel uniestructural. Las respuestas categorizadas en este nivel indican que el estudiante aporta poca información, ofrece datos confusos y obvia algunos aspectos relevantes para responder a la cuestión planteada. En general, son capaces de dar respuesta a la cuestión planteada pero de manera muy superficial. Un porcentaje menor, el 16,2% de las anotaciones, se encuentran en el nivel relacional. Las respuestas ubicadas en este nivel presentan evidencias de comprensión en tanto que los alumnos son capaces de explicar y analizar de

manera detallada la información realizando comparaciones y llegando a conclusiones coherentes.

Finalmente, los porcentajes de respuesta más bajos los hallamos en dos niveles opuestos, el nivel preestructural (6,2%) y el nivel cinco o de abstracción extendida (3,4%). Las respuestas categorizadas en el nivel preestructural indican que no ha habido comprensión por parte del estudiante. Por el contrario, el nivel de abstracción extendida sugiere que el estudiante, además de interrelacionar y detallar la información proporcionada, es capaz de generalizar y contextualizar la información e incluso incluir información nueva que no había sido solicitada.

Por otro lado, la figura 11 también informa del porcentaje de respuestas obtenidas en cada una de las 10 variables, según los niveles de profundidad de la taxonomía SOLO. Estos resultados serán analizados en profundidad seguidamente, sin embargo, podemos adelantar que en las variables 1 (autores de referencia) y 9 (sistemas educativos europeos) se observa un alto porcentaje de respuestas ubicadas en el nivel preestructural (19,1% y 29,8%, respectivamente). Estos resultados alertan de un desconocimiento por parte de los estudiantes en relación a estos contenidos.

Asimismo, se aprecian porcentajes altos de respuesta en las variables 2 (currículum), 3 (legislación educativa) y 4 (programas informáticos de análisis de datos), con porcentajes que alcanzan el 40,4% en la V2, el 51,1% en la V3, y el 48,9% en la V4. Estos resultados advierten de las dificultades que los estudiantes presentan para conceptualizar dichos contenidos; por ello, utilizan ideas muy simplistas para responder.

Finalmente, destacar que los porcentajes más altos en relación al nivel relacional los encontramos en las variables 5 (características del síndrome de Down e implicaciones educativas) y 7 (proyecto de intervención socioeducativa), con el 27,7% en cada una de ellas. Estos resultados indican que éstos son los contenidos que reflejan un mayor porcentaje de respuestas que evidencian un conocimiento profundo de los estudiantes respecto a estos temas y, por ende, altas cotas de comprensión de dichos contenidos.

Atendiendo a estos resultados generales, seguidamente se presenta un análisis pormenorizado atendiendo a cada una de las variables de las que se ha obtenido información y niveles de análisis.

5.2.2.1. Variable 1. Autores de referencia y aportaciones relevantes

De acuerdo con los resultados derivados del análisis del *Instrumento 1*, los estudiantes hacen alusión con gran frecuencia -220 referencias- a autores relevantes que han causado gran impacto en su formación como pedagogos. Particularmente, en sus anotaciones se refieren a aquellos pedagogos, pensadores, psicólogos que han realizado contribuciones positivas y de reconocimiento en el mundo educativo. Así, en este apartado tratamos de vislumbrar el tipo de conocimiento que han desarrollado los estudiantes de pedagogía respecto a esta temática.

Ciñéndonos a un análisis general, podemos comprobar en el siguiente gráfico que el 53,2% de las anotaciones realizadas por los estudiantes se encuentran en el nivel multiestructural, lo cual indica que los estudiantes son capaces de identificar algún autor o varios autores y de describir, de forma limitada y muy concisa, algunas de sus aportaciones más relevantes. En un nivel inferior de complejidad estructural, el nivel uniestructural, se han categorizado el 10,6% de las anotaciones de los estudiantes. En este nivel se encuentran aquellas anotaciones en las cuales se enumeran autores pero sin llegar a mencionar información sobre sus aportaciones a la educación. Un 19,1% ha sido categorizado en el nivel preestructural, pues de esa información se desprende que no responde a la cuestión planteada, lo hace aportando información tautológica e irrelevante.

Si nos situamos en los niveles de complejidad estructural superiores, el 14,9% de las anotaciones ha sido categorizada en el nivel relacional. En ellas se evidencia una comprensión más elevada del contenido, los estudiantes son capaces de analizar de manera detallada diversas aportaciones de autores relevantes, incluyendo información razonada y elaborada. Y un notable porcentaje inferior, el 2,1% -que corresponde a una anotación- destaca por su nivel de abstracción

extendida, es decir, por su capacidad de contextualizar la información, argumentar sus respuestas y reflexionar sobre ellas.

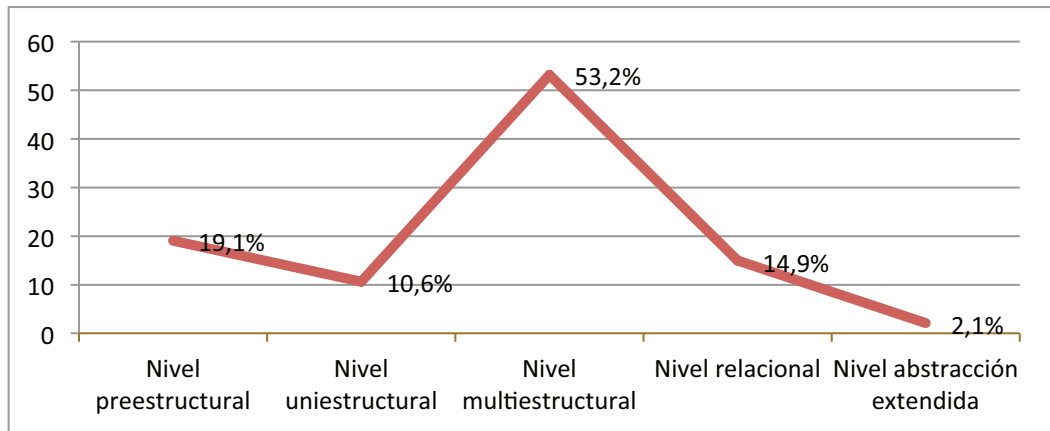


Figura 12. Porcentaje de respuestas en cada nivel (V1).

De acuerdo con estos resultados, en el siguiente gráfico se presentan los porcentajes relativos a las anotaciones que, en general, no muestran ningún tipo de conocimiento por parte de los estudiantes en relación a autores de referencia, por ejemplo, aquellos casos en que se responde con otra información que no es relevante para la cuestión planteada (19,1%). Por otro lado, se aprecia el porcentaje de aquellas respuestas en las que se evidencia un conocimiento superficial por parte del alumnado (63,8%) y un conocimiento más profundo (17%), con objeto de que tengamos una representación general del conocimiento desarrollado por los estudiantes en torno a este contenido de formación.

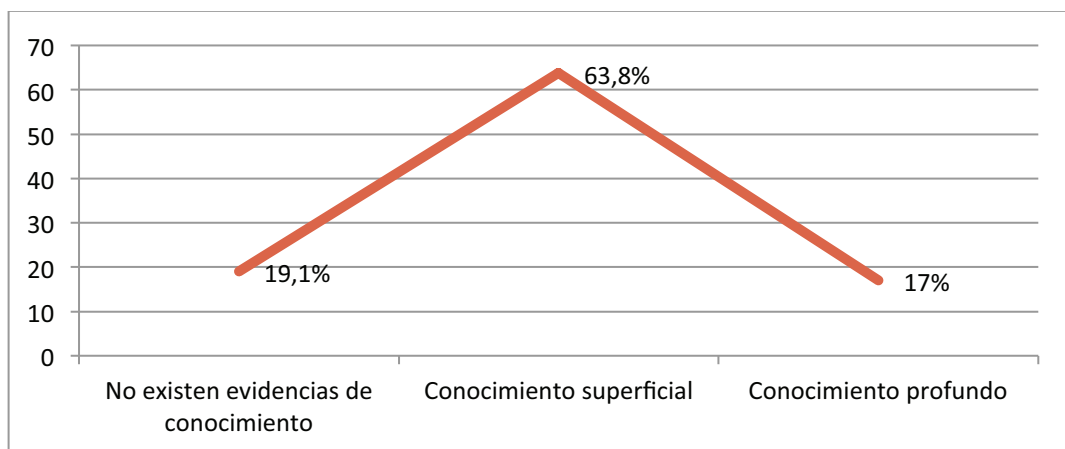


Figura 13. Porcentaje de respuesta del conocimiento superficial vs. conocimiento profundo (V1).

De manera más detallada pasamos a abordar la información que ha sido analizada en cada uno de los niveles, ofreciendo ejemplificaciones que nos ayuden a comprender el análisis realizado. Como se acaba de mencionar en las líneas anteriores, el nivel preestructural (19,1%) recoge aquellas respuestas que se centran en aspectos irrelevantes o que no responden a la cuestión planteada en la pregunta. Se contempla un porcentaje elevado ya que la mayoría de las anotaciones de este nivel vienen a “recordar” las prácticas de profesores que han tenido en algunas asignaturas de la titulación, evitando así aludir al contenido que se le plantea en la pregunta. En este sentido, algunas de las respuestas recogidas¹⁴ son las siguientes:

Considero a --, profesor de intervención educativa en la carrera, buen pedagogo y docente en su materia, ya que personalmente me ha aportado los conocimientos necesarios sobre qué es la intervención educativa, partes, características y desarrollo de la misma. Ya que a mí, como casi de la pedagoga que soy, me gustaría decantarme por el ámbito del trabajo social, me han sido de relevancia sus aportaciones en cuanto a conocimientos en intervenciones educativas, socioeducativas o comunitarias [P43: Sujeto42.txt - 43:2 (31:36)].

Muchas de las anotaciones recogidas en ese nivel siguen esta orientación. Otras anotaciones, sin embargo, no responden a la cuestión planteada.

En el nivel uniestructural (10,6%) se han recogido anotaciones que contienen información muy limitada y, en muchos casos, cotidiana y obvia. Concretamente, en algunas anotaciones se identifica y enuncian algunos autores relevantes, pero no son capaces de describir ninguna información relativa a ellos y si lo hacen, es mediante conceptos aislados. Ejemplo de ello son las siguientes respuestas:

Sé muchos, como por ejemplo, Pestalozzi, Rousseau, Montessori, Giner de los Ríos, etc. Pero no sé explicar nada que me hayan portado. Sabría decirte más de Rousseau pero por la ilustración, por la historia [P42: Sujeto41.txt - 42:2 (30:32)].

¹⁴ Se ha decidido prescindir del nombre del profesor.

La verdad es que no hay ningún autor que considere importante en información, pero si la respuesta consiste en saber si poseo conocimiento, puedo nombrar a miles: desde Paulo hasta Rousseau, María Montessori, Skinner, Stake, Scriven, Sócrates, etc. [P44: Sujeto43.txt - 44:2 (38:42)].

En otras anotaciones, como la que se refleja seguidamente, son capaces de centrarse en un autor concreto, recuerdan que trabajaron sobre el mismo en algunas asignaturas de la titulación, pero la información que manejan es desordenada y fragmentada. Tienen algunas ideas, pero no son capaces de desarrollarlas. Una de las respuestas a este respecto es la siguiente:

El pedagogo que he tenido muy presente a lo largo de esto 5 años ha sido: Pestalozzi. En la asignatura de Teoría de la Educación en primero hice una exposición sobre su figura y desde entonces me llamó la atención. Ahora en la asignatura "Apoyo" hemos vuelto a hablar de él y las aportaciones que hizo a la Educación Especial. He de reconocer que existen pedagogos más relevantes en la historia, pero personalmente, me quedaría con él, con Pestalozzi [P23: Sujeto22.txt - 23:2 (32:36)].

En relación al tercer nivel, el nivel multiestructural, encontramos, como hemos comentado anteriormente, la mayoría de las anotaciones de los estudiantes (el 53,2%). En este nivel de complejidad estructural se recogen las respuestas que aportan varias ideas relacionadas con la obra de autores de relevancia en la formación del pedagogo; no obstante, estas ideas son superficiales y analizadas separadamente, no de forma interrelacionada. Como se puede apreciar en las ejemplificaciones siguientes, se evidencia que tienen ideas acerca de María Montessori, José Ortega y Gasset o Jean Jacques Rousseau, pero no profundizan en ellas:

María Montessori ya que fue la primera mujer que luchó por la educación y la formación y desarrollo diferentes métodos educativos con alumnos. También hizo varias investigaciones. Es un referente muy significativo en el campo de la pedagogía, la psicología y en la educación especial [P 7: Sujeto6.txt - 7:2 (33:35)].

Un autor que ha sido significativo a lo largo de estos cinco años en mi aprendizaje podría ser Ortega y Gasset. Es un filósofo que ha defendido distintas teorías referentes a la conducta y al desarrollo del ser humano en referencia a su contexto y al ambiente en el que se desenvuelve éste [P 4: Sujeto4.txt - 4:2 (30:32)].

Uno de los autores que me viene a la mente es Jean Jacques Rousseau. Trabajamos este autor en primero de carrera, y para mí, que no sabía nada de pedagogía, me impactaron un poco sus aportaciones. Concretamente, me llamo la atención sus aportaciones a la escuela nueva y a la educación activa. Especialmente a través de su obra "El Emilio" [P10: Sujeto9.txt - 10:2 (33:36)].

En el nivel relacional (14,9%) encontramos aportaciones que además de tener un incremento cuantitativo de información, se conjugan como un todo coherente. Como se puede comprobar en la primera anotación que presentamos, el estudiante es capaz de explicar causas y razonar las aportaciones de Rousseau, así como de ofrecer valoraciones propias, lo cual añade un valor cualitativo respecto a la última anotación que hemos apuntado del nivel multiestructural sobre este mismo autor:

Para mí uno de los autores más importantes en la historia de la educación es Rousseau. Sobre todo su obra el Emilio, la cual supone una renovación para la pedagogía. Rousseau pretende modificar los cánones educativos del momento destacando las necesidades de replantear los métodos de enseñanza que consideraban al niño como si fuera un adulto. Sin olvidar sus ideas de que la necesidad tiene que surgir de manera natural en el niño, a partir de sus motivaciones e intereses, aprendiendo de la experiencia de la vida. Es por esto que este autor dice que los hombres corrompen al niño, pues quieren que posea unos conocimientos a través de libros que no están capacitados para aprender. Rousseau defiende los tiempos educativos que el niño quiera guardar para poseer esos conocimientos. Para mí este autor supone un cambio enorme para la educación y para la pedagogía [P25: Sujeto24.txt - 25:2 (32:41)].

Asimismo, cabe resaltar una anotación de otro estudiante en que se aprecia de manera significativa la relación entre los contenidos que expone:

El pedagogo que me ha parecido, de todos los que he trabajado, el más importante para mi formación como pedagoga es Renzulli. Para él, el niño aprende de tres contextos: la escuela, la familia y la sociedad. Considero que la escuela es un contexto importante donde el niño pasa gran tiempo y donde el pedagogo debe ayudar a cultivar el aprendizaje. No obstante, no se debe dejar toda la responsabilidad a la escuela, sino que la familia y la sociedad son piezas clave donde el niño aprende. Renzulli nos explica que donde confluyen en esos tres aspectos, ahí se encuentra el niño superdotado [P41: Sujeto40.txt - 41:2 (38:44)].

Por último, en el nivel de abstracción extendida encontramos aquellas aportaciones que evidencian unas altas cotas de comprensión por parte del alumnado. Concretamente, respecto al tema que nos ocupa en este primer análisis de contenidos –autores de relevancia en la formación del pedagogo-, se ha incluido una anotación en este nivel, dada su capacidad de análisis, transferencia y generalización al contexto educativo actual. Se trata de la siguiente respuesta:

Tratándose de esta pregunta el autor, en este caso autora, que se me viene a la cabeza es María Montessori, no recuerdo bien los datos exactos pero sé que estaba a favor de la Escuela Nueva, dónde el alumno interactuase con la naturaleza y sus clases pasasen de ser puramente técnicas a más prácticas. El profesor dejaba de tener un rol autoritario y pasaba a un segundo plano, donde el principal protagonista era el alumno. He pensado en ella porque María consideraba que se tenía que dar un cambio en la educación y en la escuela y yo considero que también se tiene que dar el cambio en la escuela actual, ya que si empleamos otras metodologías (yo no estoy hablando de recursos –que también son necesarios-) que motivasen y “enganchasen” al alumno a ir a la escuela conseguiríamos un gran avance positivo. Para mi parecer, el alumno sufre una incongruencia ya que tiene acceso a multitud de dispositivos, como el ordenador o el móvil, y luego llega a la escuela y el docente se encierra en un libro del cual es irremediable saltarse un punto. Por eso, al igual que hizo María

Montessori, yo sí creo que sea posible un cambio en la escuela del siglo XXI

[P 1: Sujeto1.txt - 1:2 (29:41)]

Como se comentaba a lo largo de los capítulos precedentes, la realidad actual instiga a las universidades a formar a sus estudiantes en favor de la comprensión, el razonamiento, la reflexión, el cuestionamiento de los contenidos que se les ofrecen. Se trata de potenciar una formación compleja, basada en un enfoque profundo del aprendizaje que se evidencia cuando un alumno, además de tener conocimientos, ha desarrollado la capacidad de reflexionar, razonar, cuestionar, ofrecer conclusiones propias, etc. En este sentido, anotaciones de estudiantes como la anterior son un ejemplo de comprensión, de que en el proceso de aprendizaje de este contenido ha adoptado un enfoque profundo.

Para finalizar este apartado y con objeto de ofrecer, a modo de ejemplo, una progresión de la complejidad de los aprendizajes de los estudiantes en relación a este contenido, en la tabla 25 se presentan tres anotaciones sobre un mismo autor de relevancia, de tres estudiantes seleccionados en los tres niveles de complejidad estructural más elevados. La lectura de cada una de las respuestas de los estudiantes refleja las diferencias en el conocimiento de un mismo tema de un estudiante a otro, que camina desde la evidencia de que se posee conocimiento aproximado basado en la mera descripción y enumeración de hechos, pasando por un conocimiento bien orientado y conjugado como un todo coherente, hasta la incorporación de información nueva y la contextualización en el modelo educativo de hoy.

Tabla 25

Ejemplificación de la progresión de respuestas de un mismo contenido

Nivel	Respuestas de los estudiantes
Multiestructural	María Montessori, ya que fue la primera mujer que luchó por la educación y la formación y desarrollo diferentes métodos educativos con alumnos. También hizo varias investigaciones. Es un referente muy significativo en el campo de la pedagogía, la psicología y en la educación especial [P 7: Sujeto6.txt - 7:2 (33:35)].

Relacional	<p>La pedagoga que selecciono es Montessori, debido a su metodología empleada. Como futura pedagoga, me ha aportado grandes aspectos en cuanto al proceso enseñanza aprendizaje. Montessori, introdujo una metodología de libre, donde todas las actividades que se realizaban no eran el interior de un aula. Para mí, esto va suscitado que conlleve en el alumnado una participación, motivación e implicación en las actividades, y que esto derive en el aprendizaje significativo en vez de un aprendizaje que al cabo del tiempo quede olvidado. Pienso que los pedagogos cuando tienen que orientar a docentes sobre qué metodología emplear, esta sería una gran iniciativa [P20: Sujeto19.txt - 20:2 (33:40)].</p>
Abstracción extendida	<p>Tratándose de esta pregunta el autor, en este caso autora, que se me viene a la cabeza es María Montessori, no recuerdo bien los datos exactos pero sé que estaba a favor de la Escuela Nueva, donde el alumno interactuase con la naturaleza y sus clases pasasen de ser puramente técnicas a más prácticas. El profesor dejaba de tener un rol autoritario y pasaba a un segundo plano, donde el principal protagonista era el alumno. He pensado en ella porque María consideraba que se tenía que dar un cambio en la educación y en la escuela y yo considero que también se tiene que dar el cambio en la escuela actual, ya que si empleamos otras metodologías (yo no estoy hablando de recursos –que también son necesarios) que motivasen y “enganchasen” al alumno a ir a la escuela conseguiríamos un gran avance positivo. Para mi parecer, el alumno sufre una incongruencia ya que tiene acceso a multitud de dispositivos, como el ordenador o el móvil, y luego llega a la escuela y el docente se encierra en un libro del cual es irremediable saltarse un punto. Por eso, al igual que hizo María Montessori, yo sí creo que sea posible un cambio en la escuela del siglo XXI [P 1: Sujeto1.txt - 1:2 (29:41)].</p>

Como se puede apreciar, las respuestas de los niveles relacional y de abstracción extendida muestran evidencias de comprensión profunda respecto a las

aportaciones de María Montessori. Los estudiantes profundizan en el contenido incluso llegando a proporcionar reflexiones en torno a los métodos introducidos por la autora. Sin embargo, la respuesta del estudiante categorizada en el nivel de abstracción extendida refleja un conocimiento conceptual, ya que el estudiante enuncia que se trata de una autora que trató de introducir cambios en cuanto a la metodología en educación, pero no profundiza en las aportaciones de la autora ni reflexiona sobre ello.

Partiendo de estos resultados y teniendo en cuenta que mediante la taxonomía SOLO se pueden inferir los niveles de comprensión por parte de los estudiantes, podemos indicar que la comprensión respecto a este contenido en los niveles uniestructural y multiestructural se relaciona con acciones tales como la enumeración y la descripción; mientras que las respuestas de los niveles relacional y de abstracción extendida muestran evidencias de comprensión relacionada con acciones tales como la reflexión, la explicación, la generalización, etc.

5.2.2.2. Variable 2. Definición de currículum

El segundo contenido analizado se corresponde con la pregunta número dos del *Instrumento 2*, utilizado para la recogida de información. Concretamente, a partir de esta pregunta se ha pretendido conocer la complejidad en las respuestas del alumnado en cuanto a la definición de currículum. El currículum forma parte del entramado conceptual básico que los estudiantes de Pedagogía han de adquirir durante su proceso formativo. En asignaturas como *Didáctica General*, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* y *Procesos y estrategias de desarrollo institucional*, se establece como un contenido básico en la formación del pedagogo. Asimismo, el análisis realizado en el *Instrumento 1* apunta a que se trata de uno de los contenidos más recordados por la muestra de estudiantes que ha participado en esta investigación (147 referencias).

La figura 14 refleja que el mayor porcentaje de respuestas se enmarca en los niveles uniestructural y multiestructural, con un 40,4% y un 42,6%, respectivamente. Estos datos indican que más del 83% de las respuestas evidencian

un conocimiento superficial (figura 15), caracterizado por algunas ideas que definen el contenido aunque sin entrar en detalle y sin establecer relaciones entre ellas. En el nivel más bajo de complejidad estructural encontramos una respuesta (2,1%) por ser claramente errónea.

Por otro lado, en los niveles más complejos de aprendizaje encontramos un bajo porcentaje de respuestas, de las cuales el 12,8% han sido enmarcadas en el nivel relacional y el 2,1% en el nivel de abstracción extendida. Las anotaciones categorizadas en estos dos últimos niveles alcanzan el 14,9% de la totalidad de las respuestas de los estudiantes. Estas respuestas sí aportan información relacionada, contextualizada y argumentada, por lo que podemos decir que, en estos casos, los estudiantes han desarrollado un conocimiento profundo en relación a este la definición de currículum.

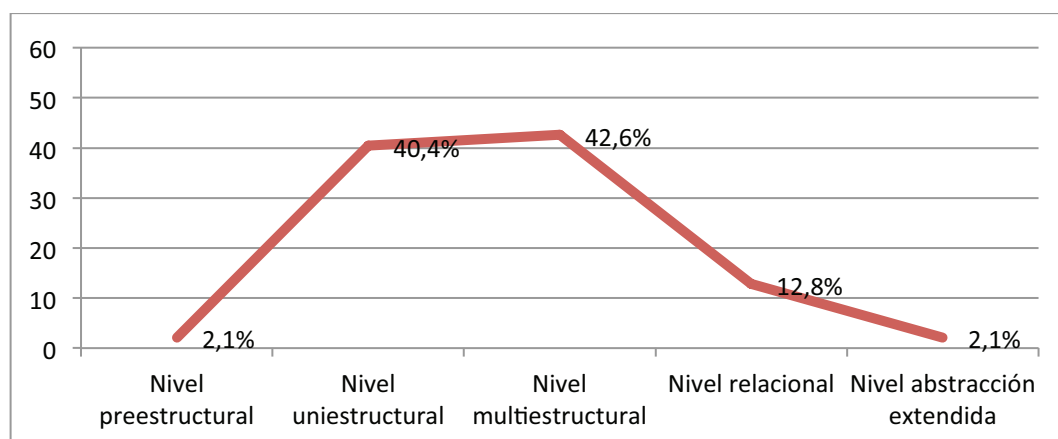


Figura 14. Porcentaje de respuestas en cada nivel (V2).

Llama la atención el elevado porcentaje de respuestas que sitúan el conocimiento del alumnado en cotas bajas de comprensión. Como veremos seguidamente, las anotaciones de los estudiantes muestran un conocimiento más bien reproductivo y no tanto significativo del concepto de currículum.

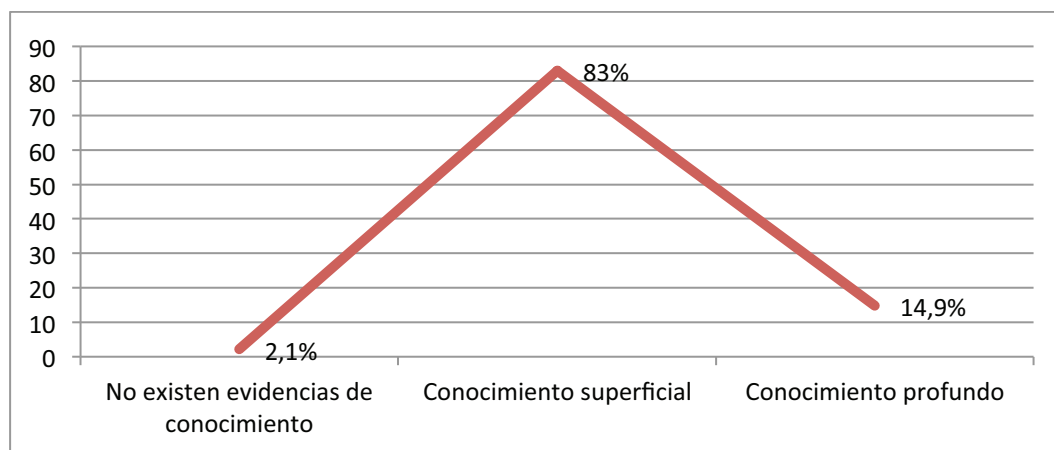


Figura 15. Porcentaje de respuesta del conocimiento superficial vs. conocimiento profundo (V2).

Desde una lectura más detallada de los datos analizados, encontramos una respuesta que se encuentra en el nivel uno o preestructural (2,1%). Como se puede apreciar en la siguiente ejemplificación, la información proporcionada por el estudiante es errónea y no se corresponde con la idea de currículum en el ámbito educativo:

Por currículum entiendo un artículo en el que aparece un conjunto de aspectos organizativos y metodológicos que una persona posee. Además, éste también incluye las habilidades, destrezas, conocimientos que una persona ha adquirido durante su desarrollo personal, escolar y profesional [P18: Sujeto17.txt - 18:1 (43:45)].

En el nivel dos –uniestructural- se han categorizado 19 respuestas de los estudiantes (40,4%). Las respuestas enmarcadas en este nivel se caracterizan por una definición muy limitada del concepto de currículum, además de ambigua y confusa; atienden a un estilo cotidiano en la redacción de la definición y se detalla, mínimamente, algún componente del mismo. Como ejemplos representativos de este nivel se muestran las siguientes respuestas:

Contenidos, competencias establecidas que deben adquirir las personas en formación. Además también existen ciertos aprendizajes que se enseñan de manera oculta y, por tanto, forman parte del currículum oculto [P11: Sujeto10.txt - 11:1 (38:40)].

El currículum es el documento que consta de aspectos organizativos y metodológicos [P21: Sujeto20.txt - 21:1 (44:44)].

Por currículum entiendo un documento por el cual explica y refleja los objetivos generales, específicos, metodología, evaluación y datos de interés acerca de una asignatura, materia o etapa de primaria, también refleja los contenidos que se dan en esa asignatura, materia o etapa educativa de primaria [P37: Sujeto36.txt - 37:1 (41:44)].

Esta última respuesta nos llama la atención por la asociación que hace del currículum a una materia o etapa de primaria. Restringe la idea de currículum a esa etapa y no lo comprende más allá de la misma.

En el nivel tres –multiestructural- se encuentran 20 respuestas de los alumnos (42,6%), lo cual indica que estos estudiantes han sido capaces de definir el currículum aportando diversas ideas sobre el mismo. Además, han sido capaces de identificar algunos componentes y tipos de currículum aunque sin entrar en detalle sobre la explicación de los mismos. A modo de ejemplo, estas son algunas de las respuestas del alumnado en este nivel:

Según mi punto de vista, en el currículum es donde queda registrada, por ejemplo, la planificación de una asignatura, es decir, todo lo que se va a hacer en ella a lo largo del curso, se supone que puede ser flexible y además también puede ser oculto (currículum oculto) que es lo que el alumno puede aprender por parte de sus compañeros, de lo que oiga en el patio... [P1: Sujeto1.txt - 1:1 (46:49)].

El currículum es el conjunto de habilidades, destrezas, conocimientos establecidos, necesarios para saber de qué perspectiva se debe enseñar. Existen diferentes tipos de currículum como puede ser el currículum como experiencia de vida, democrático, como curso de estudios o curso de la vida [P41: Sujeto40.txt – 41:1 (48:50)].

En el nivel cuatro –relacional- se han categorizado 4 respuestas de los alumnos (12,8%). Estas respuestas muestran la capacidad de realizar un análisis muy detallado de la definición del currículum exponiendo de manera estructurada

ideas relevantes sobre el mismo y estableciendo conexiones sobre las mismas. Se evidencia una comprensión del término que les permite argumentar sus ideas con claridad. Una de las respuestas más relevante es la siguiente:

El currículum es aquello que se imparte en el Sistema Educativo y que contribuye a la formación de personas capaces de hacer, actuar y de sentir. Forman parte del currículum todos aquellos elementos que contribuyen a la formación de sujetos integrando tanto contenidos teóricos como contenidos prácticos, marco teórico, objetivos, actividades, metodología, recursos a utilizar (tanto materiales como personales) y todos aquellos temas transversales que fomentan el desarrollo personal y social de los alumnos en cuanto a su participación social y personal se refiere (formación profesional, formación en valores, acceso al ámbito laboral...). Parte del currículum formarán también todos aquellos aspectos relacionados con la atención a la diversidad o adaptaciones curriculares en el caso de que sea necesario. En definitiva el currículum está formado por todos aquellos elementos que resulten relevantes y contribuyan a la formación de personas [P 6: Sujeto5.txt - 6:1 (48:61)].

Por último, en el nivel cinco –de abstracción extendida- se ha categorizado una única respuesta dada su complejidad y nivel de elaboración (2,1%). En ella se contextualiza la idea de currículum, alude a los niveles de concreción curricular, se remite a autores para mencionar los tipos de currículum, lo relaciona con el concepto de Didáctica, además de incluirse nueva información que viene a ampliar la solicitada. Como se puede apreciar seguidamente, se trata de una definición de una complejidad estructural muy elevada, basada en los detalles y en la relación entre los contenidos.

El currículum es el eje central sobre el que gira el sistema educativo en sus distintas etapas. A través del mismo, la administración educativa a nivel estatal regula y determina los contenidos, objetivos, competencias y evaluación necesarios para el logro de unas premisas fundamentales en educación. Desde su trascendencia y adecuación a la configuración de nuestro Estado por autonomías, el currículum básico se concreta en las

competencias autonómicas correspondientes, con la adaptación al contexto particular de cada una de ellas. Asimismo, el currículum quedará delimitado y más próximo a las respuestas del aula a través de una concreción mayor por el profesorado. Si bien, existe una tipología amplia al margen de los distintos niveles de concreción curricular, que siguiendo por ejemplo a Escudero, podríamos delimitar en currículum oculto, currículum nulo... y que aún de modo indirecto condicionan, sin dudas, la posibilidad de llevar a cabo un currículum verdaderamente democrático. Finalmente, no podemos dejar de mencionar la didáctica, como la otra cara de la moneda del currículum, y a través del cual se implementa en definitiva [P49: Sujeto21.txt - 49:1 (52:63)].

De los resultados presentados se puede evidenciar que la mayoría de los estudiantes poseen un planteamiento tradicional del currículum, es decir, lo interpretan como el currículum formal o explícito que hace referencia al documento escrito en el que se establecen los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, recursos y criterios de evaluación. Pocas respuestas -solo las categorizadas en los niveles superiores- hacen alusión a visiones más integradoras que conjugan este currículum planificado o formal con el currículum representado en el aula o con el currículum oculto, que como indica Santos Guerra (2006), el aquel que se realiza de manera osmótica, sin que se explicita previamente ni la intención ni el mecanismo o el procedimiento cognitivo de apropiación de significados.

Este hecho puede deberse a la amplitud y complejidad del término, ya que, como diría Gimeno (2010), es un concepto que apela a una realidad difícil de encerrar en una definición sencilla.

En este sentido, podemos concluir que el término currículum es un contenido frecuentemente recordado por los estudiantes (como vimos en el análisis del *Instrumento 1*), pero cuando éstos tienen que aportar una definición rica y detallada, las dificultades para realizarlo se acentúan.

5.2.2.3. Variable 3. Legislación educativa en España

En tercer lugar, se ha recogido información relativa a la legislación educativa en España. Concretamente, se preguntaba al estudiante acerca de las leyes educativas que, según su opinión, hubiesen tenido más impacto en el sistema educativo español. La intención que se desprende con la realización de esta pregunta era conocer el nivel de comprensión que los estudiantes han desarrollado en torno a esta temática, pues, como pedagogos, es una de sus funciones conocer y comprender las distintas leyes educativas que han conformado el panorama legislativo de la educación española. Como pincelada inicial, habría que destacar la disparidad de anotaciones que ha abordado el estudiante con respecto a este tema, recogándose respuestas que discurren desde la enumeración de leyes, pasando por el análisis superficial de algunas de sus repercusiones, hasta la contextualización de cada una de ellas en el contexto sociocultural del momento en que estuvo vigente.

Si abordamos un análisis general de las anotaciones codificadas en cada uno de los niveles de la taxonomía SOLO (figura 16), de él se desprende que la mayoría de las anotaciones proporcionadas por los estudiantes (51,1%) se identifican en el nivel uniestructural, es decir, son capaces de responder pero de manera parcial, enunciando una idea relevante. El 25,5% de las anotaciones se encuentran en el nivel multiestructural, lo cual evidencia una mayor cantidad de información en las respuestas pero una falta de comprensión de la legislación educativa en su conjunto. Por otro lado, el 14,9% de las anotaciones se sitúan en el nivel relacional, lo cual indica la elaboración de un discurso más complejo caracterizado por la relación de ideas. Y en el más alto de los niveles, el de abstracción extendida, se identifican un total de 3 anotaciones (6,4%), que vienen a dar muestras de un conocimiento profundo, caracterizado por la comprensión, contextualización y valoración de las ideas aportadas.

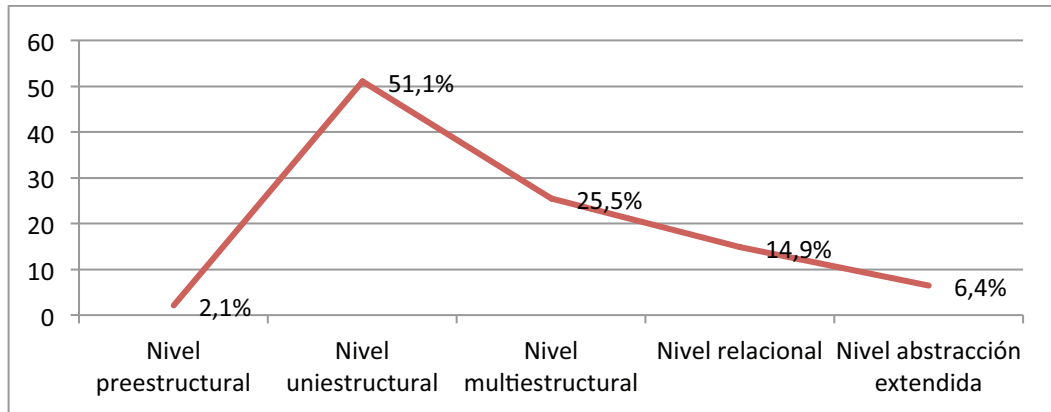


Figura 16. Porcentaje de respuestas en cada nivel (V3).

Desde otro punto de vista, en la figura 17 se presentan los porcentajes relativos a las anotaciones que representan un conocimiento superficial y profundo por parte del alumnado. Como se puede observar, el 2,1% de las anotaciones indican que no hay comprensión del contenido por parte del alumnado, el 76,6% de las respuestas apuntan a un conocimiento superficial, mientras que el 21,3% hace referencia a las respuestas que muestran un conocimiento profundo por parte del alumnado en relación a la legislación educativa en el sistema educativo español.

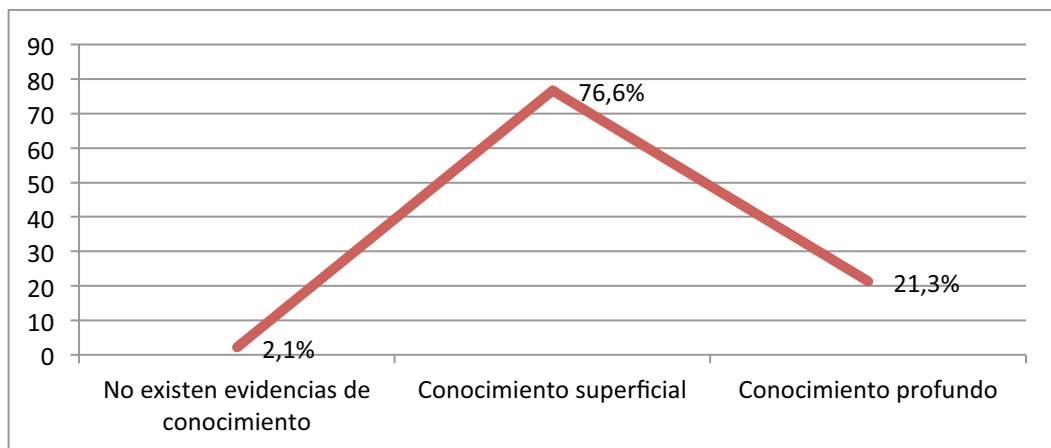


Figura 17. Porcentaje de respuesta del conocimiento superficial vs. conocimiento profundo (V3).

Adentrándonos en un análisis cualitativo profundo de las anotaciones realizadas, se puede evidenciar la ejemplificación de las respuestas proporcionadas por los estudiantes. En relación al nivel preestructural encontramos una respuesta “en blanco” y que, consecuentemente, no muestra evidencias de conocimiento.

En el segundo nivel, el nivel uniestructural (51,1%), se hallan aquellas respuestas en las que solamente se identifica el nombre de algunas leyes educativas o se describe, como mucho, algún aspecto de las mismas. En este último sentido, encontramos aportaciones que hacen mención, por ejemplo, a la atención a la diversidad:

No podría decir que una ley tiene más impacto que otra pero sí que la LOGSE introdujo bastantes cambios en el tratamiento a la diversidad [P31: Sujeto30.txt - 31:4 (45:46)].

LOE, LOGSE y LOPEG: Han tenido gran impacto porque han tratado temas de la atención a la diversidad en la educación, así como los derechos de los alumnos con NEE [P38: Sujeto37.txt - 38:3 (40:41)]

Otras anotaciones destacan la igualdad entre hombres y mujeres en el plano educativo:

Puedo destacar la ley Moyano, porque supuso una ley educativa que justificaba una misma educación tanto para hombres como para mujeres [P33: Sujeto32.txt - 33:3 (48:49)].

Asimismo, en este mismo nivel encontramos anotaciones en las cuales se hace hincapié en que “ha habido cambios”, aunque no se alude expresamente a ninguno de ellos. Es decir, el alumno sabe que esas leyes han estado vigentes y que han promulgado cambios pero no es capaz de ejemplificar ninguno de ellos:

Las leyes que más impacto han tenido y pienso que han estado establecidas por mayor tiempo son la LOGSE y la LOE, esta última es la que está actualmente vigente. Han sido las más significativas porque han introducido unos cambios beneficiosos para todos, los que más éxito han tenido [P 9: Sujeto8.txt - 9:3 (49:51)].

Las leyes que recuerdo serían: LOE, LOGSE, LOCE y LODE. No podría destacar ninguna ya que en todas hay aspectos significativos y muy relevantes [P24: Sujeto23.txt - 24:3 (54:55)]

En otros casos utilizan información obvia y tópicos cotidianos para responder a la cuestión planteada, como son los “recortes” en la siguiente anotación:

La LOE, porque creo que es la que más conozco y por todo lo que está pasando últimamente con la educación pública (recortes) [P42: Sujeto41.txt - 42:3 (43:44)].

De todas estas anotaciones, se puede destacar la parcialidad en la respuesta de los alumnos. Son capaces de responder a la pregunta, si bien utilizando información muy simplista y poco elaborada. Se centran en responder una parte de la cuestión escondiendo así su falta de comprensión.

En el siguiente escalón, en el nivel multiestructural (25,5%), el estudiante muestra que posee conocimiento y quizás la comprensión acerca de algunos aspectos de las distintas leyes educativas españolas, pero no muestra evidencias suficientes de comprensión en su conjunto, es decir, comprende las ideas pero no tiene un conocimiento del impacto que ha supuesto en su totalidad. En relación a ello, encontramos algunas respuestas que enfatizan ese conocimiento superficial:

La primera ley de relevancia creo que fue la ley General de Educación en 1970, ya que incorporo muchas reformas y nuevos estudios, como la Formación Profesional. Después la LOGSE, en 1990, fue muy importante e hizo muchas reformas y cambios. Se aposto por una educación comprensiva y por la equidad de la educación. Actualmente, con la LOE (2006) le han continuado haciendo cambios, apostando por una educación que llegue a todos [P21: Sujeto20.txt - 21:3 (51:57)].

La Ley General de Educación (LGE) de 1970 con artículo 27. Donde se establece la primera ley que determinó la educación como pública y gratuita. Además de la obligatoriedad de la escolarización de todo el alumnado que se encuentre en escuela. Ley Moyano. LOGSE: principio de comprehensividad [P 4: Sujeto4.txt - 4:3 (45:49)].

En este mismo nivel, se contemplan anotaciones que muestran algunas evidencias de comprensión, puesto que se aporta la propia valoración del alumno

sobre el impacto que causó la LOGSE, en este caso, pero se trata de un relato defendido con argumentos muy cotidianos, no es capaz de proporcionar un discurso elaborado mediante el uso de conceptos más técnicos:

La ley que creo que ha tenido más impacto es la LOGSE, puesto que surgieron cambios muy relevantes, hubo muchos desacuerdos por ello, puesto que desde mi punto de vista fue un cambio a peor, ya que el sistema educativo sigue teniendo muchas carencias. Los propios profesores no saben cuál es su propio rol. Muchos de ellos no emplean la pedagogía para poder mejorar sus clases. Están estancados en la metodología pasada y no se renuevan, y esto hace que los propios alumnos no se motiven en sus clases [P30: Sujeto29.txt - 30:4 (57:63)].

El nivel relacional, se han categorizado el 14,9% de las respuestas de los estudiantes. Este nivel supone un paso cuantitativo y cualitativo de información más elevado. Por ejemplo, en la anotación que se expone seguidamente se realiza un recorrido por las distintas leyes educativas españolas, contextualizando el momento en el que transcurrieron y valorando algunas de sus aportaciones:

Aquí en España, podíamos destacar grandes leyes como son la Ley Moyano (1857) donde se daba la importancia al derecho a la educación para todos. La Constitución de 1931 de la II República Española, abogando, en el apartado de la educación, a una educación para todos en un país prácticamente analfabeto. La LGE de 1970, después y en una gran dictadura, esta ley aboga por una educación más justa. Así vendrían la LOCE, LODE, LOPEGCE, LOGSE y finalmente LOE. Apostando esta última por la identificación y la educación más especializada para los ACNEAES y ACNEES [P 2: Sujeto2.txt - 2:3 (64:69)].

En el último escalón, en el nivel de abstracción extendida, encontramos tres anotaciones (6,4%) que recogen ideas más complejas, en las cuáles no solo se enuncia algunas de las aportaciones de las leyes educativas españolas, sino que analizan otros factores confluyentes como es el papel del gobierno en la promulgación de esas leyes, las sitúan en el contexto sociocultural del momento y establecen relaciones entre las mismas:

La Ley General de Educación (LGE, 1970) supuso la primera normativa que reconocía la orientación como un derecho de los alumnos e inherente a todo proceso educativo y por ende, función del docente en colaboración con otros agentes. Dicha ley trató de modernizar un sistema educativo obsoleto que no respondía a las necesidades, demandas de la sociedad del momento. La LOGSE de 1990 amplió la edad mínima de escolarización obligatoria a 16 años y potenció la atención a la diversidad como medida que garantizará el derecho a todos a la educación y la igualdad de oportunidades, principios fundamentales recogidos en la Constitución de 1978. La actual normativa vigente, la Ley orgánica 2/2006 de 3 de Mayo, de educación (LOE, 2006) introduce los principios de equidad en educación y calidad de la enseñanza y el sistema educativo, contribuyó potenciar las medidas de atención a la diversidad para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) en el que integra: alumnado de altas habilidades, alumnos de compensación educativa, alumnos con necesidades educativas especiales, reconociendo que las necesidades a las que hay que ofrecer respuesta no son exclusivas de la persona sino que pueden ser de diversa índole: desventaja social, físicas, psíquicas, afectivas [P32: Sujeto31.txt - 32:3 (49:62)].

En la actualidad nos encontramos actuando bajo la Ley orgánica de Educación más conocida como la LOE. Cualquiera de las que puede citar, LOGSE, LOCE, LODE,..., han ocasionado impactos, ya que ninguna de ellas ha logrado un consenso en materia de educación; dependiendo del gobierno que la promulgara y dictaminara, la oposición provocaría un revuelo y descontento, por lo que el gobierno que estuviera en tal momento actuaría su parecer. He de decir que la LOE ha tenido muchos puntos que mejorar y temas de enfrentamiento ha sido, por ejemplo, la asignatura de Educación para la ciudadanía, la Formación Profesional, Secundaria.... La LOGSE tampoco se queda atrás; ya que desde ella se culpa del fracaso escolar y la desgana generalizada en los jóvenes; con el abandono escolar [P14: Sujeto13.txt - 14:3 (61:69)].

Si pensamos en la historia de la educación española, la Ley Moyano fue sin duda un punto de inflexión en la regulación educativa de nuestro país a

todas luces beneficiosa en todo su sentido. Por su parte la Ley General de Educación de 1970 rompía con una gran ausencia legislativa necesitada a todas luces tras el imperativo franquista en la delimitación y características de la Educación General Básica. Si bien el verdadero cambio y apertura hacia la integración educativa se produce con la LOGSE 1990, que aún con sombras, muchas iniciativas y pocos recursos, cambió el panorama educativo en general y en especial en la atención a las necesidades educativas especiales. Finalmente y evitando la extensión en exceso, la LOE 2006, aunque en relación a la LOGSE avanza hacia la inclusión educativa, no termina de hacer prevalecer las reminiscencias de la LOGSE. Con todo, y ante el cambio de gobierno actual, es posible que no tardemos mucho en asistir a otra gran reforma educativa [P49: Sujeto21.txt - 49:3 (70:81)].

La lectura de las distintas respuestas emitidas por los alumnos en cada uno de los niveles evidencia la complejidad que comprende una cuestión como la que se ha planteado. Encontramos desde respuestas basadas en la estricta enumeración de leyes educativas, hasta respuestas que describen y valoran los principios en lo que se sustentan. Estas últimas las podemos identificar en los niveles relacional y de abstracción extendida, no alcanzando más del 22% de la totalidad de las respuestas presentadas.

Sin embargo, la mayoría de las respuestas de los estudiantes revelan la escasa capacidad crítica que han desarrollado respecto a este tema. Muchos de ellos muestran insatisfacción ante algunas leyes educativas pero no son capaces de razonar ni fundamentar el por qué. El desarrollo de este tipo de conocimiento, meramente memorístico y descriptivo, difiere del conocimiento al que aspira la universidad de hoy, un conocimiento comprensivo y fundamentado, capaz de ser aplicado a diversas situaciones.

Para finalizar, cabría poner de manifiesto que la mayoría de los estudiantes conoce las diversas leyes que se han sucedido en la tradición legislativa española, sin embargo, pocos de ellos han desarrollado una formación crítica en este aspecto.

5.2.2.4. Variable 4. Programas informáticos de análisis de datos

En este cuarto apartado se presentan los hallazgos referentes al contenido programas informáticos de análisis de datos. Se indicaba en el primer capítulo que uno de los perfiles profesionales del pedagogo es la *investigación educativa*. Ello implica que debe conocer y manejar programas informáticos de análisis de datos que le permitan analizar datos de la realidad educativa investigada.

En relación al primer análisis cuantitativo se han obtenido los siguientes resultados (figura 18): en el nivel preestructural no se ha encontrado ninguna anotación, por lo que podemos decir que todas las respuestas de los estudiantes dan muestra de algún tipo de conocimiento. Adentrándonos en el conocimiento más superficial, un 48,9% de las respuestas se ubica en el nivel uniestructural. Este dato indica que los estudiantes son capaces de enunciar el nombre de algún programa de análisis de datos así como alguna ventaja o inconveniente, pero de manera muy superficial y a partir de información poco relevante. El 40,4% de las anotaciones, identificadas en el nivel multiestructural, dan cuenta de un incremento de información, si bien cuantitativo, no cualitativo. El restante 10,6%, es decir, cinco respuestas, han sido enmarcadas en el nivel relacional, ya que en ellas se evidencia un conocimiento más profundo relativo a los programas de análisis de datos. No obstante, ninguna de las respuestas ha sido identificadas en el nivel de abstracción extendida.

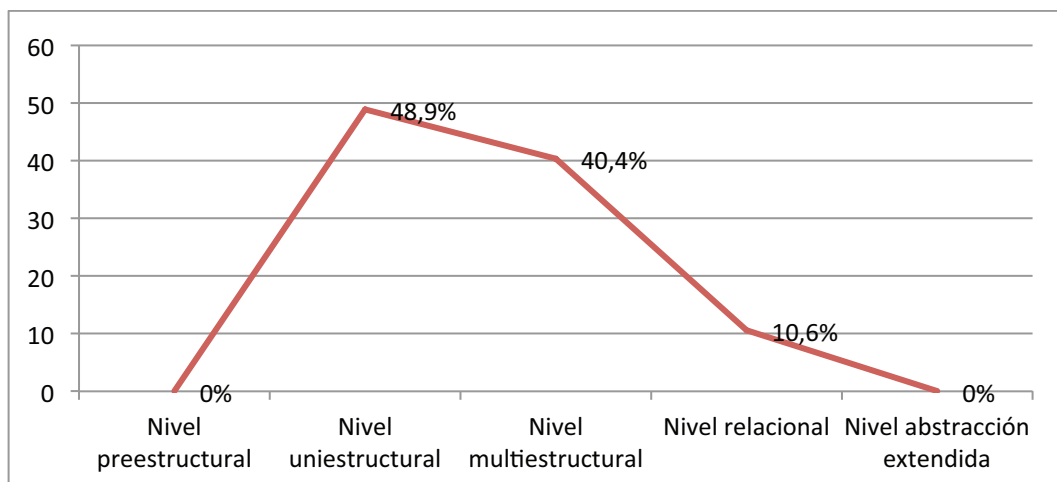


Figura 18. Porcentaje de respuestas en cada nivel (V4).

A modo ilustrativo, se presentan seguidamente los porcentajes relativos a las anotaciones que, en general, dan muestras de un conocimiento superficial por parte del alumnado (89,3%) y un conocimiento más profundo (10,6%), con objeto de que tengamos una representación general del conocimiento desarrollado por los estudiantes en torno a este contenido de formación.

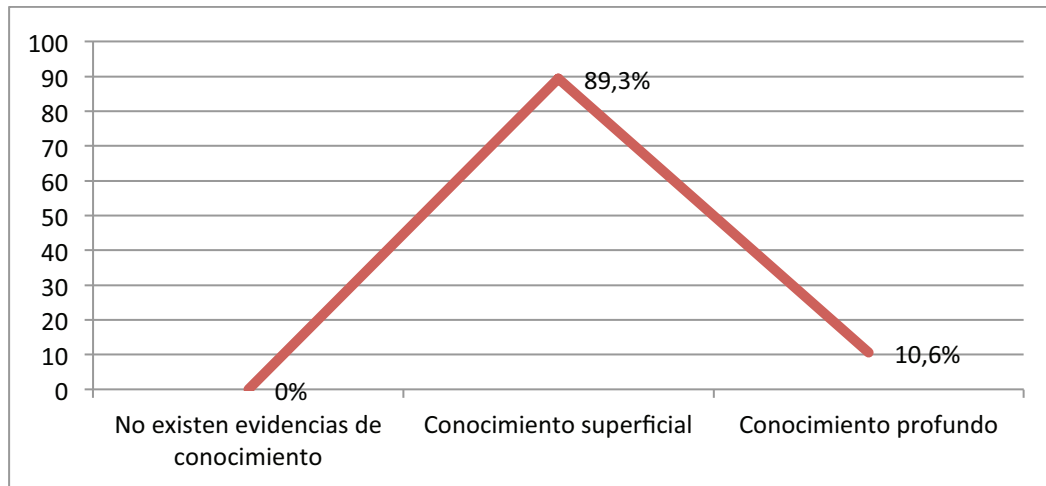


Figura 19. Porcentaje de respuesta del conocimiento superficial vs. conocimiento profundo (V4).

Centrándonos en un análisis cualitativo de los resultados obtenidos, pasamos a abordar la diversidad de anotaciones identificadas en cada uno de los niveles de complejidad estructural de la taxonomía SOLO. Como se ha comentado en las líneas anteriores, no se han identificado respuestas en los niveles preestructural y de abstracción extendida. En el nivel uniestructural, sin embargo, se han categorizado un total de 23 respuestas (48,9%) en las cuáles se identifican, en algunos casos, el nombre de los programas, y en otros, alguna información irrelevante en relación a las ventajas e inconvenientes de los programas. Algunas de estas respuestas son las siguientes:

Los programas informáticos de análisis de datos que conozco son: - SPSS - ITEM - Mystat [P 3: Sujeto3.txt - 3:4 (56:59)].

Los programas de análisis de datos con los que he trabajado en estos cinco años ha sido: SPSS: es muy útil pero hace falta conocerlo a fondo para llegar a manejarlo con soltura. MYSTAT: este un uso sencillo. ITEM: también es

sencillo y presenta información relevante de manera muy clara, pero creo que no ofrece tantas posibilidades como los anteriores [P10: Sujeto9.txt - 10:4 (61:65)].

En algunas anotaciones, los alumnos no son capaces de proporcionar información relevante acerca de los programas estudiados y utilizados durante su proceso de aprendizaje, pero sí destacan las dificultades surgidas respecto a su uso:

Conozco los programas informáticos: SPSS y MYSTAT. En referencia primero, debido al maestro me resulta fácil de utilizar, aunque segundo me costó un gran trabajo. Sinceramente, si hoy en día tengo que emplear alguno sería algo imposible, por lo que no me acuerdo de nada. Pienso que esto, en mi parecer, puede derivar en un inconveniente de la asignatura [P20: Sujeto19.txt - 20:4 (73:76)].

No me acuerdo muy bien de los programas informáticos, de hecho este tipo de asignaturas son las que más problemas me han dado a lo largo de estos cinco años, de modo que no voy a poder desarrollarlo. Me limito a mencionar dos de ellos, que son: MYSTAT y SPSS [P44: Sujeto43.txt - 44:5 (89:91)].

En el nivel multiestructural se han categorizado un total de 19 anotaciones (40,4%), que vienen a evidenciar un incremento cuantitativo de información en las respuestas. Por ejemplo, se observa que se incorporan términos asociados como *mediana, moda, cualitativo, cuantitativo*, etc. Si bien no se muestra un conocimiento profundo de los programas, sino más bien una comprensión parcial del contenido:

Los programas de análisis de datos que conozco son el QualPro y el SPSS. Del primero tengo poco que decir porque sé que lo trabajamos en 2º en la asignatura de Análisis y con él podíamos sacar la media, la mediana... diversos resultados estadísticos. Del segundo tengo más recuerdos, y puedo decir de él que sirve para sacar las medias en los exámenes de una clase, por ejemplo, para saber si un prueba es fiable o no, así como su viabilidad, etc. [P 1: Sujeto1.txt - 1:4 (62:66)].

Programas informáticos: QUIALPRO, MYSTAT, SPSS. Ventajas: permiten ordenar datos, obtener gráficas y porcentajes sobre por ejemplo entrevistas realizadas, notas de exámenes... Desventajas: se trata de programas informáticos algo complejos en ocasiones difíciles de utilizar (si no conoces bien el funcionamiento) y bastante anticuados [P28: Sujeto27.txt - 28:4 (60:64)].

Para finalizar, en el nivel relacional encontramos cinco aportaciones (10,6%) que ofrecen un análisis más detallado de los programas e incluyen información más elaborada sobre las ventajas e inconvenientes de los mismos. Una ejemplificación de ello son las dos respuestas que se exponen a continuación:

SPSS, MYSTAT, PROGRAMA ITEM. VENTAJAS: - Que nos permite almacenar grandes cantidades de información y ordenarlas por categorías. - Que nos proporciona los resultados de valores tales como media, moda, varianza, desviación típica, fiabilidad, validez... permitiendo así analizar sobre los resultados obtenidos, sobre la calidad de las pruebas aplicadas, sobre los resultados obtenidos... - Que nos permite relacionar las variables según nosotros lo deseamos. - Que la información no da lugar al error, pues es mas teórica cuantitativa. INCONVENIENTES: - Que hasta que no aprendes a utilizarlo bien es un poco costoso. - Que requiere conocimientos teóricos para poder interpretar los resultados estadísticos que se obtienen. - Que la introducción errónea de los datos puede ocasionar un error en la interpretación de los datos [P 6: Sujeto5.txt - 6:4 (95:110)].

SPSS: es un programa que permite almacenar los datos recogidos en una encuesta, pudiendo consultar y simplificarlos para una mayor comodidad. Pero a mi parecer, es un poco difícil de usar y si cometes algún error al pasar los datos deben volver hacia atrás en todo. MYSTAT: este programa no lo entendí en su momento cuando dimos la asignatura de análisis de datos pero sí me quedo claro que en pedagogía puede que no sirva de mucho. Ítem: con este programa puedes tanto almacenar información o datos de encuestas como corregir exámenes, es un programa que te facilita la tarea a la hora de corregir fichas de trabajo y exámenes. A este programa no le encontré pegas, me pareció bastante interesante. Además con él podías

comprobar la fiabilidad, validez, discriminación, nivel de dificultad de los ítems... [P29: Sujeto28.txt - 29:4 (63:71)].

Como se puede apreciar, se trata de un contenido difícil de conceptualizar para los estudiantes. Quizás, al tratarse de un contenido que se ha trabajado de manera generalizada en las prácticas -utilizando de manera experiencial cada uno de los programas-, los estudiantes muestran más limitaciones cuando tienen que declarar conceptualmente cuáles son sus ventajas y limitaciones. En este sentido, podemos indicar que los estudiantes conocen programas de análisis de datos pero tienen dificultades para conceptualizar información sobre los mismos.

Este hecho puede ser contrastado con la idea de los nativos digitales que establece Prensky (2010). De acuerdo con este autor, las generaciones de estudiantes que finalizan la universidad en estos últimos años están acostumbradas a los avances tecnológicos y tienen más habilidades a la hora de utilizarlos. Si trasladamos esta idea a los participantes de nuestra investigación, podemos deducir que se trata de alumnos que tienen ciertas destrezas para manejar y utilizar medios tecnológicos y herramientas de Internet. Sin embargo se observa que, aún siendo en su mayoría nativos digitales, los estudiantes de Pedagogía presentan ciertas dificultades cuando tienen que analizar y conjugar información conceptual sobre ciertas herramientas que han aprendido a manejar de manera práctica.

5.2.2.5. Variable 5. Características del Síndrome de Down e implicaciones educativas

Durante el periodo de formación universitaria de los titulados en Pedagogía se imparten dos asignaturas obligatorias que abordan el concepto y caracterización de los sujetos con necesidad específica de apoyo educativo así como sus implicaciones educativas. El síndrome de Down es una de las patologías estudiadas por el grupo de alumnos que conforma la muestra y se trata de una de las discapacidades más conocidas por la sociedad. En este sentido, el egresado en Pedagogía ha de ser capaz de dar una respuesta educativa profesional ante un caso

de síndrome de Down. Así pues, el siguiente análisis nos proporciona información acerca del conocimiento del alumnado sobre este contenido concreto.

Un primer análisis cuantitativo de los datos nos indica los porcentajes de respuesta hallados en cada nivel analizado. Como se puede apreciar en la siguiente figura, solo el 2,1% de las respuestas, es decir, una anotación, ha sido categorizada en el nivel preestructural por no responder a la cuestión planteada. El 12,8% de las respuestas se encuentra en el nivel multiestructural. Un porcentaje visiblemente superior, el 48,9%, engloba aquellas respuestas categorizadas en el nivel multiestructural, en el cual hay evidencias de un conocimiento superficial. Asimismo, un 27,7% de las anotaciones han sido categorizadas en el nivel relacional, mientras que el 8,5% se encuentran en el nivel de abstracción extendida.

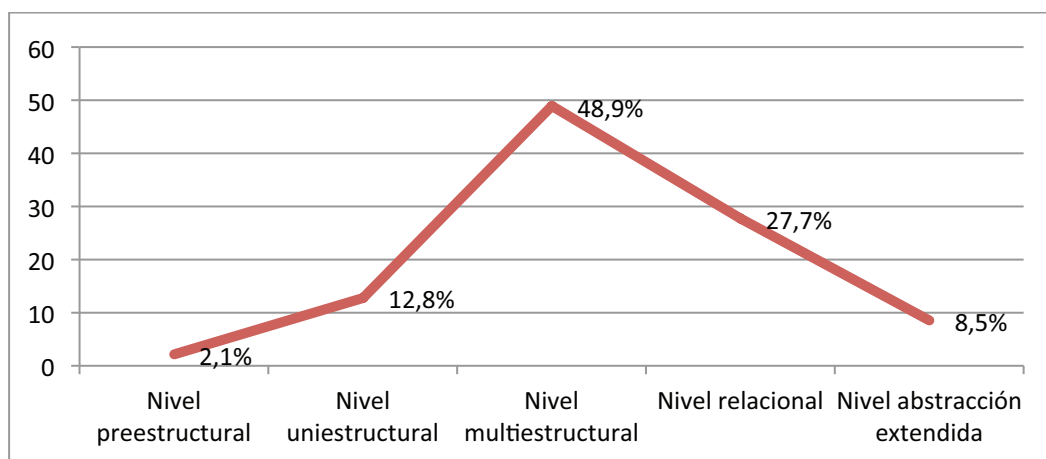


Figura 20. Porcentaje de respuestas en cada nivel (V5).

Desde una lectura más amplia de los datos, se entiende que casi la totalidad del alumnado tiene conocimiento a cerca de las características de los sujetos con síndrome de Down y las implicaciones educativas necesarias para su escolarización, pero en diferentes niveles. Sin embargo, la mayoría de las respuestas obtenidas, aunque evidencian conocimiento de una gran cantidad de información y detalles en las respuestas, en su mayoría son inconexas. Solo las respuestas halladas en los niveles relacional y de abstracción extendida muestran un cambio cualitativo de ese aprendizaje, es decir, un conocimiento profundo que va más allá de la identificación

y descripción de ideas. Se trata, en este último caso, del 36,2% de las anotaciones de los estudiantes (figura 21).

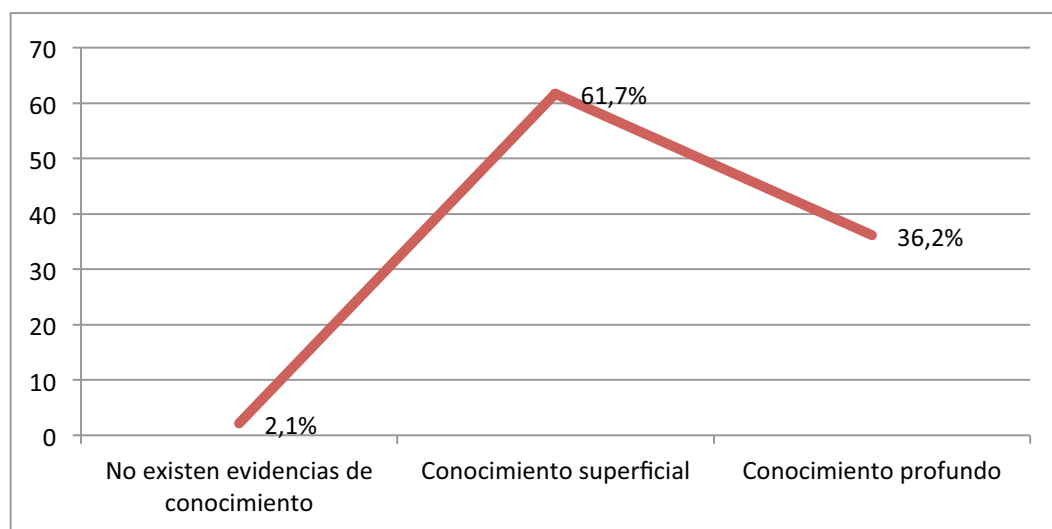


Figura 21. Porcentaje de respuesta del conocimiento superficial vs. conocimiento profundo (V5).

Deteniéndonos en los resultados concretos de cada uno de los niveles de análisis, se observa que, como se ha comentado en líneas anteriores, solo se ha identificado una anotación en el nivel uno (2,1%), ya que no ha sido capaz de dar respuesta a la cuestión planteada. Sin embargo, en el nivel uniestructural se han identificado seis anotaciones (12,8%) en las que los estudiantes aportan pocos datos referidos al contenido preguntado. En algunos casos, responden a la cuestión cumpliendo solamente una parte de la tarea, es decir, aportando información solamente sobre las características físicas y psíquicas del alumnado pero sin concretar ninguna implicación educativa:

El síndrome de Down se trata de un síndrome caracterizado por una anomalía en el cromosoma 21. Posee tanto características psíquicas, como es el caso de retraso mental; como características físicas, hipertelorismo, nariz chata, hipoacusia, extremidades cortas, dedos de las manos más gruesos [P 8: Sujeto7.txt - 8:5 (65:68)].

SINDROME DE DOWN: - Discapacidad intelectual. - Baja estatura. - Extremidades más pequeñas. - Problemas de comunicación [P38: Sujeto37.txt - 38:5 (55:59)].

También encontramos algunas anotaciones bien orientadas en que los estudiantes son capaces de responder estratégicamente a la cuestión planteada contemplando solo un rasgo de los sujetos con síndrome de Down -la discapacidad intelectual-, pero sin hacer mención a los aspectos importantes que se solicitan:

Un niño con síndrome de Down presenta una cierta discapacidad intelectual (que dependerá del sujeto en concreto que sea más leve o más alta). Este será el rasgo más importante a la hora de implicarlo en el sistema educativo ordinario, ya que las otras características, como podría ser las físicas por ejemplo, no tendrían por qué suponer inconveniente alguno [P23: Sujeto22.txt - 23:5 (70:73)].

Asimismo, encontramos una anotación en que el alumno responde a partir de información cotidiana, de sentido común. El contenido que maneja es muy superficial y no le permite abordar una respuesta elaborada y profesional:

Las características de los niños con síndrome de Down es que son simpáticos, tienen problemas de visión la mayoría, son muy inquietos. Respecto a su escolarización pueden estar en un colegio ordinario escolarizado, pero con apoyos en aquellas asignaturas que más puedan costarle [P33: Sujeto32.txt - 33:5 (66:68)].

El nivel multiestructural, con el 48,9% de las anotaciones, es aquel que recoge información tanto de las características físicas y psíquicas de los alumnos con síndrome de Down, como de las implicaciones educativas que requiere su escolarización, sin embargo, se observa que se trata de información poco detallada, limitada y muy generalista. Por ejemplo, algunas de las anotaciones sugieren la necesidad de adaptaciones curriculares o apoyos educativos pero sin especificar qué tipo de apoyos serían necesarios o qué materiales:

El Síndrome de Down se produce y es provocado por la trisomía en el par 21. En Síndrome de Down se caracteriza por cierto retraso mental, hipotonía, poca motricidad fina, manos toscas, lengua ancha, etc. Las implicaciones educativas dependerían del sujeto en cuestión, dependiendo del grado de afectividad. Se realizarían adaptaciones curriculares si fuera preciso o

cualquier tipo de adaptación o apoyo. Con el fin de que sea normalizado e integrado en el aula [P 2: Sujeto2.txt - 2:5 (90:94)].

Características físicas más comunes: - hipertelorismo. - Occipucio plano. - Lengua geográfica y paladar estrecho; hecho que hace que tengan la boca entre abierta. – Dientes de implantación irregular. - Orejas pequeñas y a menudo sobresalientes. - Manos y pies pequeños y rechonchos. - Dedos cortos; falta de un huesecillo. - Estatura bajita. Características cognitivas (no generalizar). – Retraso mental; este puede variar desde el nivel uno al tres, dependiendo de la persona. - Problemas en el habla. - Alegres, divertidos, dinámicos. - Son muy sociales, trabajadores... [P16: Sujeto15.txt - 16:5 (89:103)].

Asimismo, en este mismo nivel encontramos anotaciones que consideran el síndrome de Down como una casuística uniforme con las mismas implicaciones educativas en todos los casos. No tiene en cuenta las diferentes alternativas de escolarización ni específica implicaciones educativas:

Las características de un síndrome de Down serían: - Braquicefalia. - Pies planos. - Miopía (no siempre). - Cuello corto. - Etc. Las implicaciones educativas que tendría su escolarización sería la necesidad integrarlo dentro un equipo de atención temprana nada más nacer y los posteriores años inscribirlo en un centro de educación especial para poder atender a sus necesidades según sus características específicas [P13: Sujeto12.txt - 13:5 (71:79)].

En el nivel relacional se han categorizado el 27,7% de las respuestas de los alumnos. El contenido de las respuestas sitúa al alumnado en un nivel de conocimiento más elevado, pues son capaces de ofrecer algunas implicaciones educativas concretas, concretar los recursos personales necesarios para darle una respuesta educativa a alumnado con estas características, así como concluir que la escolarización dependerá de la casuística de la necesidad. A continuación se presenta un ejemplo de respuesta de este nivel:

Pliegue Palmar simiesco. Epicanto. Hipertelorismo. Lengua grande. Problemas cardíacos. Braquicefalia. Retraso mental. Dificultades en la motricidad fina y gruesa. Orejas de implantación baja. Cuello corto. Dependiendo de sus capacidades individuales habrá que tomar unas medidas u otras en su escolarización, es decir, más adaptaciones curriculares que mejor aborden sus necesidades. Estas adaptaciones curriculares pueden suponer aumento de recursos personales como PT y AL y materiales como pinza que ayuden en la escritura y se trabaje así la motricidad fina. También se debe determinar el tipo de escolarización más conveniente para el alumno [P11: Sujeto10.txt - 11:6 (63:71)].

En el último, y más elaborado escalón de la taxonomía, encontramos tres respuestas (8,5%) que se caracterizan por aportar información coherente y razonada de las distintas dimensiones a considerar sobre el alumno con síndrome de Down. El alumnado, además de describir características físicas y psicológicas de este síndrome, es capaz de establecer que existen diferentes casuísticas de esta patología y que sus características e integración escolar dependen del caso concreto. Destaca, además, aquellos aspectos que se pueden potenciar en estos alumnos, y argumenta las razones del tipo de escolarización más adecuado para estos alumnos:

El alumno con síndrome de Down tiene un cuadro múltiple de enfermedades asumidas y de carácter degenerativo: visuales, manipulativos, motrices, cardiopatías, problemas odontológicos,... aunque no necesariamente va asociado a una deficiencia intelectual grave. Es cierto que su CI estará por debajo de lo considerado como patrón de referencia normal, pero en cualquier caso dependerá de la casuística inherente (patrones más o menos comunes pero grandes diferencias). Normalmente, un niño con síndrome de Down estará escolarizado en aula ordinaria siempre que sus características se lo permitan y en los casos más graves en un colegio específico. Considerado en cualquier caso como un alumno de NEE, requerirá por tanto de las ayudas necesarias tanto en primaria como en secundaria y el seguimiento y la evaluación psicopedagógicas necesarias. Así mismo precisan de ayudas personales como PT, Fisio, AL... como digo en distinto

grado e intensidad según el caso. Tienen una gran potencia visual y tienen enorme capacidad para la repetición, aspectos que pueden servir como hilo conductor para potenciar lo que estos alumnos son capaces de hacer [P49: Sujeto21.txt - 49:5 (106:120)].

Como se ha podido apreciar, las diferencias entre las respuestas más elaboradas y más simples las observamos en la presentación y descripción de implicaciones educativas concretas. Casi todos los estudiantes son capaces de indicar algunas de las características de los alumnos con síndrome de Down, sin embargo, se observan más dificultades cuando tienen que enunciar y argumentar cómo se ha de actuar pedagógicamente con estos alumnos.

Si nos retrotraemos al análisis del *Instrumento 1* recordaremos que el concepto síndromes era uno de los más frecuentemente recordados por los estudiantes. Entre sus declaraciones, el síndrome de Down se presentaba como una de las patologías más citadas. Podemos concluir que los estudiantes conocen los rasgos más característicos del síndrome y son capaces, en su mayoría, de revelar que existen respuestas educativas diversas dependiendo del grado de afectación. Sin embargo, presentan más dificultades cuando tienen que indicar alguna apoyo concreto para su respuesta educativa.

5.2.2.6. Variable 6. Modelos de orientación educativa

Una de las funciones principales del pedagogo y su ámbito profesional por excelencia es la orientación educativa. La necesidad de que conozca los modelos, principios y enfoques de la orientación se identifica como una de las competencias específicas de los pedagogos para su desarrollo profesional (véase Libro Blanco, 2005), lo cual también justifica su presencia dentro de nuestros parámetros de análisis.

Concretamente, el análisis que se revela seguidamente nos proporciona información acerca del conocimiento que han desarrollado los estudiantes sobre los principales modelos de orientación educativa. Los resultados relativos a este contenido quedan representados del siguiente modo en la figura 22: el 2,1% hace

referencia a una anotación en que el alumno no ha sido capaz de dar respuesta a la cuestión planteada; el 29,8% representa el nivel uniestructural; el 55,3% lo conforman las anotaciones del nivel multiestructural; el 6,4% hace referencia a las respuestas del nivel relacional; y el 6,6% de las respuestas han sido identificadas en el nivel de abstracción extendida.

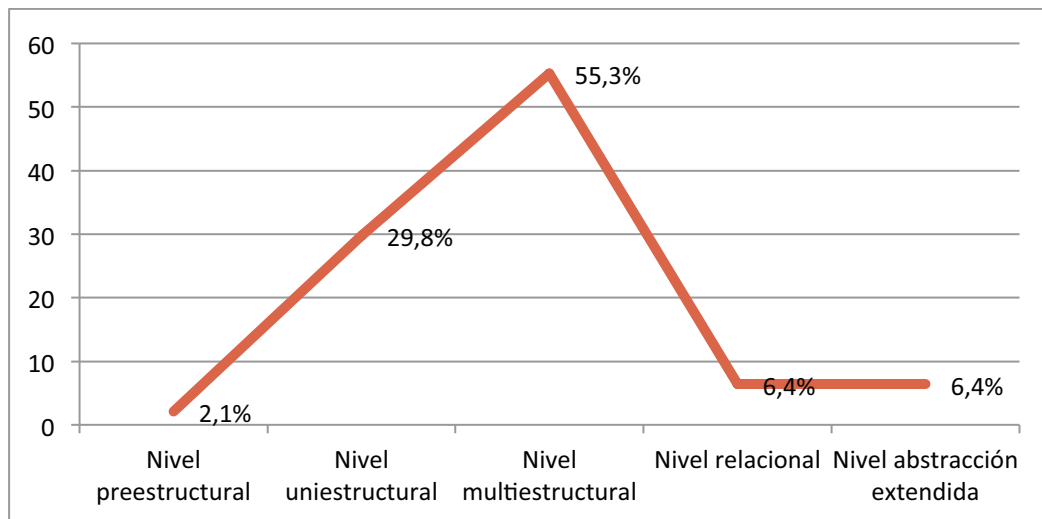


Figura 22. Porcentaje de respuestas en cada nivel (V6).

En la representación gráfica anterior se observa que más de la mitad de las respuestas de los estudiantes se han identificado en el nivel multiestructural. Este dato indica la superficialidad en las anotaciones de los estudiantes en relación a su conocimiento sobre los modelos de orientación educativa (figura 23). La mayoría de las respuestas recogen información fragmentada y confusa sobre la conceptualización de modelo de orientación y se identifica la denominación de modelos concretos aunque sin llegar a profundizar en sus características.

De acuerdo con los resultados planteados y como se observa en la figura 23, se puede inferir que la mayoría del alumnado ha construido un conocimiento superficial (85,1% de las respuestas) acerca de este contenido.

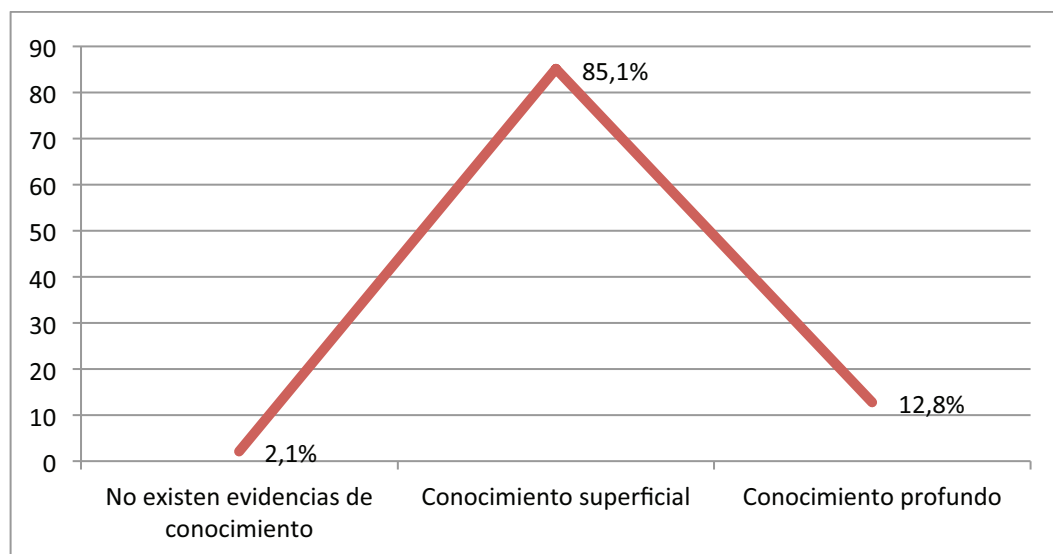


Figura 23. Porcentaje de respuesta del conocimiento superficial vs. conocimiento profundo (V6).

Con objeto de presentar una visión detallada y ejemplificadora de los resultados que se acaban de exponer, presentamos el análisis cualitativo realizado sobre los datos categorizados en cada uno de los niveles considerados.

Como se ha indicado anteriormente, en el nivel preestructural se ha recogido una sola respuesta, que no proporciona información. En el nivel dos se han recogido el 29,8% de las anotaciones, donde el estudiante aporta poca información, ofrece datos confusos y/u obvia algunos aspectos relevantes para responder a la cuestión planteada. Así, presentamos una respuesta categorizada en este nivel por evidenciarse signos de confusión al expresarse, y otra en la que el alumno confunde los modelos de orientación con los de evaluación:

Me he quedado en blanco, no sé cómo explicarlo. Lo que me acuerdo es que hay cuatro tipos de modelos los cualitativos, cuantitativos, mixto y holísticos aunque no sé si son modelos educativos o de orientación [P 7: Sujeto6.txt - 7:6 (82:84)].

Un modelo de orientación es aquello que te enseña unas pautas de actuación ante situaciones concretas. Existen modelos cuantitativos, cualitativos, mixtos y holísticos. Modelo de Stufflebeam, de Cronbach, de Owen y Wolf, de Scriven (atención al cliente)... [P15: Sujeto14.txt - 15:6 (68:71)].

En otras anotaciones el alumnado responde de manera intuitiva, utilizando expresiones cotidianas, de sentido común:

Modelos de orientación: es la forma en la que se dan las pautas para encaminar al sujeto a que elija el camino más acertado, teniendo en cuentas sus características, sus circunstancias, etc.... [P23: Sujeto22.txt - 23:6 (78:79)].

También podemos encontrar en este nivel anotaciones en las que se recuerda la denominación de algunos modelos de orientación pero no son capaces de describir ningún aspecto que le caracterice:

Modelo de orientación: es un patrón a estructurar, a seguir, que tienen unas pautas a seguir para hacer una cosa: consultivo, modelos europeos, Modelo MEC [P37: Sujeto36.txt - 37:6 (78:79)].

En relación al nivel multiestructural, como se ha indicado, éste engloba más de la mitad de las anotaciones realizadas por los estudiantes (55,3%). A diferencia del nivel uniestructural, en este nivel se observa un incremento en la cantidad de información, pero no en la calidad de la misma. Siguen apreciándose definiciones muy superficiales sobre qué es un modelo de orientación, pero esas definiciones tienen pocos detalles e incluso algunas presentan algún aspecto equivocado. En este último sentido, encontramos una anotación que, si bien presenta una gran cantidad de información, atribuye la autoría de los modelos de orientación a “padres” de modelos evaluativos:

Modelo de orientación: manera y modo específico de orientar. Orientar mediante la relación e interacción entre el orientador y el orientado. Existen varios tipos de modelos de orientación los cuales conocí en la asignatura de Modelos. Ej.: Modelo de orientación de consulta: El sujeto hace una consulta (duda, problema, dificultad...) al orientado para que éste le guíe a la resolución de un posible problema. Modelos a lo largo de la historia, y diversos modelos fueron apadrinados por los siguientes autores: Stake, Stufflebeam, Wolf y Other, etc. [P39: Sujeto38.txt - 39:6 (86:92)].

Otras respuestas de los alumnos aparentan una colección desorganizada y superficial de ideas relacionadas con los modelos concretos que recuerdan, y presentan una estructura simplificada en su redacción:

Modelo de orientación es un modelo que tú eliges para llevar a cabo el proceso de orientación. El modelo que seleccionaría es el modelo de consulta. El modelo de consulta presenta las siguientes características: indirecto, relación experto-experto, tiempo determinado [P17: Sujeto16.txt - 17:6 (94:97)].

Modelo de programas, modelo tecnológico, modelo de consulta, modelo de counseling, modelo europeo. Cada modelo de orientación corresponde a una manera de llevar a cabo la orientación: - Modelo de consulta (consultor, consultado). - Modelo de programas (Enseñaba cómo llevar a cabo una intervención de un programa determinado). - Modelo europeo (Cómo se llevaba a cabo la educación en los diferentes países) [P24: Sujeto23.txt - 24:6 (82:89)].

Asimismo, algunas anotaciones pueden resultar bastante complejas por su modo de redacción pero, sin embargo, aportan información limitada, no se analiza, no se profundiza ni se valora la información, solamente es capaz de describirla parcialmente:

Un modelo de orientación es una guía que se escoge para asesorar a uno o varios individuos en su proceso de enseñanza aprendizaje. El modelo de consulta es un modelo en el que participan tres agentes. Que podrían ser alumno, profesor y orientador. Únicamente intervienen dos de ellos, el profesor y el orientador. El alumno expone su problema el profesor y este se encarga de consultar una posible guía o ayuda [P 4: Sujeto4.txt - 4:6 (80:84)].

En el nivel relacional, se observan 3 respuestas (6,4%) con un grado de complejidad mayor tanto en la información expuesta como en la redacción de la misma. En este sentido se infieren cotas de comprensión más altas en tanto que los alumnos son capaces de dar respuestas con una coherencia estructural elevada e

información más detallada. Las anotaciones halladas en este nivel albergan una definición más precisa de modelo y en ellas se da a entender la importancia de la adecuación del modelo a la tarea orientativa:

Un modelo de orientación es un modo de llevar a cabo la orientación, en base a un marco legal, a unas características determinadas, y a la propia finalidad del proceso de orientación, ya que dependiendo de a qué población vaya destinada o en qué contexto, etc., será de un modo u otro. Modelo tecnológico: se trata de un modelo basado en las nuevas tecnologías que utilizan estos recursos para mejorar el proceso (PowerPoint, DVD, pizarra electrónica, etc.) [P44: Sujeto43.txt - 44:7 (111:116)].

En el último escalón, el nivel de abstracción extendida, se han categorizado también el 6,4% de las anotaciones. Estas respuestas engloban un discurso coherente y bien elaborado sobre la conceptualización de modelo de orientación y presentan un análisis más detallado del modelo escogido. Concretamente, en la respuesta siguiente se observa cómo el estudiante trata de contextualizar el por qué del modelo escogido -modelo *Counseling*-, analiza sus características más representativas y representa gráficamente su funcionamiento. Además, remarca la importancia de entender ese modelo bajo la conceptualización de modelo de orientación:

El modelo que he escogido es el counseling, ya que es el que más mejor recuerdo, puesto que fue el modelo de orientación que trabajamos y expusimos mi grupo y yo. Antes de comenzar a describir las características del modelo de orientación counseling, debemos responder a una cuestión de carácter importante, ¿qué es un modelo de orientación? Un modelo de orientación supone un marco teórico en el que se envuelven determinadas características, pertenecientes ellas a diferentes modelos que dan sentido a una forma de actuar dentro de la propia orientación. El modelo de orientación counseling, tiene una visión del cliente muy poco personal. En este modelo, el cliente le pregunta al orientador sus dudas y éste se las resuelve sin realizar preguntas con el fin de conocer más allá. Sólo

escuchamos y entendemos lo que el cliente nos cuenta. Cliente --> Problema --> Orientador --> Resuelve [P16: Sujeto15.txt - 16:6 (109:121)].

Asimismo, otra respuesta aborda un análisis complejo de la definición de modelo de orientación, contextualiza el modelo escogido –modelo *counseling*- y recurre a un ejemplo para aclarar las características de ese modelo:

Modelo de Orientación: conjunto de recomendaciones de actuación extrapolables, de manera general, a un contexto y situación problemática similar a la representada por el mismo (representa una parcela de la realidad en la que se han realizado estudios con el fin de valorar la confluencia de principios de actuación, acciones, características,...). De entre los siete modelos de Orientación estudiados en la asignatura he considerado seleccionar el Modelo de Counseling. El modelo de Counseling es el más antiguo de ellos y por lo tanto es el que más se ha llevado a la práctica. Sus características básicas son las siguientes: Relación jerarquizada: en la que el asesorado solamente cuenta sus problemas y lleva a la práctica las directrices ofrecidas por el asesor (igual al modelo clínico-medico-usuarios) Asesorado=agente pasivo. El asesor establece el programa de actuación pero no lo evalúa en el contexto real, sino que se guía por la autoevaluación que se va haciendo el asesorado [P27: Sujeto26.txt - 27:6 (114:126)].

La cuestión planteada a los estudiantes sugiere que éstos expresen su conocimiento acerca de los diversos modelos de orientación que ha de conocer un pedagogo. Estos modelos son representaciones de la realidad que sirven de guía para la práctica orientadora y que sirven a los orientadores para dar sentido a las diversas funciones, roles y tareas que han de realizar. En este sentido, consideramos que los estudiantes han de haber adquirido unas nociones básicas que les permitan comprender cuáles son las funciones que realiza un orientador, pues se entiende que ésta es una de las salidas profesionales por excelencia del pedagogo.

De acuerdo con hallazgos obtenidos, se puede concluir que los estudiantes conocen los diversos modelos de orientación psicopedagógica e incluso son capaces

de enunciar algunas de las características diferenciadoras de los distintos modelos. Sin embargo, encuentran dificultades para designarlos y profundizar en dichas características, así como para relacionarlas con la funciones de los orientadores.

5.2.2.7. Variable 7. Proyecto de intervención socioeducativa

Una de las funciones generales de los pedagogos es el diseño, seguimiento y evaluación de proyectos de intervención educativa y socioeducativa y, por ello, es necesario tener unas nociones básicas en relación a este contenido. Así, en este apartado se presenta el análisis de los resultados referidos al conocimiento del alumnado a cerca de los proyectos de intervención socioeducativa.

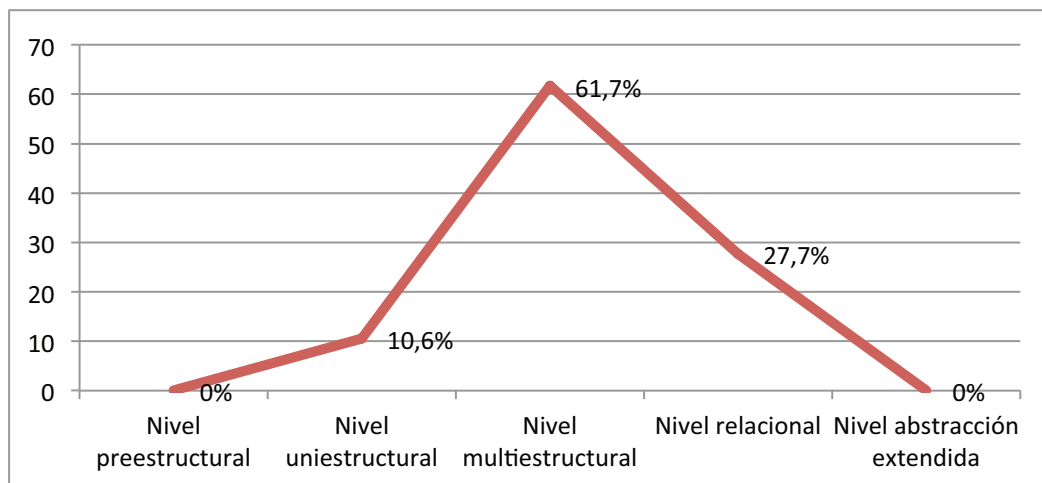


Figura 24. Porcentaje de respuestas en cada nivel (V7).

Abordando un análisis general de las respuestas realizadas por los estudiantes en relación a este contenido (figura 23), los resultados revelan que más de la mitad de las respuestas han sido categorizadas en el nivel multiestructural (61,7%), lo cual evidencia que los alumnos tienen ideas sobre qué es un proyecto de intervención socioeducativa pero reducidas a breves descripciones derivadas principalmente del material estudiado. El 10,6% de las anotaciones se encuentran en el nivel uniestructural, por lo que indican una comprensión menor por parte de los estudiantes, caracterizada por la cotidianidad y obviedad de las respuestas. Sin embargo, el 27,7% de las respuestas han sido categorizadas en el nivel relacional,

revelando así que más de una cuarta parte de los estudiantes han sido capaces de desarrollar sus respuestas a través de argumentos bien estructurados y con información detallada.

Si relacionamos estos resultados con la comprensión alcanzada se puede indicar que el 72,3% de las respuestas revelan que los estudiantes han desarrollado un conocimiento superficial en torno a este contenido, mientras que el 27,7% dan muestras de un conocimiento profundo. Como se indica seguidamente, las respuestas que muestran un conocimiento superficial se caracterizan por centrar su atención en la identificación, enumeración y descripción de aspectos concretos; de otro modo, aquellas que muestran un conocimiento profundo se centran en relacionar las ideas de manera conjunta, dándole un significado conjunto, coherente y detallado.

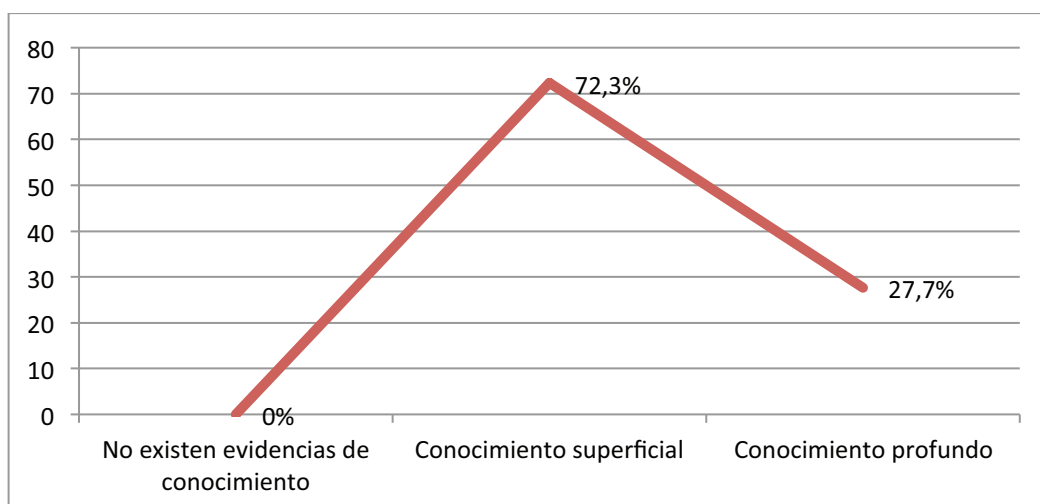


Figura 25. Porcentaje de respuesta del conocimiento superficial vs. conocimiento profundo (V7).

Concretamente, si se hace referencia al nivel uniestructural, en él se han identificado aquellas respuestas que engloban una definición muy pobre y obvia de lo que es un proyecto de intervención socioeducativa. En estos casos (10,6%), se han encontrado respuestas en que el alumnado hace alusión a alguna intervención diseñada y/o realizada en el marco de la asignatura en la que se estudió dicho contenido, con la intención de encubrir su falta de comprensión:

El proyecto de intervención socioeducativa es una labor que se lleva a cabo con el fin de intervenir con diferentes personas. Por ejemplo, una intervención socioeducativa a personas inmigrantes, conocer su situación, y ver qué objetivos y finalidades queremos llevar a cabo [P 9: Sujeto8.txt - 9:7 (92:94)].

Era un documento donde se intentaba mejorar a las personas, por ejemplo, en la de personas mayores se realizó unas pequeñas actividades para poder mejorar su rutina y llevarlas a cabo en el Centro de mayores [P42: Sujeto41.txt - 42:7 (86:88)].

Por otro lado, encontramos algunas respuestas que destacan por su simplicidad, por la falta de información elaborada y profesional. Se trata de anotaciones con información de sentido común y poca riqueza de información:

El proyecto de intervención socioeducativa es un proceso mediante el cual se analiza una situación problemática y se busca la manera de mejorar dicha situación [P45: Sujeto44.txt - 45:7 (78:79)].

En el nivel multiestructural encontramos respuestas con un incremento en cuanto a cantidad de detalles en la definición. Los estudiantes son capaces de señalar los distintos apartados que componen un proyecto de intervención socioeducativa pero no profundizan en las condiciones necesarias para su desarrollo. Las anotaciones de los alumnos en este nivel (61,7%) indican que los estudiantes comprenden el contenido, si bien no son capaces de darle un sentido completo y coherente:

Un proyecto de intervención socio educativa es un programa que tiene unos objetivos educativos, con contenidos que hagan referencia a éstos, metodología y evaluación. Va destinado a un colectivo concreto y por tanto los objetivos están en consonancia con las necesidades o gustos de ese colectivo [P11: Sujeto10.txt - 11:8 (85:88)].

Es un programa con unos objetivos, una metodología, una temporalización, unos recursos y una evaluación, que pretende cambiar o mejorar una

realidad a través de la educación o la animación social [P17: Sujeto16.txt - 17:7 (102:104)].

Un proyecto de intervención socioeducativa es un informe que se realiza cuando se detecta una necesidad, con el fin de proponer soluciones para hacer frente a este problema o necesidad. Se debe llevar a cabo estas propuestas para valorar los resultados [P31: Sujeto30.txt - 31:8 (87:89)].

El siguiente nivel, el nivel relacional, queda configurado por aquellas respuestas (27,7%) en las que se concibe un discurso coherente, detallado y bien estructurado de la definición de proyecto de intervención socioeducativa. A diferencia del nivel anterior, el estudiante es capaz de explicar de manera integrada cuáles son los principales elementos a tener en cuenta en un proyecto de intervención socioeducativa y son capaces de incluir también otra información (como es la necesidad de realizar un análisis de la realidad, contar con el consenso y aceptación de los participantes, llevar a cabo una evaluación del programa, etc.) que da muestras de una comprensión más profunda por parte de los estudiantes de lo que implica llevar a cabo un programa de intervención socioeducativa. No obstante, se echa en falta reflexiones, valoraciones y el uso de la metacognición en estas respuestas. Algunas de las respuestas que se enmarcan en este nivel son las siguientes:

Documento técnico, sistemáticamente elaborado que parte de unos objetivos que se encuentran íntimamente relacionados con las necesidades detectadas en el contexto social y/o educativo en el que se va a llevar a cabo. Su finalidad es dar respuesta real a las necesidades detectadas y, por ende, mejorar el contexto socio-educativo. Los elementos clave de un programa de intervención social educativa son: justificación análisis de la realidad o detección de necesidades, objetivos, contenidos, acciones o actividades, recursos, destinatarios, metodología, responsables y evaluación [P27: Sujeto26.txt - 27:7 (131:138)].

Es un documento, normalmente recogido por escrito, planificado, sistematizado y definido que tenga las actuaciones, objetivos, contenidos, metodologías y autoevaluación necesarias para dar respuesta a un

problema detectado en la realidad social y educativa, previo consenso y colaboración con los implicados en el mismo y cuya meta final está orientada en la solución de la mejora del mismo y en proporcionar a los implicados destrezas, habilidades y estrategias que le permitan la mejora progresiva ante futuras complejidades (capaces de resolver las mismas) [P49: Sujeto21.txt - 49:9 (136:141)].

Uno de los aspectos a destacar en este análisis es que todos los estudiantes son capaces de proporcionar información al respecto. La razón puede deberse al hecho de haber trabajado de manera práctica este contenido (elaborando el diseño de una intervención propia). En este sentido, podemos indicar que todos los estudiantes conocen y son capaces de expresar qué es una intervención pedagógica, aunque se aprecian distintos niveles de comprensión. Son pocos los estudiantes que ofrecen un discurso coherente y detallado de las acciones y reflexiones que supone abordar un proyecto de intervención socioeducativa.

Llama la atención que, habiendo sido un contenido trabajado de manera práctica por los estudiantes, no sean capaces de proporcionar más información conceptual detallada sobre los aspectos, dimensiones y características que integran este tipo de proyectos.

5.2.2.8. Variable 8. Definición de aprendizaje y tipos de aprendizaje

La noción de aprendizaje es un contenido básico en la formación de los pedagogos. Como expertos en materia de educación, es indispensable tener un conocimiento mínimo acerca de qué es el aprendizaje y qué tipos de aprendizaje pueden ser desarrollados.

Si nos adentramos en el análisis de los resultados, en la siguiente figura se refleja que el nivel de conocimiento en el que se sitúan las respuestas del alumnado con mayor frecuencia es el nivel multiestructural, con el 70,2% de las mismas. El 14,9% se han categorizado en el nivel uniestructural, mientras que el restante 14,9% hace referencia al nivel relacional.

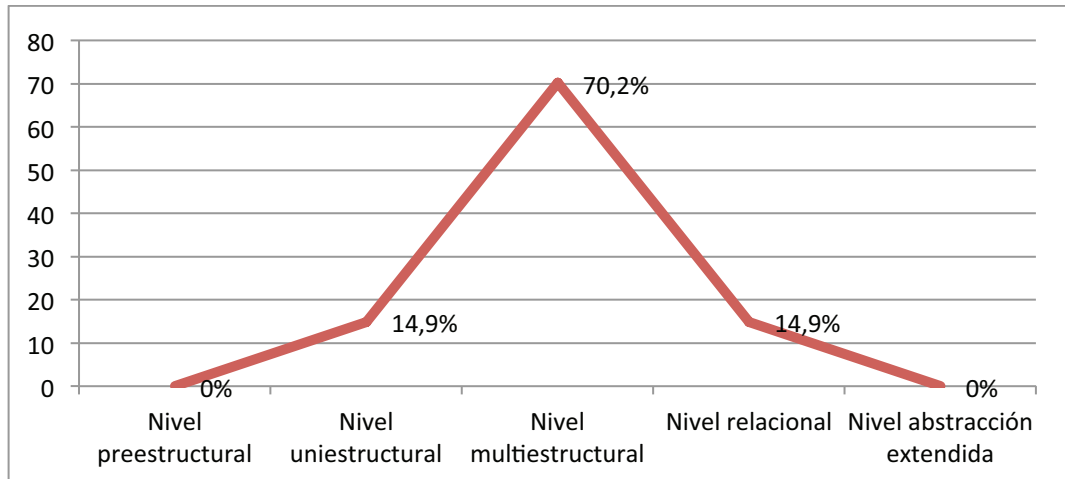


Figura 26. Porcentaje de respuestas en cada nivel (V8).

A nivel general, en la figura 27 se evidencia como los porcentajes relativos al nivel uniestructural y multiestructural (el 85,1% de las respuestas) están estrechamente relacionados con el conocimiento superficial, mientras que las respuestas categorizadas en el nivel relacional se identifican con un conocimiento profundo del contenido.

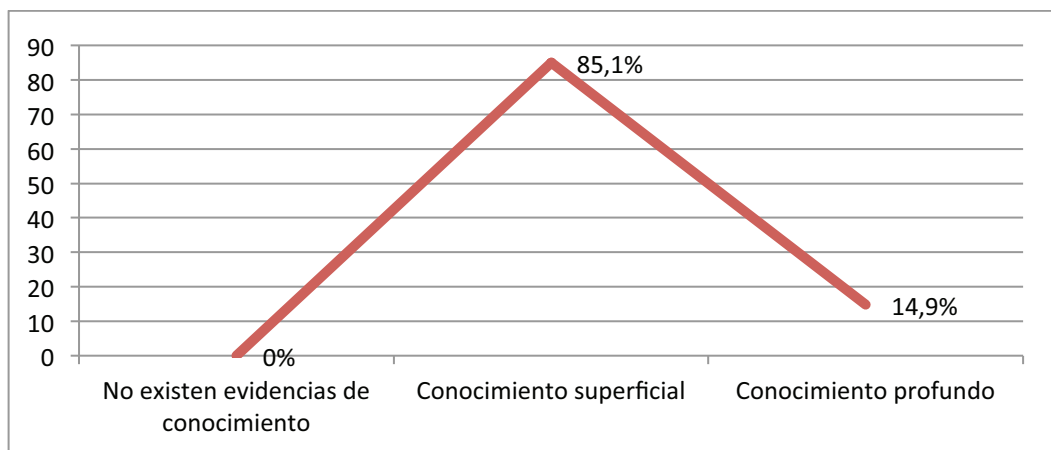


Figura 27. Porcentaje de respuesta del conocimiento superficial vs. conocimiento profundo (V8).

Para ejemplificar estos resultados, se presentan los hallazgos más significativos del análisis. Los resultados apuntan que el 14,9% de las respuestas de los estudiantes se encuentran en el nivel uniestructural, lo cual indica que en ellas se incluye la definición de aprendizaje a partir de, como mucho, dos ideas básicas,

pero redactadas mediante un estilo cotidiano. Por ejemplo, en la mayoría de las respuestas se incluye el término “conocimiento” y se nombra algunos tipos de aprendizaje:

El aprendizaje lo entiendo yo como una forma de adquirir conocimiento. Conozco el aprendizaje autónomo, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje cooperativo [P45: Sujeto44.txt - 45:8 (83:84)].

Aprendizaje: es una acción en donde tú adquieres unos conocimientos que antes desconocías, que te pueden ayudar en tu vida cotidiana. Tipos de aprendizaje: - significativo: en lo cotidiano día a día. – Por observación: aprendizaje Vicario [P37: Sujeto36.txt - 37:9 (91:95)].

Aprendizaje son aquellos conocimientos que posee una persona. - Aprendizaje significativo. – Aprendizaje funcional (aprendizaje práctico). – Aprendizaje participativo. - Aprendizaje cooperativo [P15: Sujeto14.txt - 15:9 (83:87)].

Sin embargo, en las respuestas se observa un conocimiento superficial acerca de la definición de aprendizaje. Los estudiantes tienen un conocimiento basado en la identificación y descripción de tópicos mediante un procedimiento simple.

En el nivel multiestructural se han categorizado aquellas respuestas (70,2%) en las que se observa un incremento de información en relación a la definición y tipos de aprendizaje. En estos casos, los estudiantes utilizan más ideas en su redacción. Por ejemplo, además de incluir que el aprendizaje es “adquisición de conocimientos”, describen cómo es asimilado, aluden a términos como “competencias”, “contenidos”, “capacidades”, etc., e incluso mencionan el “aprendizaje a lo largo de la vida”:

Entiendo por aprendizaje el proceso a través del cual una persona va adquiriendo conocimientos y actitudes que le van a servir para desenvolverse a lo largo de su vida en la sociedad donde vive. Tipos de aprendizaje: - Aprendizaje cooperativo. - Aprendizaje por descubrimiento. -

Aprendizaje basado en problemas. - Aprendizaje autónomo [P 3: Sujeto3.txt - 3:8 (101:107)].

El aprendizaje son los conocimientos que adquirimos durante toda la vida. Constantemente recibimos estímulos donde vamos adquiriendo cosas, y así surge el aprendizaje. El tipo de aprendizaje que conocemos: cognitivo, significativo, por descubrimiento, por repetición, memorístico [P30: Sujeto29.txt - 30:10 (113:116)].

Entiendo como aprendizaje la adquisición de información y conocimientos, tanto formales como no formales (aprendiendo materias de estudio, valores, aprender a realizar cosas, a ser,...) Son varios los tipos de aprendizaje: - Aprendizaje significativo: a partir de conocimientos ya adquiridos. - Aprendizaje cooperativo y colaborativo: con otros compañeros y de otros compañeros [P35: Sujeto34.txt - 35:8 (99:103)].

Como se refleja en las ejemplificaciones que se acaban de presentar, todavía no se observa un discurso con un estilo profesional, argumentado y detallado, se trata más bien de ideas, nociones básicas, expresadas mediante un discurso coloquial.

El nivel relacional cuenta con el 14,9% de las respuestas de los estudiantes. En ellas, se aprecia un discurso profesional para responder a la cuestión planteada. Se analiza la información de manera detallada y siguiendo un hilo más coherente. Algunas de las respuestas categorizadas en este nivel han sido las siguientes:

Es el proceso de adquisición, de aprehensión de los contenidos o experiencias. Es el paso por el que un contenido o una experiencia dada son retenidos en nuestro cerebro de tal forma que seamos capaces de utilizarla, manejarla, recapitularla, evocarla en cualquier momento y que forme parte de nuestro esquema mental básico. Queda retenida en la memoria a largo plazo y, en el caso de las habilidades y destrezas, así como de los conocimientos, están presentes o puede estar en el momento que decidamos hacer uso de ella. Aprendizaje significativo: aprender sobre la base de otros aprendizajes. Aprendizaje constructivo: construirlo tú mismo. Aprendizaje por descubrimiento: ir descubriendo, indagando. Aprendizaje

basado en problemas. Aprendizaje experiencial [P12: Sujeto11.txt - 12:10 (125:135)].

El aprendizaje es el proceso por el cual se van interiorizando conocimientos, valores, destrezas que son necesarias para la formación personal, social y para el propio desarrollo, que pueden ser adquiridas de manera formal a través de la educación en el sistema educativo, formal e informal. Se puede aprender de muchas formas, por instrucción, por observación, por inquietud, si bien lo fundamental es la motivación y la significación del aprendizaje para la persona de modo que sea relevante y permita su andamiaje para ir aumentando la capacidad de comprensión de sí mismo, de todo lo que le rodea y además de tener capacidad de selección. Podríamos enumerar muchos otros aprendizajes tales como aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas... [P49: Sujeto21.txt - 49:8 (146:153)].

Como se ha podido apreciar, las diversas respuestas de los estudiantes cuando se les indica que expresen su conocimiento sobre el aprendizaje, ponen en evidencia que los estudiantes comprenden su significado, sin embargo se trata de una comprensión basada en la descripción, en la enunciación de algunas características básicas, pero pocos alumnos son capaces de ofrecer información detallada y fundamentada sobre su modo de entender el aprendizaje.

Manifestábamos en el segundo capítulo que el aprendizaje es un término controvertido que se puede interpretar desde diversas concepciones. En este caso, aunque se les incitó a los estudiantes que respondieran acerca de qué entendían por aprendizaje, éstos no han dejado entrever sus concepciones acerca del mismo. Los resultados muestran que, en su mayoría, se limitan a enunciar fielmente las algunas nociones sin pararse a reflexionar ni argumentar sobre cómo entienden ellos el aprendizaje.

5.2.2.9. Variable 9. Sistemas educativos europeos

El contenido *sistemas educativos europeos* también aparecía en los datos recogidos con el *Instrumento 1* como uno de los conceptos más frecuentemente recordados por los estudiantes. En tal caso, se decidió solicitar a los estudiantes que identificaran algún aspecto de otro sistema educativo europeo que fuese interesante adoptarlo en el sistema educativo español. De esta manera, debían recuperar sus conocimientos sobre otros sistemas educativos así como valorar y razonar su decisión de poder incluirlos en nuestro sistema educativo.

Los primeros resultados muestran una gran disparidad de respuestas. Llama la atención el alto porcentaje de contestaciones (29,8%) categorizadas en el nivel preestructural. En el nivel uniestructural se encuentran el 14,9% de la totalidad de las respuestas. El porcentaje más elevado lo ubicamos en el nivel multiestructural, con el 36,2% de las respuestas. En los niveles más altos, el nivel relacional y de abstracción extendida, se han categorizado el 17% y el 2,1%, respectivamente.

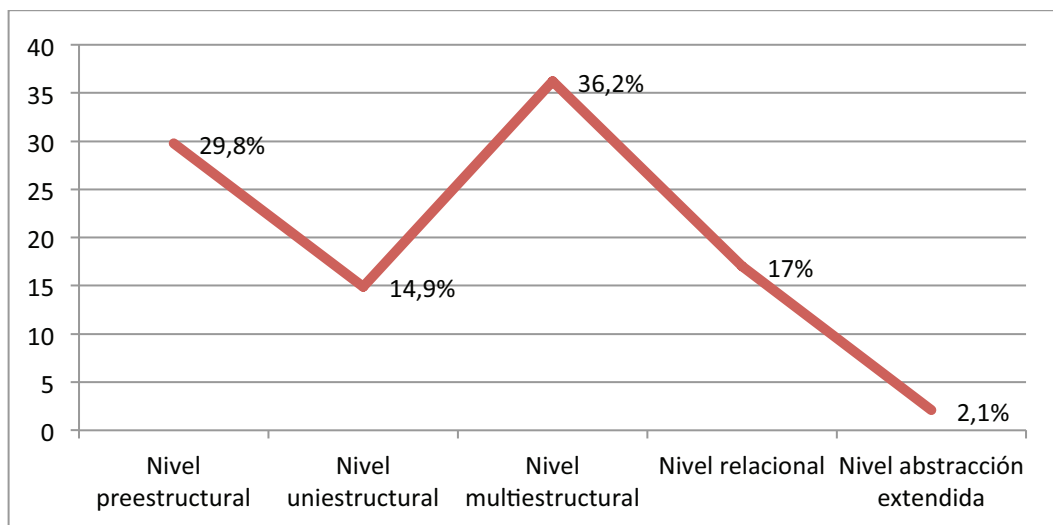


Figura 28. Porcentaje de respuestas en cada nivel (V9).

Como se aprecia en la siguiente figura, estos resultados reflejan un alto porcentaje de desconocimiento respecto a las características propias de otros sistemas educativos de Europa distintos al español. Es decir, casi un tercio de los estudiantes no ha respondido a la cuestión planteada. Por otro lado, se aprecia un alto porcentaje de respuestas (51,1%) que dan muestras de un conocimiento

superficial; mientras que solamente un 19,1% de las respuestas reflejan un conocimiento profundo acerca de esta temática.

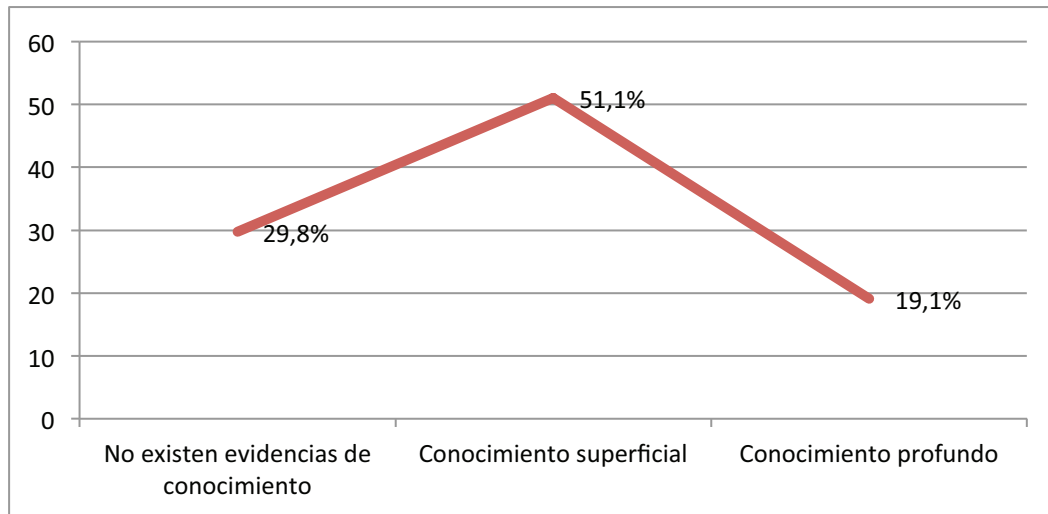


Figura 29. Porcentaje de respuesta del conocimiento superficial vs. conocimiento profundo (V9).

De manera concreta, llama la atención el alto porcentaje de respuestas categorizadas en el nivel preestructural (29,8%). Este hecho pone de manifiesto que 14 alumnos no han respondido a la cuestión planteada. La razón de no hacerlo puede deberse a que la cuestión ha sido planteada en el *Instrumento 2* como la segunda cuestión de una pregunta más amplia, lo cual ha podido llevar a los estudiantes a responder la primera cuestión y obviar la segunda.

Haciendo referencia al nivel uniestructural nos encontramos con el 14,9% de las respuestas. En concreto, los estudiantes enuncian sistemas educativos de otros países pero no señalan ningún aspecto característico de los mismos:

Conozco el sistema educativo alemán, el de Suecia y Finlandia, y en algunos de sus aspectos no estoy totalmente conforme, por lo que considero que no hace falta adoptarlos al nuestro [P 9: Sujeto8.txt - 9:10 (52:53)].

En el sistema educativo alemán hay aspectos que en su momento me llamaron la atención como medidas que serían positivas aplicar en nuestro educativo, pero en es este momento no consigo recordar ninguna en concreto [P29: Sujeto28.txt - 29:13 (55:57)].

Por otra parte, en el nivel multiestructural se hallan el 36,2% de las respuestas. Éstas connotan un aprendizaje mayor en relación a la cantidad de información que manejan los estudiantes. En las respuestas que se presentan a continuación, los estudiantes describen sintéticamente los itinerarios de la etapa de secundaria en el sistema educativo alemán, aunque lo hacen sin profundizar y sin argumentar el interés de adoptarlo en el sistema educativo español:

Pues podría ser interesante adoptar el modelo de secundaria que se lleva a cabo en Alemania, a través del cual el alumnos que acaba primaria, según haya sido su trayectoria, es recomendado para ir a una escuela u otra, ya que en Alemania hay cuatro tipos [P 3: Sujeto3.txt - 3:10 (48:50)].

Un aspecto que considero importante tiene que ver con el sistema educativo alemán, cuando los alumnos/as se diversifican según capacidades y conocimientos a puestos educativos superiores. Por ejemplo, el paso de la ESO a bachiller[P46: Sujeto45.txt - 46:13 (43:45)].

En otra respuesta el estudiante enfatiza el prestigio que se otorga a los profesionales de la educación en Finlandia, pero sin posicionarse y sin fundamentar su respuesta:

Un sistema que por lo que hemos podido analizar tiene un gran funcionamiento es el finlandés. Este sistema dispone de profesionales con una cualificación muy alta y un prestigio y nivel de exigencia equiparable al de un médico para nosotros. Su sistema es rico en ayudas y apoyos al alumnado y a las familias. La inversión que hacen en educación es muy alta [P10: Sujeto9.txt - 10:10 (53:56)].

En el nivel relacional, con el 17% de las respuestas, los estudiantes analizan de manera más detallada algunos de los aspectos más interesantes de otros sistemas educativos europeos, como es la valoración de los docentes y la formación en lengua extranjera:

Si algo había que destacar de otros sistemas educativos, yo destacaría muchas cosas del sistema educativo finlandés. En éste los docentes son figuras valoradas, respetadas e importantes en la sociedad, además de que

su formación es muy buena, y para poder acceder a la carrera necesitan una nota alta (en España como para estudiar enfermería o medicina). El modelo familiar y el contexto en el que se encuentran también favorece una educación de mayor calidad, por ejemplo, los padres tienen lugares como las bibliotecas como lugares preferentes donde pasar tiempo con sus hijos, o que la televisión es subtitulada, no traducida la finlandés, por lo que aprenden antes a ser bilingües [P35: Sujeto34.txt - 35:13 (59:66)].

La organización y la estructura de un sistema educativo como el de Suecia por ejemplo. Porque exige de forma más seria y dan esa importancia a la educación que España (especialmente hoy) necesita. También están más formados en cuanto a lenguas extranjeras, ya que es una prioridad allí y es algo normal, mientras que aquí lo no obligatorio se suprime, es decir, si no nos obligan, no nos motiva hacerlo [P39: Sujeto38.txt - 39:13 (58:62)].

En el nivel más alto, el nivel de abstracción extendida, se encuentra una única respuesta que destacamos por poner de manifiesto las ventajas e inconvenientes de integrar aspectos de otro sistema educativo en el sistema educativo español:

En cuanto al sistema educativo europeo interesante, considero que en Alemania llevan una organización y estructuración óptima, van seleccionando a sus alumnos según sus posibilidades y adquieren los aprendizajes por etapas en las escuelas oportunas para sus capacidades. Todos pueden llegar a obtener titulaciones superiores, aunque normalmente suelen hacerlo los alumnos seleccionados desde el inicio de su formación. A su vez, este sistema educativo es injusto, ya que se valoran las capacidades y no los esfuerzos que una persona ha de realizar para lograr alcanzar un objetivo superior a sus capacidades principales [P43: Sujeto42.txt - 43:13 (59:65)].

En los resultados que se han mostrado, se desprende un acuerdo unánime entre el alumnado en reconocer los sistemas educativos de Finlandia, Alemania y Suecia como aquellos que integran aspectos interesantes que podrían ser adoptados en el sistema educativo español. Entre las manifestaciones de los

alumnos destacan las facilidades que ofrecen los diversos itinerarios de formación del sistema educativo alemán y muchos de ellos afirman que sería un aspecto interesante para incorporar en nuestro sistema educativo. Sin embargo, la mayoría de las respuestas prescinden de una justificación razonada del motivo por el cual incorporarlo.

Asimismo, valoran positivamente que en los países mencionados se priorice la educación y la formación del profesorado tanto como otras profesiones que, en España, cuentan con un prestigio mayor. Finalmente, ponen de relieve la enseñanza de la lengua extranjera, un aspecto que tiene mayor calado en otros sistemas educativos europeos y no tanto en España.

Las diversas respuestas de los alumnos giran en torno a dichas manifestaciones, sin embargo, en su mayoría, se aprecia un conocimiento meramente descriptivo, fragmentado y poco fundamentado que pone en evidencia su falta de comprensión en relación con estos contenidos.

5.2.2.10. Variable 10. Educación en valores

Otro de los contenidos académicos a los que aluden los estudiantes de pedagogía con mayor frecuencia es al término *Educación en valores* (40 declaraciones). Éste es un tema desarrollado en el marco de la asignatura *Teoría de la Educación* -como se indicó en el apartado del análisis del *Instrumento 1*- y se conoce como un contenido de tratamiento transversal en todas las etapas educativas. En este sentido, creemos interesante conocer qué saben y qué definiciones han construido los estudiantes de la Educación en valores.

Centrándonos en el análisis de las respuestas de los estudiantes (figura 30), podemos indicar que la mayoría de las respuestas se encuentran en el nivel multiestructural (61,7%). En el nivel de complejidad estructural más bajo, el nivel preestructural, se han categorizado dos respuestas (4,3%) y seis respuestas en el nivel uniestructural (12,8%). En los niveles más altos, relacional y de abstracción extendida, se han categorizado el 14,9% y el 6,4%, respectivamente.

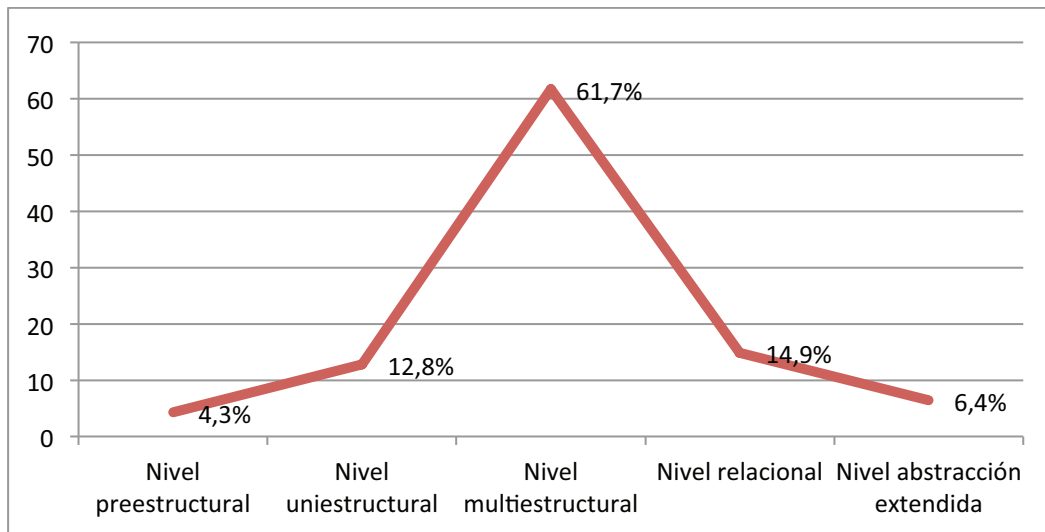


Figura 30. Porcentaje de respuestas en cada nivel (V10).

De manera general, los resultados evidencian que el 74,5% de las anotaciones reflejan un conocimiento superficial (figura 30), es decir, los estudiantes tienen algunas nociones básicas de lo que implica la Educación en valores pero no son capaces de configurarlas en respuestas detalladas y coherentes, más bien se limitan a reproducir una serie de ideas sin establecer relaciones con otros contenidos, ni argumentar sus respuestas. En cambio, el 21,3% de las respuestas sí aportan información relacionada, contextualizada y argumentada, por lo que podemos decir que, en estos casos, los estudiantes han desarrollado un conocimiento profundo en relación a este contenido de su formación.

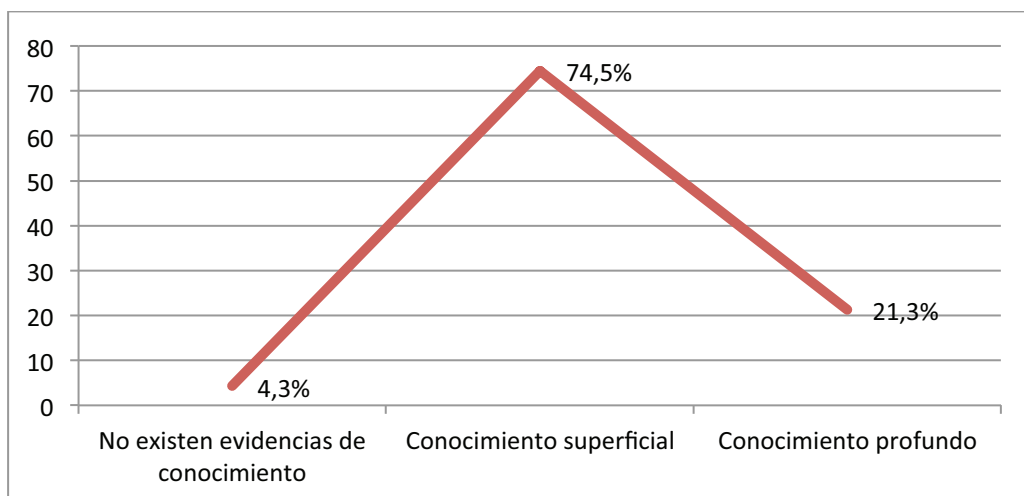


Figura 31. Porcentaje de respuesta del conocimiento superficial vs. conocimiento profundo (V10).

Centrándonos en una lectura detallada de los resultados de cada nivel, éstos revelan que en 2 anotaciones los estudiantes no responden a la cuestión o hacen tautología de la misma:

La educación en valores es el aprendizaje de los valores. Ya sé que es una definición muy pobre pero es que no sé cómo definirla [P45: Sujeto44.txt - 45:9 (94:95)].

En el nivel uniestructural se hallan el 12,8% de las respuestas, en las que los estudiantes hacen alusión a una idea básica en relación al concepto de Educación en valores, como por ejemplo, la identificación de ciertos valores:

Entendemos por educación en valores, educar a través de los valores como respeto, solidaridad, compañerismo... [P16: Sujeto15.txt - 16:8 (152:153)].

Educación bajo aspectos de convivencia social [P43: Sujeto42.txt - 43:9 (113:113)].

En relación al nivel multiestructural encontramos el 61,7% de las respuestas, en las que se integran más ideas en la definición de educación en valores. A diferencia del nivel uniestructural, se observa un incremento en la cantidad de información, sin embargo, se evidencia todavía un conocimiento superficial y mínimamente técnico:

La educación en valores es la educación que tiene como base los valores éticos y morales. Se educa desde esos valores, es decir, se educa desde la tolerancia, desde el respeto, desde la igualdad, etc. la educación parte de esos valores y se actúa desde esa base [P 2: Sujeto2.txt - 2:9 (132:135)].

Yo creo que es transmitir a los demás una serie de valores que haga a la persona mejor y le transmita incertidumbre y capacidad de reflexión y crítica. Cuando una persona transmite unos conocimientos, de manera implícita ese conocimiento va impregnado de los valores y percepciones de esa persona [P 7: Sujeto6.txt - 7:9 (115:119)].

Educación en valores: una educación que integra respeto, tolerancia, compromiso, legalidad, sinceridad, humildad. Es la educación que como pedagogo me gustaría que se llevara a cabo en todos los centros educativos

y que fuera promovido por los padres en las casas [P24: Sujeto23.txt - 24:8 (119:121)].

En el nivel relacional, sin embargo, las respuestas (14,9%) evidencian un conocimiento más profesional y detallado, además de apreciarse relaciones con otros contenidos trabajados. Por ejemplo, se aprecia la contextualización de la Educación en valores en el ámbito educativo y su relación con la transversalidad en el currículum:

La educación en valores es aquella que contribuye a la formación de los alumnos a través de valores tales como respeto, solidaridad, tolerancia, participación... para el correcto desarrollo personal y que sean capaces de desenvolverse en la sociedad de forma adecuada. Es importante tomar la educación en valores como un tema transversal a todas las áreas del currículum, teniéndola siempre en cuenta en la totalidad del proceso formativo del alumno [P 6: Sujeto5.txt - 6:9 (200:205)].

Asimismo, encontramos anotaciones en las que se señala de qué manera se pueden transmitir los valores en educación:

Se trata de una educación en la transmisión de una serie de valores democráticos y sociales como la paz, la solidaridad, la justicia, el respeto al medio ambiente, la esperanza o el amor. Esta educación pretende transmitir a la sociedad la importancia que tienen éstos en nuestro día a día, a través de diferentes métodos: con música, con videos, con presentación, o con cualquier recurso capaz de transmitir o lograr que los destinatarios analicen su importancia y se impliquen en ellos [P38: Sujeto37.txt - 38:9 (97:102)].

Finalmente, en el último nivel, en nivel de abstracción extendida, se hallan 3 respuestas (6,4%) en las que se aprecia la contextualización de las ideas expuestas, la argumentación y reflexión propia de las ideas que se exponen o la inclusión de información nueva y relacionada. A modo de ejemplo, se incluyen las siguientes respuestas:

Es una corriente teórica de gran calado los últimos años, que reivindica y pone de manifiesto la importancia de la educación y aprendizaje de valores como la justicia, tolerancia, igualdad..., que sean capaces de dar consistencia y sentido a la sociedad democrática en la que estamos inmersos. A raíz de la crisis de identidad y valores de nuestro siglo, se puso de manifiesto la necesidad de formar a los ciudadanos en los valores cívicos que sustentan la sociedad y la legítima. Uno de los conceptos ligados es la pedagogía del alteridad, que reclama la necesidad de ponernos en el lugar del otro [P12: Sujeto11.txt - 12:9 (144:150)].

La educación en valores en sí misma es redundante, dado que todo acto educativo ha de acompañar unos valores morales, cívicos, que se fundamenten en los derechos y las libertades humanas fundamentales. No obstante, durante muchos años, la enseñanza de los valores no ha sido abordada de forma explícita y ha estado relegada a un segundo plano primando los saberes cognitivos y de tipo academicista. De ahí, que en la actualidad, hablemos de educación en valores que implica la introducción de los mismos [P32: Sujeto31.txt - 32:8 (119:124)].

Las diversas respuestas de los estudiantes en cada uno de los niveles muestran la creciente complejidad en la estructura y en el contenido de las respuestas que intentan definir la Educación en valores. Las respuestas que, según el análisis realizado, se quedan en la superficialidad de contenido, se limitan a enunciar algunos de los valores que sustentan la sociedad actual. Sin embargo, desde la visión de un pedagogo se debería profundizar conceptualmente en la relación entre la educación en valores y el currículum, en la transversalidad legislativa, en las competencias básicas y transversales, etc. En este último aspecto, se puede indicar que son escasas las respuestas que aluden a estos temas.

5.3. Análisis de la Dimensión 2. Conocimiento funcional

La información que vamos a presentar a continuación se deriva de las respuestas de los estudiantes a tres supuestos prácticos que recogen diferentes situaciones auténticas del ámbito de desarrollo profesional del pedagogo. Como

indican Pérez Gómez *et al.* (2009b), se trata de actividades en la que los estudiantes tienen que usar el conocimiento de forma efectiva y creativa. Concretamente, el propósito que guía este análisis de información es el de valorar si los estudiantes son capaces de resolver algunos problemas o casos prácticos vinculados con las siguientes situaciones:

- Detección de un alumno con altas capacidades.
- Importancia e implicaciones de la evaluación en educación.
- Formación continua del profesorado.

Como ya se indicara en el apartado metodológico, esta información hace referencia a la *dimensión 2*, que incide en el conocimiento funcional de los estudiantes. La razón de plantear estos 3 casos prácticos viene justificada por las diversas funciones que han de desarrollar los pedagogos en su ámbito profesional. Cabe recordar, como se indicaba en el primer capítulo y en el apartado metodológico, que entre las funciones de los pedagogos se encuentran la de analizar situaciones educativas (primer caso práctico), la de realizar seguimientos y evaluaciones (segundo caso práctico), y la de diseñar programas, acciones y proyectos (tercer caso práctico). Asimismo, se han tenido en cuenta los contenidos que con mayor frecuencia han recordado los estudiantes.

Para realizar el análisis de los casos prácticos se ha valorado el porcentaje de respuestas en los 5 niveles de la taxonomía, dando lugar, como veremos seguidamente, a declaraciones que se mueven entre respuestas muy simplistas y poco argumentadas, hasta respuestas reflexionadas y complejas.

A nivel global, en la tabla 26 podemos apreciar los valores medios obtenidos por los alumnos en las diferentes variables consideradas para la valoración del conocimiento funcional. Podemos observar que dichos valores oscilan entre 3,15 y 3,36, lo cual pone de manifiesto que el conocimiento de los estudiantes respecto a estas variables se sitúa en el nivel multiestructural.

Tabla 26
Descriptivos sobre las variables estudiadas

	Media	Desviación típica	N del análisis
Detección de un alumno con altas capacidades	3,15	,834	47
Importancia e implicaciones de la evaluación en educación	3,23	,729	47
Formación continua del profesorado	3,36	,764	47

Si relacionamos estos valores medios con los obtenidos para las variables conceptuales, podemos corroborar que los estudiantes obtienen puntuaciones más altas cuando responden a cuestiones que requieren aplicar conocimiento funcional.

Si incidimos en los resultados en los porcentajes en relación a la media del total de las variables mencionadas (figura 32), los primeros hallazgos indican que todos los estudiantes han intentado resolver los supuestos prácticos, de ahí que el porcentaje reflejado en el nivel preestructural sea del 0%.

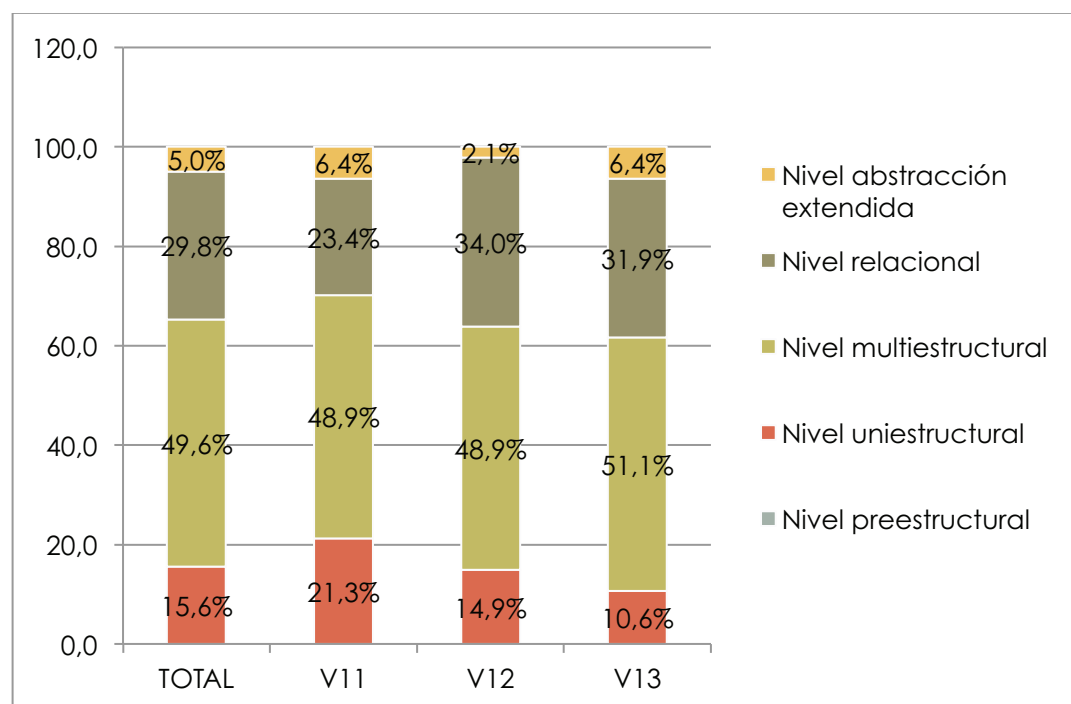


Figura 32. Numero de respuestas obtenidas en cada variable según niveles.

La mayoría de las respuestas se ubican en el nivel multiestructural, con un 49,6% de las respuestas categorizadas, es decir, casi la mitad de la totalidad de la

respuestas de los estudiantes. Este resultado coincide con el análisis general de las variables relacionadas con el conocimiento conceptual de los estudiantes abordado con anterioridad, y pone de relieve que los estudiantes son capaces de dar respuesta a varios aspectos de las diversas cuestiones planteadas, aunque no se observa una comprensión clara, integración y relación entre dichos aspectos.

Las respuestas categorizadas en el nivel relacional alcanzan un valor medio de 29,8% de la totalidad de las declaraciones de los estudiantes. Los alumnos de este nivel son capaces de explicar y analizar de manera detallada sus respuestas llegando, en ocasiones, a presentar conclusiones coherentes. A diferencia del análisis de respuestas de la *dimensión 1*, se encuentra un porcentaje bastante más elevado de profundidad y comprensión en las respuestas cuando los estudiantes tienen que poner en práctica los conocimientos que han adquirido.

En tercer lugar, ubicamos las respuestas relativas al nivel uniestructural, las cuales presentan el 15,6% de las respuestas de los estudiantes. Las respuestas categorizadas en este nivel indican que el estudiante es capaz de responder, aunque de manera muy superficial. Es decir, aporta poca información, ofrece datos confusos y obvia algunos aspectos relevantes para responder a la cuestión planteada.

Por último, en el nivel de abstracción extendida se hallan aquellas respuestas en que el estudiante es capaz de interrelacionar, detallar, generalizar y contextualizar la información e incluso incluir información nueva que no había sido solicitada. En este nivel se han categorizado el 5% de las respuestas emitidas por los estudiantes en relación a los tres supuestos prácticos.

Ahondando un poco más en los porcentajes de cada variable (V11, V12 y V13), es decir, de cada supuesto práctico, en la figura 32 también se pueden observar los porcentajes de las respuestas identificadas según los niveles de profundidad. Estos resultados revelan porcentajes de respuesta muy similares en cada variable. Aunque estos porcentajes serán analizados con más profundidad a continuación, cabe señalar que se observa un porcentaje más elevado de respuestas del nivel uniestructural en la variable 11 en relación a la media (21,3%),

lo cual sugiere que un número mayor de estudiantes ha respondido de manera más superficial y con más dificultades a la cuestión relacionada con la detección de un alumno con necesidades educativas especiales; a pesar de ser uno de los contenidos más recordados por los estudiantes en el *Instrumento 1*. Por esta razón, también se aprecia un ligero descenso en el porcentaje de respuestas ubicadas en el nivel relacional.

Seguidamente se presentan con más detalle, el análisis abordado para cada una de las variables mencionadas, que se identifican con el conocimiento funcional del alumnado de Pedagogía.

5.3.1. Variable 11: Intervención psicopedagógica a alumnos con altas capacidades

Una de las funciones generales que se le atribuyen al pedagogo es la de analizar aspectos que conforman situaciones educativas en diferentes contextos formativos. En esta primera actividad se ha planteado al estudiante que responda a una serie de cuestiones relacionadas con la detección de un alumno con supuestas altas capacidades desde tercero de primaria, lo cual supone analizar dicha situación particular para dar una respuesta a las necesidades educativas de ese alumno. Cabe recordar que las cuestiones que se plantearon a los estudiantes para resolver el supuesto práctico fueron las siguientes:

- ¿Cómo determinarías que se trata de un alumno con altas habilidades?
- ¿Utilizarías alguna prueba o test específico? ¿Cuál o cuáles serían? ¿Dónde los localizarías?
- ¿Qué información incluirías en el Informe psicopedagógico? ¿Sería necesario hacer un dictamen de escolarización? ¿En qué caso?
- ¿Solicitarías ayuda a algún tipo de agente o servicio? ¿Cuál?
- Imagina que, tras la evaluación psicopedagógica, determinas que se trata de un alumno superdotado. ¿Qué medidas contemplarías para dar respuesta educativa a las necesidades educativas del alumno?

El análisis de las respuestas de los estudiantes se ha abordado teniendo en consideración la globalidad de respuestas a todas las cuestiones planteadas basándonos en la definición adaptada de los niveles de la taxonomía SOLO a los contenidos de este supuesto (presentados en el apartado metodológico).

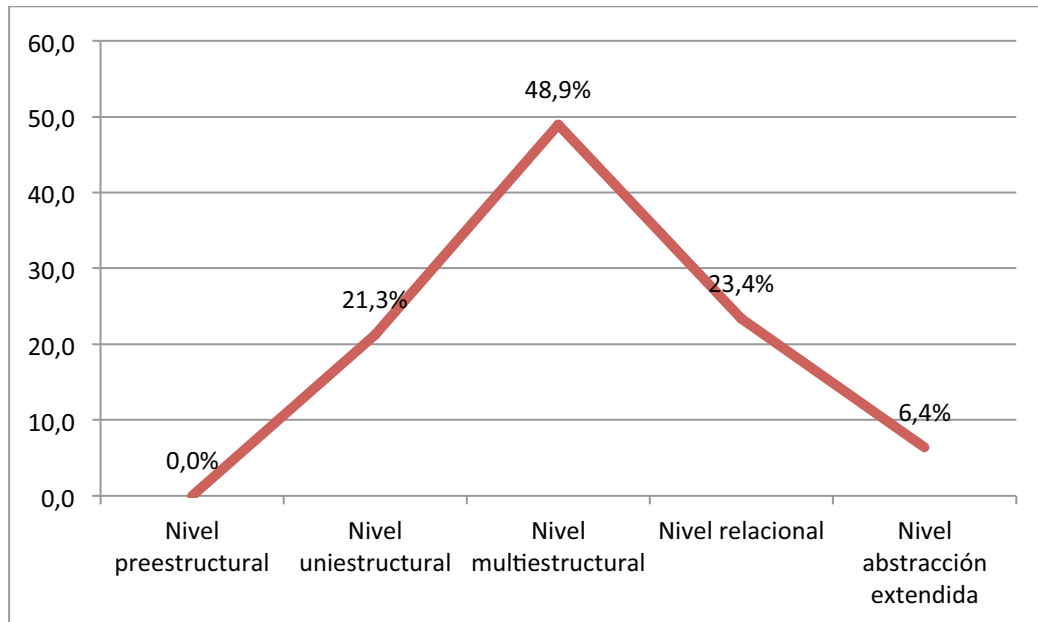


Figura 33. Porcentaje de respuestas en cada nivel (V11).

Como se puede apreciar en la figura 33, el porcentaje de respuestas más alto lo hallamos en el nivel multiestructural con casi la mitad de las respuestas de los estudiantes (48,9%). Asimismo, se observa un descenso en el porcentaje de respuestas identificadas el nivel relacional, categorizadas con un 23,4%. Seguidamente, en el nivel uniestructural se hallan el 21,3% de las respuestas. Y un porcentaje menor de respuesta ha sido categorizado en el nivel de abstracción extendida, que aglutina el 6,4%.

Si unificamos los niveles (figura 34), podremos apreciar que el 70,02% de las respuestas indican que los estudiantes ha puesto en marcha un conocimiento superficial para resolver el caso práctico, mientras que un 29,8% ha mostrado un conocimiento profundo de las cuestiones planteadas.

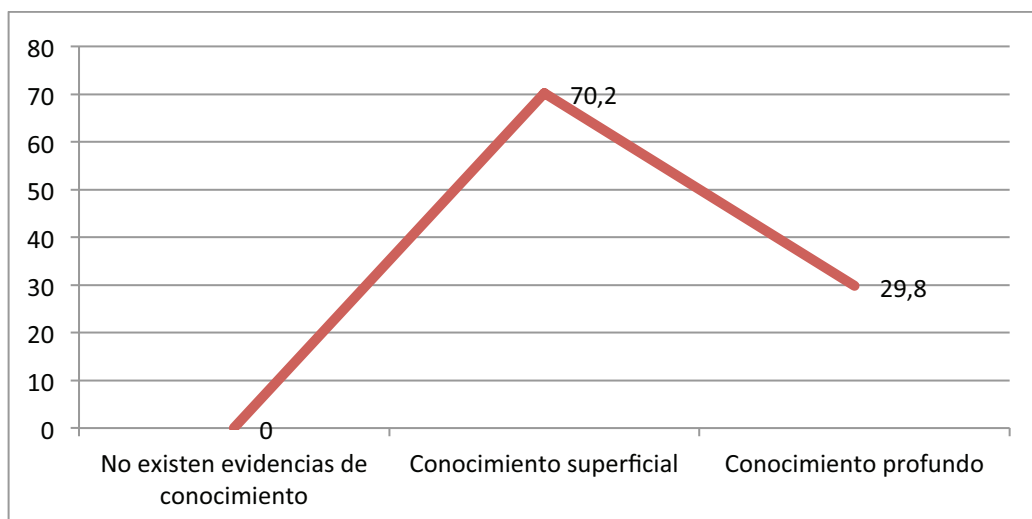


Figura 34. Porcentaje de respuesta del conocimiento superficial vs. conocimiento profundo (V11).

Las aportaciones de los estudiantes ubicadas en el nivel uniestructural (21,3%) reflejan conocimiento sobre cómo proceder ante esta situación, sin embargo, no es capaz de discriminar entre un informe y un dictamen de escolarización; las medidas que contempla para su respuesta educativa no están claramente definidas y no entra en detalles. En general, es una actividad abordada de manera muy superficial:

1. ¿Cómo determinarías si se trata de un alumno con altas habilidades? *Si se tiene la sospecha de que un alumnos, tiene altas capacidades, habría que comprobarlo inmediatamente para ajustar su proceso de enseñanza-aprendizaje a sus características individuales, para ello tendríamos que pasarlo una serie de pruebas pedagógicas.*
2. ¿Utilizarías alguna prueba o test específico? ¿Cuál o cuáles serían? ¿Dónde los localizarías? *Habría que utilizar una serie de pruebas específicas, claro está, que se ajusten a las características del sujeto que queremos comprobar: no tengo muy claro donde podría encontrar dichas pruebas, pero supongo que el centro estaría dotado del material correspondiente para responder a las necesidades del sujeto.*
3. ¿Qué información incluirías en el Informe psicopedagógico? ¿Sería necesario hacer un dictamen de escolarización? ¿En qué caso? *Datos personales del sujeto. Datos del contexto social, escolar y familia del sujeto. Se le pasarían las pruebas pedagógicas y se interpretaría los resultados, y a*

partir de ahí se desarrollaría unas conclusiones. Conclusión y valoración. A partir de saber cual son sus necesidades educativas, poner soluciones. 4. ¿Solicitarías ayuda a algún tipo de agente o servicio? ¿Cuál? 5. Imagina que, tras la evaluación psicopedagógica, determinas que se trata de un alumno superdotado. ¿Qué medidas contemplarías para dar respuesta educativa a las necesidades educativas del alumno? Ajuste en su proceso académico mediante agentes especializados (pedagogos, orientadores) y mediante metodologías más avanzadas y adecuadas a su nivel intelectual. [P23: Sujeto22.txt - 23:10 (135:160)].

En relación al nivel multiestructural (48,9%), se hallan respuestas sobre todo descriptivas y se aglutina una cantidad de información mayor. Los alumnos son capaces de responder a todas las cuestiones planteadas, aunque la información es poco detallada y se observan ciertas limitaciones cuando tiene que argumentar sus respuestas y relacionarlas con los demás contenidos:

1. ¿Cómo determinarías si se trata de un alumno con altas habilidades? Lo determinaría pasándole ciertas pruebas diagnósticas. 2. ¿Utilizarías alguna prueba o test específico? ¿Cuál o cuáles serían? ¿Dónde los localizarías? El WISC y el TORRANT. Con el WISC medimos su capacidad cognitiva y con el Torrant medimos su creatividad. Las pruebas las pediría para que me las prestase el equipo de orientación y en su defecto al profesor de diagnóstico. 3. ¿Qué información incluirías en el Informe psicopedagógico? ¿Sería necesario hacer un dictamen de escolarización? ¿En qué caso? Datos del alumno (nombre, edad, colegio, domicilio, teléfono,...), historia del desarrollo (nacimiento, desarrollo personal...), historia escolar, motivo de la evaluación, datos de las pruebas obtenidas... 4. ¿Solicitarías ayuda a algún tipo de agente o servicio? ¿Cuál? Sí, solicitaría ayuda al EOEPs de altas capacidades de Murcia y a un centro preferente de niños de altas capacidades. 5. Imagina que, tras la evaluación psicopedagógica, determinas que se trata de un alumno superdotado. ¿Qué medidas contemplarías para dar respuesta educativa a las necesidades educativas del alumno? Posibles opciones: adaptar el currículum; adelantar un curso lectivo; cambiarle de centro a uno preferente de altas habilidades.

En el nivel relacional se aglutinan el 23,4% de las respuestas. Los alumnos recuerdan utilizar una terminología relacionada con la respuesta a la diversidad educativa (adaptaciones curriculares significativas, no significativas, currículum individualizado, etc.); es capaz de analizar de manera detallada la información que presenta (pruebas a utilizar, información del informe, medidas a contemplar, etc.). Estos estudiantes muestran una comprensión profunda de las ideas que exponen:

1. ¿Cómo determinarías si se trata de un alumno con altas habilidades?

Elaborando un Informe psicopedagógico a través del estudio en profundidad de sus contexto familiar, educativo, social y personal y administrándole las pruebas específicas que me permitan valorar la posibilidad o no que tiene ese alumno de poseer altas habilidades. La información para la elaboración del informe psicopedagógico será recopilada por medio de la observación y de entrevistas con los padres y tutores; al mismo tiempo que será útil el análisis documental de todos aquellos informes personales, académicos del niños, que nos puedan proporcionar información relevante.

2. ¿Utilizarías alguna prueba o test específico? ¿Cuál o cuáles serían? ¿Dónde los localizarías?

Utilizaría un test que me permitiera valorar las habilidades del niño en diferentes ámbitos; así como su CI, de modo que pudiera determinar si el umbral al que pertenece es considerado como altas capacidades. El test que utilizaría sería el Baddyg E-2, para alumnos de 3º y 4º de Educación Primaria, para medir sus habilidades y competencias cognitivas. Para encontrarlo recurriré al propio equipo de orientación educativa o a una testoteca.

3. ¿Qué información incluirías en el Informe psicopedagógico? ¿Sería necesario hacer un dictamen de escolarización? ¿En qué caso?

Datos personales del alumno (datos personales y datos de interés). Contexto Familiar (datos de la familia, ocupación, edad, relaciones familiares, trayectoria, vital en el ámbito familiar, peculiaridades o aspectos de interés...). Contexto educativo (si recibe apoyo, en que materias destaca, comportamiento en el aula, relación con los compañeros y profesores, carencias cognitivas, actividades que más le gustan, trayectoria educativa, si ha repetido...). Contexto social (actividades extraescolares, grupo de iguales, ocio y tiempo libre, gustos, disponibilidad de recursos en el entorno, contexto...). Pruebas que se van a

administrar (cognitivas, habilidades sociales...). Resultados obtenidos tras la aplicación de esas pruebas. Valoración de los resultados obtenidos. Propuestas de mejora. Nos era necesario elaborar un dictamen de escolarización salvo que el alumno tuviera que ser trasladado a un centro específico, si no es así, con adaptación curricular en base a las necesidades sería suficiente. 4. ¿Solicitarías ayuda a algún tipo de agente o servicio? ¿Cuál? Solicitaría la ayuda de la familia y los profesores del niño; con el fin de elaborar un informe lo más completo posible. En cuanto a otra ayuda ser refiere; en principio no sería necesario; salvo que hubiera que ser trasladado a otro centro. 5. Imagina que, tras la evaluación psicopedagógica, determinas que se trata de un alumno superdotado. ¿Qué medidas contemplarías para dar respuesta educativa a las necesidades educativas del alumno? Adaptaciones curriculares que se lleven acabo dentro del aula de modo que el alumno este integrado y no se sienta diferente a los demás; elaborándole un Plan de Trabajo Individualizado que le permita desarrollar sus habilidades y fomente la motivación en el aula y la integración con los compañeros [P 6: Sujeto5.txt - 6:11 (233:278)].

Respecto al nivel de abstracción extendida, un 6,4% de las respuestas emitidas por los estudiantes muestran evidencias de una comprensión profunda del conocimiento. Los estudiantes que se identifican en este nivel de comprensión y profundidad son capaces de proporcionar información que no se solicita con objeto de argumentar y justificar sus respuestas:

1. ¿Cómo determinarías si se trata de un alumno con altas habilidades? Realizando la evaluación psicopedagógica, estimando y valorando previamente las reuniones con padres y profesores, así como algunos cuestionarios y preguntas que puedan hacerse acerca de sus capacidades y habilidades en el ámbito escolar y familiar. Posteriormente se realiza la evaluación psicopedagógica al niño, una vez que después de las reuniones estemos convencidos de que necesita la evaluación. Se recogerá información acerca de su rendimiento escolar, comportamientos en clase, con los compañeros, los juegos en casa, sus aficiones, entre otras cuestiones. 2. ¿Utilizarías alguna prueba o test específico? ¿Cuál o cuáles

serían? ¿Dónde los localizarías? *Para determinar si es un alumno con altas habilidades habría que dirigir la evaluación especialmente a los siguientes ámbitos: Inteligencia: administrando el K-BIT de Kauffman, el Raven color, el BADIG, o las escalas Weschler. Ámbito académico-curricular: con el BAPAE. Ámbito afectivo y emocional, la prueba de adaptación (I.A.C), o de autoconcepto (AF-5). Creatividad: se debe pasar a los posibles altas habilidades el Torrance (TTCT). También podríamos analizar la aptitud verbal con el test Peabody III o a partir de algunos apartados del BADYG; podríamos encontrarnos con talento verbal, matemático o académico. Pero en todo caso, en las pruebas de inteligencia habría de alcanzar un CI superior a 130 o 140. Igualmente, es necesario tener en cuenta la edad, pues a pesar de que se manifiestan en la infancia, algunos niños varían su CI con la edad. Es oportuno determinarlo a partir de los 9-10 años.*

3. ¿Qué información incluirías en el Informe psicopedagógico? ¿Sería necesario hacer un dictamen de escolarización? ¿En qué caso? *Informe psicopedagógico. Recogería: Información acerca del niño (historia personal, escolar, familiar); el motivo de la evaluación; toda la información acerca de su salud, desarrollo general, nivel de competencia curricular, las técnicas y pruebas administradas y sus resultados y la actitud durante las mismas; aspectos relativos al contexto escolar; necesidad educativa identificada; orientaciones curriculares / adaptaciones; orientaciones metodológicas. El dictamen de escolarización sería necesario ante un cambio de colegio, para que estén informados del diagnóstico y estén en condiciones de realizar una respuesta educativa oportuna.*

4. ¿Solicitarías ayuda a algún tipo de agente o servicio? ¿Cuál? *A la maestra de Pedagogía Terapéutica.*

5. Imagina que, tras la evaluación psicopedagógica, determinas que se trata de un alumno superdotado. ¿Qué medidas contemplarías para dar respuesta educativa a las necesidades educativas del alumno? *Se puede contemplar dos tipos de medidas: Ordinarias: Como adaptar los contenidos del currículum a su nivel (trabajo de investigación, más ejercicios o más elaborados), mandar ejercicios de temas más adelantados, trabajando la dinámica de grupos, el trabajo cooperativo, etc. Extraordinarias: como adelantar un nivel o ciclo, escolarizándolo en un centro específico.* [P12: Sujeto11.txt - 12:12 (174:220)].

Los resultados procedentes del análisis de esta variable evidencian que los estudiantes conocen, en su mayoría, diversas pruebas que pueden ser utilizadas para diagnosticar a alumnos con altas capacidades. Desde el nivel uniestructural hasta el nivel de abstracción extendida se encuentran respuestas en las que se identifican uno o varios test psicométricos. Si relacionamos esta información con los datos obtenidos con el *Instrumento 1*, podemos indicar que concuerdan las respuestas de este caso práctico con la frecuencia de declaraciones que los estudiantes realizaron previamente respecto a uno de los contenidos más recordados: *pruebas psicométricas* (49 declaraciones).

Asimismo, son capaces de mencionar la información que incluirían en un informe psicopedagógico, aunque se aprecia un desconocimiento casi generalizado respecto al dictamen de escolarización. Las respuestas de los estudiantes indican que muchos de ellos no conocen dicho término y, si lo conocen, no saben en qué circunstancias sería necesario elaborarlo.

También se puede indicar que los estudiantes son capaces de determinar algunas medidas que se pueden contemplar con alumnos con altas capacidades, pero sobre todo estas medidas son enunciadas a nivel general y de manera abstracta. Sin embargo, solo un tercio de los estudiantes son capaces de razonar y argumentar qué respuesta educativa sería la adecuada para estos alumnos.

Del mismo modo, estas respuestas se vinculan con las respuestas de la variable 5, relacionada con la caracterización de los alumnos con síndrome de Down. Ambas inciden en el tratamiento a la diversidad del alumnado. Si comparamos los resultados obtenidos en cada una de ellas, podemos apreciar similitudes en los porcentajes de respuesta en cada uno de los niveles, hallándose el porcentaje más alto en el nivel multiestructural, con el mismo porcentaje de respuesta (48,9%).

5.3.2. Variable 12: Importancia e implicaciones de la evaluación en educación

En la segunda actividad se ha planteado al estudiante que responda a una serie de cuestiones relacionadas con la evaluación. En este caso particular, se

pretende que el estudiante ponga en marcha su capacidad para asesorar y orientar al profesorado sobre tipos e instrumentos de evaluación y sea capaz de posicionarse ante el uso de unos y otros teniendo en cuenta sus conocimientos y su experiencia singular. De esta manera, el estudiante tendrá que analizar situaciones educativas en las que se utilice la evaluación para poder conocer sus implicaciones en la enseñanza y asesorar a los demás profesionales.

Las cuestiones que se presentaron a los estudiantes para resolver el supuesto práctico fueron las siguientes:

- ¿Qué entiendes tú por evaluación de competencias?
- ¿Qué tipos de evaluación conoces?
- De los distintos tipos de evaluación que has definido, ¿cuál o cuáles debería emplear el profesorado y por qué?
- ¿Qué instrumentos les plantearías que utilizaran y en qué momentos deberían utilizarlos?
- ¿Qué repercusión crees que tendría este tipo de evaluación en su práctica como docente?

El análisis de las respuestas emitidas por los estudiantes muestra porcentajes muy similares al supuesto anterior (figura 34). El mayor porcentaje de respuestas se hallan en el nivel multiestructural, con un total del 48,9%. Seguidamente, en el nivel relacional se han categorizado el 34,0% de las anotaciones de los estudiantes. Un porcentaje menor lo encontramos en el nivel uniestructural, con el 14,9% de las respuestas. Y finalmente, un escaso 2,1% figura en el nivel de abstracción extendida.

Estos datos ponen de manifiesto que el conocimiento de los estudiantes se sitúa entre un nivel multiestructural y relacional, lo cual evidencia que, en su mayoría, tienen han desarrollado un conocimiento rico en ideas y conceptos, pero solamente un tercio de los estudiantes comprenden de manera profunda y son capaces de interpretar y defender sus argumentos respecto a la evaluación de estudiantes.

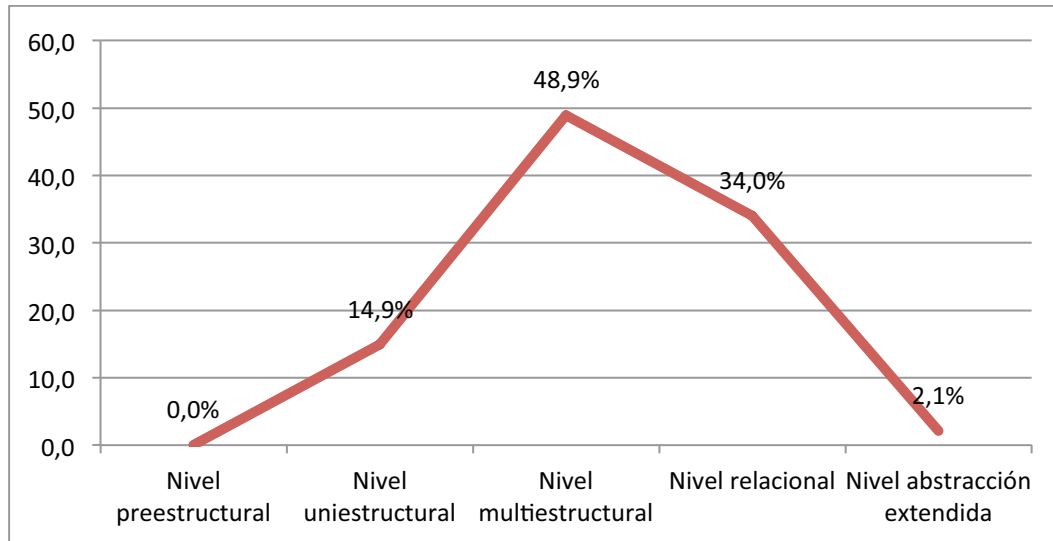


Figura 35. Porcentaje de respuestas en cada nivel (V12).

Asimismo, si se observa la siguiente figura, podemos estimar que el 63,8% de las respuestas de los estudiantes evocan la utilización de un conocimiento superficial para responder a las cuestiones, mientras que un 36,1% ha mostrado un conocimiento profundo.

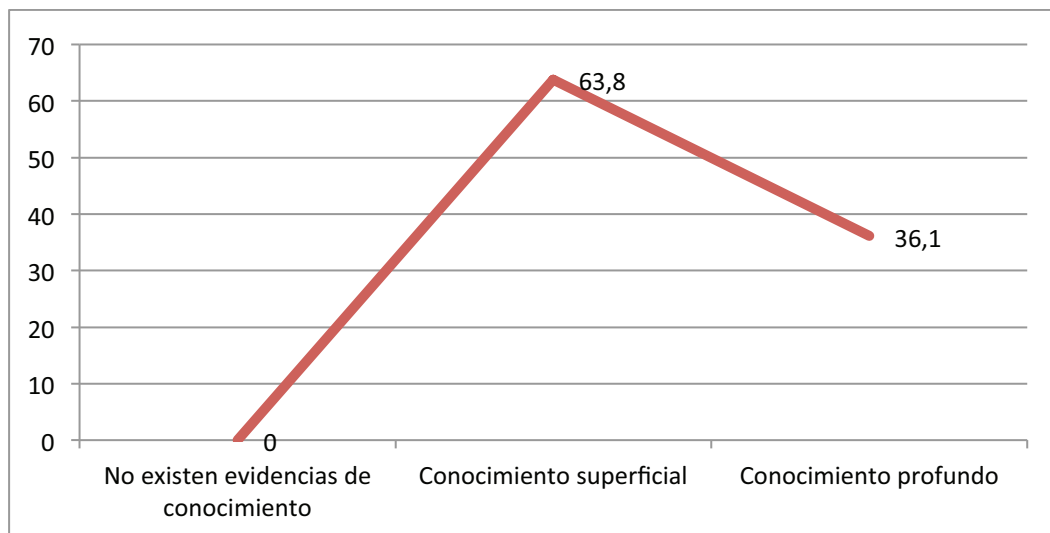


Figura 36. Porcentaje de respuesta del conocimiento superficial vs. conocimiento profundo (V12).

Centrándonos en las respuestas de cada uno de los niveles de conocimiento presentados, cabe destacar que en el nivel uniestructural (14,9%) se sitúan aquellas respuestas en las que los estudiantes enuncian tipos e instrumentos de evaluación,

aunque no se adentran en su definición. Aportan poca información y no son capaces de argumentar sus respuestas:

1. ¿Qué entiendes tú por evaluación de competencias? *Consiste en evaluar los conocimientos adquiridos, saber ser, saber estar, habilidades, etc.* 2. ¿Qué tipos de evaluación conoces? *Evaluación inicial, formativa, sumativa y metaevaluación.* 3. De los distintos tipos de evaluación que has definido, ¿cuál o cuáles debería emplear el profesorado y por qué? *Creo que todos son igual de necesarios ya que cada uno se da en una etapa determinada, inicio, medio, final, etc.* 4. ¿Qué instrumentos les plantearías que utilizaran y en qué momento deberían utilizarlos? *Encuestas, escalas tipo Likert, observación participante, entrevistas, exámenes, pruebas tipo test, cuestionarios cerrados. Creo que todos los instrumentos que he puesto se pueden usar en las tres evaluaciones, menos la metaevaluación, ya que es la evaluación de la evaluación.* 5. ¿Qué repercusión crees que tendría este tipo de evaluación en su práctica como docente? *Todos estos tipos de evaluación pueden ayudar al docente a desempeñar su trabajo de manera eficiente.* [P 1: Sujeto1.txt - 1:14 (244:257)].

Respecto al nivel de multiestructural (48,9% de respuestas), los estudiantes aumenta la cantidad de información proporcionada para resolver la actividad, sin embargo, sigue sin apreciarse una comprensión profunda de los conocimientos. En su mayoría, se presentan descripciones sin ahondar en razonamientos y argumentaciones respecto a sus posicionamientos en cuanto a los tipos e instrumentos de evaluación. También se observan argumentos muy simplistas cuando se les pregunta por la repercusión de la evaluación en la actividad docente:

1. ¿Qué entiendes tú por evaluación de competencias? *Evaluación de competencias: no solo considera lo que el estudiante sabe, sino lo que hace con ese conocimiento en diferentes contextos.* 2. ¿Qué tipos de evaluación conoces? *Evaluación continua, final, sumativa, de entrada, de contenido, de proceso, de productos, de persona, heteroevaluación, metaevaluación, autoevaluación, evaluación del input y del output, evaluación cualitativa y cuantitativa.* 3. De los distintos tipos de evaluación que has definido, ¿cuál o cuáles debería emplear el profesorado y por qué? *Opino que una de las*

evaluaciones que deberían utilizarse sería una evaluación inicial para poder observar los conocimientos sobre competencias. Seguidamente tras aportarles nuevos conocimientos y tras su finalización pasaría una evaluación formativas, y una evaluación de productos del programa sobre compendias que ellos hayan elaborado acompañados de una autoevaluación. Una vez todos los resultados obtenidos, realizaría una evaluación final y con sus resultados orientaría al profesorado de una manera u otra. 4. ¿Qué instrumentos les plantearías que utilizaran y en qué momento deberían utilizarlos? En el caso de evaluación sobre contenidos utilizaría más que el típico examen, utilizaría el diario de campo, la observación, la participación activa por parte del alumnado. Pero antes de comenzar a dar la asignatura pasaría un cuestionario, o mediante una lluvia de ideas para poder conocer lo que el alumno conoce y a partir de ahí comenzar. Para finalizar y conocer el resultado final, tras haber ido llevando todo el proceso con la evaluación sumativa, fácilmente obtendría la superación o no de la competencia. También podríamos tener en cuenta la autoevaluación tanto del alumno como profesorado. 5. ¿Qué repercusión crees que tendría este tipo de evaluación en su práctica como docente? Este tipo de evaluación repercutirá en el momento en que se observa un error, problema u obstáculo que no se pudiera solventar, tratándolo desde el principio. Esto conllevaría una mayor implicaron por parte del profesorado y del alumnado. De esta manera el proceso de enseñanza y aprendizaje cada vez será de mayor calidad. [P48: Sujeto47.txt - 48:11 (256:283)].

En el nivel relacional se hallan el 34% de las respuestas de los estudiantes. Éstos elaboran definiciones ricas y detalladas de los distintos tipos de evaluación y son capaces de posicionarse ante el hecho de escoger entre unos y otros. Asimismo, realizan valoraciones críticas de las repercusiones de la evaluación:

1. *¿Qué entiendes tú por evaluación de competencias? Para mí la evaluación de competencias es la obtención de información para poder valorar las aptitudes, capacidades y actitudes que un alumno, profesional o cualquier persona, tiene o ha adquirido en un determinado momento. 2.*

¿Qué tipos de evaluación conoces? *Evaluación inicial: Se lleva a cabo el principio de una acción formativa. Para detectar necesidades previas. Evaluación formativa: se lleva a cabo durante el proceso formativo. Para comprobar cómo se está llevando a cabo la situación. Evaluación sumativa: se lleva a cabo el final del periodo de formación. Para comprobar los resultados obtenidos.*

3. De los distintos tipos de evaluación que has definido, ¿cuál o cuáles debería emplear el profesorado y por qué? *Desde mi punto de vista, el profesorado debería de llevar a cabo los tres momentos de la evaluación. Esto es así, porque considero que es muy importante que el profesor conozca la situación inicial de sus alumnos, conozca cuál es el aprendizaje previo de sus alumnos y poder a continuación plantearse los contenidos de aprendizaje en base a lo adquirido ya por el alumnado (evaluación inicial). También veo muy aconsejable realizar una evaluación durante el curso, para comprobar cómo van los alumnos, si han tenido el nivel que se esperaba y conocer si la metodología está funcionando o no y poder así cambiar antes de que acabe el curso y darles la oportunidad a los alumnos de que adquieran el conocimiento esperado (evaluación formativa). Por último se debe hacer una evaluación final, en la cual se compruebe cómo ha ido todo el proceso formativo, conociendo puntos fuertes y débiles de la metodología llevada a cabo (evaluación sumativa).*

4. ¿Qué instrumentos les plantearías que utilizaran y en qué momento deberían utilizarlos? *Instrumentos: Para la evaluación inicial: un examen escrito de conocimientos previos. Para la evaluación formativa: un examen escrito de lo visto hasta el momento y una prueba objetiva con preguntas sobre la metodología del profesor. Para la evaluación sumativa: un examen escrito final y una encuesta sobre opiniones del alumno del proceso formativo.*

5. ¿Qué repercusión crees que tendría este tipo de evaluación en su práctica como docente? *Considero que tendría repercusiones positivas ya que en todo momento conoce los aprendizajes del alumno, pudiendo corregir aquellos aspectos que no están resultando positivos para el aprendizaje del alumno durante su proceso formativo, y así no tener que llegar a final de curso sin conocer qué aprendizajes tenían y sin haber conseguido transmitir todos aquellos deseados. Si no se llevan a cabo*

estas evaluaciones se podría dar el caso de que los alumnos no aprovechen al máximo este curso académico. [P28: Sujeto27.txt - 28:11 (254:294)].

Por último, en el nivel de abstracción extendida (2,1%) se sitúan las respuestas de un estudiante el cual, además de responder adecuadamente a las cuestiones planteadas utilizado razonamientos coherentes y relacionando los contenidos, presenta ejemplos e incluso la translación a otros temas vinculados con los que se puede vincular la evaluación:

1. ¿Qué entiendes tú por evaluación de competencias? *Definición de Evaluación de Competencias: “Valorar el grado de adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos que conducen a la incorporación activa/productiva del alumno/a (educando) a la sociedad”. Esta evaluación por competencias es consecuencia del Informe Delors en el que se proponían los 4 pilares básicos de la educación. De estos pilares deviene que la Competencia Profesional se componga de los siguientes elementos: SABER, SABER HACER, SABER SER y SABER ESTAR.* 2. ¿Qué tipos de evaluación conoces? *Los tipos de evaluación que conozco son los siguientes: Evaluación inicial: consistente en la valoración de los conocimientos previos, del alumnado (en el caso de los programas educativos y sociales se ha de valorar también los recursos con los que se cuenta). Evaluación de proceso o continua: cuestionamiento diario (seguimiento) de los aprendizajes adquiridos por el alumnado y, consecuentemente, si se están consiguiendo los objetivos de aprendizaje marcados. Facilitar al profesorado realizar las modificaciones pertinentes para ir dando respuesta a las necesidades que emerjan. Evaluación final: valoración sobre los aprendizajes adquiridos por el alumnado y, por ende, la consecución o no de las destrezas, habilidades y conocimientos previstos (al final del curso). Autoevaluación/Metaevaluación: supone cuestionarse la acción profesional realizada para estudiar y valorar las posibles modificaciones a llevar a cabo en el próximo curso.* 3. De los distintos tipos de evaluación que has definido, ¿cuál o cuáles debería emplear el profesorado y por qué? *El profesorado habría de emplear los cuatro tipos de evaluación que he mencionado en el apartado anterior. La razón que sustenta mi elección es que, partiendo de*

que la evaluación es un proceso complejo, para llevar a cabo una evaluación lo más acercada a la realidad es valorando la información obtenida en todos los momentos que he marcado con anterioridad. De esta forma, la evaluación será lo más contrastada posible y, ofrecerá una visión holística del proceso de aprendizaje del alumnado. 4. ¿Qué instrumentos les plantearías que utilizaran y en qué momento deberían utilizarlos? Evaluación inicial: Prueba de conocimientos previos; entrevista a padres. Evaluación continua: cuestionarios para el alumnado; exámenes (pruebas de conocimiento); escalas de estimación (cumplimentadas a través de la observación participante en el aula). Evaluación final: pruebas de conocimientos; cuestionarios alumnado y padres; entrevistas con padres y profesores. Autoevaluación: a través de la información obtenida de los alumnado, referentes a su actividad profesional. 5. ¿Qué repercusión crees que tendría este tipo de evaluación en su práctica como docente? Las repercusiones que tendría este tipo de evaluación para su práctica docente serían todas las de carácter positivo: les ayudaría a comprender y valorar desde una perspectiva diacrónica la evolución del alumnado y de su ejercicio profesional; a la hora de enfrentarse a una entrevista con padres tendría una gran variedad de información extraída de múltiples fuentes para fundamentar sus decisiones; les facilitaría realizar las modificaciones pertinentes para dar respuesta acertada a las necesidades educativas del alumnado; potenciaría, en definitiva, su desarrollo profesional. [P27: Sujeto26.txt - 27:11 (320:369)].

De las respuestas presentadas, se puede deducir que la mayoría de los estudiantes conocen los diversos tipos de evaluación que se pueden utilizar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La diferencia entre las respuestas más básicas y más elaboradas las encontramos en que estas últimas no solo presentan la enumeración de tipos de evaluación (inicial, procesual, final, etc.) sino que también ofrecen la descripción y valoración de dichas evaluaciones.

Tal y como se ha informado en el análisis de resultados del *Instrumento 1*, la evaluación es uno de los contenidos más frecuentemente recordados por los estudiantes. Esta información se confirma en las respuestas emitidas por los

estudiantes para dar respuesta a este caso práctico. En todas las respuestas categorizadas los estudiantes son capaces de describir cada uno de los tipos de evaluación que conocen y los instrumentos que utilizarían en cada una de ellas. Por tanto, podemos indicar que han desarrollado conocimiento conceptual respecto a esta temática. Sin embargo, cuando se trata de reflexionar y analizar críticamente las implicaciones y repercusiones que puede tener los diversos tipos de evaluaciones en la función del docente, solo las respuestas categorizadas en los niveles más altos -relacional y de abstracción extendida- (36,1%), evidencian una comprensión profunda respecto al tema.

5.3.3. Variable 13: Formación continua del profesorado

La tercera actividad se identifica con el diseño de programas, acciones y proyectos adaptados a contextos analizados; una de las funciones generales propias del pedagogo. Concretamente, se plantea al estudiante el diseño de un programa de formación continua para profesores de educación secundaria, con el objeto de que analicen situaciones y propongan acciones y medidas para la formación continua de estos profesores. Para ello, como indicamos en el apartado metodológico, se plantearon a los estudiantes las siguientes cuestiones:

- ¿En base a qué argumentos defenderías ante un grupo de profesores la importancia de la formación continua?
- Indudablemente, antes de implementar cualquier acción formativa has de considerar una serie de cuestiones previas (necesidades) que te permita diseñar el programa de formación de manera contextualizada. ¿Qué cuestiones previas tendrías en cuenta a la hora de diseñar un programa de formación?
- En muchas ocasiones, los aprendizajes que se pueden desarrollar en un curso o taller de formación del profesorado pueden darse con distintos niveles de intensidad: sensibilización, comprensión, desarrollo de habilidades, uso o reconstrucción/transferencia. ¿Cómo plantearías el curso si tu intención es que los docentes transfieran

aquello que han aprendido a su práctica educativa? ¿Qué metodología de investigación planearías?

- Imagina que se trata de centro en el que, en los últimos años, se ha creado una cultura escolar tendente al individualismo por parte de los docentes. ¿Cómo abordarías un cambio en el que los docentes trabajaran de forma colaborativa? ¿Utilizarías algún recurso tecnológico? ¿Por qué? Explícalo brevemente.

Los resultados que se derivan de la figura 36, reflejan el alto porcentaje de respuestas en el nivel multiestructural, con un porcentaje del 51,1%. El 31,9% de las respuestas han sido identificadas el nivel relacional. Los porcentajes más bajos de respuesta los encontramos en los niveles uniestructural y de abstracción extendida, con un 10,6% y un 6,4%, respectivamente.

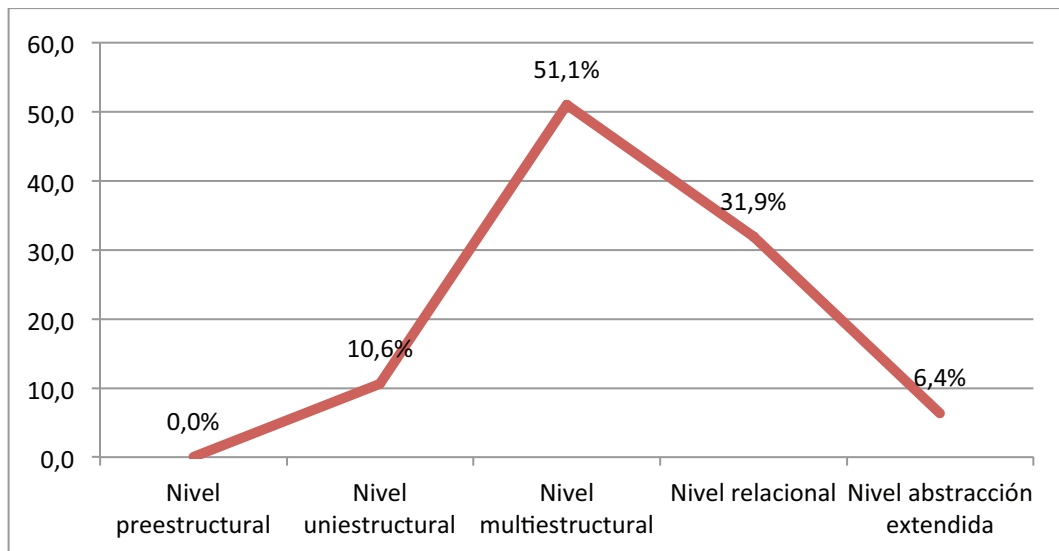


Figura 37. Porcentaje de respuestas en cada nivel (V13).

Al unificar los niveles anteriores (figura 38), se puede observar que el 61,7% de las respuestas utilizan un conocimiento superficial para resolver las cuestiones planteadas en este caso práctico, mientras que un 38,3% lo hace a partir de un conocimiento profundo de la temática.

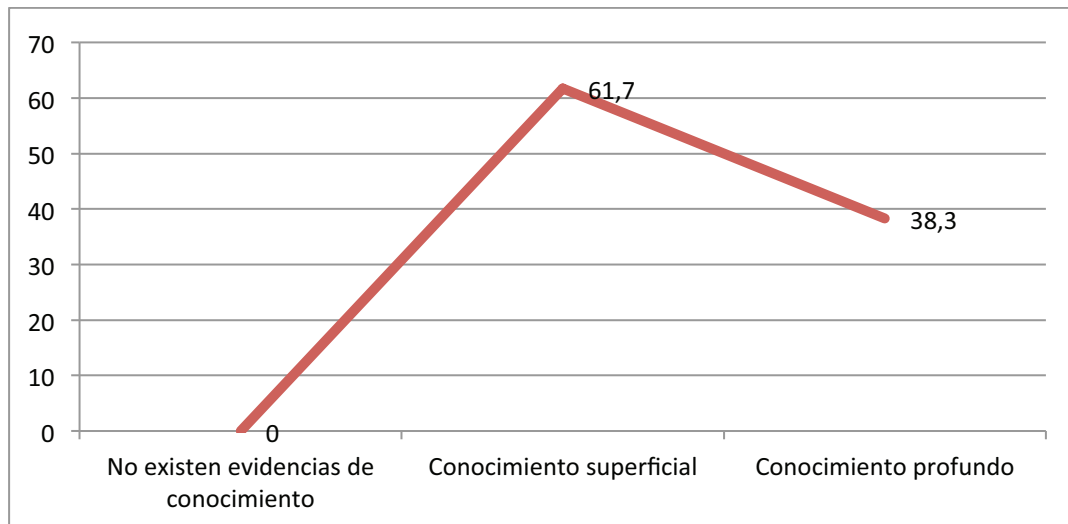


Figura 38. Porcentaje de respuesta del conocimiento superficial vs. conocimiento profundo (V13).

En el nivel uniestructural (10,6%), encontramos pocas ideas, en su mayoría muy ambiguas e imprecisas en relación a las cuestiones que se plantean a los estudiantes. Éstos son capaces de realizar alguna reflexión, pero no argumentan sus respuestas y, en muchos casos, no presentan coherencia:

1. ¿En base a qué argumentos defenderías ante un grupo de profesores la importancia de la formación continua? *Les argumentaría que la formación continua es necesaria ya que el mundo que nos rodea está en continuo cambio y si dejan de formarse, antes o después los conocimientos que poseen se quedarán prácticamente obsoletos y sus técnicas para la práctica docente no serán válidas.* 2. Indudablemente, antes de implementar cualquier acción formativa has de considerar una serie de cuestiones previas (necesidades) que te permita diseñar el programa de formación de manera contextualizada. ¿Qué cuestiones previas tendrías en cuenta a la hora de diseñar un programa de formación? *¿Cuáles son los contenidos que poseen? ¿qué nuevas técnicas existen? ¿qué alumnado voy a tener? ¿qué necesidades de aprendizaje plantea dicho alumnado? Etc.* 3. En muchas ocasiones, los aprendizajes que se pueden desarrollar en un curso o taller de formación del profesorado pueden darse con distintos niveles de intensidad: sensibilización, comprensión, desarrollo de habilidades, uso o reconstrucción/transferencia. ¿Cómo plantearías el curso si tu intención es

que los docentes transfieran aquello que han aprendido a su práctica educativa? ¿Qué metodología de investigación planearías? *Yo plantearía el curso a través del desarrollo de habilidades y la reconstrucción/transferencia. La metodología de investigación que utilizaría... no sé este momento cual utilizaría, no estoy segura.* 4. Imagina que se trata de centro en el que, en los últimos años, se ha creado una cultura escolar tendente al individualismo por parte de los docentes. ¿Cómo abordarías un cambio en el que docentes trabajaran de forma colaborativa? ¿Utilizarías algún recurso tecnológico? ¿Por qué? Explícalo brevemente. *Pues a través de una serie de actividades mediante las cuales deban colaborar si quieren concluir el curso con éxito. Supongo que sí emplearía algún recurso tecnológico porque están a la orden del día y tienen mucha utilidad.* P45: Sujeto44.txt - 45:13 (243:267).

Como se puede apreciar en esta respuesta, el estudiante es capaz de argumentar muy brevemente el motivo por el cual es necesaria la formación continua, y también muestra conocimiento, aunque muy limitado, sobre las cuestiones a tener en cuenta para diseñar un curso de formación. Sin embargo, en las demás cuestiones se limita a repetir –hacer tautología- las ideas que se plantean en la pregunta. Por ejemplo, cuando se le consulta cómo plantearía el curso si su intención es que los docentes transfieran aquello que han aprendido a su práctica educativa, el alumno responde que mediante el desarrollo de habilidades de transferencia; o cuando se le incita a que indique cómo abordaría un cambio en el que docentes trabajaran de forma colaborativa y con qué recursos tecnológicos, éste indica que con actividades colaborativas y algún recurso tecnológico, pero no es capaz de indicar ninguno.

Sin embargo, en las respuestas categorizadas en el nivel multiestructural (51,1%), los estudiantes proporcionan información adecuada, es decir, enuncian contenidos concretos para dar respuesta a las cuestiones; si bien dichos contenidos se reflejan como enumeración, no tanto como explicación y valoración. Además, no se aprecia coherencia entre las ideas, ni se argumentan las razones de las decisiones

que se toman. Es decir, se identifica conocimiento sobre la temática, pero quizás la comprensión es más limitada:

1. ¿En base a qué argumentos defenderías ante un grupo de profesores la importancia de la formación continua? *La formación continua es importante ya que permite una mejor práctica docente puesto que continuamente aparecen nuevos modelos, teorías e innovaciones. Lo cual es necesario conocer para poner en práctica una práctica docente de calidad y que favorezca el aprendizaje de los profesores.* 2. Indudablemente, antes de implementar cualquier acción formativa has de considerar una serie de cuestiones previas (necesidades) que te permita diseñar el programa de formación de manera contextualizada. ¿Qué cuestiones previas tendrías en cuenta a la hora de diseñar un programa de formación? *Conocimientos previos del profesorado. Contexto del centro. Tipología del alumnado. A quién va dirigido el programa. Cultura escolar del centro.* 3. En muchas ocasiones, los aprendizajes que se pueden desarrollar en un curso o taller de formación del profesorado pueden darse con distintos niveles de intensidad: sensibilización, comprensión, desarrollo de habilidades, uso o reconstrucción/transferencia. ¿Cómo plantearías el curso si tu intención es que los docentes transfieran aquello que han aprendido a su práctica educativa? ¿Qué metodología de investigación planearías? *Plantearía un curso o taller con una metodología participativa en el que se mostrara las implicaciones de lo que se realiza en la realidad de las aulas.* 4. Imagina que se trata de centro en el que, en los últimos años, se ha creado una cultura escolar tendente al individualismo por parte de los docentes. ¿Cómo abordarías un cambio en el que los docentes trabajaran de forma colaborativa? ¿Utilizarías algún recurso tecnológico? ¿Por qué? Explícalo brevemente. *Para abordar el individualismo del profesorado sería recomendable la utilización de técnicas de trabajo colaborativo como pueden ser la separación por grupo de trabajo pequeños en los que los miembros tengan distintos niveles. Esos grupos de trabajo tendrían que realizar una webquest sobre innovaciones en la práctica docente. También pueden realizar blog de la asignatura comentando los aprendizajes dados, etc.* [P31: Sujeto30.txt - 31:13 (255:282)].

En el nivel relacional se encuentran el 31,9% de las respuestas de los estudiantes, quienes abordan una explicación detallada y coherente de cómo diseñarían el programa, de las dimensiones que tendrían en consideración, e incluso especifican recursos tecnológicos que utilizarían:

1. ¿En base a qué argumentos defenderías ante un grupo de profesores la importancia de la formación continua? *La formación continua de los docentes es importante porque de ellos depende la educación/formación de los alumnos a los que instruyen. Dado que vivimos en una sociedad en constante cambio, donde los contenidos que los alumnos aprende cambia y se actualizan y se vuelve obsoletos en un abrir y cerrar de ojos, la formación de los profesores se hace necesaria para poder alcanzar todos esos conocimientos nuevos que cada día surgen. Si la formación que reciben los profesores es buena y coherente con el mundo en el que vivimos, la formación que recibirán los alumnos ira en la misma línea.*

2. Indudablemente, antes de implementar cualquier acción formativa has de considerar una serie de cuestiones previas (necesidades) que te permita diseñar el programa de formación de manera contextualizada. ¿Qué cuestiones previas tendrías en cuenta a la hora de diseñar un programa de formación? *Análisis de la realidad del centro: Tendría en cuenta primeramente el centro donde voy a diseñar el programa: sus ideologías, valores, creencias, curriculum /oculto también), etc. Tendría en cuenta el contexto donde se ubica el centro, nivel socioeconómico, población, alumnos, familia, profesorado.... Además intentaría conocer al equipo educativo, en su conjunto, profesores, director, personal de apoyo y demás, así como la relación que se establece en el y entre ellos. Tendría en cuentas los recursos, medidas e instrumentos con los que cuenta el centro para la realización del programa. Disponibilidad de horarios.*

3. En muchas ocasiones, los aprendizajes que se pueden desarrollar en un curso o taller de formación del profesorado pueden darse con distintos niveles de intensidad: sensibilización, comprensión, desarrollo de habilidades, uso o reconstrucción/transferencia. ¿Cómo plantearías el curso si tu intención es que los docentes transfieran aquello que han aprendido a su práctica educativa? ¿Qué metodología de investigación planearías? *Utilizaría una*

metodología totalmente activa y práctica, como muchos ejemplos prácticos sobre realidades planteados por los propios profesores y sus posibles necesidades/problemas en el aula, para mostrar una metodología que les fuese mejor en la práctica de sus aulas. De esta forma, el profesor haría uso de esta nueva metodología planteando por nosotros como alternativa a su realidad de aula. 4. Imagina que se trata de centro en el que, en los últimos años, se ha creado una cultura escolar tendente al individualismo por parte de los docentes. ¿Cómo abordarías un cambio en el que los docentes trabajaran de forma colaborativa? ¿Utilizarías algún recurso tecnológico? ¿Por qué? Explicalo brevemente. *En el curso formativo haría que profesores trabajaran en grupo cooperativo, haciendo prácticas y trabajos. Utilizarías un aula con mobiliario movable y les enseñaría a trabajar con el GoogleDocs, para un trabajo colaborativo, harían WebQuest en grupo, para luego poner en práctica en sus aulas.* [P21: Sujeto20.txt - 21:13 (315:358)].

Como se puede apreciar, las respuestas de este alumno se identifican con un conocimiento más profundo de los contenidos que expone. Proporciona mucha información y se observa coherencia entre las ideas expuestas. Es decir, identifica herramientas para trabajar colaborativamente, describe la metodología que llevaría a cabo fundamentando actividades acordes con la misma, etc.

Por último, indicar que las respuestas categorizadas en el nivel de abstracción extendida (6,4%), recogen planteamientos bien argumentados en cada una de las cuestiones que se le plantean. Son capaces de utilizar un discurso coherente, más técnico y complejo, que evidencia una comprensión profunda de la temática en particular. Las diferencias con el nivel anterior son mínimas, sin embargo, en las respuestas enmarcadas en este nivel se aprecia la comprensión de metodologías de investigación concretas para abordar el programa de formación del profesorado, como es la investigación-acción:

1. *¿En base a qué argumentos defenderías ante un grupo de profesores la importancia de la formación continua? Ante un grupo de profesores defendería la formación continua invitándoles a reflexionar sobre los fenómenos, características y retos que le plantea la dinámica escolar para*

fomentar que detecten necesidades a las que han de responder, que les preocupa o interesa. Ponerles ejemplos de situaciones reales que se viven en el aula y los propios centros educativos. Plantearía la formación continua del profesorado como recurso inherente a su propia práctica y al proceso enseñanza aprendizaje, su capacitación necesaria para el ejercicio profesional. La necesidad de reciclaje y actualización de su formación y que ésta persista en el tiempo debe contar con el propio profesorado más allá de meros destinatarios de la acción formativa, ha de despertar su interés, fomentar su participación y compromiso, partir de sus necesidades.

2. Indudablemente, antes de implementar cualquier acción formativa has de considerar una serie de cuestiones previas (necesidades) que te permita diseñar el programa de formación de manera contextualizada. ¿Qué cuestiones previas tendrías en cuenta a la hora de diseñar un programa de formación? *Para detectar las necesidades que permita diseñar un programa de formación del profesorado evaluaría para conocer y valorar las características que presenta profesorado (personales, formativas...) y el centro educativo (si fuera destinado a los profesores de un centro o varios de un grupo no muy amplio). Sino abordaría características y fenómenos más generales que presentan los centros -atención a la diversidad, problemáticas educativas... - de las cuales, haría una jerarquización por grado de prioridad y o demanda y trataría de dar cobertura con este programa por medio de actuaciones, procedimientos, reuniones...*

3. En muchas ocasiones, los aprendizajes que se pueden desarrollar en un curso o taller de formación del profesorado pueden darse con distintos niveles de intensidad: sensibilización, comprensión, desarrollo de habilidades, uso o reconstrucción/transferencia. ¿Cómo plantearías el curso si tu intención es que los docentes transfieran aquello que han aprendido a su práctica educativa? ¿Qué metodología de investigación planearías? *Plantearía la investigación en acción con el profesorado para que desde la práctica transfieran a lo aprendido y mayor saber contextualizado, así como favorecer la cultura de aprendizaje colaborativo entre los docentes que posteriormente puedan favorecer la adopción de esta cultura de aprendizaje y de formación del profesorado en los propios centros escolares.*

4. Imagina que se trata de centro en el que, en los últimos años, se ha

creado una cultura escolar tendente al individualismo por parte de los docentes. ¿Cómo abordarías un cambio en el que los docentes trabajaran de forma colaborativa? ¿Utilizarías algún recurso tecnológico? ¿Por qué? Explícalo brevemente. *Entre otros recursos para favorecer el aprendizaje colaborativo entre los docentes podemos utilizar las tics como un medio que favorezca tal iniciativa (Creación de blog del profesor, foros de discusión, debates y otros espacios de aprendizaje colaborativo en red que nos ofrecen muchos recursos y plataformas digitales).* [P32: Sujeto31.txt - 32:12 (307:346)].

Como se ha podido apreciar, todos los estudiantes son capaces de dar respuesta a las cuestiones que se plantean. Sin embargo, se aprecian diferencias en cuanto a la cantidad de información utilizada y la adecuación y complejidad de la misma. Cuando se trata de responder a la primera pregunta, se aprecia una progresión en las respuestas en relación a la capacidad de los estudiantes para expresarse, criticar y argumentar sus respuestas. Los últimos niveles integran respuestas con más información y bien fundamentadas.

También se observa que pocos estudiantes son capaces de identificar la investigación-acción como metodología que favorece la transferencia. La mayoría de los estudiantes alude a la utilización de una metodología participativa y activa, pero no entran en la denominación de metodologías concretas.

En relación a las herramientas de Internet y a los medios y recursos, indicar que los estudiantes conocen diversas herramientas que se pueden utilizar para favorecer el trabajo colaborativo de los profesores. Cabría recordar que en el análisis del *Instrumento 1*, las categorías *herramientas de la Web 2.0* y *medios y recursos*, habían sido contenidos que los estudiantes habían recordado mayoritariamente, con 134 y 78 declaraciones, respectivamente. Es probable que por ello, hayan encontrado menos dificultades para responder a la última cuestión.

5.4. Análisis global de las dimensiones 1 y 2

5.4.1. Comparativa de sujetos y variables

En este apartado se ofrece la matriz de la totalidad de los datos analizados hasta el momento (dimensiones 1 y 2), estableciendo una visión general de las variables analizadas y los alumnos que conforman la muestra, objeto de estudio. Como se refleja en la tabla 26, se aprecian algunos datos disonantes con respecto a la globalidad de los mismos. Concretamente, se han destacado aquellas respuestas que resultan anecdóticas, es decir, rompen ese patrón de respuesta subyacente al valor medio de cada alumno.

En relación al conjunto de sujetos que han participado en esta investigación, podemos observar disonancias en los niveles de conocimiento de los *sujetos 1, 8, 21, 26, 31 y 42*. Concretamente, los *sujetos 1, 8 y 42* muestran niveles de conocimiento bajo en la totalidad de las variables pero alcanzan un nivel de conocimiento profundo en una variable en concreto. De manera específica, podemos indicar que el *sujeto 1* presenta un conocimiento significativo respecto a la *V1, autores de referencia y sus aportaciones*, sin embargo, su conocimiento es más superficial respecto a los demás contenidos de formación sobre los que se le ha preguntado. El *sujeto 8*, sin embargo, muestra un conocimiento más profundo cuando se le indica que reflexione sobre las características de un alumno con síndrome de Down y sus implicaciones educativas (*V5*), pero su conocimiento respecto a los demás contenidos evidencia cotas de comprensión bajas. De mismo modo, el *sujeto 42* despunta cuando se le incita a analizar algún aspecto de algún sistema educativo europeo (*V9*).

En el caso contrario se sitúan los *sujetos 21, 26 y 31*, quienes han obtenido niveles elevados de conocimiento en casi todas las variables, excepto en una de ellas en que su respuesta ha sido nula o errónea. Concretamente, los sujetos 26 y 31 han tenido dificultades para responder a la cuestión planteada sobre sistemas educativos europeos (*V9*). En relación con este resultado, se ha detectado que la *V9* se caracteriza por presentar una puntuación media de 2,5, lo cual indica que se

trata de un contenido en el que tienen dificultades para responder la mayoría de los estudiantes, situándose entre el nivel uniestructural y el nivel multiestructural.

Tabla 27
Resultados generales de sujetos y variables

Sujeto	V1 ¹⁵	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	Media
S1	5	3	2	3	3	2	3	3	1	3	4	2	3	2,85
S2	4	3	4	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3,31
S3	1	2	2	2	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2,69
S4	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3,15
S5	3	4	4	4	5	4	4	3	3	4	4	4	4	3,85
S6	3	3	2	2	3	2	3	3	1	3	3	2	3	2,54
S7	3	4	2	3	2	3	4	4	1	4	3	4	4	3,15
S8	3	2	2	2	5	3	2	3	2	3	4	3	4	2,92
S9	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3,00
S10	3	2	2	2	4	3	3	3	1	3	3	3	3	2,69
S11	4	2	4	3	5	3	4	4	1	5	5	3	4	3,62
S12	1	2	4	3	3	3	3	3	3	4	2	2	4	2,85
S13	3	2	5	4	3	3	4	3	1	4	2	3	4	3,15
S14	2	2	2	2	3	2	3	2	1	3	3	3	3	2,38
S15	3	3	3	3	3	5	4	2	3	2	4	3	3	3,15
S16	3	3	3	3	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3,00
S17	3	1	3	3	3	2	3	3	3	3	3	4	4	2,92
S18	1	2	4	3	4	2	4	2	3	3	3	4	3	2,92
S19	4	4	4	2	4	3	3	3	2	3	4	4	4	3,38
S20	3	2	3	2	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3,00
S21	1	5	5	4	5	5	4	4	4	5	4	4	4	4,15
S22	2	2	3	2	2	2	2	3	3	3	2	3	3	2,46
S23	3	2	2	2	2	3	4	2	4	3	3	3	4	2,85
S24	4	2	1	2	4	3	4	4	1	3	5	4	4	3,15
S25	3	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	2	3	2,38
S26	3	3	4	4	4	5	4	3	1	3	5	5	5	3,77

¹⁵V1: Autores de referencia y sus aportaciones.

V2: Currículum.

V3: Legislación educativa.

V4: Programas informáticos de análisis de datos.

V5: Características del síndrome de Down e implicaciones educativas.

V6: Modelos de orientación educativa.

V7: Proyecto de intervención socioeducativa.

V8: Definición y tipos de aprendizaje.

V9: Sistemas educativos europeos.

V10: Educación en valores.

V11: Detección de un alumno con altas capacidades.

V12: Importancia e implicaciones de la evaluación en educación.

V13: Formación continua del profesorado.

S27	1	3	2	3	3	3	3	3	4	2	3	4	3	2,85
S28	3	3	2	4	4	4	3	3	2	3	3	4	3	3,15
S29	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	2,77
S30	3	3	2	2	3	3	3	3	1	3	3	2	3	2,62
S31	4	4	5	2	4	3	3	4	1	5	3	3	5	3,54
S32	3	3	2	2	2	3	3	3	4	3	2	3	3	2,77
S33	3	3	2	3	2	2	3	3	1	2	3	3	2	2,46
S34	4	3	3	2	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3,23
S35	2	3	3	3	3	2	3	4	3	3	3	3	4	3,00
S36	3	2	2	3	3	2	3	2	1	3	3	3	3	2,54
S37	1	3	2	2	2	1	3	4	3	4	2	4	4	2,69
S38	3	3	2	2	3	3	3	3	4	4	2	4	3	3,00
S39	3	3	2	3	4	3	4	3	4	3	2	4	3	3,15
S40	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3,23
S41	2	2	2	2	3	2	2	3	2	1	2	2	3	2,15
S42	1	3	2	2	3	2	4	3	5	2	3	3	4	2,85
S43	2	4	2	2	3	4	3	3	3	4	3	4	5	3,23
S44	1	2	2	2	1	2	2	2	3	1	3	2	2	1,92
S45	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2,85
S46	1	4	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	2	2,54
S47	3	2	2	3	4	3	3	3	1	3	4	3	2	2,77
Media	2,7	2,7	2,7	2,6	3,3	2,9	3,2	3,0	2,5	3,1	3,1	3,2	3,4	

En relación al conjunto de variables, las puntuaciones medias revelan que casi todas las respuestas se sitúan entre la puntuación 2,5 y 3,4; es decir, entre el nivel uniestructural y el nivel multiestructural, dato coherente con los porcentajes que se presentaron en los anteriores análisis. Podemos indicar que las puntuaciones medias más elevadas las encontramos en la V11, V12 y V13 (casos prácticos) y la V5, V7 y V10. En este sentido, entendemos que los estudiantes presentan un conocimiento más profundo cuando tienen que aplicar su conocimiento y en ciertas cuestiones más conceptuales como son: características del síndrome de Down e implicaciones educativas; proyecto de intervención socioeducativa y Educación en valores.

Finalmente, destacar que la V9 y V4 reflejan las puntuaciones medias más bajas, con puntuaciones de 2,5 y 2,6, respectivamente. En relación a la V9 (sistemas educativos europeos) se puede inferir que dicha puntuación puede deberse al hecho de que se trataba de una cuestión planteada como una segunda pregunta de

la V3 (legislación educativa). Respecto a la V4 (programas informáticos de análisis de datos) recordar las dificultades que presentaban los estudiantes para analizar las ventajas y desventajas de los programas estadísticos que conocían.

5.4.2. Análisis Factorial

Con el fin de obtener un modelo explicativo más sencillo que permita interpretar la estructura de las variables presentadas –a partir de las cuales se ha recogido una aproximación al grado de profundidad de los conocimientos conceptuales y procedimentales de los estudiantes-, se presenta un análisis factorial, complementario al análisis descriptivo, en relación a las 13 variables valoradas, tratando de denotar la estructura factorial subyacente y la búsqueda de un constructo conceptual general de los conocimientos adquiridos por los estudiantes de Pedagogía tras su periodo de formación inicial. Concretamente, el objetivo de este apartado ha sido buscar relaciones de interdependencia entre todas las variables mediante su agrupación en un mismo factor.

Previamente, se ha realizado la prueba de esfericidad de Bartlett (prueba de carácter multivariado), con objeto de valorar la viabilidad o adecuabilidad el análisis factorial (tabla 27). Su aplicación ha proporcionado un valor significativo, razón por la cual nos propusimos continuar con dicho análisis.

Tabla 28
Viabilidad de análisis factorial

KMO y prueba de Bartlett	
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	,693
	Chi-cuadrado aproximado 186,226
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl 78
	Sig. ,000

Las siguientes tablas (29 y 30) incorporan el análisis factorial por componentes principales y el análisis factorial mediante solución rotada Varimax. Con este análisis podemos comprobar la correlación existente entre las componentes resultantes y las 13 variables, y determinar un número reducido de

factores que puedan representar a las variables originales. Tal y como podemos apreciar en la tabla 29, se han extraído cuatro factores, considerando como criterio que la componente o factor debe tener un valor propio mayor que uno ($\lambda > 1$). Los resultados muestran que existe un factor principal -con un peso mayor- y 3 factores específicos, que explican un porcentaje de varianza del 64,33%.

Tabla 29
Varianza total explicada

Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,19	32,24	32,24
2	1,69	13,03	45,27
3	1,43	10,97	56,24
4	1,05	8,09	64,33

A continuación se presenta la matriz del modelo factorial (tabla 30), que nos informa de qué variables y cuánto saturan en cada una de las componentes extraídas. Podemos comprobar que todas las variables saturan, al menos, en un factor. Asimismo, se aprecia el peso o importancia que tiene cada variable en la solución factorial (comunalidad). Indicar que las puntuaciones más cercanas al 1 aportan más peso a la solución factorial, lo que se puede interpretar como el peso que tiene cada variable en el currículum de Pedagogía, según el nivel de conocimiento de los estudiantes.

Tabla 30
Modelo resultante del Análisis Factorial de las variables

	Componente				Comunalidad
	1	2	3	4	
Educación en valores	,719		-,466		,773
Proyecto de intervención socioeducativa	,679		,252		,545
Modelos de orientación educativa	,667		,368		,622
Características del síndrome de Down e implicaciones educativas	,654	-,251			,505
Formación continua del profesorado	,633		-,399		,577
Importancia e implicaciones de la evaluación en educación	,606	,332		,379	,637
Programas de análisis de datos	,580		,420	-,453	,723

Detección de un alumno con altas capacidades	,572	-,485	,312	,331	,769
Currículum	,485	,336			,409
Sistemas educativos europeos		,773		,229	,673
Autores de referencia	,284	-,714			,616
Definición y tipos de aprendizaje	,455		-,709		,729
Legislación educativa	,619			-,619	,783

La tabla muestra que en el *Factor 1* cargan todas las variables a excepción de la variable *sistemas educativos europeos (outlier)*. En contraposición, se observa una saturación más dispersa para los demás factores. Estos resultados ponen de manifiesto la existencia de 4 factores:

- *Factor I.* Factor General que explica el 32,24% de la varianza. Según los tópicos que cargan en él, podríamos denominarlo como: factor general que integra las diversas temáticas del currículum de Pedagogía (según alumnos). Se trata de 12 variables (a excepción de *sistemas educativos europeos*) que podemos considerar constituyen la esencia del currículum de Pedagogía según el nivel de conocimiento desarrollado por los estudiantes en cada una de ellas.
- *Factor II.* Factor específico que explica un 13,03% de la varianza. Según las variables que saturan en esta componente, puede tratarse de un factor que infiere una visión más externalista, menos personalizada de la Pedagogía.
- *Factor III.* Factor específico que explica un 10,97% de la varianza. De acuerdo con las variables que saturan, podríamos interpretar que se trata de variables con una concepción más empírica de la Pedagogía, menos teórica, con un escaso nivel de abstracción. Más centrada en la intervención, orientación, en el análisis.
- *Factor IV.* Factor específico que explica un 8,09% de la varianza. En base a las cargas que saturan, podríamos denominarlo como factor crítico, donde se observan valores negativos sobre los programas de análisis de datos como algo cuantitativo, directivo, de rendimiento

de cuentas al igual que la visión de la normativa legal. De hecho nos pone de manifiesto, tensiones esenciales entre las facetas de currículum (Khun); lo crítico frente a lo normativo.

En definitiva, esta solución determina que las variables estudiadas (contenidos propios de la formación del pedagogo) se configuran como un *corpus* teórico-práctico que, en mayor o menor grado, forman parte de los conocimientos de los estudiantes, tanto a nivel conceptual como procedimental. Como se ha podido apreciar tanto en el análisis descriptivo -ofrecido anteriormente-, como en el presente análisis factorial, la variable 9 -relativa a *sistemas educativos europeos*-, se muestra discordante (en relación con el resto de variables). En el análisis descriptivo por el amplio número de respuestas que se han categorizado en el nivel preestructural; y en el análisis factorial por ser la única variable que no satura en el factor 1.

5.4.3. Análisis de conglomerados

En este apartado tratamos de aportar un análisis de conglomerados (*cluster*), mediante la agrupación de los sujetos participantes en función de comportamientos análogos y en relación a las 13 variables sobre las cuales se realiza el análisis. A partir de la detección de conglomerados, se pretende clasificar la totalidad de alumnos en función de los niveles de conocimiento evidenciados, de manera que un mismo grupo esté formado por alumnos que tienen un nivel de conocimiento similar. Para ello, se ha realizado un análisis de conglomerados jerárquico, cuyos resultados presentamos a continuación.

Atendiendo a la figura 39, podemos observar el dendograma donde queda representada la estructura jerárquica de la formación de los conglomerados, así como las distancias entre los mismos. Como se puede apreciar, en el eje vertical constan cada uno de los sujetos que han participado en la investigación, agrupados según la pertenencia a los conglomerados. En el eje horizontal figuran las distancias a las que se van agrupando los diferentes sujetos.

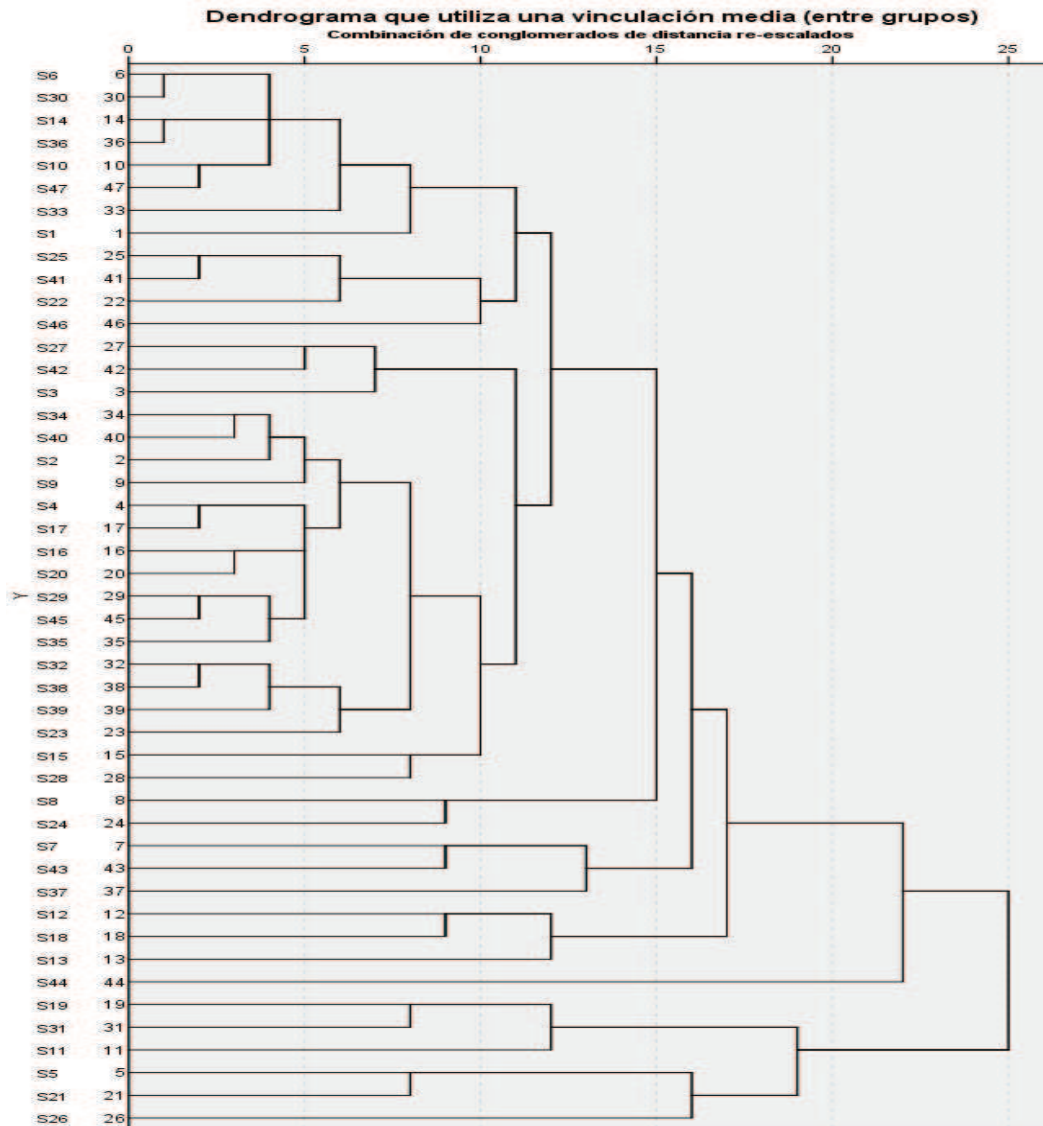


Figura 39. Dendrograma de tipologías de sujetos.

La lectura del dendrograma nos permite evidenciar dos conglomerados principales:

- El *primer clúster* incluye a un grupo de números de estudiantes (sujetos 6, 30, 14, 36, 10, 47, 33, 1, 25, 41, 22, 46, 27, 42, 3, 34, 40, 2, 9, 4, 17, 16, 20, 29, 45, 35, 32, 38, 39, 23, 15, 28, 8, 24, 7, 43, 37, 12, 18, 13) caracterizado por presentar niveles de conocimiento más bajos de 3,15, respecto a las variables estudiadas.
- El *segundo clúster* se caracteriza por la agrupación de los sujetos que evidencian un nivel de conocimiento elevado (igual o superior a la

puntuación 3,15) respecto a las diversas variables estudiadas. Este grupo de alumnos se constituye por seis sujetos, concretamente los últimos sujetos del dendograma (sujetos 19, 31, 11, 5, 21 y 26).

Finalmente, llamar la atención del sujeto 44 (ver anexo 6). A partir de este sujeto se establece la división entre los dos conglomerados. Este sujeto lo podríamos denominar como un caso individualizado que viene a coincidir, de acuerdo con el análisis descriptivo anteriormente realizado, con la alumna que menor puntuación media (2,15) ha obtenido respecto al nivel de conocimiento de las 13 variables.

5.4.4. Análisis inferencial

En este apartado se presentan varios análisis de datos realizados con objeto de establecer posibles diferencias entre el alumnado de Pedagogía: por un lado, tratamos de establecer si existen diferencias entre alumnos y alumnas; y por otro, si existen diferencias entre aquellos estudiantes que han participado en alguna experiencia piloto de adaptación al Grado de Pedagogía, de aquellos que no lo han hecho.

En primer lugar, presentamos los resultados en relación al sexo de los participantes. En la tabla 30 figuran las medias y desviaciones típicas halladas. En general, se puede apreciar que los alumnos obtuvieron medias más elevadas que las alumnas.

Tabla 31
Estadísticos descriptivos según sexo

	N	Media	Desviación típica	Intervalo de confianza para la media al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Alumnas	43	35,26	4,89	33,75	36,76
Alumnos	4	42,50	8,23	29,41	55,59
Total	47	35,87	5,52	34,25	37,49

A fin de comprobar si las diferencias encontradas en las puntuaciones medias obtenidas por alumnos y alumnas son estadísticamente significativas, hemos aplicado la prueba *Welch* (estadístico no paramétrico con gran “robustez”), ya que previamente la prueba de *Levene* nos indicaba que las varianzas son heterogéneas: $p=0,97$. Este estadístico nos ha permitido comprobar que no existen diferencias significativas entre alumnos y alumnas en cuanto al conocimiento desarrollado de acuerdo a 12 variables de las analizadas (no se ha considerado la *variable 9*, no representada en el Factor I).

Tabla 32
Pruebas robustas de igualdad de las medias

	Estadístico ^a	gl1	gl2	Sig.
Welch	3,00	1	3,20	,18

En segundo lugar, se presenta los valores medios de las puntuaciones obtenidas por lo alumnos según su participación o no en los cursos piloto de adaptación al grado. Centramos en las puntuaciones de cada uno de los grupos valorados, podemos indicar que, en casi todas las variables (a excepción de *autores de referencia* y *sistemas educativos europeos*), éstas son más elevadas para los estudiantes que no han participado en ningún curso piloto de aquellos que sí lo han hecho. Estos primeros obtienen puntuaciones superiores a 3.

Tabla 33
Estadísticos descriptivos según participación en curso piloto

		N	Media	Desviación típica
Autores de referencia	SI	42	2,74	1,01
	NO	5	2,40	1,14
	Total	47	2,70	1,02
Currículum	SI	42	2,64	,73
	NO	5	3,40	1,14
	Total	47	2,72	,80
Legislación educativa	SI	42	2,60	,86
	NO	5	3,80	1,30
	Total	47	2,72	,97
Programas de análisis de datos	SI	42	2,57	,63
	NO	5	3,00	1,00
	Total	47	2,62	,68

Características del síndrome de Down e implicaciones educativas	SI	42	3,21	,87
	NO	5	3,80	,84
	Total	47	3,28	,88
Modelos de orientación educativa	SI	42	2,79	,72
	NO	5	3,40	1,52
	Total	47	2,85	,83
Proyecto de intervención socioeducativa	SI	42	3,17	,58
	NO	5	3,20	,84
	Total	47	3,17	,60
Definición y tipos de aprendizaje	SI	42	2,93	,51
	NO	5	3,60	,55
	Total	47	3,00	,55
Sistemas educativos europeos	SI	42	2,50	1,15
	NO	5	2,20	1,30
	Total	47	2,47	1,16
Educación en valores	SI	42	3,02	,72
	NO	5	3,40	1,67
	Total	47	3,06	,85
Detección de un alumno con altas capacidades	SI	42	3,12	,80
	NO	5	3,40	1,14
	Total	47	3,15	,83
Importancia e implicaciones de la evaluación en educación	SI	42	3,21	,68
	NO	5	3,40	1,14
	Total	47	3,23	,73
Formación continua del profesorado	SI	42	3,26	,70
	NO	5	4,20	,84
	Total	47	3,36	,76

Para comprobar si tales diferencias son significativas, aplicamos la prueba de Levene (tabla 34), constatando que existen varianzas homogéneas para las variables *Modelos de orientación educativa* ($p=0,00$) y *Educación en valores* ($p=0,00$); y varianzas heterogéneas para las demás variables ($p>5$).

Tabla 34
Prueba de homogeneidad de las varianzas

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Autores de referencia	,14	1	45	,71
Currículum	1,99	1	45	,17
Legislación educativa	2,12	1	45	,15

Programas de análisis de datos	3,12	1	45	,08
Características del síndrome de Down e implicaciones educativas	,01	1	45	,92
Modelos de orientación educativa	11,08	1	45	,00
Proyecto de intervención socioeducativa	1,27	1	45	,27
Definición y tipos de aprendizaje	,86	1	45	,36
Sistemas educativos europeos	,02	1	45	,88
Educación en valores	8,97	1	45	,00
Detección de un alumno con altas capacidades	1,26	1	45	,27
Importancia e implicaciones de la evaluación en educación	2,85	1	45	,09
Formación continua del profesorado	,12	1	45	,73

Para los dos primeros casos, realizamos el ANOVA de un factor para analizar la existencia de diferencias significativas en relación a las variables *Modelos de orientación educativa* y *Educación en valores*. Los resultados obtenidos nos han permitido comprobar que en ninguna de dichas variables existen diferencias significativas entre el alumnado (según su participación en experiencias de plan piloto).

Tabla 35
ANOVA de un factor

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelos de orientación educativa	Inter-grupos	1,69	1	1,69	2,51	,12
	Intra-grupos	30,27	45	,67		
	Total	31,96	46			
Educación en valores	Inter-grupos	,63	1	,63	,88	,35
	Intra-grupos	32,18	45	,72		
	Total	32,81	46			

Del mismo modo, a fin de conocer la existencia de diferencias significativas del resto de variables se ha aplicado la prueba de *Welch*, comprobando, en este caso, la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la variable relativa a *Definición y tipos de aprendizaje*, con un valor *p* menor a 0,05. Observando la tabla 36, denotamos que las diferencias son a favor de los alumnos que no han participado en ningún a experiencia piloto. Este hallazgo nos resulta altamente llamativo, no siendo conocedores de cuáles son los factores que han podido determinar este resultado.

Tabla 36
Pruebas robustas de igualdad de las medias

		Estadístico ^a	gl1	gl2	Sig.
Autores de referencia	Welch	,40	1	4,78	,56
	Brown-Forsythe	,40	1	4,78	,56
Currículum	Welch	2,10	1	4,40	,21
	Brown-Forsythe	2,10	1	4,40	,21
Legislación educativa	Welch	4,06	1	4,42	,11
	Brown-Forsythe	4,06	1	4,42	,11
Programas de análisis de datos	Welch	,88	1	4,39	,40
	Brown-Forsythe	,88	1	4,39	,40
Características del síndrome de Down e implicaciones educativas	Welch	2,17	1	5,09	,20
	Brown-Forsythe	2,17	1	5,09	,20
Proyecto de intervención socioeducativa	Welch	,01	1	4,47	,94
	Brown-Forsythe	,01	1	4,47	,94
Definición y tipos de aprendizaje	Welch	6,80	1	4,87	,05
	Brown-Forsythe	6,80	1	4,87	,05
Sistemas educativos europeos	Welch	,24	1	4,78	,64
	Brown-Forsythe	,24	1	4,78	,64
Detección de un alumno con altas capacidades	Welch	,29	1	4,48	,62
	Brown-Forsythe	,29	1	4,48	,62
Importancia e implicaciones de la evaluación en educación	Welch	,13	1	4,35	,74
	Brown-Forsythe	,13	1	4,35	,74
Formación continua del profesorado	Welch	5,80	1	4,69	,06
	Brown-Forsythe	5,80	1	4,69	,06

Otra variable con una significatividad algo superior al acordado $p \leq 0,05$, es la variable de *Formación continua del profesorado*, con un valor $p = 0,06$. Al igual que ocurría con la variable anterior, los estudiantes que no han participado en ninguna experiencia piloto han obtenido un valor medio superior (4,20) a aquellos que sí lo han hecho (3,26). Esta diferencia promedio parece aventurar que los alumnos sin ninguna experiencia en el EEES tienen un conocimiento más profundo sobre el aprendizaje y la formación continua del profesorado. Sendos aspectos de gran interés para el Departamento de Didáctica y Organización Escolar, y por tanto, requerirán un análisis posterior al aquí realizado.

5.5. Análisis de la Dimensión 3. Metareflexión de los estudiantes

Como ya se explicara al inicio de este capítulo, la información que se ha recogido sobre la *dimensión 3* desvela la meta reflexión del alumnado respecto a las variables que influyen o condicionan su aprendizaje. Consideramos, de acuerdo con Cid, Saraiva, Pereira, Sampaio y Bonito (2010), que las percepciones de quienes se encuentran en el proceso de enseñanza y aprendizaje (en este caso los estudiantes) pueden constituir un buen punto de partida para la toma de decisiones con respecto a un campo de gran complejidad e impacto social, como es la calidad del sistema educativo.

Concretamente, el propósito que guía este análisis descriptivo de información es el de revelar el conjunto de variables que, según la visión de los estudiantes, han condicionado positiva y negativamente su proceso de aprendizaje.

Para acometer los análisis pertinentes se han realizado varias lecturas de las valoraciones y percepciones que los estudiantes han reflejado en el *Instrumento 3*. El proceso de construcción de sentido de los datos se ha realizado mediante la categorización deductiva e inductiva. Deductiva porque se ha contado con una serie de categorías (factores que influyen en el aprendizaje) que han sido descritas previamente en el capítulo dos; e inductiva porque algunos de las categorías han emergido de los datos, a raíz de su análisis.



Figura 40. Análisis de tópicos y su relación con el aprendizaje.

Un primer acercamiento a los resultados obtenidos puede ser observado en la figura 40, en la que las palabras con un tamaño mayor representan una frecuencia mayor en las valoraciones y percepciones de los estudiantes de Pedagogía.

En coherencia con la presencia de palabras clave de la figura anterior, se presenta la siguiente tabla que muestra las categorías y subcategorías que se han utilizado para el análisis de la información de la *dimensión 3*, así como la frecuencia de cada una de ellas. Como se puede apreciar, las diversas subcategorías han sido enmarcadas en dos amplias categorías denominadas *factores no vinculados al docente* y *factores vinculados al docente*. El motivo de atender a esta clasificación obedece al propósito de proporcionar posteriormente, de acuerdo con nuestro último objetivo, orientaciones y propuestas de mejora en torno al proceso de enseñanza, tomando como referente la docencia universitaria.

Si prestamos atención a la tabla 37, podemos comprobar que el 64,08% de las valoraciones de los estudiantes se refieren a aspectos sobre los que el docente tiene cierta influencia. En contraposición, un 35,88% de las respuestas de los estudiantes aluden a factores sobre los que el docente no ejerce influencia.

Tabla 37

Frecuencia y porcentaje de respuesta de las categorías de análisis

Categorías y subcategorías	Frecuencia	Porcentaje
Factores no vinculados al docente	42	35,88%
Esfuerzo y actividad autónoma	20	17,09%
Prácticas y contacto con la realidad	8	6,84%
Asistencia a clase	4	3,42%
Naturaleza de la materia	3	2,56%
Apoyo familiar	2	1,71%
Factores contextuales y organizativos	2	1,71%
Plan de estudios	1	0,85%
Compañeros implicados en su formación académica	1	0,85%
Proyecto externo	1	0,85%
Factores vinculados al docente	75	64,08%
Función docente	25	21,37%
Motivación	17	14,53%
Metodología	17	14,53%
Actividades y trabajos prácticos	5	4,27%
Trabajo colaborativo	5	4,27%
Estrategias de aprendizaje	2	1,71%
Enseñanza individualizada	1	0,85%
Evaluación	1	0,85%
Recursos materiales	1	0,85%
Tutorías	1	0,85%

Concretamente, los resultados indican que la categoría con mayor número de codificaciones ha sido la referida a la *función docente*, que alcanza un 21,37% del total de las respuestas emitidas. El alumnado valora la función del docente (lo que hace en el aula, su implicación, etc.) como uno de los factores que más condicionan su aprendizaje. Seguidamente, la categoría *esfuerzo y actividad autónoma* obtiene un porcentaje del 17,09%, por lo que se puede inferir que también es percibido como un factor que ayuda a su aprendizaje. Otras categorías como la *metodología* y la *motivación*, ambas con un porcentaje de respuesta del 14,53%, reflejan la importancia que los estudiantes les atribuyen para favorecer su proceso de aprendizaje. En la siguiente figura se puede ver reflejada de manera gráfica la frecuencia de dichas categorías.



Figura 41. Frecuencia de las categorías empleadas por los estudiantes.

Como se ha indicado, las categorías *función docente*, *esfuerzo y actividad autónoma*, *motivación* y *metodología*, son las más frecuentemente mencionadas por los estudiantes, ya que aglutinan una frecuencia de respuestas considerablemente más alta que las demás categorías identificadas. De esas cuatro categorías o factores, tres de ellas (*función docente*, *metodología* y *motivación*) pueden ser consideradas como aspectos sobre los que tiene gran influencia el docente. Mientras que la categoría *esfuerzo y la actividad autónoma* quedarían al margen de la actuación del docente.

Seguidamente ofrecemos un análisis más pormenorizado de los datos que se han presentado. Para centrar el análisis de cada una de las categorías a las que ha hecho alusión el alumnado vamos a seguir la siguiente estructura: por un lado se van a presentar aquellas categorías que responden a variables no vinculadas al docente, es decir, variables sobre las que el docente no ejerce influencia o ejerce una influencia menor; y seguidamente, se presentan aquellas categorías que se encuentran vinculadas al docente, esto es, aquellas sobre las que el docente tiene una mayor influencia. Asimismo, a la vez que se presentan los resultados obtenidos

se apuntará si dichas variables son concebidas como un aspecto positivo o negativo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, según su perspectiva.

Es preciso recordar que los factores que se señalan son aquellos que, según las valoraciones de los estudiantes, han tenido más repercusión en la construcción de su aprendizaje.

5.5.1. Factores no vinculados al docente

Es conveniente recordar -como se indicaba en el capítulo dos- que inevitablemente se ha de hablar del efecto Pigmalión en la educación. Es decir, la actuación del docente influye en cierto modo en los aprendizajes de los estudiantes. Pero como indicábamos, hay factores intrínsecos al estudiante que, en muchas ocasiones, quedan fuera del control del profesor o, dicho de otro modo, la influencia que puede ejercer es menor. Éstos son los factores que pasamos a presentar a continuación.

Tabla 38

Porcentaje de respuesta de los factores no vinculados al docente

Categoría	Subcategoría	Porcentaje
FACTORES NO VINCULADOS AL DOCENTE	Plan de estudios	0,85
	Compañeros implicados en su formación académica	0,85
	Proyecto externo	0,85
	Apoyo familiar	1,71
	Factores contextuales y organizativos	1,71
	Naturaleza de la materia	2,56
	Asistencia a clase	3,42
	Prácticas y contacto con la realidad	6,84
	Esfuerzo y actividad autónoma	17,09

Las valoraciones y percepciones del alumnado relacionadas con esta categoría pueden ayudarnos a conocer aquellos aspectos que condicionan de algún modo el aprendizaje de los estudiantes, pero sobre los que el docente puede ejercer una influencia mínima o nula. En este sentido encontramos factores relacionados con las características individuales del estudiante, la familia, los compañeros o el contexto institucional.

Como se puede observar, dentro de esta categoría, el factor que más influye en el aprendizaje de los estudiantes es el referido al “esfuerzo y la actividad autónoma”. El 17,09% de las respuestas de los estudiantes indican que su aprendizaje –el que han desarrollado a lo largo de su formación universitaria- se debe, principalmente, a su implicación, esfuerzo y actividad autónoma. Estas opiniones se ajustan a los resultados de las investigaciones de Hattie (2002, 2009), quién determina que las características individuales de los estudiantes (entendidas como capacidades individuales y motivación para aprender) alcanzan un porcentaje considerable en relación con otras variables de influencia.

Concretamente en nuestro estudio el alumnado valora de *forma positiva* su esfuerzo e implicación para favorecer su propio aprendizaje. Conciben que se trata de un factor que contribuye de manera efectiva al desarrollo del conocimiento. Algunas respuestas vienen a asumir que el éxito de sus aprendizajes se debe casi únicamente a su esfuerzo y actividad autónoma:

Todo el conocimiento que he adquirido ha sido gracias a mi estudio, no me han regalado nada [P 9: Sujeto8.txt - 9:15 (333:336)].

Mi conocimiento se debe al esfuerzo que a lo largo de estos cinco años he puesto en este trabajo, en esta carrera, al sufrimiento, al estrés de cada día, de clase en clase, asignatura en asignatura, de curso en curso, en definitiva, muy orgullosa me siento de haber conseguido realizar esta carrera académica. No todos los cursos han sido iguales, muchos factores han influido, no siempre me encontrado con ánimos o fuerzas para continuar, pero gracias a Dios que he podido afrontar algunos baches que se colaron por el camino y conseguir graduarme, aunque me quedan unos cuantos exámenes a los que presentarme, espero finalizar en junio [P14: Sujeto13.txt - 14:14 (351:357)].

Lo que aprendido se debe a muchas horas de estudio, esfuerzo y ampliación de conocimientos con otras materias y manuales.[P40: Sujeto39.txt - 40:14 (381:383)].

Otras opiniones de esta subcategoría se relacionan de manera elocuente con la “asistencia a clase”. Es decir, varios estudiantes manifiestan que la asistencia a clase se relaciona con el trabajo autónomo y, la confluencia entre esos dos factores, han desembocado en los aprendizajes adquiridos. La “asistencia a clase” ocupa un 3,42% de las valoraciones de los estudiantes:

Mi conocimiento en clase, reconozco que se debe a mi responsabilidad de asistir a clase, pero esto no ha sido suficiente, sino que conlleva una gran cantidad de horas de trabajo autónomo, mediante lecturas, vídeos, etcétera. [P20: Sujeto19.txt - 20:14 (395:397)].

El conocimiento adquirido en estos cinco años se debe al estudio y la asistencia a clase en su mayoría, pero estos también han dado pie a conversaciones, indagaciones que han desembocado en más conocimiento [P26: Sujeto25.txt - 26:14 (301:303)].

La primera es la asistencia y participación en clase, lo cual me ha ayudado a estar atento a las explicaciones de los diferentes docentes que he tenido a lo largo de toda mi carrera, ya que cada uno de ellos siempre me ha aportado algo enriquecedor sobre su materia o sobre cosas imprescindibles para ser un buen profesional el día de mañana. [P33: Sujeto32.txt - 33:14 (320:324)].

La subcategoría que aparece en segundo lugar en la frecuencia de respuesta cuando nos referimos a factores no vinculados al docente, es la relacionada con las “prácticas y contacto con la realidad”, con un porcentaje del 6,84%. El alumnado manifiesta *positivamente* las prácticas como un detonante del aprendizaje auténtico pero, a la vez, realizan una reiterada crítica y un gran desencanto hacia su corta duración y períodos de prácticas:

Y, por último, la práctica pedagógica profesional ha sido tan escasa que, aun después de cinco años, no podría afirmar con rotundidad las labores y funciones de mi profesión, de manera exacta y clara [P12: Sujeto11.txt - 12:17 (424:426)].

Considero que durante el mes de prácticas y mis posteriores y actuales prácticas extracurriculares, han sido mucho más útiles para mi formación. Considero a este respecto, que la realidad práctica durante la carrera brilla por su ausencia, siendo este punto uno de los más importantes de la misma[P16: Sujeto15.txt - 16:14 (388:391)].

En mi proceso de aprendizaje y madurez me quedo, sin duda, con todas las experiencias vividas fuera del centro. Como las visitas a Astrapace y Ceom, o el mismo Prácticum II realizado este último año.[P38: Sujeto37.txt - 38:15 (379:381)].

Cabe destacar que, con la implantación del Grado en Pedagogía, las Prácticas Externas de la titulación se aumentan en un periodo de prácticas, lo cual permite a los estudiantes ampliar su estancia y aprendizaje en situaciones y contextos reales.

La subcategoría “naturaleza de la materia” aparece en las opiniones de los estudiantes como un factor de menor influencia (2,56%), si bien sus respuestas dejan evidencias de que la propia materia puede influir *positiva o negativamente* en el conocimiento según sus contenidos:

Mi conocimiento se debe en primer lugar a mi esfuerzo y motivación, pero esto ha dependido mucho de la asignatura y el profesor de ésta, la asignatura depende de si el contenido de ésta me ha motivado más o menos [34: Sujeto33.txt - 34:14 (307:309)].

Considero que el proceso de enseñanza y aprendizaje que ha tenido lugar en mi formación universitaria ha sido distinto y variado según han sido también las asignaturas de la carrera. [P46: Sujeto45.txt - 46:14 (316:319)].

En relación a los “factores contextuales y organizativos”, las dos respuestas emitidas por los estudiantes (1,71%) señalan el plan Bolonia como un obstáculo para llevar a cabo su proceso de formación de manera adecuada:

Negativas en cuanto a la organización de la facultad, que más de una vez nos ha dejado en la estacada. Esto ha sucedido con el profesorado cuando no

ha habido sustitutos o nos han hecho un lío con los cambios sucedidos con el plan Bolonia[P35: Sujeto34.txt - 35:14 (353:355)].

A la hora de valorar mi proceso de enseñanza aprendizaje tengo que decir que ha sido satisfactorio, a pesar de haber tenido diferentes factores en contra, tales como el plan Bolonia (pisándonos los talones), que en ocasiones hemos estado uno o dos meses sin profesor, que hemos tenido que adaptarnos al grupo piloto en tercero, etc. Pero puedo decir que me siento satisfecha, tanto el trabajo realizado como de los docente que lo han hecho posible [P44: Sujeto43.txt - 44:15 (417:421)].

Estas respuestas representan un descontento por parte de los estudiantes y, por tanto, un factor que ha afectado *negativamente* a sus aprendizajes, sobre todo por tratarse de un período cargado de cambios que requieren de un proceso de adaptación.

Un contrapunto a este último factor lo encontramos en relación al “apoyo familiar”. De acuerdo con las respuestas de los estudiantes (1,71%), éstos valoran de forma *positiva* la influencia que los familiares han ejercido durante su formación académica. De manera concreta, se aprecia ese apoyo como un refuerzo a su motivación:

Bueno pues acabando ya la carrera, durante esto 5 años creo que mi proceso de enseñanza y aprendizaje ha sido muy positivo en cuanto que he tenido mucha motivación desde mi persona y desde mi familia[P48: Sujeto47.txt - 48:14 (353:354)].

Tener un apoyo familiar y personal muy fuerte[P36: Sujeto35.txt - 36:18 (396:399)].

Por último, encontramos un bajo porcentaje de valoraciones respecto a las subcategorías “Plan de estudios”, “Compañeros implicados en su formación académica” y “Proyecto externo”, que solo son señaladas por un 0,85% de los estudiantes cada una de ellas. Respecto al “Plan de estudios” destacan la utilidad de las asignaturas que lo componen:

El Plan de estudios deja mucho que desear, pues son bastantes, demasiadas, las asignaturas que, realmente, no sirven para nada. Cada año extraigo tres o cuatro asignaturas que merece la pena, o incluso menos [P12: Sujeto11.txt - 12:16 (421:423)].

En cuanto a la subcategoría “compañeros implicados en su formación académica”, encontramos una respuesta valorando positivamente el establecimiento de vínculos académicos con alumnos aplicados en su formación:

Tener un grupo de compañeros aplicados en mi entorno [P36: Sujeto35.txt - 36:18 (396:399)].

En último lugar, cabe destacar que la subcategoría “Proyecto externo” se encuentra estrechamente relacionada con “prácticas y contacto con la realidad”, sin embargo alude expresamente a los beneficios profesionales de haber creado un proyecto en el que se trabaja un ámbito concreto de la pedagogía y que le permite poner en práctica los conocimientos desarrollados:

Y por otro lado la asociación que creé hace tres años en la cual llevamos a cabo un proyecto pedagógico basado en la educación en el ocio y en el tiempo libre; una educación en valores en potencia. En ella se llevan a cabo actividades con objetivos, se evalúan constantemente y se tiene muy presente el trabajo grupal, tal vez si no hubiese empezado a estudiar esta carrera, nunca hubiera tenido la inquietud de montar este espacio. La verdad es que llevar a cabo este proyecto de manera transversal con la carrera me ha ofrecido la oportunidad de ir introduciendo poco a poco todo lo que paulatinamente he ido aprendiendo a lo largo de la carrera [P25: Sujeto24.txt - 25:15 (411:417)].

5.5.2. Factores vinculados al docente

Cabe recordar que las categorías de análisis de los factores vinculados al docente señaladas por el alumnado en la cuestión abierta que se proponía en el *Instrumento 3* han sido las que se recogen en la tabla 39.

Tabla 39
 Porcentaje de respuesta de los factores vinculados al docente

Categoría	Subcategoría	Porcentaje
FACTORES VINCULADOS AL DOCENTE	Enseñanza individualizada	0,85
	Evaluación	0,85
	Recursos materiales	0,85
	Tutorías	0,85
	Estrategias de aprendizaje	1,71
	Actividades y trabajos prácticos	4,27
	Trabajo colaborativo	4,27
	Motivación	14,53
	Metodología	14,53
	Función docente	21,37

Esta categoría aglutina todas aquellas respuestas sobre las que los estudiantes plantean valoraciones y percepciones de factores sobre los que el docente puede ejercer algún tipo de influencia. La investigación sobre el aprendizaje de calidad ha puesto de manifiesto la incidencia del papel de docente en la adquisición de aprendizajes significativos y profundos. Por esta razón, Zabalza (2002) y Pérez Gómez *et al.* (2009d) señalan, atendiendo a diversas variables que condicionan el aprendizaje, el modo en deben encaminar la enseñanza los docentes universitarios.

En esta categoría se han obtenido respuestas que representan un porcentaje del 64,08% de las valoraciones de la muestra. EL porcentaje de respuesta de cada una de las subcategorías se refleja en la tabla 39. Estos resultados dan cuenta de la relevancia que tienen las decisiones y acciones del docente en el aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo con las percepciones de los estudiantes de Pedagogía.

Como puede apreciarse, la subcategoría que obtiene un mayor porcentaje de respuesta hace alusión a la “función docente”, con un 21,37% de las respuestas expresadas. Al hablar de función docente agrupamos aquellas valoraciones *positivas* que hacen referencia a las actitudes y aptitudes del buen docente, así como las valoraciones *negativas* que enfatizan características del docente que dificultan el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Entre las actitudes y aptitudes del docente cabe recordar las características sobre las que incide Zabalza

(2006): el conocimiento sobre la disciplina, el conocimiento sobre los propios procesos de enseñanza y aprendizaje; ciertas habilidades como la comunicación, o el manejo de recursos didácticos; y ciertas actitudes propias de los formadores como son la empatía, o el rigor intelectual. A las que además, añadimos el entusiasmo por la enseñanza, la empatía, la motivación y la claridad en las explicaciones, según indican los estudiantes en sus valoraciones.

Generalmente, el alumnado valora de forma positiva la implicación del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

De forma general, siempre recuerdas algo según te hayas implicado más en la asignatura, así como también se hayan implicado los profesores [P46: Sujeto45.txt - 46:16 (331:334)].

Pero encontramos también opiniones que ponen de manifiesto las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes para aprender ante ciertas acciones del docente, que producen, en algunos casos, el desencanto hacia la materia:

A lo largo de la carrera he contado con asignaturas y profesores brillantes, que me han aportado el conocimiento y la motivación necesaria. Pero he de decir que estos han sido más bien pocos y he echado mucho falta profesores, maestros capaces de despertar la motivación y las ganas para continuar sabiendo que esta carrera cuenta con profesionales formados y competentes, de gran calidad [P12: Sujeto11.txt - 12:15 (416:420)].

Factores negativos: las clases aburridas de profesores que se dedican a leer diapositivas [P15: Sujeto14.txt - 15:14 (314:319)].

Como negativos destacaría la poca empatía e implicación por parte de algunos profesores, lo que ha provocado que sienta poco aprecio por la asignatura [P19: Sujeto18.txt - 19:15 (373:378)].

Lo más influyente, bajo mi humilde punto de vista, es el/la docente que te muestre la asignatura, me explico con más detalle. A lo largo de estos cinco años hay asignaturas que me han ilusionado mucho más que otras a la hora

de estudiarlas. Sin embargo, hay asignaturas que me han ilusionado, encantado e incluso me he enamorado del temario y de un golpe el docente lo ha roto todo [P24: Sujeto23.txt - 24:15 (356:360)].

En este sentido, algunas las opiniones apuntan la necesidad de un docente más implicado en los planteamientos del EEES, y valoran de manera positiva la actividad del alumnado en la construcción de su propio aprendizaje:

Es complicado valorar mi proceso de e-a. Podríamos diferenciar entre enseñanza y aprendizaje. En cuanto a la enseñanza hay mucho que mejorar. Ciertamente es que el conocimiento que poseo de esta carrera es gracias a los profesores; éstos debo calificarlos no muy positivamente ya que una gran mayoría carece de una formación docente de calidad y que aún entienden la escuela como clasista y clásica, y aún habiéndose introducido el EEES aún no actúan como se aboga en éste. Los profesores deben ser guías del proceso, deben ser los alumnos quienes construyan el conocimiento [P 2: Sujeto2.txt - 2:19 (427:432)].

Desde mi punto de vista el proceso de enseñanza aprendizaje que yo he vivido durante mi carrera universitaria no ha sido muy bueno. Pienso que los profesores no se han implicado lo suficiente y que no han sabido encontrar el equilibrio entre el alumno pasivo y el alumno activo [P17: Sujeto16.txt - 17:14 (328:330)].

Por último, cabe señalar que la función del docente es puesta de relevancia sobre todo en aquellos casos en que son capaces de despertar la motivación de los estudiantes y transmiten el gusto por aprender:

Destaco el hecho de que aquellas asignaturas en las que más que he aprendido son aquellas que más me gustaban, o que el profesor era competente en su tarea, ya que acudía a las clases con más ganas, tenía más motivación. Quiero destacar el hecho de que un buen profesor es la clave, aparte de tu responsabilidad individual. Este es el factor que más han influido a la hora de adquirir el conocimiento [P 9: Sujeto8.txt - 9:15 (333:336)].

De igual modo destacaríacomo positivo el gusto por enseñar de algunos profesores,así como el aprecio a su materia. Los profesores son losque guían nuestro aprendizaje y ellos son los quetransmiten el amor o el odio por determinadosconocimientos. [P19: Sujeto18.txt - 19:15 (373:378)].

También sumar a esto que ha habido algunos profesores y profesoras que desde el primer día nos han enganchado a la asignatura motivando y apostando por cada uno de nosotros[P48: Sujeto47.txt - 48:15 (354:356)].

Estas opiniones vienen a reforzar la idea de Solé (2007) cuando indica que la motivación no es responsabilidad única del estudiante, sino que entran en juego otros agentes como son los profesores, los compañeros o, como se indicado anteriormente, la familia. De ahí nuestra decisión de incluir la “motivación” como una subcategoría referente a “factores vinculados al docente”.

Concretamente, las opiniones que los estudiantes han expresado respecto a la “motivación” alcanzan un 14,53% del total de respuestas. El alumnado alude a la motivación también a la familia y a los compañeros como agentes que les motivan, influyendo así en sus aprendizajes:

Estos factores mencionados son de vital importancia, aunque la motivación por parte de compañeros y familiares es muy importante para favorecer el proceso enseñanza aprendizaje [P20: Sujeto19.txt - 20:15 (397:399)].

Los estudiantes aluden, de manera concreta, a la motivación intrínseca como un factor *positivo* para el aprendizaje; y así lo interpreta Biggs (2006), quién relaciona la motivación intrínseca con el aprendizaje profundo. Tapia y Montero (1990) insisten en que los estudiantes que se encuentran intrínsecamente motivados persiguen el sentimiento que se experimenta mediante la realización misma de la tarea y no por recompensas externas, ya que esta última meta sería propia de la motivación extrínseca. Algunas valoraciones al respecto son las siguientes:

Considero que mi conocimiento se debe en gran parte a mi interés por aprender[P8: Sujeto7.txt - 8:19 (356:357)].

La formación y el interés ha sido propios, intrínsecos, algunas veces inspirada al ver a profesores y verdaderos maestros competentes y entusiasmados por su profesión[P12: Sujeto11.txt - 12:18 (426:427)].

Mi motivación personal por ir superándome[P14: Sujeto13.txt - 14:16 (359:359)].

El conocimiento que he recibido se debe, en primer lugar, a la motivación por iniciar una carrera universitaria después de tiempo sin estudiar. Si bien, y desde el principio, se fueron abriendo puertas a través de la formación recibida por el profesorado, que en general (aunque unas más que otras) fueran generando muchas inquietudes por conocer y profundizar en el mundo de la educación.[P49: Sujeto21.txt - 49:15 (459:467)].

La “metodología” también es identificada por el alumnado como un factor que condiciona el aprendizaje. Un 14,53% de las respuestas emitidas por el alumnado hacen referencia a esta categoría. Los participantes interpretan que la metodología puede ser un factor propicio para el aprendizaje cuando ésta sitúe al alumno en una posición protagonista, es decir, cuando se genere su participación e implicación, cuando se otorga una orientación práctica, cuando se trabaja en grupo, etc.:

Bajo mi punto de vista, para que el aprendizaje de un alumno sea significativo, lo más importante es la metodología que utilice el profesor, ya que en mi caso, aquellos que han ido al aula, han soltado una cantidad de teoría increíble, han mandado un práctica que poco tenía que ver con dicha teoría y luego han evaluado con examen, casualmente se corresponden a las asignaturas que han caído en el olvido. Sin embargo, aquellas metodología donde todos (profesores y alumnos) participábamos, todos aprendíamos de todos, la explicación del profesor venía completada de ejemplos prácticos que podríamos ver cuando saliéramos del aula, cuyas prácticas y trabajos están estrechamente ligados a los contenidos tratados, etc., son las asignaturas que recuerdo y de las que he aprendido y puedo poner en

práctica en cualquier momento sin necesidad de tener que recurrir nuevamente a los apuntes[P23: Sujeto22.txt - 23:15 (350:360)].

Durante estos cinco años de formación universitaria, he ido aprendiendo cosas con mucha facilidad y otras me ha costado más. Independientemente de la dificultad de las asignaturas, el factor clave que ha hecho que después de todo este tiempo recuerde conceptos, características, definiciones ha sido el profesorado y su metodología. El éxito de un alumno en una asignatura depende de la metodología del profesor. He tenido profesores que se han dedicado a las clases magistrales, mandar trabajos y hacer el examen; pues bien, considerando las fichas que elaboré días atrás, me he dado cuenta que es de esos profesores de los que no recuerdo nada del temario. En cambio, ha habido profesores con los que iba feliz a clase, hacían mucho hincapié en determinados temas, trabajamos mucho (trabajos, portafolios, exposiciones...), pero aquí está la recompensa. Después de todo este tiempo recuerdo a la perfección sus clases, los temas de las asignaturas, cómo trabajaban...[P41: Sujeto40.txt - 41:15 (338:348)].

En algunas respuestas incluso se alude a diversas asignaturas que han llevado, de acuerdo con los estudiantes, una metodología adecuada:

En general creo que depende mucho de la metodología llevada acabo y no tanto de la asignatura. Por esto, creo que la metodología que mejor se ajusta a una buena enseñanza universitaria es la metodología en la que es necesaria la presencia del alumnado y el docente, una relación entre ambos. Creo que los profesores de la universidad tienen mucho que enseñarnos pero a veces falla el cojo. Por poner ejemplos, creo que metodologías como la de Biopatología de las deficiencias, Métodos, Política, Economía y Psicología de la educación han sido bastante acertadas pues se han basado en la exposición por parte del profesor generando debates y actividades en clase y haciendo a los alumnos participes.[P11: Sujeto10.txt - 11:16 (333:340)].

El tipo de metodologías a las que recurren los estudiantes se relacionan con las singularidades propias de las metodologías activas, las cuales ponen de

relevancia el papel protagonista del alumnado, el papel de guía y tutor del profesorado, la retroalimentación continuada en los procesos de evaluación (Benito y Cruz, 2007), así como la ampliación del abanico de métodos que favorecen el aprendizaje autónomo, el aprendizaje cooperativo y la vinculación del estudiante con actividades auténticas.

El “trabajo colaborativo” se cimienta como otra de los factores a los que alude el alumnado con un 4,27% de sus respuestas. Este subcategoría se encuentra íntimamente relacionada con las metodologías llevadas a cabo por el docente en el aula, quizás por esa razón su porcentaje de respuesta es más bajo. De manera concreta, los estudiantes opinan que el trabajo en equipo es un factor que influye de manera *positiva* en el aprendizaje ya que permite aprender los unos de los otros:

El segundo de ellos, ha sido el trabajo individual o en equipo. He realizado a lo largo del tiempo numerosos trabajos, los cuales me han ayudado a comprender mejor los conocimientos explicados por el profesorado y por lo tanto buscar información, indagar en lo que me ha parecido un aprendizaje enriquecedor que al mismo tiempo ha sido muy valioso, cuando en grupo se hace una puesta en común y cada uno de los componentes del grupo se nutre de lo que cada compañero aporta al grupo. El grupo trabaja de manera cooperativa o colaborativa con la finalidad, como dije antes, de dar respuesta a diferentes cuestiones y nutrirse unos de otros [P33: Sujeto32.txt - 33:15 (325:331)].

Considero que también he aprendido porque muchos de los conocimientos han sido adquiridos en los trabajos grupales, en prácticas [P36: Sujeto35.txt - 36:16 (391:393)].

El trabajo en equipo [P47: Sujeto46.txt - 47:17 (354:354)].

Con el mismo porcentaje de respuestas hallamos la subcategoría “actividades y trabajos prácticos” (4,27% de las respuestas). Algunos estudiantes plantean que la realización de trabajos de investigación permite recordar mejor posteriormente los contenidos de estudio:

Por otro lado, la elaboración de trabajos de investigación (Informes psicopedagogos, proyectos de intervención socioeducativos, diversas temáticas o practicas en relación a contenido) ha contribuido a que estos contenidos lo recuerde en mayor medida[P 6: Sujeto5.txt - 6:19 (506:509)].

Los casos prácticos que me han ayudado a acercarme a la realidad, los trabajos (algunos útiles, otros inútiles)[P 1: Sujeto1.txt - 1:22 (334:335)].

Asimismo, manifiestan su descontento ante la escasez de actividades prácticas relacionadas con la elaboración de documentos, informes, proyectos, etc., que posteriormente tendrán que manejar y saber elaborar como profesionales de Pedagogía:

Los factores que han podido influir en el escaso conocimiento que creo que tengo, es la poca práctica que se da y los pocos supuestos elaborados por nosotros, es decir, en toda la carrera solo hacemos un informe pedagógico y una intervención socioeducativa. Solo nos dan ejemplos de un dictamen de escolarización, pruebas objetivas, diagnósticos, etc. Y es lo que en el futuro cercano tendremos que elaborar nosotros [P 7: Sujeto6.txt - 7:15 (342:346)].

Por otro lado, se ha establecido la subcategoría “estrategias de aprendizaje”, para agrupar aquellas respuestas que hacen referencia al uso reflexivo de los procedimientos que se utilizan de manera consciente para la realización de tareas (Monereo *et al.*, 2011). Solo un 1,71% de las respuestas profundizan en el modo en que los estudiantes aprenden, es decir, cómo abordan las tareas de aprendizaje:

Además es un proceso largo de cinco años y en ese tiempo he crecido a nivel personal desarrollando mi capacidad para aprender y hacerlo de forma crítica e interpretando lo que aprendo. No aprendía igual en primero que ahora [P10: Sujeto9.txt - 10:14 (348:350)].

Los porcentajes más bajos de respuesta los encontramos en las subcategorías “recursos materiales”, “enseñanza individualizada”, “evaluación” y “tutorías”, con un porcentaje del 0,85% de las respuestas emitidas por los estudiantes en cada una de ellas, es decir, una sola valoración para cada uno de

dichos factores. Respecto a los “recursos materiales”, un único estudiante los nombra como factor que influye en su aprendizaje, aunque no incide en el modo en que lo condiciona.

En lo que concierne a la “enseñanza individualiza”, un estudiante considera que ha condicionado positivamente a su aprendizaje, ya que han recibido más ayuda por parte de los docentes:

Incluso creo, que al ser del curso piloto, los profesores nos han ayudado mucho, pues la enseñanza ha sido más individualizada (menos número de alumnos) [P36: Sujeto35.txt - 36:19 (400:401)].

Otro de los factores a los que aluden es la “evaluación”. Concretamente, un estudiante considera que los exámenes son indispensables para estudiar la asignatura y afianzar los conocimientos:

El tercer factor, y no menos importante, es la realización de los exámenes que ayudan a estudiarse bien una determinada asignatura y fortalecer los conocimientos adquiridos previamente en los dos primeros factores mencionados anteriormente [P33: Sujeto32.txt - 33:16 (332:334)].

Por último, respecto a las “tutorías”, una respuesta refleja la potencialidad de las mismas para afianzar conceptualmente los conocimientos:

Finalmente, las tutorías del profesorado y la implicación de muchos de ellos más allá de la tutoría, han contribuido también y especialmente en momentos puntuales y decisivos al afianzamiento conceptual tras formar un clima de colaboración y confianza [P49: Sujeto21.txt - 49:16 (472:477)].

Finalmente, a modo de conclusión, cabe destacar que del análisis de las valoraciones y percepciones de los estudiantes que se acaba de realizar, se refleja que los estudiantes son conscientes de la influencia que tiene su esfuerzo y actividad autónoma en el aprendizaje de conocimientos propios de su formación. Además, consideran que sin ese compromiso discente hacia las tareas de estudio sería más arduo aprender. Tener presente este aspecto junto con otros que se han señalado como el hecho de relacionarse con compañeros implicados en su

formación, o participar en proyectos o prácticas extracurriculares, pueden acrecentar las posibilidades de un aprendizaje más auténtico, tal y como ambicionan los estudiantes de Pedagogía.

Por otra parte, se desprende la necesidad de que el profesorado se comprometa con su función docente, sea capaz de motivar a sus estudiantes y hacerles partícipes de su propio aprendizaje. A la vez que se manifiesta la función del docente como detonante del aprendizaje, se observa cierto recelo hacia ciertas características que inciden negativamente en sus aprendizajes. En esta línea, se pone de manifiesto los aspectos positivos de una metodología activa, que propicie el intercambio de ideas entre profesor y alumnado, que favorezca la realización de tareas auténticas y acordes con la realidad profesional, que implique la construcción del conocimiento autónomo y en colaboración.

Este tipo de metodología casa con ciertos aspectos que han señalado los estudiantes como propicios para su aprendizaje, como el trabajo colaborativo, las actividades y trabajos prácticos o la motivación, entre otros.

En el siguiente capítulo introducimos algunas propuestas de mejora en relación a la enseñanza que vendrán a alentar algunas de las valoraciones que los estudiantes han realizado sobre la misma y que, según las investigaciones y la literatura, ayudan a propiciar aprendizajes más profundos y significativos.

Capítulo 6

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

“Los profesores que reflexionan en, sobre y en relación con la acción participan en una investigación que no sólo se orienta a la mejor comprensión de sí mismos como docentes, sino también a la mejora de su ejercicio profesional”

(Day, 2005, p.39).

El presente trabajo ha sido fruto de un proceso de investigación que ha tratado de indagar sobre la formación de los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Murcia, insistiendo en el tipo de aprendizaje que han construido y en las variables que, según los estudiantes, han podido influir en dicho aprendizaje. Se trataba de realizar, por un lado, un análisis de los niveles de conocimiento declarativo y procedimental que los estudiantes han desarrollado en relación a diversos contenidos propios de su formación académica; y por otro lado, de conocer las valoraciones de los estudiantes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en que se han visto inmersos.

La finalidad de recoger evidencias en relación a estos planteamientos culmina con el último objetivo que nos planteamos, que radica en realizar

propuestas de mejora en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje, basadas en el conocimiento desarrollado por los estudiantes y en la relación de variables que, de acuerdo con sus valoraciones, han condicionado dicho aprendizaje. No pretendemos aquí ofrecer orientaciones exhaustivas sobre cómo debiera encaminarse el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero sí presentar algunos aspectos que pueden contribuir a la mejora de dichos procesos.

Las coordenadas educativas en las que nos situamos sugieren hacer eco de las vivencias que han acontecido en los momentos de transición y cambio que ha vivido –y todavía presencia- la universidad. Como se ha comentado en capítulos anteriores, se han visto modificados y redefinidos los cimientos que sostienen el sistema educativo en general, y el universitario en particular. La formación se dirige hacia una formación basada en competencias, hacia protagonismo del estudiante, hacia la proliferación de metodologías activas y evaluaciones acordes con las mismas, etc., con la pretensión de desarrollar aprendizajes lo más significativo posibles.

Este panorama educativo empuja a buscar respuestas que evidencien si se está afrontando dicho propósito y, en esta línea, creímos sugerente abordar un estudio que nos aproximara al tipo de aprendizajes que se han derivado de un periodo de formación basado en experiencias innovadoras y de adaptación al EEES. Desde esta perspectiva, la presente investigación nació con la intención de contribuir en la valoración de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Murcia y para avanzar en posibles líneas de trabajo futuras encaminadas a orientar un proceso de enseñanza y aprendizaje adecuado y favorecedor de aprendizajes de calidad. Se debe considerar que, tal y como se afirmaba en el marco teórico, uno de los focos de atención del EEES plantea la necesidad de repensar la enseñanza universitaria en términos de calidad y mejora de la educación superior, y ello supone, entre otros muchos aspectos, hacer balance de la formación que se está desarrollando en los futuros egresados (Rué, 2007).

De acuerdo con estos planteamientos, seguidamente se presentan las principales conclusiones derivadas del análisis y discusión de los resultados

previamente realizado, así como de las reflexiones generadas a lo largo de este trabajo. Cabe adelantar que la presentación de las conclusiones se ha organizado en torno a los cuatro grandes objetivos planteados inicialmente en el diseño de la investigación, los cuales eran:

- O1. Abordar una aproximación al conocimiento que los estudiantes han construido sobre el currículum de Pedagogía.
- O2. Identificar la estructura factorial subyacente en el conocimiento conceptual y funcional de los estudiantes de Pedagogía.
- O3. Elaborar, de acuerdo con la visión del alumnado, una relación de las variables que han determinado su aprendizaje.
- O4. Establecer propuestas de mejora en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje, basadas en el conocimiento desarrollado por los estudiantes y la relación de variables que han influido en ese aprendizaje.

Finalmente, mencionar que las conclusiones figuran como el cierre de una etapa de investigación, no como el fin de la misma. Por ello, creemos pertinente subrayar la consideración de este trabajo como un proceso que guiará su continuación en la profundización de esta temática. Finalmente, se concluye este apartado señalando las limitaciones que presenta esta investigación y avanzando posibles líneas de actuación futura.

6.1. ABORDAR UNA APROXIMACIÓN AL CONOCIMIENTO QUE LOS ESTUDIANTES HAN CONSTRUIDO SOBRE EL CURRÍCULUM DE PEDAGOGÍA

Con el primer objetivo de la investigación se pretendía valorar el tipo de conocimiento que los estudiantes de Pedagogía han construido a lo largo de su formación académica, con la finalidad de ofrecer una visión general sobre la profundidad y comprensión de dicho conocimiento, centrándonos en algunos contenidos académicos propios de la titulación. Asimismo, se ha pretendido que los estudiantes movilizaran estos contenidos para responder a cuestiones complejas,

relacionadas con la resolución de casos, el posicionamiento ante situaciones concretas y el razonamiento crítico.

Para ello, recordamos que se ha diferenciado entre dos dimensiones de conocimiento: el conocimiento declarativo (valorado con los *Instrumentos 1 y 2*, y relacionado con las variables de la 1 a la 10), enfocado hacia valoración del conocimiento (superficial o profundo) de los estudiantes sobre algunas cuestiones eminentemente conceptuales; y el conocimiento funcional (valorado con el *Instrumento 3*, y relacionado con las variables 11, 12 y 13), orientado hacia la valoración de las capacidades de los estudiantes en relación a la resolución de casos.

Es pertinente indicar que para analizar sendas dimensiones se ha procurado incorporar en ambos instrumentos de recogida de información cuestiones que llevaran a los estudiantes a responder de manera profunda, a buscar la respuesta más adecuada, y a poner en marcha su conocimiento funcional. Como bien indica Biggs (2006), el conocimiento funcional es aquel que permite saber utilizar los conocimientos declarativos, cómo poner en marcha esos conocimientos (conocimiento declarativo), y saber cuándo hacerlo y por qué (conocimiento condicional).

Seguidamente, y para dar respuesta a este objetivo general, se recogen las conclusiones más relevantes de cada uno de los objetivos específicos que lo comprenden.

6.1.1. Conocer qué contenidos o tópicos recuerda el alumnado de las diferentes asignaturas de la Titulación de Pedagogía

En relación a los contenidos recordados por los discentes, se ha podido comprobar que tienen un conocimiento factual amplio, que alcanza la enunciación de un promedio de 108 contenidos por alumno. Conviene señalar que el conocimiento valorado en este análisis de información alude al conocimiento factual, es decir, aquellos conceptos que los estudiantes aprenden ineludiblemente

de manera memorística (Díaz y Hernández, 2002); por ejemplo, el nombre de ciertos modelos de orientación, la denominación de algunos síndromes o discapacidades, el acrónimo de algunas leyes educativas, etc.

En general, el alumnado tiende a recordar con mayor frecuencia conceptos relacionados con los siguientes contenidos: *autores de referencia, currículum, aplicaciones y herramientas 2.0., legislación educativa, programas informáticos para el análisis de datos, síndromes, medios y recursos, modelos de orientación, sistemas educativos europeos, evaluación, pruebas psicométricas, proyecto de intervención socioeducativa, modelos de evaluación, aprendizaje, competencias y Educación en valores*. Este hallazgo nos permite sostener, en concordancia con las argumentaciones de Piña (1999), que el hecho de que se haya identificado y seleccionado esta información en vez de otra que ha permanecido en el olvido, puede implicar que los más recordados hayan sido significativos.

Además, estos resultados han podido ser contrastados con los contenidos más frecuentemente recordados por una muestra de estudiantes de la promoción 2005/2010, observando que existe una correspondencia elevada entre los resultados obtenidos en ambos estudios (Torres, Vallejo y Martínez Valcárcel, 2012; Torres, Hernández y Martínez Valcárcel, 2014; Torres, Vallejo y Martínez Valcárcel, en prensa). Este hallazgo nos permite inferir que algunos contenidos de formación de los pedagogos son más significativos para los estudiantes que otros.

Otra idea interesante nos la ofrece Moreira (2010), quien argumenta la necesidad de tener disponibles conceptos en la estructura cognitiva para que se produzca la comprensión. En tal caso, sabemos que los estudiantes han aprendido conceptos, además vinculados de manera distribuida a las diversas asignaturas que conforman el plan de estudios; pero, la pregunta que subyace entonces a este planteamiento y a la que se trata de responder con el siguiente objetivo es, ¿se ha producido un conocimiento profundo sobre dichos conceptos?

6.1.2. Analizar el grado de profundización y comprensión de los contenidos recordados por el alumnado

Como se insistía en el marco teórico, la calidad del aprendizaje no se deriva de la cantidad de información que el alumnado ha asimilado, sino de si ha sido comprendida y de lo que es capaz de hacer con ella. En consideración con esta idea nos planteamos responder al *objetivo específico 1.2*, a partir del cual se ha pretendido *analizar el grado de profundización y comprensión de los contenidos recordados el alumnado*.

En este estudio se ha podido constatar que el conocimiento conceptual (dimensión 1) de la mayoría de los estudiantes alcanza una puntuación de 3,5. Este resultado pone de manifiesto que, generalmente, los estudiantes de Pedagogía han desarrollado un conocimiento que se encuentra en el nivel multiestructural. Tal y como apuntan los rasgos descriptivos de la taxonomía, los estudiantes que presentan este nivel de conocimiento son capaces de proporcionar cuantiosa información sobre un tema concreto, pero presentan ciertas dificultades para estructurar la información de manera coherente, para relacionarla con otros temas o para emitir juicios de valor sobre la misma, entre otras acciones.

Centrándonos de forma específica en cada una de las variables analizadas, se vislumbran niveles de conocimiento similares al nivel promedio de todas las variables. Los hallazgos más relevantes respecto a cada una de las variables son los siguientes:

1. Se observa que, cuando los estudiantes tienen que identificar y explicar las aportaciones más relevantes de algún autor estudiado, el 63,8% de los estudiantes responden de manera superficial y solo el 17%, de manera profunda. La distinción entre unas respuestas y otras radica en que, los de los niveles más elevados, incluyen valoraciones, posicionamientos, reflexiones, explicaciones justificadas, acerca de las aportaciones que ha realizado algún pedagogo o psicólogo al ámbito de la educación. Aunque, en general, podemos concluir que los estudiantes de Pedagogía conocen de manera sucinta algunas contribuciones de

estos autores, pero carecen de argumentaciones que nos permitan evidenciar que existe una comprensión significativa sobre el tema.

2. La mayoría de los estudiantes (83%) tienden a definir el currículum centrándose en la mera enumeración de sus componentes: objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, etc. Solo un 14,9% de ellos reflexiona sobre las características del mismo analizando detalladamente su definición, argumentando que existen niveles de concreción curricular, o explicitando tipos de currículum. Dadas las respuestas emitidas, podemos concluir que el conocimiento de los estudiantes sobre el currículum es eminentemente superficial. Esto puede deberse a la complejidad del término, dada la diversidad de perspectivas desde las que se ha definido.
3. En relación a la legislación educativa en España, se evidencia la escasa capacidad para analizar críticamente la política educativa española. El 76,6% de los estudiantes conocen leyes y algún aspecto que se ha incorporado con su aplicación; pero son muy pocos (21,3%) quienes analizan y valoran las aportaciones positivas y negativas de las mismas e incluso pocos de ellos se posicionan argumentando ideas.
4. Los estudiantes conocen recursos informáticos para la gestión en investigación y evaluación en Ciencias Sociales. En su mayoría (89,3%), identifican algunos programas estadísticos, distinguiendo entre los destinados al análisis de datos cualitativos y cuantitativos. El problema emerge cuando han de enjuiciar los aspectos positivos y negativos de dichos programas. Esta idea pone de manifiesto que la mayoría de los estudiantes no llegan a comprender las particularidades subyacentes a la utilización de unos programas u otros.
5. El conocimiento que los estudiantes han desarrollado respecto a las características de los alumnos con síndrome de Down y sus implicaciones educativas evidencian cotas de comprensión más altas. La mayoría de ellos (61,7%) conoce cuáles son las características psíquicas y físicas de

estos alumnos, e incluso son capaces de manifestar, de manera simple y breve, que su escolarización requiere de apoyos educativos o de adaptaciones curriculares. Sin embargo, podemos concluir que solo un 36,2% de los alumnos son capaces de especificar algunas de las actuaciones concretas con este tipo de alumnos.

6. El 85,1% de los estudiantes han desarrollado un conocimiento factual amplio respecto a los distintos modelos teóricos de orientación educativa. Es decir, son capaces de identificarlos y enunciarlos. Pese a ello, se aprecian grandes lagunas en relación a la comprensión del sentido de los mismos. Se observan descripciones memorísticas de los rasgos de algunos modelos, basadas en la enunciación de ideas incoherentes y poco argumentadas. Estos resultados informan de un conocimiento superficial sobre el tema.
7. Si hacemos referencia al conocimiento desarrollado respecto a la conceptualización de proyectos de intervención socioeducativa, podemos concluir que todos los estudiantes conocen y son capaces de definir qué es un proyecto de intervención. Sin embargo, solo el 27,7% de ellos justifica la finalidad de los proyectos y analiza detalladamente aspectos y dimensiones a tener en cuenta para realizarlos. Estos resultados responden a un conocimiento superficial.
8. El 85,1% de los estudiantes analiza el concepto de aprendizaje de manera trivial; se observan apreciaciones simples y poco fundamentadas para realizarlas un profesional de la educación. Este resultado puede deberse a que el aprendizaje también se presenta como un contenido difícil de explicar para los estudiantes. Quizás porque, al igual que ocurría con el concepto de currículum, se trata de un contenido complejo que alberga una multiplicidad de definiciones. En este sentido, es preciso concluir que los estudiantes también manejan un conocimiento superficial sobre este tema.

9. Por otro lado, indicar que los estudiantes presentan dificultades para fundamentar, desde una perspectiva comparada, principios o aspectos de otros sistemas educativos europeos que consideran interesantes de incorporar en el sistema educativo español. El 51,1% de los estudiantes son capaces de enunciar algunos aspectos de otros sistemas educativos – fundamentalmente el finlandés, alemán y sueco-, pero solo el 19,1% son capaces de justificar de manera razonada el motivo por el cual incorporarlos. Es por ello que interpretamos que los estudiantes presentan dificultades para reunir e interpretar aspectos relevantes de los distintos sistemas educativos estudiados, lo cual les limita para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre el tema.
10. Por último, indicar que el 74,5% de los estudiantes han desarrollado un conocimiento restringido de la Educación en valores. En general, casi todos los estudiantes ofrecen una definición adecuada, incluyendo la identificación de algunos valores, pero solo el 21,3% de ellos es capaz de conceptualizar los valores en el marco de la educación, como parte del currículum educativo o de las competencias básicas a adquirir. En este sentido, podemos concluir que los estudiantes de pedagogía tienen un conocimiento eminentemente superficial sobre esta cuestión.

Los resultados hallados permiten concluir que estos estudiantes manifiestan un perfil de aprendizaje más próximo al superficial dados los resultados alcanzados en la ejecución de diversas tareas de aprendizaje (responder a diversas cuestiones relacionadas con contenidos propios de su formación académica). En relación a este hallazgo cabe cuestionarse algunos interrogantes como los siguientes: ¿existe coherencia entre los niveles de conocimiento hallados en los estudiantes y los enfoques de aprendizaje de los estudiantes? ¿Hay relación entre la construcción de dichos niveles de conocimiento y los procesos de enseñanza en los que han tenido lugar?

En relación a la primera cuestión, algunos autores (Biggs, 2006; Ramsden, 2003; Valle *et al.*, 2000) apuntan que las evidencias de aprendizaje se relacionan – aunque no hay una relación causal- con los enfoques de aprendizaje que adoptan

los estudiantes para estudiar. Esta idea sugiere que la mayoría de los estudiantes de este estudio han podido adoptar un enfoque superficial al abordar las tareas de aprendizaje -si bien esta podría ser una hipótesis que guiara la continuación de este estudio, ya que no ha sido investigada-. Si se diera este caso, se podría decir que el modo de abordar las tareas de aprendizaje de este tipo de estudiantes pasa por intentar liberarse de la tarea con el mínimo esfuerzo aunque dando la sensación de satisfacer los requisitos (Biggs, 2006).

Respecto a los procesos de enseñanza, habrían de orientarse hacia la promoción de los alumnos hacia un nivel relacional y de abstracción extendida, de manera que éstos pasen del conocimiento superficial de la materia a profundizar en su comprensión. Se ha de considerar que la institución universitaria reclama una formación “competencial”, con el objetivo de que los estudiantes sean capaces de enfrentarse a las diversas situaciones que se le puedan presentar profesionalmente; de ahí la importancia de desarrollar conocimiento complejo y de calidad, la comprensión, competencias relacionadas con el análisis y la reflexión crítica, etc. Sin embargo, los resultados muestran que la universidad está formando a futuros profesionales para que identifiquen, enuncien, enumeren, cuando su cometido debería orientarse a la reflexión, generalización, transferencia, aplicación, etc.

Estos resultados también podemos relacionarlos con las tasas de rendimiento y de éxito de la titulación de Pedagogía del curso 2011/2012, que alcanzan un porcentaje del 75,41% y del 85,35%, respectivamente (Unidad para la Calidad, 2015). Con estos datos, podemos concluir que los estudiantes de pedagogía, que muestran un nivel de conocimiento eminentemente superficial, han superado sobradamente los requerimientos exigidos por esta titulación y por la Universidad. Esta apreciación invita a reflexionar sobre el tipo de aprendizajes que se están propiciando y las estrategias de enseñanza que se utilizan para favorecer estos niveles de conocimiento.

6.1.3. Determinar las capacidades de los estudiantes en la resolución de problemas vinculados a su ámbito de desarrollo profesional

A partir de este objetivo se pretendía valorar el conocimiento funcional de los estudiantes de Pedagogía en relación a la resolución de tres casos prácticos (V11, V12 y V13). Cabe recordar que los casos prácticos presentados a los estudiantes estaban relacionados con la detección de un alumno con altas capacidades, la valoración de la importancia e implicaciones de la evaluación en educación y el diseño de un programa para la formación continua del profesorado.

Los resultados hallados nos permiten corroborar que el 49,6% de las respuestas de los estudiantes se sitúan en un nivel multiestructural, y el 29,8% en el nivel relacional; por lo que la mayoría de los estudiantes evidencian un conocimiento superficial sobre estos temas, mientras que un número de estudiantes algo menor presenta un conocimiento más profundo. Estos datos indican que hay una tendencia por parte de los estudiantes de Pedagogía para “contar cosas” y hacer descripciones, contemplándose más dificultades para relacionar los contenidos, justificar sus respuestas, realizar valoraciones, etc.

Respecto a las respuestas halladas para cada uno de los casos prácticos, indicar que se han encontrado niveles de conocimiento muy similares respecto al nivel promedio de los mismos. De manera concreta, los hallazgos de cada uno de los casos prácticos nos permiten vislumbrar las siguientes conclusiones:

1. En general, el 70,2% de los estudiantes conocen algunas pruebas psicométricas utilizadas para diagnosticar a alumnos con altas capacidades y conocen también qué apartados se han de incluir en el informe psicopedagógico. Se aprecian ciertas lagunas conceptuales respecto a la conceptualización del dictamen de escolarización; la mayoría de los estudiantes no saben de qué se trata ni cuándo se realiza. Respecto a las medidas a contemplar para dar respuesta a estos alumnos, solo un 29,8% de los alumnos indican algunas respuestas específicas (mediante ejemplificaciones), la mayoría de ellos se limitan a algunas actuaciones a nivel general.

2. Respecto a la evaluación, podemos indicar que el 63,8% de los estudiantes conocen los tipos de evaluación existentes así como los instrumentos de evaluación más utilizados; sin embargo, sus respuestas se basan en la enunciación y descripción. Además, los datos nos permiten resaltar que la mayoría de los estudiantes reconoce la idoneidad de combinar la evaluación inicial, formativa y sumativa, si bien solo 36,1% de ellos son capaces de argumentar el por qué, de posicionarse respecto al uso de un tipo u otro de evaluación, de razonar detalladamente las repercusiones que tendría en la práctica del docente.
3. Por último, respecto a la formación continua del profesorado, indicar que, en general, el 61,7% de los estudiantes son capaces de argumentar algunos aspectos por los cuales es importante la formación continua. Además, enuncian algunas cuestiones que tendrían en cuenta a la hora de desarrollar un programa de formación. Las dificultades se acentúan cuando tienen que explicar y argumentar una metodología de evaluación (aun ofreciéndole alguna ayuda inicialmente) y cuando tienen que indicar el modo en que plantearía la colaboración de los profesores. Entre los estudiantes que muestran un conocimiento más profundo (38,3%), se tiende a explicitar una metodología concreta (la investigación-acción) y a especificar cómo se puede conseguir la colaboración entre los docentes, aportando información sobre recursos educativos (foros, blogs, etc.).

Nuevamente, se vuelve corroborar que el conocimiento funcional de los estudiantes se ubica en el nivel multiestructural, si bien es cierto que se aprecian porcentajes de respuesta más próximos al nivel relacional –en relación con los datos obtenidos en el objetivo precedente-. En este sentido, podemos concluir que los estudiantes, muestran mayores cotas de comprensión -o un conocimiento ligeramente más profundo- cuando tienen que utilizar el conocimiento declarativo y procedimental para dar respuesta a una situación compleja.

6.2. IDENTIFICAR LA ESTRUCTURA FACTORIAL SUBYACENTE EN EL CONOCIMIENTO CONCEPTUAL Y FUNCIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA

El análisis de componentes principales realizado a nivel de variables, ha denotado una estructura factorial donde lo más importante es la configuración de un factor general que agrupa casi todas las variables positivamente (a excepción de la variable 9: sistemas educativos europeos). Este dato pone de manifiesto la existencia de un sólido *corpus* de contenidos propios del currículum de Pedagogía, que los estudiantes han aprendido a lo largo de su formación universitaria.

Por otro lado, el análisis de conglomerados revela la existencia de dos grupos de estudiantes. Uno de ellos se corresponde con una mayoría de alumnos que han obtenido puntuaciones medias inferiores a 3,15, que infieren en el desarrollo de un conocimiento superficial, situado entre los niveles uniestructural y multiestructural. Y un segundo grupo que agrupa una minoría de alumnos que tienen puntuaciones superiores a 3.15, es decir, que han desarrollado un conocimiento que se sitúa entre el nivel multiestructural y el nivel relacional.

Otro de nuestros objetivos ha sido determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en cuanto al nivel de conocimiento en relación al sexo de los estudiantes. Al respecto, podemos indicar que el nivel de conocimiento del alumnado en relación a los contenidos de formación sobre los que se les ha preguntado es similar a nivel de sexo. En este sentido, se puede concluir que no se han hallado diferencias estadísticamente significativas entre el conocimiento desarrollado por los alumnos y lasalumnas de la titulación de Pedagogía.

Finalmente, se ha analizado la existencia de diferencias en cuanto a nivel de conocimiento en relación a la participación de los estudiantes en experiencias piloto de adaptación al grado, hallándose diferencias estadísticamente significativas en las variables *Definición y tipos de aprendizaje* y *Formación continua del profesorado* (esta última con un valor levemente superior a $p=0.05$). Llama la

atención que las diferencias encontradas en ambas variables se hallan a favor de los estudiantes que no han participado en ninguna experiencia piloto.

Consideramos llamativo que los estudiantes que han sido partícipes de los nuevos planteamientos del EEES (a través de las experiencias piloto), tengan un conocimiento más bajo sobre el concepto y los tipos de aprendizaje, sobre todo si tenemos en cuenta que el aprendizaje se conforma como uno de los pilares que sustenta esta reforma educativa y que incluso el cómputo de horas se hace teniendo en cuenta este nuevo eje (créditos ECTS).

6.3. ELABORAR, DE ACUERDO CON LA VISIÓN DEL ALUMNADO, UNA RELACIÓN DE LAS VARIABLES QUE HAN DETERMINADO SU APRENDIZAJE

El tercer objetivo general que nos propusimos en esta investigación fue el de informar sobre las diversas variables que, de acuerdo con la visión de los estudiantes de Pedagogía, han condicionado su aprendizaje. Concretamente, para responder al objetivo, se solicitó a los informantes que valorasen el proceso de enseñanza y aprendizaje en que se han visto inmersos. Por tanto, hemos de indicar que los resultados que se han considerado para dar respuesta a este objetivo pasan por el tamiz de la subjetividad del alumnado tras la sólida experiencia de haber cursado una gran cantidad de materias, con profesores distintos y con experiencias de enseñanza y aprendizaje diversas.

A partir de los diversos factores expuestos por los estudiantes, se ha tratado de diferenciar entre aquellos sobre los que el docente puede ejercer cierta influencia y aquellos que no dependen del docente, con objeto de centrarnos posteriormente en los primeros, y poder proponer algunas orientaciones de mejora.

En general, los datos arrojados por los participantes ponen de manifiesto que un elevado porcentaje (64,08%) de los factores revelados pueden ser concebidos como aspectos sobre los que el docente tiene cierta influencia. Este resultado es coincidente con la información expuesta en el segundo

capítulo. Algunos autores (Hattie, 2002; Zabalza, 2002; Tejedor, 2003; Pérez Gómez *et al.*, 2009d)-que han tratado de sintetizar las variables que influyen en el aprendizaje de los estudiantes-, otorgan una importancia crucial a los procesos de enseñanza (Hirsch, 2012), donde el docente tiene un rol determinante. Concretamente, investigaciones como las de Hattie (2002, 2009), Sanders y Rivers (1996) y Barber y Mourshed (2007) han demostrado que la calidad del profesor es la variable que mayor influencia ejerce sobre la calidad de los resultados académicos de los estudiantes.

Entre los factores expuestos por los estudiantes, diez de ellos los podemos concebir como factores dependientes del docente: *función docente, motivación, metodología, actividades y trabajos prácticos, trabajo cooperativo, estrategias de aprendizaje, enseñanza individualizada, evaluación, recursos materiales y tutorías*. Veamos cada uno de estos factores.

Los estudiantes convienen que la *función docente* es la variable que mayor impacto tiene sobre el aprendizaje (21,37%). Las valoraciones que realizan sobre este factor ponen de manifiesto la necesidad de un buen docente, que se comprometa y se implique en el proceso de enseñanza y aprendizaje; pero sobre todo, prefieren docentes que muestren actitudes de empatía hacia el alumnado. Los estudiantes valoran muy positivamente que los profesores se muestren a gusto con lo que hacen y les transmitan la pasión por aprender.

La *metodología docente* es otro de los factores -dependientes del docente- que los estudiantes han mencionado con más frecuencia (14,53%). Éstos interpretan que cuando se utilizan metodologías que implican el protagonismo, participación e implicación del estudiante, se favorece el aprendizaje. En lo que respecta a la metodología docente es preciso indicar que, aunque siguen formando parte habitual de la dinámica universitaria las clases magistrales (Vallejo y Molina, 2011), se habría de considerarla preferencia manifiesta por los estudiantes por dinámicas de clase en que existe una participación constante del alumnado, por metodologías que favorecen el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje autónomo y la realización de actividades auténticas.

Abogar por estas metodologías supone un punto a favor del aprendizaje profundo, pues se ha constatado que las metodologías activas están llamadas a favorecer el cambio hacia el protagonismo de los estudiantes y potencian el este tipo de aprendizaje. Tal vez, éste sería uno de los elementos a considerar para mejorar el conocimiento superficial desarrollado por los estudiantes, que acabamos de constatar.

Asimismo, los estudiantes consideran que la *motivación* es otro factor que ha influido claramente en el aprendizaje (14,53%). Reconocen que el éxito de su aprendizaje se debe al interés propio por la materia y/o la carrera. Este aspecto es interesante siempre y cuando se trate de una motivación intrínseca ya que, como se indicaba en el marco teórico, ésta se encuentra notoriamente relacionada con el aprendizaje profundo (Biggs, 2006; Tapiay Montero, 1990; Tejedor, 2003).

Se debe considerar también que la motivación es una variable sobre la que puede influir el docente. Diversos estudios han puesto de manifiesto el importante papel del profesorado como agente motivador en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Roselló, 1995; Mas y Medinas, 2007). En este sentido, el profesorado ha de ser consciente de su responsabilidad y favorecer la motivación intrínseca para el aprendizaje, poniendo en marcha todas las estrategias y recursos disponibles (expectativas del profesor, gestión y clima del aula, metodología docente, etc.).

Por otra parte, los estudiantes manifiestan, con una frecuencia menor (4,27%), que la realización de *actividades y trabajos prácticos* les ayuda a aprender, del mismo modo que manifiestan que la escasez de este tipo de actividades dificulta el aprendizaje funcional. En este sentido, Zabalza (2012) sugiere la necesidad de buscar un equilibrio entre la teoría y la práctica, es decir, entre los saberes clásicos y la resolución de problemas y casos reales. Asimismo, los planteamientos del EEES se orientan hacia la renovación de metodologías que impliquen la actividad del alumnado, la participación en actividades complejas y la resolución de problemas. Esta búsqueda de la participación y el protagonismo del alumnado acentúa la importancia de las actividades más prácticas para su

formación, una formación que se ha de caracterizar por el aprendizaje funcional y competencial.

La realización de *trabajos cooperativos* es otro de los factores que, de acuerdo con las declaraciones de los estudiantes, condiciona positivamente su aprendizaje (4,27%). Para estos alumnos, este tipo de trabajos favorecen el aprendizaje puesto que les permite aprender a unos de los otros. Como indicábamos en el tercer capítulo de esta tesis, el trabajo cooperativo se identifica como una metodología específica que utiliza el trabajo conjunto de los miembros de un grupo para alcanzar el aprendizaje. Sin embargo, conviene matizar que existen diferencias entre el trabajo cooperativo y los grupos de trabajo tradicionales (Benito y Cruz, 2007), recayendo en las primeras mayores posibilidades para el aprendizaje. Por tanto, si la intención es que los estudiantes aprendan cooperativamente, se deberá evitar caer en la constitución de grupos de trabajo tradicionales.

Si seguimos considerando los factores vinculados al docente, cabría resaltar que los estudiantes también destacan, aunque con una frecuencia menor, las *estrategias de aprendizaje* (1,71%). La escasez de referencias en relación a este factor cognitivo, pone de manifiesto que los estudiantes no son capaces de concebirlo como un factor que haya intervenido en su aprendizaje. Sin embargo, la literatura informa de la necesidad de favorecer la metacognición (Shön, 1998; Zabalza, 2002), es decir, que el aprendiz conozca cuáles son sus estrategias de aprendizaje, las habilidades y capacidades que ponen en marcha para aprender, pues se entiende que estas estrategias repercutirán inevitablemente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Al respecto, podemos adelantar que los estudiantes se han centrado en enfatizar su esfuerzo para aprender, pero no han profundizado en las estrategias que han puesto en juego para hacerlo, ni en especificar cuáles han sido más óptimas y adecuadas. Quizás, porque tampoco se les ha enseñado a ser consciente de los procesos que ponen en marcha para aprender, ni tampoco se les ha enseñado a enjuiciarlo.

Por último, indicar que las *tutorías*, los *recursos materiales*, la *evaluación* y la *enseñanza individualizada* han sido reseñadas en un número muy inferior que las demás variables expuestas. De acuerdo con estos datos, podemos constatar que para los estudiantes estos factores han tenido una escasa influencia en la construcción de su aprendizaje. Sin embargo, cabría resaltar que un único alumno ha hecho referencia a la evaluación, aspecto a resaltar si tenemos en cuenta, como indican Bolívar (2000) y Biggs (2006), que se trata de un elemento curricular de gran relevancia para los alumnos, y que repercute de manera notoria en sus modos de estudiar.

A la vista de los resultados que se han presentado hasta ahora, se podría concluir que el profesorado y la calidad de su enseñanza son una pieza fundamental en el aprendizaje de los estudiantes, tal y como se ha corroborado en la literatura (Darling-Hammond, 2001; Domingo Segovia, 2003; Hattie, 2003; Hopkins, 2000). De acuerdo con las manifestaciones de los estudiantes de pedagogía, la función docente, las metodologías activas y la motivación, son variables claramente condicionantes del aprendizaje.

En opinión de los participantes, los factores dependientes del profesorado y de los procesos de enseñanza, han contribuido tanto positiva como negativamente sobre sus aprendizajes. A continuación se muestran los aspectos que han influido positivamente:

- Mostrar implicación y compromiso del profesorado con su tarea docente.
- La pasión del docente por la enseñanza.
- Favorecer la motivación en los estudiantes.
- Utilización de metodologías activas, que requieren la participación y el protagonismo de los estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje.
- La realización de trabajos cooperativos, ya que permite la interdependencia y el aprendizaje mutuo.
- El impulso de una enseñanza más individualizada.

- La evaluación, como elemento curricular que propicia el estudio de la materia.
- La utilización de las tutorías, como medio a través del cual afianzar los conocimientos aprendidos.

De acuerdo con las opiniones de los estudiantes, los aspectos que han influido negativamente en el aprendizaje son los siguientes:

- Falta de compromiso e implicación del docente en la materia.
- Profesores que no han sido capaces de favorecer la motivación y altas expectativas en los estudiantes.
- Adaptación parcial a los planteamientos metodológicos del EEES, en lo que respecta al énfasis en la actividad del alumnado para favorecer la construcción de su propio aprendizaje.
- Escasez de actividades prácticas realizadas, como por ejemplo; informes psicopedagógicos, proyectos de investigación, etc., que permiten acercar al alumno al manejo de documentación propia de su ámbito profesional.

Como se puede apreciar, estas valoracionesponen de relieve algunos de los planteamientos que configuran en EEES. De estas valoraciones se puede inferir que los estudiantes valoran positivamente la orientación cualitativa del aprendizaje, a la que hicimos mención en el segundo capítulo. Los estudiantes prefieren un modelo educativo centrado en el aprendizaje, en la actividad del alumno y en la construcción compartida del conocimiento. Además, enuncian algunos cambios relacionados con la docencia –y sobre los que insiste el EEES- como son el replanteamiento de las metodologías tradicionales y la apuesta por metodologías activas, el aumento de las actividades auténticas, la individualización de la enseñanza, etc. Los aspectos que hemos mencionado nos permitirán, seguidamente, establecer algunas orientaciones de mejora respecto a la docencia y la enseñanza universitaria.

Pero además de los factores dependientes del docente, los estudiantes de pedagogía también han hecho alusión a otros factores sobre los que el docente no tiene capacidad de influencia. Concretamente, consideran el *esfuerzo y la actividad*

autónoma como uno de los factores que más repercute en sus aprendizajes (17,09%). Valoran de manera muy positiva el esfuerzo que han realizado a lo largo de su formación universitaria. Llama la atención que todas las valoraciones realizadas respecto a este factor se hacen desde una perspectiva positiva. Es decir, ningún estudiante considera que el esfuerzo autónomo ha repercutido negativamente. Para los estudiantes, gran parte del éxito de su trabajo se debe a su esfuerzo e implicación.

Asimismo, argumentan que realizar *prácticas externas y ponerse en contacto con la realidad* influye de manera positiva en el aprendizaje (6,84%). De igual modo, diversos autores han aludido a la relevancia que tiene en la formación de los estudiantes universitarios la realización de prácticas en centros de trabajo (Hativa, 2001; Mayor Ruiz, 2001; Michavila y Martínez, 2002; Zabalza, 2006). Sin embargo, los estudiantes consideran que no han tenido un periodo de prácticas suficientemente amplio que les haya permitido conocer en profundidad las funciones de un pedagogo en ejercicio. Para afrontar esta situación, en el nuevo plan de estudios se ha ampliado el periodo de prácticas, intercalando dos periodos en tercer y cuarto curso.

Otros de los factores a los que han aludido los estudiantes, aunque con un porcentaje claramente inferior, son: la *asistencia a clase* (3,42%), que consideran favorece el aprendizaje; la *naturaleza de la materia* (2,56%), señalan que el tipo de materia y contenidos puede contribuir positivamente o negativamente en el aprendizaje; los *factores contextuales y organizativos* (1,71%), a los que aluden de manera negativa dada la incertidumbre y falta de profesorado durante el proceso de adaptación al EEES; y el *apoyo familiar* (1,71%), el cual valoran que ha repercutido positivamente en el aprendizaje.

Finalmente, indicar que los estudiantes perciben, con un porcentaje menor (0,85%), que el *Plan de estudios* anterior (en el que ellos se han formado) agrupaba demasiadas asignaturas; y valoran positivamente tener un *grupo de compañeros implicados en su formación académica*.

Respecto a los diversos factores que acabamos de mencionar -dependientes de los estudiantes, de las familias y de la institución educativa-, ha quedado constatado que los estudiantes valoran de manera positiva su esfuerzo y actividad autónoma, la realización de prácticas externas, la asistencia a clase, tener apoyo familiar durante los estudios universitarios y relacionarse con un grupo de compañeros que se impliquen en las tareas de clase, que estudien y sean aplicados.

Contrariamente, se denota cierto recelo hacia el Plan de estudios de Pedagogía, sobre todo por la gran carga de materias y la naturaleza de algunos contenidos formativos que, para algunos alumnos, podrían ser obviados. Finalmente, se ha destacado la adaptación al grado como un proceso de cambios donde no siempre se ha favorecido el aprendizaje del alumnado (dada la necesidad de profesorado).

Como conclusión final respecto a este objetivo, no sería osado decir que el rol docente y los procesos de enseñanza juegan un papel principal en el aprendizaje de los estudiantes, siendo esta información contrastada por la mayoría de las investigaciones realizadas sobre el tema (como se ha sugerido anteriormente). Sin embargo, se ha de considerar que el aprendizaje de los estudiantes no se deriva únicamente de la actuación del profesor, sino de la confluencia con otros factores, como son los dependientes de los propios estudiantes y de la institución educativa.

6.4. ESTABLECER PROPUESTAS DE MEJORA EN TORNO AL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE, BASADAS EN EL CONOCIMIENTO DESARROLLADO POR LOS ESTUDIANTES Y LA RELACIÓN DE VARIABLES QUE HAN INFLUIDO EN ESE APRENDIZAJE

Una vez presentadas las principales conclusiones de nuestro estudio, se recogen algunas propuestas orientadas a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con objeto de favorecer la consecución de aprendizajes profundos y significativos en los estudiantes universitarios; concretamente, en los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Murcia.

Nuestro objetivo principal se centra en esbozar líneas de actuación acordes con la enseñanza eficaz, que puedan ser tenidas en cuenta por los docentes de cara a la consecución de una mayor calidad de la enseñanza. Para ello, presentamos dos apartados en los que se recoge, por un lado, propuestas teniendo en consideración el conocimiento desarrollado por los estudiantes, y por otro lado, propuestas en coherencia con las variables que han influido en sus aprendizajes.

Pero antes de adentrarnos en dichas propuestas, queremos explicitar que consideramos que la herramienta más poderosa para mejorar los procesos de enseñanza es la propia reflexión, la investigación y la indagación sobre la propia práctica docente. Los resultados de aprendizaje y las apreciaciones realizadas por los estudiantes –las cuales hemos presentado en el análisis de los datos y en las conclusiones- pueden servir a los docentes para reflexionar sobre su propia práctica, favoreciendo así el proceso de metacognición (Schön, 1992). Creemos que los procesos metacognitivos, a partir de los cuales se reflexiona sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, deben ocupar un lugar central en la práctica docente.

6.4.1. Propuestas en consideración con el conocimiento desarrollado por los estudiantes

Los resultados, como ya se ha comentado, muestran que los estudiantes han construido un conocimiento superficial de los contenidos de Pedagogía, tanto a nivel conceptual como funcional. Esta información presenta cierta concordancia con los enfoques de aprendizaje adoptados por los estudiantes y con las concepciones de aprendizaje de los docentes.

La literatura ha puesto de manifiesto que profesores que consideran la enseñanza como la mera transmisión del saber contribuyen a la adopción de enfoques superficiales por parte de los estudiantes y, por el contrario, profesores que consideran que la enseñanza ha de facilitar el aprendizaje de los estudiantes, contribuyen a la adopción de un enfoque profundo. Lo que se viene a indicar es que las concepciones de los docentes influyen en los enfoques de aprendizaje de los

estudiantes y, como comentábamos en el marco teórico, estos enfoques contribuyen a la adquisición de aprendizajes superficiales o profundos.

- Si la intención es que los estudiantes construyan aprendizajes profundos y significativos, el profesorado deberá ser capaz de concebir el aprendizaje como el proceso por el que se da sentido y significado a la información entre sí misma y el mundo real, entre lo que ya se sabe y lo nuevo, para llegar a la comprensión y la interpretación de la realidad. Mediante concepciones complejas del aprendizaje se permite a los estudiantes llegar a aprendizajes más significativos y profundos.
- Está generalmente aceptada la idea de que el conocimiento es construido, no recibido (Bain, 2006). En este sentido, el profesorado no debe concebir la memoria como un gran almacén donde acumular conceptos sino hacer uso de los modelos y esquemas mentales existentes para crear otros nuevos. Esto requiere la formulación de preguntas desafiantes para generar el conflicto cognitivo, y favorecer el interés y la motivación del alumnado para que se produzca el aprendizaje.

Asimismo, la taxonomía SOLO sugiere que el conocimiento de los estudiantes que se mueven en un nivel de complejidad multiestructural, se identifica con niveles de comprensión relacionados con operaciones cognitivas de bajo rango: identificación, enumeración, descripción.

- Sería conveniente enseñar los contenidos formativos en los niveles más altos de profundidad, y ello requiere la definición de competencias curriculares complejas así como una evaluación acorde a estas competencias. Las operaciones cognitivas que se relacionan con los niveles más elevados de comprensión son: explicar, reflexionar, generalizar, relacionar, etc. En este sentido, en la planificación de los profesores se deberían formular competencias curriculares teniendo en consideración estas operaciones cognitivas.

- Además, para lograr los resultados deseados, sería indispensable llevar a cabo actividades orientadas a alcanzar, con mayor probabilidad, los resultados deseados. Como se indicaba en el marco teórico, el modo en que los estudiantes se aproximan al conocimiento depende, en gran medida, de la forma en que el docente organiza y desarrolla las actividades de aprendizaje y cómo las evalúa. Por ello, sería conveniente abordar actividades que fomenten el aprendizaje profundo, teniendo en cuenta las siguientes ideas:
 - No enfocarlas a la adquisición de respuestas correctas, sino hacer a los estudiantes que reflexionen, interpreten y construyan argumentos.
 - Que los estudiantes trabajen en colaboración, a partir del diálogo reflexivo.
 - Que apliquen sus conocimientos a contextos diversos y auténticos.
 - Ofrecer una amplia variedad de recursos para trabajar la información.
 - Ofrecer oportunidades para participar en actividades complejas basadas en la resolución de problemas.
 - Realizar actividades variadas, participativas y activas, que permitan al estudiante aproximarse desde perspectivas diversas a un mismo conocimiento.
 - Apostar por una evaluación auténtica, abandonando prácticas evaluativas “de laboratorio”.

También se ha constatado que los estudiantes de Pedagogía se sitúan entre un nivel multiestructural-relacional cuando tienen que poner en marcha el conocimiento declarativo, procedimental y condicional (para evidenciar el conocimiento funcional). En este sentido, y puesto que el EEES busca el aprendizaje competencial-funcional, sería conveniente que el profesorado establezca relaciones entre los distintos tipos de conocimiento.

- Tradicionalmente, ha habido una dicotomía entre teoría y práctica; y las prácticas docentes todavía evidencian dicha separación (De Miguel, 2006a). Sin embargo, para alcanzar el conocimiento funcional del alumnado sería conveniente trabajar los distintos tipos de conocimiento desde una perspectiva integrada, no de manera separada. Se habría de formar a los estudiantes en la confluencia de tres conocimientos: el declarativo (saber qué), el procedimental (saber cómo), y el condicional (saber por qué y cuándo).

6.4.2. Propuestas en coherencia con las variables que han influido en el aprendizaje de los estudiantes

Los resultados presentados nos permiten afirmar que los estudiantes de Pedagogía consideran que la construcción de su propio aprendizaje ha estado condicionada por variables dependientes de los estudiantes, de la institución educativa y de la docencia (cómo se enseña), siendo éstas últimas las más evocadas. Esta información muestra la importancia que la actuación docente y los procesos de enseñanza tienen para los estudiantes de Pedagogía. A partir de las apreciaciones realizadas, podemos sugerir las siguientes propuestas de mejora:

- Implicarse en la formación de los estudiantes y comprometerse con la docencia. Este aspecto es el primero de los diez principios sugeridos para una enseñanza eficaz. Los alumnos de Pedagogía sugieren que si el docente ve sus clases como una carga, esa percepción también es transmitida a los estudiantes.
- En consonancia con esta primera propuesta, también los estudiantes conciben la necesidad de que los docentes empaticen con ellos. Para ello, será necesario favorecer un clima de aula constituido por relaciones de empatía y afectividad, pero bajo unas reglas de funcionamiento y de orden, y desde una actitud hacia el trabajo.
- Asimismo, indican que para un buen aprendizaje los docentes han de favorecer la motivación y las altas expectativas en los estudiantes. Como

se ha indicado en el segundo capítulo, presentar expectativas elevadas por parte de los docentes puede llevar asociada la creación de altas expectativas por parte del alumnado, y con ello su interés, participación y motivación.

- Los estudiantes consideran que los trabajos en grupo favorecen el aprendizaje, ya que se puede aprender de manera recíproca. En este sentido, el profesorado habría de fomentar el aprendizaje cooperativo, teniendo en cuenta que este tipo de metodología implica la corresponsabilidad del alumnado para alcanzar los objetivos propuestos.
- Uno de los aspectos más destacados por los estudiantes es la utilización de metodologías que favorezcan el protagonismo del estudiante y la realización de tareas auténticas que les acerquen a su realidad profesional. La literatura nos informa que las metodologías activas son aquellas que conceden un papel protagonista al alumnado; pero bien planteadas y planificadas, también favorecen en los estudiantes procesos cognitivos superiores. Así, el profesorado deberá replantear sus modos de enseñar integrando alternativas metodológicas atractivas y eficaces para propiciar aprendizajes profundos.
- También se plantea que la asistencia a clase es un aliciente para el aprendizaje. En este sentido, se aprecia la necesidad de fomentar en los alumnos la percepción de que la asistencia a clase es importante para su aprendizaje. Para conseguirlo, el profesor deberá hacer que las clases resulten de interés, útiles y atractivas a sus alumnos.
- El profesorado debería enfocar sus tutorías como planes de acompañamiento y asesoramiento a los estudiantes, no solo como un momento puntual para la resolución de dudas. De esta manera, se favorecería la individualización y la relación interpersonal entre docente y discente.
- Por último, nos gustaría indicar que sería interesante plantear la evaluación desde una función pedagógica, con objeto de potenciar el diálogo, la retroalimentación y el aprendizaje de los estudiantes, y el

reajuste del proceso de enseñanza cuando se requiera. Asimismo, se debería potenciar la evaluación auténtica, incluyendo tareas que requieran el razonamiento de alto nivel y la autoevaluación por parte del alumnado.

Como vemos, las apreciaciones realizadas por los estudiantes son coincidentes con algunos de los planteamientos del EEES y con ciertos principios de la enseñanza eficaz. Los estudiantes son conscientes de los puntos fuertes y los puntos débiles de la docencia universitaria y, tener en cuenta sus valoraciones puede ser crucial para mejorar la enseñanza y con ello, el aprendizaje de los estudiantes, que es la finalidad última de la institución universitaria.

6.5. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Consideramos importante ser conscientes de las principales limitaciones que presenta esta investigación con objeto de reflexionar sobre ellas y mejorar, en la medida de lo posible, posibles líneas de trabajo futuras, sobre todo si se derivan de esta investigación. Las limitaciones que hemos hallado son las siguientes:

- La primera limitación se deriva del tamaño muestral. Al tratarse de un muestreo de casos homogéneos con unas características singulares es imposible la generalización de las conclusiones. Quizás, recoger una muestra más amplia de estudiantes de Pedagogía de varias universidades nos hubiera permitido generalizar los resultados obtenidos.
- La segunda limitación se relaciona con los agentes participantes en la investigación. Es cierto que se ha recogido información sobre las variables que han influido en el aprendizaje por parte de uno de los agentes protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje: el alumnado. Sin embargo, no pudo contrastarse dicha información con las opiniones y valoraciones del profesorado que impartió docencia a ese grupo de alumnos. Es posible que la información aportada por el

profesorado nos hubiera proporcionado matices interesantes para poder completar la información aportada.

- La tercera limitación se deriva del instrumento con el que se han recogido las valoraciones de los estudiantes sobre los factores que influyen en su aprendizaje. Consideramos que se debería haber realizado entrevistas en profundidad con objeto de indagar más detalladamente en el modo en que esas variables han influido en sus aprendizajes, ya que al ser un cuestionario abierto, muchos estudiantes se han centrado en enunciar factores, sin profundizar en los mismos.
- Una cuarta limitación la encontramos en la dificultad que entraña “encasillar” cada respuesta de cada uno de los estudiantes en un sistema de categorías tan amplio; lo cual pone en evidencia la subjetividad del investigador. No obstante, somos conscientes de que esta es una limitación propia de los análisis de estas características, y que en nuestro caso, ha sido subsanada con el análisis de fiabilidad del instrumento.

A partir del trascurso de este trabajo y en relación a las limitaciones expuestas, han ido surgiendo posibles líneas de investigación que podrían avanzar y abrir nuevas perspectivas al presente trabajo.

Una de ellas estaría relacionada con la segunda limitación. Creemos interesante recoger información del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia que ha impartido docencia en el título de Pedagogía, con objeto de conocer sus opiniones y valoraciones respecto a los factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes. De esta manera podríamos conocer sus niveles de pensamiento, valorando si atribuyen la construcción del aprendizaje de los estudiantes a factores dependientes de ellos mismos (de los docentes), de los estudiantes, o de la confluencia de los ambos (Biggs, 2006). Así se podría establecer una comparativa entre las percepciones de los docentes y los estudiantes.

Otra posible línea de investigación estaría encaminada a contrastar los resultados de aprendizaje de los estudiantes con sus enfoques y concepciones de aprendizaje. Sería de interés corroborar si el conocimiento superficial de los

estudiantes de Pedagogía se relaciona con enfoques superficiales y concepciones cuantitativas del aprendizaje.

Finalmente, una última línea de investigación estaría encaminada a valorar el tipo de conocimiento construido por los estudiantes del Grado de Pedagogía, tras haberse implantado plenamente el EEES y hallarse en estos momentos en el inicio de su proceso de acreditación. Debemos considerar que aunque los estudiantes de nuestra investigación habían participado en procesos de adaptación al grado, el plan de estudios en el que se ha enmarcado su formación académica ha sido el Plan 2000.

Capítulo 6

CONCLUSÕES E PROPOSTAS DE MELHORIA

“Os professores refletir, sobre e em conexão com a ação envolvidos na investigação que visa não só para uma melhor compreensão de si mesmos como professores, mas também para melhorar a sua prática profissional”

(Day, 2005, p.39).

O presente trabalho é fruto de um processo de investigação que teve por objetivo investigar a respeito da formação dos estudantes de Pedagogia da Universidade de Murcia, focado no tipo de aprendizagem que construíram e nas variáveis que, segundo os estudantes, puderam influir nesta aprendizagem. Por um lado tratou de analisar os níveis de Conhecimento Declarativo e Procedimental que os estudantes desenvolveram em relação aos diversos conteúdos próprios da sua formação académica; e por outro lado, conhecer as avaliações dos estudantes sobre os processos de ensino e aprendizagem em que estes estiveram imersos.

A finalidade de recolher provas sobre estas abordagens culmina com o objetivo final que nos propusemos, que consiste em apresentar sugestões e propostas para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, baseadas no conhecimento desenvolvido pelos estudantes e na relação das variáveis, que de acordo com suas avaliações, condicionaram esta aprendizagem. Não pretendemos

oferecer orientações pormenorizadas sobre como o método de ensino e aprendizagem deve ser dirigido, mas sim apresentar alguns aspectos que podem contribuir para a melhoria de tais métodos.

As coordenadas educativas nas quais nos situamos sugerem que façamos alusão às experiências vividas nos momentos de mudanças e transições – e que ainda são presenciadas na universidade. Como mencionado nos capítulos anteriores, foram modificados e redefinidos os pilares que sustentam o sistema educativo em geral, e o universitário em particular. A formação está direcionada a uma formação baseada em competências, está voltada ao protagonismo do estudante à proliferação de metodologias ativas e avaliações compatíveis com as mesmas, etc., com a pretensão de desenvolver aprendizagens o mais significativas possíveis.

Este cenário educativo nos empurra a procurar respostas que comprovem se realmente estamos afrontando este propósito e, nesta linha, pareceu-nos importante propor um estudo que nos aproximasse a este tipo de aprendizagem que derivou de um período de formação baseado em experiências inovadoras e de adaptação ao EEES. A partir desta perspectiva, a presente investigação nasceu com o propósito de contribuir na avaliação da qualidade das aprendizagens dos estudantes de Pedagogia da Universidade de Murcia e para avançar em possíveis linhas de futuros trabalhos direcionados a orientar um método de ensino e aprendizagem adequado e favorecedor de aprendizagens de qualidade. Deve-se levar em consideração que, tal e como se afirmou no contexto teórico, um dos focos de atenção do EEES leva em consideração a necessidade de repensar o ensino universitário em termos de qualidade e melhoria da educação superior, e isso supõem, entre outros muitos aspectos, fazer um balanço da formação que se está a desenvolver com os futuros licenciados (Rué, 2007).

De acordo com essas abordagens, a seguir apresentamos as principais conclusões derivadas da análise e discussão dos resultados previamente concretizados, assim como as reflexões geradas no decorrer deste trabalho. Cabe antecipar que a apresentação das conclusões foram organizadas em torno aos

quatro grandes objetivos propostos inicialmente no esboço da investigação, que foram:

- O1. Abordar um aproximação ao conhecimento que os estudantes construíram sobre currículo de Pedagogia.
- O2. Identificar a estrutura factorial subjacente no conhecimento conceitual e funcional dos estudantes de Pedagogia.
- O3. Elaborar, de acordo com a visão dos alunos, uma relação de variáveis que tenham determinado sua aprendizagem.
- O4. Estabelecer propostas de melhoria em relação ao processo de ensino e aprendizagem, baseadas no conhecimento desenvolvido pelos estudantes e a relação de variáveis que influíram nessa aprendizagem.

Finalmente, mencionar que as conclusões representam o fechamento de uma etapa da investigação, não o término da mesma. Por isso, acreditamos relevante sublinhar a consideração deste trabalho como um processo que guiará sua continuação no aprofundamento deste tema. Este capítulo conclui evidenciando as limitações que apresenta esta investigação e avançando possíveis linhas de atuação futura.

6.1. ABORDAR UMA APROXIMAÇÃO AO CONHECIMENTO QUE OS ESTUDANTES CONSTRUIRAM SOBRE CURRÍCULO DE PEDAGOGIA

Com o primeiro objetivo da investigação se pretendia avaliar o tipo de conhecimento que os estudantes de pedagogia construíram no decorrer da sua formação académica, com o objetivo de oferecer uma visão geral sobre a profundidade e compreensão de tais conhecimentos, enfocados em alguns conteúdos académicos próprios do grau de formação. Além disso, tivemos o propósito de que os estudantes mobilizassem estes conteúdos para responder a questões complexas, relacionadas com a resolução de casos, o posicionamento diante de situações concretas e o pensamento crítico.

Para tal, lembramos-lhe que estabelecemos uma diferenciação entre as duas dimensões do conhecimento: o conhecimento declarativo (avaliado com os *Instrumentos 1 e 2*, e relacionado com as variáveis de 1 a 10), focado à avaliação do conhecimento (superficial ou profundo) dos estudantes sobre algumas questões eminentemente conceptuais; e o conhecimento funcional (avaliado com o *Instrumento 3*, e relacionado com as variáveis 11, 12 y 13), orientado à avaliação das capacidades dos estudantes em relação a resolução de casos.

É relevante indicar que para analisar as trajetórias dimensionais procuramos incorporar em ambos instrumentos de recolha de informação questões que levaram os estudantes a responder de maneira profunda, a buscar a resposta mais adequada, e a fazer uso do seu conhecimento funcional. Para Biggs (2006), o conhecimento funcional é aquele que permite saber utilizar os conhecimentos declarativos, como fazer uso desses conhecimentos (conhecimento declarativo), e saber quando usá-lo e porquê (conhecimento condicional).

A seguir, para dar resposta a este objetivo geral, recolhem-se as conclusões mais relevantes de cada um dos objetivos específicos que o compreendem.

6.1.1. Conhecer que conteúdos ou tópicos que os alunos recordam das diferentes disciplinas da grade curricular do curso de Pedagogia

No que diz respeito aos conteúdos recordados pelos alunos, pode-se comprovar que têm um amplo conhecimento factual, que alcança a enunciação de uma média de 108 conteúdos por aluno. Convém assinalar que o conhecimento avaliado nesta análise de informação faz referência ao conhecimento factual, ou seja, aqueles conceitos que os estudantes aprendem inevitavelmente de memória/de forma mecânica (Díaz y Hernández, 2002); por exemplo, o nome de certos modelos de orientação, a denominação de algumas síndromes ou discapacidades, a sigla de algumas leis educativas, etc.

Em geral, os alunos tendem a lembrar com maior frequência conceitos relacionados com os seguintes conteúdos: *autores de referência, currículo, aplicações e ferramentas 2.0., legislação educativa, programas informáticos para a*

análise de dados, síndromes, meios e recursos, modelos de orientação, sistemas educativos europeus, avaliação, testes psicométricos, projeto de intervenção socioeducativa, modelos de avaliação, aprendizagem, competências e Educação em valores. Esta constatação nos permite sustentar, de acordo com as argumentações de Piña (1999), que o facto de que tenham sido identificadas e seleccionadas esta informação em vez de outra que ficou esquecida, pode implicar que as informações mais recordadas tenham sido as que foram mais significativas.

Além disso, estes resultados puderam ser contrastados com os conteúdos mais frequentemente recordados por uma amostra de estudantes do curso de 2005/2010, observamos que existe uma correspondência elevada entre os resultados obtidos em ambos estudos (Torres, Vallejo e Martínez Valcárcel, 2012; Torres, Hernández e Martínez Valcárcel, 2014; Torres, Vallejo e Martínez Valcárcel, em publicações). Esta constatação permite-nos inferir que alguns conteúdos de formação dos pedagogos são mais significativos para os estudantes que outros.

Outra ideia interessante é proporcionada por Moreira (2010), que argumenta a necessidade de ter disponíveis conceitos na estrutura cognitiva para que se produza a compreensão. Neste caso, sabemos que os estudantes aprenderam conceitos, além disso vinculados de maneira distribuída às diversas disciplinas que fazem parte da grade curricular; mas, a questão que se faz por trás desta abordagem e que tratamos de responder com o seguinte objetivo é: Foi produzido um conhecimento profundo sobre tais conceitos?

6.1.2. Analisar o grau de profundidade e compreensão dos conteúdos recordados pelos alunos

Conforme insistimos no contexto teórico, a qualidade da aprendizagem não é derivada da quantidade de informação que os alunos assimilaram, mas sim se foi compreendida e do que são capazes de fazer com a mesma. Tendo em consideração esta ideia nos propomos a responder ao *objetivo específico 1.2*, a partir do qual nos empenhamos em *analisar o grau de profundidade e compreensão dos conteúdos recordados pelos alunos*.

Neste estudo podemos constatar que o conhecimento conceptual (dimensão 1) da maioria dos estudantes atingiu uma pontuação de 3,5. Este resultado mostra que, geralmente, os estudantes de Pedagogia desenvolveram um conhecimento que se encontra no nível multi-estrutural. Assim como assinalam os traços descritivos da taxonomia, os estudantes que apresentam este nível de conhecimento são capazes de proporcionar informações substanciais sobre um determinado tema em concreto, mas apresentam certas dificuldades para estruturar a informação de maneira coerente, para relacioná-las com outros temas ou para emitir juízos de valor sobre o assunto, entre outras ações.

Centremo-nos de forma específica em cada uma das variáveis analisadas, podemos vislumbrar níveis de conhecimento similares ao nível médio de todas as variáveis. As descobertas mais reveladoras no que diz respeito a cada uma das variáveis são as seguintes:

1. Observa-se que, quando os estudantes têm que identificar e explicar as contribuições mais relevantes de algum autor estudado, 63,8% dos estudantes respondem de maneira superficial e apenas 17%, de maneira minúscula. A diferença entre umas respostas e outras baseia-se em que, os dos níveis mais elevados, incluem avaliações, posicionamentos, reflexões, explicações justificadas em relação as contribuições que realizou algum pedagogo ou psicólogo no âmbito da educação. Ainda que, geralmente, podemos concluir que os estudantes de Pedagogia conhecem de maneira concisa algumas contribuições destes autores, mas carecem de argumentações que nos permitam demonstrar que existe uma compreensão significativa sobre o assunto.
2. A maioria dos estudantes (83%) tendem a definir o currículo focando-se na mera enumeração de seus componentes: objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas, etc. Apenas 14,9% dos estudantes reflexionam sobre as características do mesmo analisando detalhadamente sua definição, argumentam que existem níveis concretos curriculares, ou explicitando tipos de currículos. Através das respostas emitidas, podemos concluir que o conhecimento dos

estudantes sobre o currículo é eminentemente superficial. Isto pode ser devido à complexidade do termo, dado a diversidade de perspectivas a partir das quais foi definido.

3. Em relação à legislação educativa em Espanha, comprovamos a escassa capacidade para analisar criticamente a política educativa espanhola, 76,6% dos estudantes conhecem algumas leis e aspectos que foram incorporados com a sua aplicação; porém são muito poucos (21,3%) apenas analisam e avaliam as contribuições positivas e negativas das mesmas e inclusive poucos têm um posicionamento para argumentar as ideias.
4. Os estudantes conhecem os recursos informáticos para a gestão de investigação e avaliação das Ciências Sociais. A maioria (89,3%), conhecem alguns programas estatísticos, distinguindo entre os destinados à análise de dados qualitativos e quantitativos. O problema surge quando têm que processar os aspectos positivos e negativos de tais programas. Esta ideia demonstra que a maioria dos estudantes não são capazes de compreender as particularidades subjacentes entre a utilização de uns programas ou de outros.
5. O conhecimento que os estudantes desenvolveram em relação às características dos alunos com síndrome de Down e suas implicações na área educacional demonstram quotas de compreensão mais altas. A maioria deles (61,7%) conhece quais são as características psíquicas e físicas destes alunos, e inclusive são capazes de manifestar, de forma simples e breve, que sua escolarização requer apoios educativos ou adaptações curriculares. No entanto, podemos concluir que apenas 36,2% dos alunos são capazes de especificar algumas atuações concretas para trabalhar com estes alunos.
6. 85,1% dos estudantes desenvolveram um conhecimento factual amplo no que diz respeito aos diferentes modelos teóricos de orientação educativa. Ou seja, são capazes de identificá-los e enunciá-los. Apesar disso, constatamos grandes lacunas em relação à compreensão do

significado dos mesmos. Observaram-se descrições memorista ou mecánicas das características de alguns modelos, baseadas na exposição de ideias incoerentes e pouco argumentativas. Estes resultados revelam um conhecimento superficial sobre o assunto.

7. Em referência ao conhecimento desenvolvido sobre a conceptualização de projetos de intervenção socioeducativa, podemos concluir que todos os estudantes conhecem e são capazes de definir o que é um projeto de intervenção. No entanto, apenas 27,7% deles justifica a finalidade dos projetos e analisa detalhadamente os aspectos e dimensões a serem levados em conta para realizá-los. Estes resultados refletem um conhecimento superficial.
8. 85,1% dos estudantes analisa o conceito de aprendizagem de maneira trivial; observam-se opiniões simples e pouco fundamentadas para serem emitidas por um profissional de educação. Este resultado pode ser devido a que a aprendizagem também se apresenta como um conteúdo difícil de explicar para os estudantes. Quem sabe porque, igualmente como ocorreu com o conceito de currículo, trata-se de um conteúdo complexo que abrange um grande número de definições. Neste sentido, podemos concluir que os estudantes também dominam um conhecimento superficial sobre este assunto.
9. Por outro lado, podemos indicar que os estudantes apresentam dificuldades para fundamentar, a partir de uma perspectiva comparada, princípios ou aspectos de outros sistemas educativos europeus que consideram interessante incorporar no sistema educativo espanhol, 51,1% dos estudantes são capazes de descrever alguns aspectos de outros sistemas educativos –fundamentalmente o finlandês, alemão e suéco-, mas apenas 19,1% são capazes de justificar de forma razoável o motivo pelo qual incorporá-los no sistema. Por esta razão interpretamos que os estudantes apresentam dificuldades para reunir e interpretar aspectos relevantes dos diferentes sistemas educativos estudados, facto

que os limita para emitir juízos que incluam uma reflexão sobre o assunto.

10. Por último, assinalar que 74,5% dos estudantes desenvolveram um conhecimento limitado da Educação em valores. Em geral, quase todos os estudantes fornecem uma definição adequada, incluindo a identificação de alguns valores, mas apenas 21,3% são capazes de conceptualizar os valores no contexto da educação, como parte do currículo educativo ou das competências básicas a adquirir. Neste sentido, podemos concluir que os estudantes de pedagogia têm um conhecimento eminentemente superficial sobre esta questão.

Os resultados obtidos demonstram que os estudantes apresentam um perfil de aprendizagem mais próximo ao superficial, de acordo com os resultados alcançados obtidos na execução de diversas tarefas de aprendizagem (responder a diversas questões relacionadas com conteúdos próprios de sua formação académica). Em relação a essa constatação cabe questionarmos sobre algumas questões como as seguintes: Existe coerência entre os níveis de conhecimento obtidos pelos estudantes e os enfoques de aprendizagem dos estudantes? Há relação entre a construção de tais níveis de conhecimento e os métodos de ensino onde eles ocorreram?

Em relação à primeira questão, alguns autores (Biggs, 2006; Ramsden, 2003; Valle *et al.*, 2000) sugerem que as evidências de aprendizagem se relacionam – embora não há uma relação causal- com os enfoques de aprendizagem que os estudantes adotam para estudar. Esta ideia sugere que a maioria dos estudantes que fizeram parte deste estudo puderam adotar um enfoque superficial ao abordar às tarefas de aprendizagem -Ainda que esta poderia ser uma hipótese para guiar a continuação deste estudo, uma vez que não foi investigada-. Se for este o caso, se poderia dizer que o modo de abordar as tarefas de aprendizagem deste tipo de estudantes implica a tentativa de liberar-se da tarefa com o mínimo esforço, porém dando a sensação de cumprir os requisitos (Biggs, 2006).

No que respeita aos métodos de ensino, deveriam ser orientados em direção a uma melhoria do ensino dos alunos, sendo direcionado a um nível relacional e de abstração estendida, de maneira que estes passem do conhecimento superficial da matéria a aprofundar sua compreensão. Deve-se considerar que a instituição universitária reivindica uma formação “competencial”, com o objetivo de que os estudantes sejam capazes de enfrentar as diversas situações que possam ser apresentadas profissionalmente; daí a importância de desenvolver conhecimento complexo e de qualidade, de compreensão, competências relacionadas com a análise e a reflexão crítica, etc. No entanto, os resultados demonstram que a universidade está formando a futuros profissionais para que identifiquem, exponham, enumerem, quando sua incumbência deveria ser orientá-los a refletir, generalizar, transferir, aplicar, etc.

Também podemos relacionar estes resultados com as taxas de rendimento e de êxito da titulação de Pedagogia do curso de 2011/2012, que alcançam uma percentagem de 75,41% e de 85,35%, respectivamente (Unidade para a Qualidade, 2015). Com estes dados, podemos concluir que os estudantes de Pedagogia, que demonstram um nível de conhecimento eminentemente superficial, superaram abundantemente os requisitos exigidos por esta titulação e pela Universidade. Esta observação convida a reflexionar sobre o tipo de aprendizagem que está a ser proporcionado e as estratégias de ensino que estão a ser usadas para favorecer estes níveis de conhecimento.

6.1.3. Determinar as capacidades dos estudantes para a resolução de problemas vinculados a seu âmbito de desenvolvimento profissional

A partir deste objetivo pretendia-se avaliar o conhecimento funcional dos estudantes de Pedagogia no que diz respeito a resolução de três casos práticos (V11, V12 e V13). Recordamos que os casos práticos apresentados aos estudantes estavam relacionados com a deteção de um aluno com altas habilidades, a avaliação da importância e implicações da avaliação em educação e o desenho de um programa para a formação contínua dos professores.

Os resultados obtidos permitem comprovar que 49,6% das respostas dos estudantes situam-se num nível multi-estrutural, e 29,8% nem um nível relacional; pelo que a maioria dos estudantes manifestam um conhecimento superficial sobre tais assuntos, enquanto que um número de estudantes pouco menor apresenta um conhecimento mais profundo. Estes datos indicam que há uma tendência por parte dos estudantes de Pedagogía para “contar coisas” e fazer descrições, considera-se que têm mais dificuldades para relacionar os conteúdos, justificar suas respostas, realizar avaliações, etc.

Em relação às respostas obtidas para cada um dos casos práticos, assinalamos que encontramos níveis de conhecimento muito similares no que diz respeito ao nível médio dos mesmos. Concretamente, os resultados obtidos de cada um dos casos práticos permitem vislumbrar as seguintes conclusões:

1. Em geral, 70,2% dos estudantes conhecem alguns testes psicométricos utilizadas para diagnosticar alunos com altas habilidades e conhecem também quais pontos devem ser incluídos no relatório psicopedagógico. Percebemos certas lacunas conceptuais no que diz respeito à conceitualização do ditame de escolarização; a maioria dos estudantes não sabem de que se trata nem quando se realiza. Com respeito às medidas a considerar para dar resposta a estes alunos, apenas 29,8% dos alunos expõem algumas respostas específicas (através de exemplos), a maioria deles se limitam a atuar a nível geral.
2. No que respeita à avaliação, podemos indicar que 63,8% dos estudantes conhecem os tipos de avaliações existentes assim como os instrumentos de avaliação mais utilizados; no entanto, suas respostas se apoiam no enunciado e descrição. Além disso, os dados permitem ressaltar que a maioria dos estudantes reconhece a idoneidade de combinar a avaliação inicial, formativa e somativa, apesar de apenas 36,1% deles serem capazes de argumentar o porquê, de se posicionarem a respeito do uso de um tipo ou outro de avaliação, de expor detalhadamente as razões e repercussões que teriam na prática do docente.

3. Finalmente, em relação à formação contínua dos professores, indicamos que, em geral, 61,7% dos estudantes são capazes de argumentar sobre alguns aspectos pelos quais a formação contínua é importante. Além disso, expõem algumas questões que levariam em conta na hora de desenvolver um programa de formação. As dificuldades agravam-se quando têm que explicar e argumentar sobre uma metodologia de avaliação (mesmo oferecendo-lhes uma ajuda inicial) e quando devem indicar o modo como propõem a colaboração dos professores. Entre os estudantes que mostram um conhecimento mais profundo (38,3%), tendem a expor claramente uma metodologia concreta (a investigação-ação) e a especificar como podem conseguir a colaboração entre os docentes, oferecendo informações sobre recursos educativos (fóruns, blogs, etc.).

Mais uma vez, podemos confirmar que o conhecimento funcional dos estudantes se situa no nível multi-estrutural, Embora se reconhecem também percentagens de resposta mais próximas ao nível relacional –em relação com os dados obtidos no objetivo anterior-. Neste sentido, podemos concluir que os estudantes, demonstram quotas maiores de compreensão -ou um conhecimento ligeiramente mais profundo- quando devem utilizar o conhecimento declarativo e procedimental para dar resposta a uma situação complexa.

6.2. IDENTIFICAR A ESTRUTURA FACTORIAL SUBJACENTE NO CONHECIMENTO CONCEITUAL E FUNCIONAL DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

A análise dos principais componentes realizada a nível de variáveis denotou uma estrutura factorial onde o mais importante é a configuração de um factor geral que agrupa quase todas as variáveis positivamente (com exceção da variável 9: sistemas educativos europeus). Este dado põe em manifesto a existência de um sólido *corpus* de conteúdos próprios do currículo de Pedagogia, que os estudantes aprenderam no decorrer da sua formação universitária.

Por outro lado, a análise de agrupamento revela a existência de dois grupos de estudantes. Um deles corresponde com a maioria de alunos que obtiveram pontuações médias inferiores a 3,15, que conduz ao resultado de desenvolvimento de um conhecimento superficial, situado entre os níveis uni-estrutural e multi-estrutural. E o segundo grupo que reúne uma minoria de alunos obtiveram pontuações superiores a 3.15, ou seja, que desenvolveram um conhecimento que situa-se entre o nível - multi-estrutural e o nível relacional.

Outro objetivo foi determinar a existência de diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito ao nível de conhecimento relacionado ao sexo dos estudantes. Neste sentido, podemos manifestar que o nível de conhecimento dos alunos em relação aos conteúdos de formação sobre os quais lhes perguntamos é similar ao nível de sexo. Levando em conta estes parâmetros, podemos concluir que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o conhecimento desenvolvido pelos alunos e pelas alunas do curso de Pedagogia.

Finalmente, analisamos a existência de diferenças quanto ao nível de conhecimento relacionado à participação dos estudantes em experiências piloto de adaptação ao título académico, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas nas variáveis *Definição e tipos de aprendizagem* e *Formação contínua de professores* (esta última com um valor levemente superior a $p=0.05$). Chama a atenção que as diferenças encontradas em ambas variáveis foram favoráveis aos estudantes que não participaram em nenhuma experiência piloto.

Consideramos surpreendente que os estudantes que participaram das novas propostas do EEES (através das experiências piloto), tenham apresentado um conhecimento mais baixo sobre o conceito e os tipos de aprendizagem, sobre tudo se tivermos em conta que a aprendizagem está conforme com um dos pilares que sustenta esta reforma educativa e que inclusive o cálculo de horas está pensado tendo em conta este novo eixo (créditos ECTS).

6.3. ELABORAR, DE ACORDO COM A VISÃO DOS ALUNOS, UMA RELAÇÃO DAS VARIÁVEIS QUE DETERMINARAM SUA APRENDIZAGEM

O terceiro objetivo geral que nos propusemos nesta investigação foi o de informar sobre as diversas variáveis que, de acordo com a visão dos estudantes de Pedagogia condicionaram sua aprendizagem. Concretamente, para responder a esse objetivo, solicitou-se aos participantes que avaliassem o processo de ensino-aprendizagem em que estiveram inseridos. Portanto, temos que destacar que os resultados que foram considerados para dar resposta a este objetivo passaram por um exame consciencioso de subjectividade dos alunos, após a sólida experiência de ter cursado uma grande quantidade de disciplinas, com diferentes professores e com diversas experiências de ensino-aprendizagem.

A partir dos diversos factores expostos pelos estudantes, tratou-se de diferenciar entre aqueles sobre os quais o docente pode exercer certa influência e aqueles que não dependem do docente, com a finalidade de centrarmo-nos posteriormente nos primeiros, e assim poder propor algumas orientações para a melhoria deste processo.

Em geral, os datos apresentados pelos participantes mostram que uma percentagem elevada (64,08%) dos factores revelados podem ser concebidos como aspectos sobre os quais o docente têm certa influência. Este resultado coincide com a informação exposta no segundo capítulo. Alguns autores (Hattie, 2002; Zabalza, 2002; Tejedor, 2003; Pérez Gómez *et al.*, 2009d) -que trataram de sintetizar as variáveis que influem na aprendizagem dos estudantes-, outorgam uma importância crucial aos métodos de ensino (Hirsch, 2012), onde o docente apresenta um papel determinante. Concretamente, investigações como as de Hattie (2002, 2009), Sanders e Rivers (1996) e Barber e Mourshed (2007) demonstraram que a aptidão do professor é a variável que exerce maior influência sobre a qualidade dos resultados académicos dos estudantes.

Entre os factores expostos pelos estudantes, podemos conceber dez deles como factores que dependem do docente: *função docente, motivação,*

metodologia, atividades e trabalhos práticos, trabalho cooperativo, estratégias de aprendizagem, ensino individualizado, avaliação, recursos materiais e tutelas/orientações. Vejamos cada um destes factores.

Os estudantes concordam que o desempenho do *docente* é a variável que apresenta maior impacto sobre a aprendizagem (21,37%). As avaliações que fazem sobre este factor demonstra a necessidade de contar com um bom docente, que se comprometa e se envolva no processo de ensino-aprendizagem, mas sobre tudo, preferem os docentes que mostram atitudes de empatia em relação aos alunos. Os estudantes valorizam muito positivamente que os professores mostrem que gostam do que fazem e que lhes transmitam a paixão por aprender.

A *metodologia docente* é outro dos factores -dependentes do docente- que os estudantes mencionaram com maior frequência (14,53%). Eles interpretam que a aprendizagem é fomentada quando são utilizadas metodologias que envolvem o protagonismo, participação e envolvimento ativo dos alunos. No que diz respeito à metodologia docente é preciso salientar que, ainda continuam a formar parte habitual da dinâmica universitária as aulas magistrais (Vallejo e Molina, 2011), Deveria ser considerada a preferência expressa pelos estudantes por dinâmicas de aulas nas quais existe uma participação constante dos alunos, por metodologias que incentivem a aprendizagem cooperativa, a aprendizagem autónoma e a realização de atividades autênticas.

Defender estas metodologias supõem um ponto a favor da aprendizagem profunda, pois verificou-se que as metodologias ativas propiciam as mudanças em relação ao papel dos estudantes como líderes, protagonistas do processo e favorecem este tipo de aprendizagem. Se calhar, este seria um dos elementos a considerar para melhorar o conhecimento superficial desenvolvido pelos estudantes, que acabamos de constatar.

Os estudantes também consideram que a *motivação* é outro factor que influenciou claramente na aprendizagem (14,53%). Reconhecem que o éxito da sua aprendizagem está relacionado ao próprio interesse pela disciplina e/ou pelo curso. Este aspecto é interessante sempre e quando se trata de uma motivação intrínseca

já que, como referenciámos no enquadramento teórico, esta se encontra notoriamente associada à aprendizagem profunda (Biggs, 2006; Tapia e Montero, 1990; Tejedor, 2003).

Deve-se considerar também que a motivação é uma variável sobre a qual o docente pode influir. Vários estudos expressaram a importância do papel dos professores como agente motivador nos processos de ensino-aprendizagem (Roselló, 1995; Mas e Medinas, 2007). Neste sentido, os professores devem estar conscientes da sua responsabilidade e estimular a motivação intrínseca para a aprendizagem, implementando todas as estratégias e recursos disponíveis (expectativas do professor, gestão do ambiente da sala de aula, metodologia de ensino, etc.).

Por outro parte, os estudantes demonstram, com uma menor frequência (4,27%), que realizar *atividades e trabalhos práticos* ajudam-lhes a aprender, do mesmo modo que declaram que a escassez deste tipo de atividades dificulta a aprendizagem funcional. Neste sentido, Zabalza (2012) sugere a necessidade de procurar um equilíbrio entre a teoria e a prática, ou seja, entre os saberes clássicos e a resolução de problemas e casos reais. Assim mesmo, as propostas do EEES estão orientadas para a renovação de metodologias que envolvam as atividades dos alunos; a participação em atividades complexas e a resolução de problemas. Esta busca pela participação e pelo papel do aluno como protagonista representa e acentua a importância da existência de atividades mais práticas para sua formação, uma formação que deve caracterizar-se pela aprendizagem funcional e competencial.

A realização de *trabalhos cooperativos* é outro dos factores que, de acordo com as declarações dos estudantes, influi positivamente na suas aprendizagens (4,27%). Para estes alunos, este tipo de trabalhos promove a aprendizagem pois permite que eles aprendam uns com os outros. Como destacámos no terceiro capítulo desta tese, o trabalho cooperativo é identificado como uma metodologia específica que utiliza o trabalho conjunto dos membros de um grupo para alcançar a aprendizagem. No entanto, convém realçar que existem diferenças entre o

trabajo cooperativo e os grupos de trabalho tradicionais (Benito e Cruz, 2007), o primeiro apresenta maiores possibilidades de aprendizagem. Portanto, se a intenção é que os estudantes aprendam cooperativamente, deve-se evitar a formação de grupos de trabalho tradicionais.

Se continuarmos a considerar os factores vinculados ao docente, seria oportuno ressaltar que os estudantes também destacam, ainda que com menor frequência, as *estratégias de aprendizagem* (1,71%). A escassez de referências em relação a este factor cognitivo, demonstra que os estudantes não são capazes de concebê-lo como um factor que tenha interferido na sua aprendizagem. No entanto, a literatura relata a necessidade de fomentar a metacognição (Shön, 1998; Zabalza, 2002), ou seja, que o aprendiz conheça quais são suas estratégias de aprendizagem, as habilidades e capacidades de que pode fazer uso para aprender, pois se entende que estas estratégias repercutirão inevitavelmente nos resultados de aprendizagem dos estudantes.

A este respeito, podemos antecipar que os estudantes centraram-se em enfatizar seu esforço para aprender, mas não aprofundaram sobre as estratégias que colocaram em jogo para fazê-lo, nem em especificar quais foram as melhores e mais adequadas. Quem sabe, porque também não lhes ensinaram a ser consciente dos métodos que põem em uso para aprender, e também não lhes ensinaram a avaliá-los.

Finalmente, destacar que as *tutorias/orientações*, os *recursos materiais*, a *avaliação* e o *ensino individualizado* foram descritas num número muito inferior em relação às outras variáveis expostas. De acordo com estes dados, podemos constatar que para os estudantes estes factores tiveram pouca influência na construção da sua aprendizagem. No entanto, seria conveniente enfatizar que somente um aluno fez referência à avaliação, aspecto a ressaltar se considerarmos, como destacam Bolívar (2000) e Biggs (2005), que se trata de um elemento curricular de grande relevância para os alunos, e que repercute de maneira significativa na sua maneira de estudar.

Tendo em vista os resultados apresentados até agora, se poderia concluir que o corpo de professores e a qualidade de ensino são uma peça fundamental para a aprendizagem dos estudantes, como foi corroborado na literatura (Darling-Hammond, 2001; Domingo Segovia, 2003; Hattie, 2003; Hopkins, 2000). De acordo com as declarações dos estudantes de pedagogia, o papel do docente, as metodologias ativas e a motivação, são variáveis claramente determinantes da aprendizagem.

Na opinião dos participantes, os factores que dependem do corpo docente e dos métodos de ensino, contribuíram tanto positiva como negativamente sobre suas aprendizagens. Mostramos a seguir os aspectos que influíram positivamente:

- Mostrar envolvimento e compromisso dos professores com sua tarefa de docente.
- A paixão do docente pelo ensino.
- Fomentar a motivação dos estudantes.
- Utilizar metodologias ativas, que requerem a participação e o protagonismo dos estudantes na construção da sua própria aprendizagem.
- Realizar trabalhos cooperativos, visto que permite a interdependência e a aprendizagem mútua.
- Promover um ensino mais individualizado.
- A avaliação, como elemento curricular que propicia o estudo da disciplina.
- O uso das tutorias/orientações, como meio através do qual possa fortalecer os conhecimentos aprendidos.

De acordo com as opiniões dos estudantes, os aspectos que influíram negativamente na aprendizagem são os seguintes:

- Falta de comprometimento e envolvimento do docente na disciplina.
- Professores que não foram capazes de estimular a motivação e altas expectativas dos estudantes.

- Adaptação parcial as propostas metodológicas do EEES, no que diz respeito à ênfase nas atividades relacionadas aos alunos para favorecer a construção da sua própria aprendizagem.
- Escassez de atividades práticas, como por exemplo; relatórios psicopedagógicos, projetos de investigação, etc., que permitem aproximar o aluno à gestão de documentação própria do seu âmbito profissional.

Como se pode observar, estas avaliações destacam algumas das propostas que configuram no EEES. A partir destas avaliações pode-se deduzir que os estudantes valorizam positivamente a orientação qualitativa da aprendizagem, a qual fizemos menção no segundo capítulo. Os estudantes preferem um modelo educacional centrado na aprendizagem, na atividade do aluno e na construção compartilhada do conhecimento. Além disso, manifestam algumas mudanças relacionadas com a docência –e sobre as que enfatiza o EEES- como repensar as metodologias tradicionais e a aposta por metodologias ativas, o aumento das atividades autênticas, o ensino individualizado, etc. Os aspectos que mencionamos permitem-nos, estabelecer algumas orientações para a melhoria no que se refere à docência e ao ensino universitário.

Mas, além dos factores que dependem do docente, os estudantes de pedagogia também mencionaram outros factores sobre os quais o docente não é capaz de influenciar. Concretamente, consideram o *esforço e a atividade autónoma* como um dos factores que mais repercutem nas suas aprendizagens (17,09%). Avaliam de maneira muito positiva o esforço que realizaram durante a sua formação universitária. Chama a atenção que todas as avaliações realizadas no que diz respeito a este factor foram feitas a partir de uma perspectiva positiva. Ou seja, nenhum estudante considera que o esforço autónomo repercutiu negativamente. Para os estudantes, grande parte do éxito de seu trabalho está diretamente relacionado com o seu esforço e envolvimento.

Também argumentam que efectuar *práticas externas e estar em contacto com a realidade* influi de maneira positiva na aprendizagem (6,84%). Da mesma

forma, vários autores mencionam a importância de fazer estágios em centros de trabalho para a formação dos estudantes universitários (Hativa, 2001; Mayor Ruiz, 2001; Michavila y Martínez, 2002; Zabalza, 2006). No entanto, os estudantes consideram que não tiveram um período de estágios suficientemente amplo que lhes permitisse conhecer em profundidade as funções desempenhadas por um pedagogo em exercício. Para afrontar esta situação, no novo currículo foi ampliado o período de estágios, intercalando dois períodos no terceiro e quarto ano.

Outros factores a que se referiram os estudantes, ainda que com uma percentagem claramente inferior, são: o comparecimento às aulas (3,42%), que consideram que favorece a aprendizagem; a *natureza da disciplina/matéria* (2,56%), indicam que o tipo de matéria e conteúdos podem contribuir positivamente ou negativamente na aprendizagem; os *factores contextuais e organizacionais* (1,71%), aos que referenciam de maneira negativa dada a incerteza e a falta de professores durante o processo de adaptação ao EEES; e o *apoio familiar* (1,71%), o qual avaliam que repercute positivamente na aprendizagem.

Finalmente, destacar que os estudantes reconhecem, com uma percentagem menor (0,85%), que o Currículo anterior (no qual eles se formaram) agrupava muitas disciplinas; e avaliam positivamente ter um *grupo de colegas envolvidos na sua formação académica*.

Com referência aos vários factores que acabamos de mencionar - dependentes dos estudantes, das famílias e da instituição educativa-, verificou-se que os estudantes valorizam de maneira positiva o seu esforço e atividade autónoma, a realização de práticas externas, a comparecência às aulas, ter apoio familiar durante os estudos universitários e interagir com um grupo de colegas que se envolvam nas tarefas das aulas, que estudem e que sejam aplicados.

Por outro lado, percebe-se certo receio em relação ao currículo de pedagogia, sobre tudo pelo grande peso das disciplinas e a natureza de alguns conteúdos educativos que, para alguns alunos, poderiam ser abolidos. Finalmente, destaca-se a adaptação ao curso como um processo de mudanças onde nem sempre foi fomentada a aprendizagem dos alunos (devido a falta de professores) .

Como conclusão final no que diz respeito a este objetivo, não seria ousado dizer que o papel do docente e os métodos de ensino exercem um papel fundamental na aprendizagem dos estudantes, esta informação foi contrastada pela maioria das investigações realizadas sobre este assunto (como foi sugerido anteriormente). No entanto, deve-se considerar que a aprendizagem dos estudantes não se origina unicamente da atuação do professor, mas também da convergência com outros factores, como são os que dependem dos próprios estudantes e da instituição educativa.

6.4. ESTABELECEER PROPOSTAS DE MELHORIA EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, BASEADAS NO CONHECIMENTO DESENVOLVIDO PELOS ESTUDANTES E A RELAÇÃO DE VARIÁVEIS QUE INFLUÍRAM NESSA APRENDIZAGEM.

Apresentadas as principais conclusões do nosso estudo, compilam-se algumas propostas orientadas à melhoria dos processos de ensino- aprendizagem, com a finalidade de fomentar a aprendizagem profunda e significativa dos estudantes universitários; concretamente, dos estudantes de Pedagogia da Universidade de Murcia.

Nosso objetivo principal centra-se em traçar linhas de atuação coerentes com o ensino eficaz, que possam ser consideradas pelos docentes com o sentido de atingir uma melhor qualidade de ensino. Para isso, apresentamos dois parágrafos nos quais se compilam, por um lado, propostas levando em consideração o conhecimento desenvolvido pelos estudantes, e por outro lado, propostas coerentes com as variáveis que influíram nas suas aprendizagens.

Mas antes de aprofundarmos estas propostas, queremos explicitar que consideramos que a ferramenta mais poderosa para melhorar os processos de ensino é auto-reflexão, a pesquisa, a investigação e o questionamento sobre a própria prática docente. Os resultados da aprendizagem e as valorizações realizadas pelos estudantes –as quais apresentamos na análise de dados e nas conclusões-

podem servir para que os docentes reflexionem sobre sua própria prática, fomentando assim o processo de metacognição (Schön, 1992). Acreditamos que os processos metacognitivos, a partir dos quais há uma reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem, devem ocupar um lugar central na prática docente.

6.4.1. Propostas analisadas em relação ao conhecimento desenvolvido pelos estudantes

Os resultados, como já foi mencionado, mostram que os estudantes elaboraram um conhecimento superficial dos conteúdos de Pedagogia, tanto a nível conceptual como funcional. Esta informação apresenta certa conotação com os enfoques de aprendizagem adotados pelos estudantes e com as concepções de aprendizagem dos docentes.

A literatura tem mostrado que professores que consideram o ensino como uma mera transmissão do saber contribuem para a adoção de enfoques superficiais por parte dos estudantes e, por outro lado, os professores que consideram que o ensino deve facilitar a aprendizagem dos estudantes, contribuem para a adoção de enfoque profundo. O que demonstra é que as concepções dos docentes influem nos enfoques de aprendizagem dos estudantes e, como mencionamos no enquadramento teórico, estes enfoques contribuem para a aquisição de aprendizagens superficiais ou profundas.

- Se a intenção é que os estudantes construam aprendizagens profundas e significativas, o corpo de professores deverá ser capaz de conceber a aprendizagem como o processo pelo qual se dá sentido e significado a informação entre si e o mundo real, entre o que o estudante já sabe e o novo, para alcançar à compreensão e à interpretação da realidade. Através de concepções complexas de aprendizagem permite-se que os estudantes alcancem aprendizagens mais significativas e profundas.
- Geralmente é consensual a ideia de que o conhecimento é construído, não recebido (Bain, 2006). Neste sentido, os professores não devem conceber a memória como um grande depósito onde se acumulam

conceitos, mas sim fazer uso dos modelos e esquemas mentais existentes para criar outros novos. Isso requer a formulação de perguntas desafiadoras para gerar o conflito cognitivo, e promover o interesse e a motivações dos alunos para que a aprendizagem ocorra.

Além disso, a taxonomia SOLO sugere que o conhecimento dos estudantes que fazem uso de um nível de complexidade multi-estrutural, se identifica com níveis de compreensão relacionados com operações cognitivas de baixa categoria: identificação, enumeração, descrição.

- Seria conveniente ensinar os conteúdos de formação nos mais altos níveis de profundidade, e isso requer a definição de competências curriculares complexas assim como uma avaliação coerente com estas competências. As operações cognitivas que estão relacionadas com os níveis mais elevados de compreensão são: explicar, refletir, generalizar, relacionar, etc. Neste sentido, os professores deveriam planificar e formular competências curriculares tendo em consideração estas operações cognitivas.
- Além disso, para alcançar os resultados desejados, seria indispensável realizar atividades orientadas a obter, com maior probabilidade, os resultados desejados. Como indicado no enquadramento teórico, a forma como os estudantes se aproximam ao conhecimento depende, na maioria das vezes, da forma como o docente organiza e desenvolve as atividades de aprendizagem e em como as avalia. Por isso, seria conveniente abordar atividades que promovam a aprendizagem profunda, considerando as seguintes ideias:
 - Não focar a aquisição de respostas corretas, mas sim fazer com que os estudantes reflitam, interpretem e construam argumentos.
 - Os estudantes deveriam trabalhar, de forma colaborativa, através de um diálogo reflexivo.
 - Os estudantes deveriam aplicar seus conhecimentos a contextos diversos e autênticos.

- Oferecer uma variedade ampla de recursos para trabalhar a informação.
- Oferecer oportunidades para participar em atividades complexas baseadas na resolução de problemas.
- Realizar atividades variadas, participativas e ativas, que permitam ao estudante abordar a partir de diversas perspectivas um mesmo conhecimento.
- Apostar por uma avaliação autêntica, abandonando práticas avaliativas “de laboratório”.

Também verificou-se que os estudantes de Pedagogia situam-se entre um nível multi-estrutural relacional quando têm que aplicar o conhecimento declarativo, procedimental e condicional (para demonstrar o conhecimento funcional). Neste sentido, e visto que o EEES busca a aprendizagem de competências funcionais, seria conveniente que os professores estabelecessem relações entre os diferentes tipos de conhecimento.

- Tradicionalmente, tem havido uma dicotomia entre teoria e prática; e as práticas docentes ainda evidenciam esta separação (De Miguel, 2006a). No entanto, para obter o conhecimento funcional dos alunos seria conveniente trabalhar os diferentes tipos de conhecimento a partir de uma perspectiva integrada, não separadamente. Teria que formar os estudantes na convergência de três conhecimentos: o declarativo (saber o que), o procedimental (saber como), e o condicional (saber porquê e quando).

6.4.2. Propostas coerentes com as variáveis que influíram na aprendizagem dos estudantes

Os resultados apresentados permitem-nos afirmar que os estudantes de Pedagogia consideram que a construção da sua própria aprendizagem está condicionada por variáveis que dependem dos estudantes, da instituição educativa e da docência (como ensinar), sendo estas últimas as mais repetidas. Esta

informação demonstra a importância que a atuação docente e os métodos de ensino têm para os estudantes de Pedagogia. A partir das considerações realizadas, podemos sugerir as seguintes propostas de melhoria:

- Envolver-se na formação dos estudantes e comprometer-se com a docência. Este aspecto é o primeiro dos dez princípios sugeridos para um ensino eficaz. Os alunos de Pedagogia sugerem que se o docente vê suas aulas como um fardo, essa mesma percepção será transmitida aos estudantes.
- Em conformidade com esta primeira proposta, os estudantes também concebem a necessidade de que os docentes empatizem com eles. Para que isso ocorra, será necessário favorecer um ambiente de sala de aula constituído por um relacionamento de empatia e afetividade, mas sob regras de funcionamento e de ordem, a partir de uma atitude em direção ao trabalho.
- Outro aspecto indicado pelos alunos é que para que haja uma boa aprendizagem, os docentes devem incentivar a motivação e as altas expectativas dos estudantes. Como indicado no segundo capítulo, os docentes que apresentarem expectativas elevadas podem levar os alunos a criarem altas expectativas também, e conseqüentemente seu interesse, participação e motivação.
- Os estudantes consideram que os trabalhos em grupo fomentam a aprendizagem, visto que podem aprender de maneira recíproca. Neste sentido, os professores deveriam incentivar a aprendizagem cooperativa, tendo em conta que este tipo de metodologia envolve a corresponsabilidade dos alunos para alcançar os objetivos propostos.
- Um dos aspectos mais destacados pelos estudantes é o uso de metodologias que estimulem o papel do estudante como protagonista/líder e a realização de tarefas autênticas que lhes aproximem da sua realidade profissional. A literatura esclarece que as metodologias ativas são aquelas que dão aos alunos um papel de liderança, de protagonista, além disso quando bem enfocadas e

planificadas, também favorecem os processos cognitivos superiores dos estudantes. Assim que, os professores deveram repensar suas formas de ensinar integrando alternativas metodológicas atrativas e eficazes para promover aprendizagens profundas.

- Também argumentam que assistir às aulas é um dos pilares para a aprendizagem. Neste sentido, se considera a necessidade de fomentar nos alunos a percepção de que a sua presença em sala de aula é importante para o seu aprendizado. Para conseguí-lo, o professor deverá fazer com que as aulas sejam interessantes, úteis e atrativas para os seus alunos.
- Os professores deveriam centrar suas orientações como planos de acompanhamento e assessoramento aos estudantes, não somente como um momento pontual para resolução de dúvidas. Desta maneira, promoveriam a individualização e a relação interpessoal entre docente e discente.
- Finalmente, gostaríamos de destacar que seria interessante considerar a avaliação a partir de uma função pedagógica, com a finalidade de reforçar o diálogo, o feedback e a aprendizagem dos estudantes, e o reajuste do método de ensino quando se faz necessário. Da mesma forma, deveria intensificar a avaliação autêntica, incluindo tarefas que exigem o raciocínio de alto nível e a autoavaliação por parte dos alunos.

Como podemos ver, as considerações levadas a cabo pelos estudantes coincidem com algumas propostas do EEES e com certos princípios do ensino eficaz. Os estudantes são conscientes dos pontos fortes e dos pontos fracos da docência universitária, e considerar suas avaliações pode ser crucial para melhorar o ensino e com ele, a aprendizagem dos estudantes, que é o objetivo final da instituição universitária.

6.5. LIMITAÇÕES E FUTURAS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO

Consideramos importante estar ciente das principais limitações que apresenta esta investigação com a finalidade de reflexionar sobre elas e melhorar, na medida do possível, possíveis linhas de trabalho futuras, sobre tudo se derivam desta investigação. As limitações de que falamos são as seguintes:

- A primeira limitação deriva do tamanho da amostra. Ao ser uma amostra de casos homogêneos com algumas características específicas é impossível generalizar as conclusões. Talvez, se tivéssemos recolhido uma amostra mais ampla de estudantes de Pedagogia de várias universidades, poderíamos ter generalizado os resultados obtidos.
- A segunda limitação refere-se aos agentes que participaram na investigação. É verdade que foram recolhidas informações sobre as variáveis que influíram na aprendizagem por parte de um dos agentes protagonistas do processo de ensino-aprendizagem: os alunos. No entanto, não foi possível contrastar esta informação com as opiniões e avaliações dos professores que ensinaram a esse grupo de alunos. É possível que a informação que tivesse sido fornecida pelos professores houvesse proporcionado nuances interessantes para poder completar a informação que nos foi dada.
- A terceira limitação deriva do instrumento com o qual foi recolhida as avaliações dos estudantes sobre os factores que influem na sua aprendizagem. Acreditamos que deveriam ser feitas entrevistas mais profundas com a finalidade de investigar mais detalhadamente o modo como essas variáveis influíram nas suas aprendizagens, já que ao ser um questionário aberto, muitos estudantes centraram-se em expor factores, sem aprofundar o assunto.
- Encontramos a quarta limitação na dificuldade que implicou “classificar” cada resposta de cada um dos estudantes em um sistema de categorias tão amplo; o qual põe em evidência a subjetividade do investigador. No entanto, somos conscientes de que esta é uma limitação própria das

análises destas características, e que no nosso caso, foi solucionada com a análise de fiabilidade do instrumento.

No decorrer deste trabalho e em relação às limitações acima referidas, foram surgindo possíveis linhas de investigação que poderiam avançar e abrir novas perspectivas ao presente trabalho.

Uma delas estaria relacionada com a segunda limitação. Acreditamos que seria interessante recolher informação dos professores da Faculdade de Educação da Universidade de Murcia que foram docentes do curso de Pedagogia, com a finalidade de conhecer suas opiniões e seus pareceres com respeito aos factores que influem na aprendizagem dos estudantes. Desta forma poderíamos conhecer seus níveis de pensamento, avaliando se atribuem a construção da aprendizagem dos estudantes a factores dependentes deles mesmos (dos docentes), dos estudantes, ou da convergência de ambos (Biggs, 2006). Desta maneira poderia estabelecer uma comparação entre as percepções dos docentes e dos estudantes.

Outra linha possível de investigação estaria direccionada a contrastar os resultados de aprendizagem dos estudantes com seus enfoques e suas concepções de aprendizagem. Seria interessante verificar se o conhecimento superficial dos estudantes de Pedagogia se relaciona com enfoques superficiais e concepções quantitativas da aprendizagem.

Finalmente, a última linha de investigação estaria direccionada a avaliar o tipo de conhecimento construído pelos estudantes de Licenciatura de Pedagogia, após ter-se implementado plenamente o EEES e que se encontram presente nestes momentos do início do seu processo de acreditação. Devemos considerar que ainda que os estudantes da nossa investigação tenham participado no processos de adaptação do curso, a grade curricular que norteou sua formação académica foi o Plano 2000.

Referencias bibliográficas

- Alba, C. (2004). *La viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las Universidades Españolas, vinculadas a la utilización de las TIC en la docencia y la investigación*. Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de http://www.psico.uniovi.es/Fac_Psicologia/paginas_EEs/Adaptacion_de_profesorado/tics/3-InformeGlobal.pdf
- Álvarez Valdivia, I. (2008). Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14(6 -1), 235-272.
- Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Nueva York: Longman.
- ANECA (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. Madrid: ANECA.
- Antúnez, S., Del Carmen, L. M., Imbernón, F., Parcerisa, A. y Zabala, A. (2008). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Graó.
- Archer, A. y Hughes, C. (2011). *Explicit Instruction: Effective and Efficient Teaching*. NY: Guilford Publications.

- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Barcelona: Labor.
- Attali, J. (1998). *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Recuperado de <http://www.education.gouv.fr/forum/attali.htm>
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D. P. Novak, J. D., Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ávila, A., Quintero, N. y Hernández, G. (2010). El uso de estrategias docentes para generar conocimientos en estudiantes de educación superior. *Omnia*, 16(3), 56-76.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Bain, K. (2012). ¿Qué es la buena enseñanza? *Revista de Educación*, 4, 63-74.
- Bain, K. (2014). *Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Benavidez, V. (2010). Las evaluaciones de los logros educativos y su relación con la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 83-96.
- Benedito, V., Ferrer, V. y Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Col.lecció Docència Universitària.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

- Berk, R. A. (1979). Generalizability of behavioral observations: A clarification of inter-observer agreement and inter-observer reliability. *American Journal of Mental Deficiency, 83*, 460-472.
- Biggs, J. (1978). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Education Psychology, 48*, 266-279.
- Biggs, J. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (2006). *Calidad en el aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. y Collis, K. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: the SOLO taxonomy*. Nueva York: Academy Press.
- Biggs, J. y Moore, P. (1993). *The process of learning*. Sydney: Prentice Hall.
- Biggs, J. y Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University. What the student does (4ª Ed.)*. Nueva York, NY: Society for Research into Higher Education. Open University Press.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2012). *Metodología de la Investigación Educativa (3ª Ed.)*. Madrid: La Muralla S.A.
- Blanco, A. (1993). Fiabilidad, precisión, validez y generalizabilidad de los diseños observacionales. En M.T. Anguera (Ed.), *Metodología observacional en la investigación psicológica: Vol. 2: Fundamentación* (pp. 151-261). Barcelona: PPU.
- Block, C. C. y Parris, S. R. (2008). *Comprehension Instruction. Research-based best practices*. Nueva York: The Guilford Press.
- Bloom, B.S., Engelgart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. y Krathwohl, D.R. (Eds.). (1956). *Taxonomy of educational Objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive Domain*. Nueva York: David McKay.
- Bolívar, A. (1999). El currículum como un ámbito de estudio. En J.M. Escudero (Ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 23-44). Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2000). *La mejora de los procesos de evaluación*. Ponencia impartida en el curso La mejora de la enseñanza. Murcia: Federación de Enseñanza de UGT.

- Bolívar, A. (2000). *Los procesos de evaluación*. Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EVALUACION/MEJORA%20DE%20LOS%20PROCESOS%20DE%20EVALUACION.rtf>.
- Bolívar, A. (2003). *Diseño de planes de estudios de las titulaciones. Seminario para la implantación del sistema de créditos europeos en las titulaciones de las universidades andaluzas*. Granada: Universidad de Granada.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93–123.
- Bolívar, A. (2008a). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 2, 1-23.
- Bolívar, A. (2008b). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2007). *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid: PPC.
- Boulton-Lewis, G. M. (2004). Conceptions of teaching and learning at school and university: similarities, differences, relationships and contextual factors. *European Journal of School Psychology*, 2(1-2), 19-38.
- Bowden, J. y Marton, F. (2012). *La Universidad. Un espacio para el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Bricall, J. M. (1997). *Visión de la Universidad en Europa: Problemas diversos, soluciones comunes*. Conferencia pronunciada en el ciclo: Los nuevos desafíos de la Universidad. Madrid: Instituto Libre de Enseñanza.
- Bricall, J. M. (coord.) (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: Patronato de la Conferencia de Rectores.
- Brophy, J. y Good, T.L. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research Teaching*. Nueva York: Macmillan
- Brown, A. L. (1994). The advancement of learning. *Educational Research*, 23(8), 4-12.

- Brown, G. y Atkins, M. (1988). *Effective teaching in Higher Education*. Routledge: Londres.
- Brown, S. y Glasner, A. (2007). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. y Palacios, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Buendía, L., Hernández, F. y Colás, P. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cabrera, A. F. y La Nasa, S. M. (2002). Sobre métodos de enseñanza en la universidad y sus efectos. En Y. Anibal y A. Jozami (Ed.), *Nuevas miradas sobre la universidad* (63-88). Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Calvo, A. y Susinos, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado:
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación: Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Castejón, J.L. y Navas, L. (2009). *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones. Implicaciones para la enseñanza en Educación Secundaria*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Castells, M. (1997). *La era de la información*. Madrid: Alianza.
- Cid Sabucedo, A., Pérez Abellás, A. y Zabalza, M. A. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *Educación XXI*, 16(2), 265-296.
- Cid, M., Saraiva, M., Pereira, D., Sampaio, A., Bonito, J. (2010). Percepção Estudantil da Qualidade do Ensino Superior Público no Alentejo (Portugal). *Millenium*, 39, 19-53.
- Clemente Linuesa, M. (2010). Diseñar el currículum. Prever y representar la acción. En J. Gimeno (Coord.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 269-293). Madrid: Editorial Morata.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.

- Comunicado de Praga (2001). *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior*. Recuperado de <http://www.eees.es/es/documentacion>
- Cormier, D. (2008). Rhizomatic education: Community as curriculum. *Innovate*, 4(5). Recuperado de <http://davecormier.com/edblog/2008/06/03/rhizomatic-education-community-as-curriculum/>
- CRUE (2006). *Propuestas metodológicas para la renovación de las metodologías educativas*. Madrid: MEC.
- Darling–Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Day, C. (2007). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- De Corte, E. (2010) Historical developments in the understanding of learning. En H. Dumont, D. Istance y F. Benavide (eds.), *The nature of Learning: using research to inspire practice* (pp. 35-67). Paris: Centre for Educational Research and Innovation, OECD.
- De Luxán Meléndez, J.M. (1998). La misión de la Universidad. En De Luxán Meléndez, J.M. (Ed.), *Política y Reforma Universitaria*. Barcelona: Cedecs Editorial S.L.
- De Miguel, M. (2004). *Adaptación de la homologación de los planes de estudio a la Convergencia Europea*. Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42375/adaptacion_de_la_homologacion_de_los_planes_de_estudio_a_la_convergencia_europea.pdf
- De Miguel, M. (2006b). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 57, 71-92.
- De Miguel, M. (Coord.) (2006a). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Editorial Alianza.

- De Miguel, M. (Dir.), Apodaca Urquijo, P., Arias Blanco, J. M., Escudero Escorza, T., Rodríguez Espinar, S. y Vidal García, J. (2002). Evaluación del rendimiento en la Enseñanza Superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. *Revista de Investigación Educativa*, 10(2), 357-383.
- Declaración de Bergen (2005). *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior*. Recuperado de <http://www.eees.es/es/documentacion>
- Declaración de Berlín (2003). *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior*. Recuperado de <http://www.eees.es/es/documentacion>
- Declaración de Bolonia (1999). *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior*. Recuperado de <http://www.eees.es/es/documentacion>
- Declaración de la Sorbona (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. Recuperado de <http://www.eees.es/es/documentacion>
- Declaración de Leuven (2007). *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior*. Recuperado de <http://www.eees.es/es/documentacion>
- Declaración de Londres (2007). *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior*. Recuperado de <http://www.eees.es/es/documentacion>
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill: México.
- Dómenech, F. (1999). *El proceso de enseñanza y aprendizaje universitario: aspectos teóricos y prácticos*. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.

- Domingo, J. (2003). Dimensiones y escenarios del buen aprendizaje para todos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE, 1(2)*, 1-21.
- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of Learning for Instruction*. Needhan Heights: Allyn y Bacon.
- Egido, I. (2006). La política universitaria en la España democrática: logros y carencias después de treinta años. *Tendencias Pedagógicas, 11*, 207-222.
- Entwistle, N. J. (1986). *Approaches to Learning in Higher Education: Effects of Motivation and Perceptions of the Learning Environment*. Annual Meeting of the American Educational Research Association (70th, San Francisco, CA, April 16-20, 1986).
- Escudero, J. M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Escudero, J. M. (2006). *El Espacio Europeo de Educación Superior. ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la Universidad?* Murcia: ICE. Colección Minor.
- Escudero, J. M. (Ed.) (1999). *Diseño, desarrollo e Innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- Espada Recarey, L. (1999). *¿Hacia dónde va la universidad? Lección inaugural. Curso 1999/2000*. Vigo: Universidad de Vigo.
- Espinosa Martín, M. T. (2014). Necesidades formativas del docente universitario. *REDU- Revista de Docencia Universitaria, 12(4)*, 161-177.
- Estebarranz, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular (2ª Ed.)*. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Favinha, M. (2012). Os novos desafios na Universidade: a prática pedagógica nos docentes no Ensino Superior. En Universidade de Évora (1559-2009), *450 de modernidade educativa* (pp. 725-732). Lisboa: Chiado Editora.
- Fenstermacher, G. y Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record, 107(1)*, 186-213.

- Fernández Cano, A. (1995). *Métodos para evaluar la investigación en psicopedagogía*. Madrid: Síntesis.
- Fernández March, A. (2005). *Nuevas metodologías docentes*. ICE Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_meto_docent/nuevas_metodologias_docentes_2.pdf
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Flecha, R. (2004). Estructura de la convergencia o grados y postgrados. ¿Organización educative de la reforma? *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18(3), 277-286.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gagné, R. (1979). *Las condiciones del aprendizaje*. México: Interamericana.
- Gail Donald, J. (2002). *Learning to think. Disciplinary perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gairín, J., Muñoz, J. L. y Rodríguez, D. (2009). Estudios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(4), 620-634.
- Galán, L. (2004). *Costes de personal docente e investigador. Proceso de Bolonia (Cosdibo) Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación y Ciencia*. Recuperado de <http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/mec/estudioy analisis/cosdibo.pdf>
- Gallardo Córdova, K. E. (2009). *La Nueva Taxonomía de Marzano y Kendall: una alternativa para enriquecer el trabajo educativo desde su planeación*. Recuperado de http://dspace.universia.net/bitstream/2024/1263/1/kathy_marzano.pdf
- García Garrido, J.L. (2009). Futuro de la universidad o universidad del futuro. *Revista Fuentes*, 9, 9-25.

- García Hernández, M.L. (2009). *Los instrumentos de evaluación en la Licenciatura de Pedagogía de la UMU (2002-2007)*. (Tesis de Licenciatura, no publicada). Universidad de Murcia, Murcia.
- García Hernández, M.L. (2014). *Perspectiva del alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes: un estudio de caso*. (Tesis doctoral, no publicada). Universidad de Murcia, Murcia.
- García Ruiz, M.J. (2011). Impacto de la globalización en la universidad europea del siglo XXI. *Revista de Educación*, 356, 509-529.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- Gimeno, J. (Coord.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Editorial Morata.
- Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gine Freixes, N. (2007). *Aprender en la universidad: el punto de vista estudiantil*. Barcelona: Octaedro.
- Giné Freixes, N. y Parcerisa, A. (coord.) (2006). *Planificación y análisis de la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Gómez, R. (2002). Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza. *Publicaciones*, 32, 261-333.
- González, M. (2006). *Análisis de las iniciativas de formación y apoyo a la innovación en las universidades españolas para la promoción del proceso de Convergencia Europeo*. Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de http://www.redu.org/img/estudios_informes/informe_EEES.pdf
- Grácio, L., Chaleta, E. y Rosário, P. (2005). *Emergência de novas concepções de aprendizagem e ensino e suas implicações educativas*. Trabalho apresentado em VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Braga.

- Gredler, M. E. (2005). *Learning and Instruction: Theory into Practice (5ª Ed.)*. Nueva York: Pearson Education.
- Gros, B. (2007). Burrhus Frederic Skinner y la tecnología en la enseñanza. En J. Trilla (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp.229-249). Barcelona: Graó.
- Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Guitart, R. (2002). *Las actitudes en el centro escolar. Reflexiones y propuestas*. Barcelona: Graó.
- Hativa, N. (2001). *Teaching for effective learning in Higher Education*. Amsterdam: Kluwer
- Hativa, N., Barak, R. y Simhi, E. (2001). Exemplary University teachers: knowledge and belief regarding effective teaching dimensions and strategies. *The Journal of Higher Education*, 72(6), 699-729.
- Hattie, J. (2002). What are the attributes of excellent teachers? In B. Webber (Ed.), *Teachers make a difference: What is the research evidence?* (pp. 3–26). Wellington, NZ: New Zealand Council for Educational Research.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of meta-analysis relating to achievement*. Nueva York: Routledge.
- Hernández Pina, F. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa. Fundamentos*. Murcia: Diego Marín.
- Hernández Pina, F., Martínez, P., Rosario, P. y Rubio, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Hernández, F., García, M.P., Martínez, P., Hervás, R. y Maquilón, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 487-510.
- Hernández, F., Martínez, P., Fonseca, P. y Rubio, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.

- Hernández, R. y Murillo, F.J. (2011). Teorías y modelos curriculares. En I. Cantón Mayo y M. Pino-Juste (Coords.), *Diseño y desarrollo del currículum* (pp. 57-75). Madrid: Alianza Editorial.
- Hirsch, E. D. (2012). *La escuela que necesitamos*. Madrid: Encuentro.
- Hopkins, D. (2000). Powerful learning, powerful teaching and powerful schools. *Journal of Educational Change*, 1(2), 135-154.
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación, número extraordinario*, 59-81.
- Imbernón, F. (2012). La formación del profesorado universitario: Orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. En J. Bautista (coord.), *Innovación en la universidad: Prácticas, políticas y retóricas* (pp.85-102). Barcelona: Graó.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. Recuperado de http://noticias.juridicas.com/base_datos/Derogadas/r0-lo11-1983.html
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>
- López Pastor, V. M. (2009). *Evaluación compartida y formativa en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Manefield, J. et al. (2007). *Student voice. A historical perspective and new directions*. Melbourne: Department of Education, Office of Learning and Teaching.
- Manzano, V. y Torrego, L. (2009). Tres modelos para la Universidad. *Revista de Educación*, 350, 477-489.

- Maquilón, J. J., Vallejo, M., García Sanz, M. P.; García Sánchez, F. A. y Egea, A. (2010). Evaluación de la experiencia de innovación del primer curso de la titulación de Pedagogía desde la perspectiva de los estudiantes. En P. Arnáiz, M. P. García Sanz y L. Hernández Abenza (coords.), *Experiencias de innovación educativa en la Universidad de Murcia (2009)* (pp. 93-114). Murcia: Editum.
- Martí, E. y Onrubia, J. (2002). *Las teorías del aprendizaje escolar*. Barcelona: UOC.
- Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: El reto del cambio docente. En J.I. Pozo y M.P. Pérez (coords.) *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp.199-215). Madrid: Ediciones Morata.
- Martínez González, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación de los centros docentes*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Secretaría general técnica. Subdirección general de información y publicaciones.
- Martínez Valcárcel, N., De Gregorio, A. y Hervás, R. (2012). La evaluación del aprendizaje en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje: notas para una reflexión. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(2), 1-16.
- Martínez Valcárcel, N., García Hernández, M. L. y Porto Currás, M. (2012). Las prácticas de evaluación empleadas en Pedagogía en la Universidad de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 275-296.
- Martínez-Fernández, J. R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 23, 7-16.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning-I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning-II: Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.

- Marton, F., Dall'Alba, G. y Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277-300.
- Marzano, R. J. y Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. California, EE.UU.: Corwin Press.
- Mas, C. y Medinas, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de Psicología*, 23(1), 17-24.
- Mayor Ruiz, C. (ed.) (2001). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Madrid: Síntesis.
- 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.
- McDermott, L. C. (1984). Research on conceptual understanding in mechanics. *Physics Today*, 37, 24-32.
- mejorar la universidad indagando la experiencia. *Revista Profesorado*, 14(3), 75-88.
- Michavila, F. (2005). Cinco ideas innovadoras para la europeización de la Educación Superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(1), 1-5. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/michavila0405.pdf>
- Michavila, F. y Martínez, J. (Eds.) (2002). *El carácter transversal en la educación universitaria*. Madrid: Cátedra Unesco de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Monereo, C. (Coord.) (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M.L. (2011). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Moreira, A. (2010). ¿Por qué conceptos? ¿Por qué aprendizaje significativo? ¿Por qué actividades colaborativas? ¿Por qué mapas conceptuales? *Revista Curriculum*, 23, 9-23.

- Murillo, F. J. Martínez-Garrido, C., y Hernández-Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.
- National Committee of Inquiry into Higher Education (NCIHE). (1997). *Higher Education in the Learning Society (The Dearing Report)*. Londres: HMSO.
- Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Logroño: Publicaciones de la Universidad de La Rioja.
- Navarro Medina, E. (2012). *La enseñanza de la Historia de España y el desarrollo de las competencias ciudadanas. El conocimiento del alumnado al finalizar el Bachillerato*. (Tesis doctoral, no publicada). Universidad de Murcia, Murcia.
- Nieto, J.M. y Portela, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(2), 1-26.
- Novak, J. y Cañas, A. (2006). Del origen de los mapas conceptuales al desarrollo de Cmaptools. Recuperado de <http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=4&idSubX=90&ida=543&art=1>
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.
- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje Humano (4ª Ed.)*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Oser, F.K. y Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of teaching: bridging instruction to teaching. En V. Richarson (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 1031-1065). Washington, DC: A.E.R.A.
- Padilla, M. T. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 467-486.
- Palazón-Pérez, A., Gómez-Gallego, M., Gómez-Gallego, J.C., Pérez-Cárceles, M.C. y Gómez-García, J. (2011). Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario. *Bordón*, 63(2), 27-40.

- Palma, M. (2011). Innovación y Aprendizaje: Un nuevo modelo para la formación universitaria: ¿Por qué y para qué? *Arbor*, 187 (Extra3), 77-81.
- Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. California: Sage Publications, Inc.
- Pérez Cabani, M.L., Carretero, M.R., Palma, M. y Rafel, E. (2000). La evaluación de la calidad del aprendizaje en la universidad. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 5-30.
- Pérez Gómez, A. (2002). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje (10ª Ed.). En J. Gimeno Sacristán y A . I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 34-62). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A., Soto Gómez, E., Sola Fernández, M. y Serván Núñez, M.J. (2009a). *La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Ediciones Akal.
- Pérez Gómez, A., Soto Gómez; E., Sola Fernández, M. y Serván Núñez, M.J. (2009b). *Orientar el desarrollo de competencias y enseñar cómo aprender. La tarea del docente*. Madrid: Akal.
- Pérez Gómez, A., Soto Gómez; E., Sola Fernández, M. y Serván Núñez, M.J. (2009c). *Aprender en la Universidad. El sentido del cambio en el EEES*. Madrid: Akal.
- Pérez Gómez, A., Soto Gómez; E., Sola Fernández, M. y Serván Núñez, M.J. (2009d). *Aprender cómo aprender. Autonomía y responsabilidad: el aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: Akal.
- Pérez Pérez, R. (2011). El diseño curricular: componentes y modelos. En I. Cantón Mayo y M. Pino-Juste (Coords.), *Diseño y desarrollo del currículum* (pp. 77-98). Madrid: Alianza Editorial.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Porto Currás, M. (2006). La evaluación de estudiantes universitarios vista por sus protagonistas. *Educatio Siglo XXI*, 24, 167-187.

- Porto Currás, M. (2009). Evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela: percepciones de los propios alumnos. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 3.
- Porto Currás, M. (2010). Inclusión de la evaluación de estudiantes como indicador de calidad: Avances en los últimos diez años. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(3), 1-12.
- Porto Currás, M., García Hernández, M. L. y Navarro Medina, E. (2013). ¿Qué evalúan los instrumentos de evaluación? Valoraciones de estudiantes. *Arbor*, 189(760), a018.
- Pozo, J. I. (1996). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez, M. Mateos, E. Martín, y M. De La Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 29-54). Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje (2ª. Ed.)*. Madrid: Alianza Psicología Minor.
- Pozo, J. I. y Pérez, M. (2009). Aprender para comprender y resolver problemas. En J.I. Pozo y M. Pérez (Coord.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*(pp. 31-53). Madrid. Morata.
- Pozo, J. I., Monereo, C. y Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Coord.), *Psicología de la Educación Escolar* (pp. 211-258). Madrid: Alianza.
- Pozo, J.I. y Monereo, C. (2009). Introducción: La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambian nuestras formas de enseñar y aprender. En J.I. Pozo y M.P. Pérez (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. (pp.9-28). Madrid: Ediciones Morata.
- Pratt, D. D. (2002). Good Teaching: one size fits all? En J. Ross-Gordon (Ed.), *An Up-date on teaching Theory*. San Francisco: Jossey-Bass, Publishers.

- Prensky, M. (2010). Nativos e inmigrantes digitales. Institución Educativa SEK. Recuperado de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20%28SEK%29.pdf>
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Prieto, L., Blanco, A., Morales, P. y Torre, J. C. (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education (2ª Ed.)*. Londres: Routledge.
- Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título (BOE nº 218, de 11 de septiembre de 2003).
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE nº 224, de 18 de septiembre de 2003).
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE nº 260, de 30 de octubre de 2007).
- Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado
- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado (BOE nº 21, de 25 de enero de 2005).
- Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado (BOE nº 21, de 25 de enero de 2005).

- Real Decreto 915/1992, de 17 de julio, del título universitario oficial de Licenciado en Pedagogía y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención (BOE nº 206, de 27 de agosto de 1992).
- Resolución de 30 de junio de 2010, de la Universidad de Murcia, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Pedagogía (BOE nº 171, de 15 de julio de 2010).
- Richardson, J.T.E. (2005). Students' Approaches to Learning and Teachers' Approaches to Teaching in Higher Education. *Educational Psychology*, 25(6), 673-680.
- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós: Buenos Aires.
- Rodríguez Diéguez, J.L. (1980). *Didáctica General. Objetivos y Evaluación*. Madrid: Cincel.
- Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67-99.
- Rodríguez Gallego, M. R. (2014). Análisis de los factores del rendimiento académico de los estudiantes de Pedagogía desde la técnica de grupo nominal y método Delphi. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 245-266.
- Rodríguez Gómez G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rodríguez Izquierdo, R.M. (2009). Innovación metodológica docente en el marco del espacio de europeo de educación superior: Algunas reflexiones desde los retos de la sociedad del conocimiento. *XXI Revista de Educación*, 11, 196-206.
- Rodríguez, A. y Vieira, M. J. (2009). La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 27-47.
- Rodríguez, M. L. (2010). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Octaedro.

- Román, M. (2008). Investigación Latinoamericana sobre Enseñanza Eficaz, ILEE. En UNESCO, *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*, (pp. 209-225). Santiago de Chile: UNESCO.
- Rosário, P., Grácio, M.L., Núñez, J.C. y Gonzalez-Pienda, J. (2006). Perspectiva fenomenográfica de las concepciones de aprendizaje. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 13, 195-206.
- Rosselló, J. (1995). *Psicología del sentimiento: motivación y emoción*. Palma de Mallorca: Ediciones UIB.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Rué, J. (2009). *El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2012). *Teoría y practica de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. e Ispizua, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabariago, M., Vilà, R. y Sandín, M.P. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(2), 119-133.
- Salkind, N. (2009). *Exploring Research*. New Jersey: Pearson Education.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A review of school effectiveness research*. Institute of Education for the Office for Standards in Education. Recuperado de http://www.highreliabilityschools.co.uk/_resources/files/downloads/school-effectiveness/psjhpm1995.pdf
- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*(4ª Ed.). México: McGraw-Hill.

- Sanders, W. y Rivers, J. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. En Research Progress Report. University of Tennessee. Value-Added Research and Assessment Center Knoxville. Tennessee.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Santamaría F. (2012). *Apuntes de Aprendizaje Rizomático–Rhizomatic Learning*. Recuperado de <http://fernandosantamaria.com/blog/2012/02/aprendizaje-rizomaticorhizomatic-education/>
- Santos Guerra, M.A. (1998). Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 39-59.
- Santos Guerra, M.A. (2006). *Currículum oculto y aprendizaje en valores*. Recuperado de http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca/?page_id=111.
- Sanz de Acedo, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Schneider, M. y Stern, E. (2010). The cognitive perspective on learning: ten cornerstone findings. En H. Dumont, D. Istance, y F. Benavide (eds.), *The nature of Learning: using research to inspire practice* (pp. 69-111). Paris: Centre for Educational Research and Innovation, OECD.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schunk, D.H. (1997). *Teorías del Aprendizaje (2ª Ed.)*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Sevillano, M. L. (2004). *Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad*. Madrid: Pearson.
- Shkedi, A. (2005). *Multiple case narrative: A qualitative approach to the study of multiple populations*. Amsterdam: John Benjamins.

- Shuell, T. (1996). Teaching and learning in the classroom. En N. J. Smelser y P. Baltes (eds.), *Handbook of educational psychology* (pp.726-764). Nueva York: Mcmillan.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. [Traducción castellana (2005): El saber y entender de la profesión docente. *Estudios Públicos*, 99, 195-224.]
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10. Recuperado de http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Skinner, B. F. (1982). *Tecnología de enseñanza*. Barcelona: Labor.
- Skinner, B. F. (1987). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Orbis.
- Solé, I. (2007). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala (Eds.), *El constructivismo en el aula* (pp. 25-46). Barcelona: Graó.
- Sotelo, I. (1997). Grandeza y miseria del modelo alemán de Universidad. *Nueva Revista*, 51, 141-173. Recuperado de <http://www.fundacionunir.net/items/show/1061>
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada (2ª Ed.)*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- Suárez, B. (2003). *Adecuación de las titulaciones del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior. Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículum*. Buenos Aires: Troquel.

- Tapia, J.A. y Montero, I. (1990). Motivación y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación (Vol.II)* (pp.183-198). Madrid: Alianza Psicología.
- Tejada, J. (2005). *Didáctica-currículo: diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Barcelona: Davinci Continental.
- Tejedor, F. J. (1995). La evaluación de la docencia en el marco de la evaluación institucional. Congreso sobre Evaluación Educativa. La Coruña.
- Tejedor, F. J. (1998) (Coord.). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Tejedor, F. J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 224, 5-32.
- Tejedor, F. J. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torres, A., Hernández Valverde, F.J. y Martínez Valcárcel, N. (2014). Análisis de los contenidos aprendidos en la titulación de Pedagogía: la perspectiva del alumnado. *Tendencias Pedagógicas*, 23, 61-76.
- Torres, A., Vallejo, M. y Martínez Valcárcel, N. (2012). El recuerdo del aprendizaje de los estudiantes como referente para la reflexión del docente: el caso de la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Murcia (2005-2010). *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(2), 419-436.
- Torres, A., Vallejo, M. y Martínez Valcárcel, N. (en prensa). Análisis de los recuerdos de los estudiantes sobre los contenidos de la Titulación de Pedagogía. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*.
- Trillo, F. (2005). *Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista?* Colección de cuadernillos de actualización para pensar en la enseñanza

universitaria, 3. Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo03.pdf>

Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.

Unidad para la Calidad (2015). *Informe de los resultados académicos*. Universidad de Murcia.

Valcárcel, M. (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de http://campus.usal.es/web-usal/Novedades/noticias/bolonia/informe_final.pdf

Valcárcel, M. (2004). *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en Educación Superior*. Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/mec/estudioy analisis/varcarcel2.pdf>

Valle Arias, A., González Cabanach, J.C., SuárezRiveiro, J.M., PiñeiroAguín, I. y RodríguezMartínez, I. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3), 368-375.

Valle Arias, A., González Cabanach, R., Gómez Taibo, M.L., Vieiro Iglesias, P., Cuevas González, I.M. y González, R.M. (1997). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 8(14), 287-298.

Vallejo, M. (2010). *¿Quién ha faltado hoy a clase? Las metodologías activas en el título de Grado de Educación Infantil*. Ponencia invitada al I Congreso Internacional virtual de formación del profesorado.

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.

- Vallejo, M. y Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista iberoamericana de Educación*, 64, 11-25.
- Vallejo, M., Moreno Yus, M. A. y Porto Currás, M. (2008). Hacia una caracterización de buenas prácticas pedagógicas ante el riesgo de exclusión educativa. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (Actas del X Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas) (pp. 289-296). Madrid: Wolters Kluwer.
- Vásquez, A. (2010). Competencias Cognitivas en la Educación Superior. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 6(2), 34-64.
- Verhagen, P. (2006). *Connectivism: A new learning theory*. Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/88324962/Connectivism-a-New-Learning-Theory>
- Vicerrectorado de Convergencia Europea (2006). *Elaboración del Plan de Convergencia para la Universidad de Murcia*. Resumen ejecutivo.
- Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, número extraordinario, 177-212.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Villardón Gallego, L. (2015). *Competencias genéricas en Educación Superior. Metodologías específicas para su desarrollo*. Madrid: Narcea.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Walberg, J.H. y Paik, D.J. (2000). *Effective educational practices*. Geneva: IBE/UNESCO.
- West, L. H. T. (1988). Implications of recent research for improving secondary school science learning. En P. Ramsden (Ed.), *Improving Learning: New Perspectives*. Londres: Kogan Page.
- Williamson, B. (2013). *The Future of the Curriculum: School Knowledge in the Digital Age*. MacArthur Foundation Reports on Digital Media & Learning. Cambridge: MIT Press.

- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), 131-175.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Mexico: Pearson.
- Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 17-34
- Zabala, A. (2005). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó.
- Zabala, A. (2007). Los enfoques didácticos. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala (Eds.), *el constructivismo en el aula* (pp.125-161). Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. (2006b). *El prácticum de la carrera de Pedagogía*. Jornadas sobre el futuro grado de Pedagogía. Recuperado de http://www.ub.edu/pedagogia/recursos/docs/ponencia_13.pdf
- Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2003a). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2003b). *Currículum universitario innovador. ¿Nuevos Planes de estudio en moldes y costumbres viejas?* III Jornada de Formación de Coordinadores-PE. Recuperado de www.upv.es/europa/doc/Articulo%20Zabalza.pdf
- Zabalza, M.A. (2006a). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 37-69.
- Zabalza, M.A. (2007a). La didáctica universitaria. *Bordón*, 59 (2-3), 489-509.

- Zabalza, M.A. (2007b). *El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria*. Conferencia presentada al Iº Simposium Internacional de Didáctica Universitaria. Durango. México. Recuperado de <http://www.upd.edu.mx/variados/simpdidac2007/Zabalza>
- Zabalza, M.A. (2011). Metodología docente. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 75-98.
- Zabalza, M.A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *REDU- Revista de Docencia Universitaria. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria*. 10 (1), 17-42.
- Zeller, R. A. (1997). Validity. En J. R. Keeves (Eds.), *Educational Research, Methodology and measurement. An international handbook* (pp.822-929). Nueva York: Pergamón.

Anexos

ANEXO 1. Instrumentos de recogida de información: *Instrumento 1*

Instrumento 1

DIMENSIÓN 1: “CONOCIMIENTO DECLARATIVO”

En estos cinco cursos de formación universitaria has adquirido una serie de conocimientos referidos a cada una de las asignaturas cursadas que te caracteriza como profesional en tu campo de estudio: la PEDAGOGÍA. Partiendo de esos conocimientos, con esta ficha pretendemos que **enuncies** (de manera individual) aquellos contenidos que has aprendido para cada una de las asignaturas troncales y obligatorias que conforman el currículo de Pedagogía. Así, debes concretar, en cada asignatura de las especificadas seguidamente, qué contenidos has aprendido y, por tanto, forman parte de tu conocimiento como pedagog@.

...¡Ánimo!

Primer curso
<i>Bases metodológicas de la investigación educación</i>
<i>Historia de la educación</i>
<i>Didáctica general</i>
<i>Procesos psicológicos básicos</i>
<i>Sociología de la educación</i>

<i>Teoría de la educación</i>
<i>Bases orgánicas y funcionales de la educación</i>
Segundo curso
<i>Antropología de la educación</i>
<i>Organización y gestión de centros educativos</i>
<i>Psicología del desarrollo</i>
<i>Psicología de la educación</i>

<i>Tecnología educativa</i>
<i>Análisis y tratamiento datos de investigación en educación</i>
<i>Historia de la educación española</i>
Tercer curso
<i>Modelos y procesos de orientación</i>
<i>Métodos, diseños y técnicas de investigación en educación</i>
<i>Intervención socioeducativa y animación sociocultural</i>

<i>Educación de adultos</i>
<i>Diagnóstico pedagógico</i>
<i>Procesos y estrategias de desarrollo institucional</i>
<i>Biopatología de las deficiencias</i>
Cuarto curso
<i>Diseño, desarrollo e innovación del currículo</i>
<i>Economía de la educación</i>

<i>Pedagogía social</i>
<i>Política y legislación educativas</i>
<i>Evaluación de programas educativos y sociales</i>
<i>Educación para la salud. Fundamentos pedagógicos</i>
<i>Formación laboral y ocupacional</i>
Quinto curso
<i>Educación comparada</i>

<i>Formación y actualización en la función pedag.</i>
<i>Evaluación, centros y profesores</i>
<i>Apoyo y asesoramiento a sujeto con N.E.E.</i>
<i>Innovación tecnológica y enseñanza</i>
<i>Supervisión y asesoramiento en centros escolares</i>

ANEXO 2. Instrumentos de recogida de información: *Instrumento 2*

Número:

Fecha:

Instrumento 2

DIMENSIÓN 1: "CONOCIMIENTO DECLARATIVO"

En el *Instrumento 1* enunciasteis una serie de contenidos que han formado parte de vuestra formación universitaria. Ahora, nos gustaría profundizar un poco más en ese conocimiento. Para ello, hemos seleccionado aquellos contenidos que, por su frecuencia y relevancia, parecen ser un referente conceptual en vuestro conocimiento, con la intención de que **reflexionéis** sobre los mismos.

Concretamente, en esta ficha debéis dar respuesta a las cuestiones que os indicamos a continuación. Sería muy interesante que lo hicieras desde la visión de un pedagogo, pues para eso te estás formado.

...¡Ánimo!

Cuestiones a responder:

1. Identifica y selecciona un **autor** (pedagogo, filósofo, psicólogo, etc.) que consideres importante en tu formación como pedagogo y explica cuáles han sido sus **aportaciones más relevantes**.
2. ¿Qué entiendes por **currículum**?
3. ¿Qué **leyes educativas** crees que han tenido más impacto en el sistema educativo español? ¿Por qué?
4. ¿Qué **programas informáticos** de análisis de datos conoces? ¿Cuáles son sus ventajas e inconvenientes?
5. Explica qué características posee un niño con **Síndrome de Down** y qué implicaciones educativas tendría su escolarización.
6. Explica qué entiendes por **modelo de orientación**, selecciona uno de los modelos existentes y sus características básicas.
7. ¿Qué es un **proyecto de intervención socioeducativa**?
8. Expresa qué entiendes por **aprendizaje** y qué tipo de aprendizajes conoces.
9. ¿Podrías identificar un aspecto (organización, estructura, etc.) de otro sistema educativo europeo que creas puede ser interesante adoptarlo en el sistema educativo español?
10. Define **educación en valores**.

ANEXO 3. Instrumentos de recogida de información: *Instrumento 3*

Número:

Fecha:

Instrumento 3

DIMENSIÓN 2: "CONOCIMIENTO FUNCIONAL"

En esta ficha nos gustaría profundizar sobre la aplicación de tus conocimientos. Por ello, te vamos a presentar tres supuestos prácticos en los que tendrás que imaginar que ya eres Licenciado en Pedagogía y estás desarrollando tu labor como tal. Sin duda, con los conocimientos que has aprendido en la carrera podrás responder y argumentar cada una de las situaciones prácticas que te mostramos.

...¡Adelante!

SUPUESTO 1:

Imagina que has finalizado tu formación universitaria y comienzas a trabajar en un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica. El tutor de tercero de un centro acude a ti para comunicarte que sospecha que uno de sus alumnos puede tener altas habilidades. Ante tal caso, ¿cuál sería tu labor como pedagogo? Para ello, responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo determinarías si se trata de un alumno con altas habilidades?
2. ¿Utilizarías alguna prueba o test específico? ¿Cuál o cuáles serían? ¿Dónde los localizarías?
3. ¿Qué información incluirías en el *Informe psicopedagógico*? ¿Sería necesario hacer un *dictamen de escolarización*? ¿En qué caso?
4. ¿Solicitarías ayuda a algún tipo de agente o servicio? ¿Cuál?
5. Imagina que, tras la evaluación psicopedagógica, determinas que se trata de un alumno superdotado. ¿Qué medidas contemplarías para dar respuesta educativa a las necesidades educativas del alumno?

SUPUESTO 2:

El aprendizaje por competencias ha supuesto que el proceso educativo se vea modificado por nuevas formas de enseñar, de aprender, de evaluar,... acordes con este planteamiento. En esta situación, los docentes se ven obligados a plantear nuevos métodos de evaluación que les permitan determinar si sus alumnos adquieren los conocimientos, habilidades y actitudes que se plantean en los currículos. Sin embargo, no todos los docentes conocen los tipos de evaluación que pueden desarrollar en sus clases.

En este caso, tu labor como pedagogo será orientar al profesorado sobre la importancia y las implicaciones de la evaluación por competencias para promover el aprendizaje de sus alumnos.

1. ¿Qué entiendes tú por evaluación de competencias?
2. ¿Qué tipos de evaluación conoces?

3. De los distintos tipos de evaluación que has definido, ¿cuál o cuáles debería emplear el profesorado y por qué?
4. ¿Qué instrumentos les plantearías que utilizaran y en qué momento deberían utilizarlos?
5. ¿Qué repercusión crees que tendría este tipo de evaluación en su práctica como docente?

SUPUESTO 3:

Uno de los planteamientos que explica la necesidad de la formación del profesorado es el siguiente: *la calidad de la enseñanza es un factor decisivo de la calidad del aprendizaje de los estudiantes*. Sin embargo, los centros educativos no suelen estar diseñados como lugares de formación continua del profesorado, sino que más bien están enfocados a la formación del alumnado.

Teniendo en cuenta este argumento, imagina que eres el orientador de un centro educativo de Educación Secundaria y te planteas llevar a cabo un programa de formación continua del profesorado:

1. ¿En base a qué argumentos defenderías ante un grupo de profesores la **importancia de la formación continua**?
2. Indudablemente, antes de implementar cualquier acción formativa has de considerar una serie de cuestiones previas (necesidades) que te permita diseñar el programa de formación de manera contextualizada. ¿Qué cuestiones previas tendrías en cuenta a la hora de diseñar un programa de formación?
3. En muchas ocasiones, los aprendizajes que se pueden desarrollar en un curso o taller de formación del profesorado pueden darse con distintos niveles de intensidad: *sensibilización, comprensión, desarrollo de habilidades, uso o reconstrucción/transferencia*. ¿Cómo plantearías el curso si tu intención es que los docentes **transfieran** aquello que han aprendido a su práctica educativa? ¿Qué metodología de investigación planearías?
4. Imagina que se trata de un centro en el que, en los últimos años, se ha creado una cultura escolar tendente al **individualismo** por parte de los docentes. ¿Cómo abordarías un cambio en el que los docentes trabajaran de forma colaborativa? ¿Utilizarías algún recurso tecnológico? ¿Por qué? Explícalo brevemente.

ANEXO 4. Instrumentos de recogida de información: *Instrumento 4*

Número:

Fecha:

Instrumento 4

DIMENSIÓN 3: "METAREFLEXIÓN"

En esta ficha nos gustaría que reflexionases sobre tu aprendizaje teniendo en consideración las fichas que has elaborado en los días anteriores. Concretamente, **valora el proceso de enseñanza y aprendizaje** que ha tenido lugar durante vuestra formación universitaria. ¿A qué crees que se debe tu conocimiento? ¿Qué factores han podido influir en ellos?

ANEXO 5. TOTALIDAD DE LAS RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES EN EL INSTRUMENTO 1

ASIGNATURA	REFERENCIAS DE LOS ALUMNOS	Total
ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE DATOS DE INVEST. EDUC.	Altas capacidades	1
	Análisis cualitativo y cuantitativo de datos educativos	1
	Análisis de datos	1
	Analizar datos cuantitativos con el programa SPSS y datos cualitativos con el programa QUALPRO	1
	Cómo vaciar datos	1
	Datos cuantitativos y cualitativos...	1
	Especialmente indagamos en programas como SPSS (cuantitativo) y Qualpro (cualitativo).	1
	Investigación educativa, un paso más	1
	Investigaciones y análisis de sus datos de forma cuantitativa o/y cualitativa	1
	Manejo del SPSS, QUALPRO	1
	Paradigmas metodológicos cuantitativos y cualitativos	1
	Paradigmas utilizados en la investigación educativa	1
	Pautas-guión para el análisis de datos	1
	Programa SPSS	1
	Programas de estadística descriptiva (SPSS, QUALPRO)	1
	Programas estadísticos como el SPSS y el QualPro	1
	Programas estadísticos como SPSS, Qualpro	1
	SPSS Y QUALPRO	1
	SPSS, Qualpro	1
	Spss, qualpro, T-student, anova, varianza, desviación típica	1
Transformar un conjunto de datos con el objetivo de poder verificarlos desde un análisis racional. Es analizar los datos de un problema e identificarlos	1	
Total		21
ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	"El niño Salvaje"	1
	Acogida del otro, reconocimiento de los demás. Todo esto a través de la educación	1
	Aprendizaje y desarrollo del ser humano	1
	Centrada en aspectos humanos de la persona	1
	Concepción del hombre y su cuerpo	1
	Convivir con el otro y en sociedad	1
	El hombre y el alma	1
	El niño salvaje	1
	En esta materia nos acercamos al estudio del ser humano en cuanto es educable: "homo educandus"	1
Etnografía	1	

	Evolución del hombre	1
	Evolución del hombre.	1
	Historia de vida	1
	Historia de vida y su elaboración	1
	Homosexualidad	1
	Implicación de la educación en la evolución del hombre.	1
	Innato o adquirido	1
	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.	1
	La historia del hombre	1
	la historia del hombre en la educación.	1
	Mimesis	1
	Moral	1
	Naturaleza racional e irracional del hombre	1
	Nos gusto mucho la practica sobre la historia de vida (etnografía).	1
	Trabajo sobre la historia de vida de una persona y como esta había vivido su educación (Etnografía)	1
	Valores	1
	Valores y la moral	1
	Vimos la etnografía o historia de vida	1
	Total	28
APOYO Y ASESORAMIENTO A SUJETO CON N.E.E.	Acneae (loe)	1
	ACNEE	1
	Adaptaciones curriculares	2
	Además las prácticas que realizamos nos ayudan a adquirir mejor los conocimientos.	1
	Altas habilidades	1
	Alumno de altas habilidades	1
	Alumnos con necesidades educativas especiales	1
	Alumnos con TEA	1
	Apoyo	1
	Apoyo educativo	1
	Artículos y decretos de la LOE que se refieren a alumnos con necesidades educativas especiales , especificas y de integración tardía	1
	Atención a la diversidad	2
	Atención temprana	1
	Aula abierta	2
	Aula de acogida	2
	Aulas abiertas	2
	Aulas de acogida	2
	Clasificación de las necesidades educativas especiales:	1

adaptaciones, medios y atención	
Compensación educativa	1
Dictamen de escolarización	1
Diferenciación de conceptos	1
Diferencias entre un informe y un dictamen	2
Diferentes discapacidades (motora, auditiva, visual)	1
Discapacidad auditiva	1
Diseño de adaptaciones curriculares	1
Diversidad de apoyos para n.e.e.	1
Educación compensatoria	2
En esta materia se vio contenidos referentes a personas con necesidades educativas específicas	1
EOEP	1
Espectro autista	1
Esta asignatura está siendo una de las que más nos ha gustado. Pues pensamos que es una asignatura muy útil para el día de mañana.	1
Estamos aprendiendo las características de alumnos con N.E.E.	1
Evaluación e informes psicopedagógicos.	1
Evolución del concepto	1
funciones PTSC, tutor, AL	1
Historia	1
Informe psicopedagógico	1
Integración tardía en el sistema educativo español	1
La historia de cómo surge el termino educación especial	1
Las discapacidades (motórica, visual, auditiva, etc.).	1
LOE, decreto 359	1
Los alumnos con altas habilidades	1
Los alumnos de educación compensatoria	1
Medidas educativas para alumnos con N.E.E. y todo lo que conlleva.	1
Medidas para su adaptación	1
NEE	1
Normalización e inclusión	2
Posibles respuestas educativas para atenderlos	1
Reales decretos	1
Recursos para la elaboración de informes	1
Sobre todo, lo que nos ha marcado ha sido el trabajo el grupo sobre la temática que la profesora nos propuso.	1
Tipos y clasificación de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	1
Unido a este temario, a la discapacidad motora, una compañera de clase en esa situación nos contó su experiencia.	1

	Utilizar la legislación actual	1
Total		63
BASES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUC.	Análisis cualitativo	1
	Analizar resultados	1
	Comienzo de teorías de la evaluación.	1
	Datos cualitativos, cuantitativos,...	1
	Diferencias entre metodología cuantitativa y cualitativa	1
	Elaborar una entrevista, cuestionario.	1
	Fases de una investigación	1
	Hacer informe de investigación	1
	Iniciación a la investigación	1
	Los paradigmas	2
	los paradigmas (cuantitativo, cualitativo y holístico).	1
	Los paradigmas de la educación	1
	paradigmas metodológicos	1
	Paradigmas metodológicos: análisis cuantitativo y cualitativo.	1
	Pasos de una investigación y realización de una investigación.	1
	Pautas a seguir para realizar un trabajo de investigación	1
	Planificar, redactar y aplicar herramientas como cuestionarios, escalas de estimación	1
	Práctica de Gervasio	1
	proceso de investigación	1
	programa Qualpro.	1
	Técnicas de recogida de información	1
	trabajo de la hemeroteca: cómo citar artículos de revistas y buscarlos en la base de datos.	1
	Trabajo de investigación (objetivos, indicadores, evaluación...)	1
Trabajo de investigación (tema a tratar, objetivos, hipótesis)	1	
Total		25
BASES ORGÁNICAS Y FUNCIONALES DE LA EDUCACIÓN	Alteraciones cromosómicas	1
	Análisis del cerebro	1
	Anatomía	1
	Ansiedad	1
	Áreas relacionadas con el Lenguaje	1
	Aspectos de biología	1
	Aspectos neurológicos	1
	Características funcionales (neurológicas) de las personas en su aprendizaje (aspectos biológicos).	1
	Célula	1
	Deficiencias	1
	Diferenciación y caracterización de las partes neurológicas	1

	que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje	
	El cerebro y sus funciones	1
	Fisiología del cerebro	1
	Funcionamiento del sistema nervioso, y sus diferentes partes	1
	Funciones de los distintos partes del cerebro	1
	La médula espinal	1
	Las células	1
	Las membranas y las neuronas	1
	Las partes del cerebro y sus funciones	1
	Los neurotransmisiones	1
	neuronas	1
	Neurotransmisores	1
	Principios biológicos del funcionamiento del cuerpo.	1
	Sinapsis	3
	Sueño REM y no REM	1
	Vimos diferentes temarios como el sistema nervioso (simpático, periférico, central)	1
	Visión	1
	ya se que esto es muy personal, pero tuve grandes conversaciones con el de futbol	1
	Total	30
BIOPATOLOGÍA DE LAS DEFICIENCIAS	Lo mismo pero con patologías y niñas con deficiencias.	1
	(Síndrome de Down, Tuner, Espina Bífida...)	1
	Alelos	1
	Características de alumnos con síndrome de down, maullido de gato	1
	Características de diferentes síndromes	1
	Defección, adicción de cromosomas	1
	Diferentes síndromes, enfermedades, deficiencias que existen, así como sus rasgos principales.	1
	Diferentes tipos de deficiencias, sus características.	1
	Diversas anomalías genéticas. Diversos síndromes: sus causas de origen y evolución	1
	Enfermedades asociadas, enfermedades raras...	1
	Enfermedades como: síndrome de Down, hidrocefalia, espina bífida...	1
	Entre las patologías que vimos, destacamos: Síndrome de Down, Síndrome de Asperger. Hipotonía. Hipertonía.	1
	Es la encargada del estudio de las enfermedades en su más amplio sentido, como estados anormales de causas desconocidas	1
	Esta asignatura fue muy interesante y con ella aprendimos a identificar y profundizar en las diferentes patologías que	1

	una persona puede tener.	
	Fue una asignatura que debido a la metodología seguida de clase y por sus contenidos, la encontré poco útil en mi formación	1
	Identificación de las características de diversas deficiencias y las implicaciones educativas que conllevan.	1
	la meiosis	1
	La mitosis	1
	Los cromosomas	1
	Origen y características de las distintas patologías	1
	Repaso de Bases Orgánicas.	1
	Se estudia más profundamente los conocimientos de bases orgánicas	1
	Segunda parte de bases de primero.	1
	Trabajábamos mucho en clase todos los días, corrigiendo actividades y elaborando las nuestras propias. Tengo un buen recuerdo de la profesora, que fue un ejemplo de simpatía, cercanía, comprensión y frescura	1
	Turner, Duchen, S.Down, E.C.M, Klinefelter	1
	X-frágil, Down, maullido del gato, Klinefelter	1
	Total	26
DIAGNÓSTIC O PEDAGÓGIC O	Además Joaquín Parra fue un profesor atento que se implicó en nuestro diagnóstico y nos ayudó en todo momento.	1
	Analizando al sujeto en su propio entorno	1
	Cociente intelectual	1
	Como analizarlo e interpretarlo	1
	Como llevar a cabo una prueba de diagnóstico	1
	Cómo realizar un informe Psicopedagógico	1
	Desarrollo, planificación, herramientas, materiales de diagnóstico	1
	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	1
	Elaboración de informes	1
	Elaboración de un diagnóstico pedagógico	1
	Elaborar informes psicopedagógicos con todo lo que conlleva	1
	Entre las pruebas que vimos destacamos: Badyg, TAMAI, Big Five, CPQ, Wisc-IV	1
	Evaluación psicopedagógica	1
	Informe	2
	Informe psicopedagógico. Pautas para la redacción de un	1

	informe	
	Interpretación de datos	1
	Las pruebas psicométricas, Badyc, CPQ, Battelle, Mac.Carty, Wisc	1
	Necesario para los EOEPs	1
	Nos enseñó a realizar diagnósticos pedagógicos de manera sencilla y útil	1
	Orientaciones	1
	Para nosotras Joaquín Parra fue un profesor excelente	1
	Por ejemplo un niño que sufre déficit de atención e hiperactividad, se analiza su entorno en el colegio, entrevista a los profesores, la madre....	1
	Pruebas psicopedagógicas para diagnostico	1
	Recogida de información relevante y contrastación de los ámbitos escolar, familiar y social	1
	Redacción de informes	1
	Se utilizan diferentes tipos de test	1
	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	1
	Supone el estudio riguroso de un sujeto	1
	Sus clases eran entretenidas y amenas	1
	También vimos cómo hacer un diagnostico psicopedagógico individual	1
	Técnicas de recogida de información	1
	Test	1
	Test e interpretación de los mismos	1
	Test psicométricos	1
	Trabajo: diagnóstico real a una niña	1
	Un caso	1
	Utilización de diferentes pruebas	1
Total		38
DIDÁCTICA GENERAL	¿qué es la pedagogía?	1
	Aprendí técnicas de gestión del clima del aula	1
	Aprendizaje significativo	1
	Aspectos de la organización escolar.	1
	Aspectos generales del curriculum	1
	Cómo planificar	1
	Contenidos sobre qué es didáctica	1
	Dimensiones	1
	El aula	1
	El curriculum	1
	Elaboración ítem	1
	Evaluación de centros	1

	Importancia de la implicación del docente en el proceso de E-A	1
	Iniciación de las nuevas tecnologías	1
	Inteligencia emocional según Daniel Goleman	1
	Intenciones educativas	1
	La evaluación	2
	La metodología	1
	Las técnicas metodológicas, cómo dar clase	1
	Los recursos didácticos	1
	Modelos de aprendizaje	1
	Modelos de E-A	1
	Modelos teóricos	1
	Nuevas Tecnologías	1
	Planificación	1
	Proceso de enseñanza aprendizaje, así como aspectos y factores que influyen en él.	1
	Proceso de Enseñanza y Aprendizaje	1
	Procesos de E-A	1
	Procesos de enseñanza- aprendizaje. Relaciones enseñanza-aprendizaje.	1
	Técnicas y metodologías didácticas para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno	1
	tema del currículum en todo su conjunto	1
	Visión global del proceso de E-A	1
	Vocabulario específico de la Pedagogía	1
Total		34
DISEÑO, DESARROLLO E INNOVACIÓN DEL CURRIC.	Aprendimos la importancia de elaborar un currículum que integre características de los cuatro pilares: saber, saber hacer, saber ser y saber estar.	1
	Atención al alumno en la elaboración del currículum	1
	Cambio	1
	Cambio, innovación y mejora, en que consiste, tipos y lo que le afecta a la institución	3
	Cambio, reforma e innovación	3
	Como diseñar y elementos a tener en cuenta en el diseño y desarrollo del currículum.	1
	Cómo elaborar un currículum	1
	Curriculum	1
	Diferencia entre didáctica y currículum	1
	Diseño fue una asignatura que comenzamos mal desde el principio, por problemas personales no pudimos asistir a las prácticas, lo cual nos supuso la realización de un trabajo individual sobre la lectura y comentario de un libro para poder superar la parte	1
	El cambio	1

	El cambio educativo	1
	El currículum democrático	1
	Elementos del currículo.	1
	En diseño, aprendimos el currículum escolar	1
	Innovación-cambio-reforma	3
	La eficiencia	1
	La innovación	1
	La reforma	1
	La reforma educativa	1
	Las dimensiones del curriculum	1
	Las dimensiones del currículum	1
	Las innovaciones	1
	Las políticas educativas	1
	Las prácticas no tenían ninguna relación con los contenidos teóricos de la asignatura	1
	Legislación	1
	Loe	1
	Los comentarios de texto, que eran en lo que consistían los exámenes fueron los que nos marcaron.	1
	Me llegué a preguntar como un profesor/a de Universidad puede llegar a desarrollar tan mal una asignatura	1
	Mejora	1
	Niveles de concreción curricular	1
	Niveles de concreción del curriculum	1
	Principios y teorías de diseño del currículo	1
	Reforma	1
	Solapamiento de contenidos con otras asignaturas.	1
	Tipos de curriculum	1
	Trabajo del sistema educativo de un país.	1
	Total	43
ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN	A decir verdad, la asignatura de Economía de la Educación es una de las que menos me ha gustado. Me cuesta mucho comprender los contenidos y en las clases, no iba al ritmo adecuado.	1
	Administración de recursos y aspectos económicos de la gestión de centros y su contexto	1
	Al final de cada tema y realizada la práctica correspondiente de este tema, la profesora nos presentaba una prueba que realizábamos en clase individualmente, y que luego nos suponía un porcentaje en nuestra nota final.	1
	Aprendimos a interpretar datos estadísticos	1
	Calcular tasas, índices	1
	Como interpretar resultados estadísticos sobre educación	1
	Coste, eficiencia, eficacia, IVA, frontera de posibilidades de	1

	producción, demanda, oferta...	
	Costes y beneficios de educación	1
	Datos económicos en relación con la educación.	1
	Del mismo modo, hacíamos una prueba objetiva en exanet de SUMA.	1
	Eficacia, eficiencia, efectividad, Curva de Lorenz.	1
	El flujo de mercado	1
	El mercado laboral	1
	El PIB	1
	Esta relacionado con la oferta y la demanda	1
	Feria de formación y empleo para universitarios en la facultad de economía.	1
	Fórmulas	1
	Fórmulas para calcular la calidad de la educación y algunos elementos de la educación.	1
	Influencia de la economía en la educación	1
	Informe de Lisboa: objetivos	1
	Interpretación de estadísticas y datos	1
	La economía nos supuso una mirada a los números, una vuelta par recordar algunos conocimientos aprendidos. Para mí rememorar conocimientos adquiridos en la materia de Economía de Bachillerato. Pues echaba de menos los números, y gracias a esta asignatura	1
	La educación como inversión económica y como capital que produce beneficios	1
	La veo como una asignatura fría, demasiado metódica y yo necesito palabras y los datos estadísticos pueden conmigo.	1
	Las relaciones sociales que tienen que ver con los procesos de producción, intercambio, distribución y consumo de bienes y servicios, que satisfacen las necesidades humanas a nivel de la sociedad.	1
	Mareados...	1
	Muchos son los conceptos que aprendimos en esta asignatura como: curva de oferta, curva de demanda, producto interior bruto, población activa, población potencialmente activa, población parada, índice, gasto educativo, beneficio, eficacia, eficiencia...	1
	Resolución de problemas económicos relacionados con la educación	1
	Teoría del capital humano	1
Total		29
EDUCACIÓN COMPARADA	¿Que es?	1
A	Analizamos y comparamos el sistema educativo español con otros sistemas educativos europeos, especialmente	1

Alemania y Suecia, adquiriendo los aspectos positivos de cada uno.	
Características de los diversos elementos de los sistemas	1
Características de otros sistemas educativos europeos	1
Comparación de sistemas europeos	1
Comparación sistema educativo español y sistema alemán, compara sistemas educativos...	1
Comparaciones entre ellos	1
Concepto de educación comparada	1
Dicen que una asignatura te puede gustar o disgustar según cómo la explique el profesor y cómo éste la viva o la sienta como suya. En este caso, Educación Comparada fue la novedad, el desconcierto, una asignatura que no sabíamos muy bien los que significa	1
Educación comparada en distintos países	1
El informe PISA	1
El objeto de estudio de la educación comparada	1
Estudiamos los sistemas educativos de algunos países europeos comparando sus niveles, estructuras organizativas en el ámbito académico, los métodos de enseñanza...	1
Etapas de la educación comparada	1
Etapas del método comparativo	1
Eurydice	1
Fases de la educación comparada	1
Historia de la Educación Comparada	1
La asignatura no está mal, puede resultar monótona, pero Jesús Encabo la hizo diferente; sus clases eran amenas y activas. En ellas sufríamos un poco porque Jesús no paraba de preguntar y, en ocasiones, desconocíamos el origen de la respuesta.	1
Los órganos que la forman como OCDE	1
Pero, por lo general, ha sido una asignatura que no vamos a olvidar, sobre todo por la peculiaridad del profesor.	1
Principios de la investigación en educación comparada	1
Red Educativa. Eurydice (mito)	1
red Eurydice y red Quipu	1
Si es ciencia o no	1
Sistema Educativo Alemán, etc.	1
Sistema educativo Alemán, Francés y Sueco	1
Sistema educativo español, además suecia, Dinamarca, EEUU...	1
Sistemas educativos	1
Sistemas Educativos Europeos y comparación con el español.	1

	Un aspecto que no vamos a olvidar son las famosas frases del profesor: La Educación Comparada, ¿es ciencia o no es ciencia? ¿Un pueblo es pobre porque es ignorante o es ignorante porque es pobre? Son frases que son han quedado marcadas para siempre.	1
Total		31
EDUCACIÓN DE ADULTOS	A mí lo que más me gustó fue cuando realizamos el trabajo práctico, que consistía en realizar una entrevista a profesionales que trabajaran en cualquier centro de adultos. Así que me encantó poder ir y conocer el centro de adultos de San Javier, situado e	1
	Cómo formar a personas a lo largo de su vida (formación permanente y continuada, a través este proceso de aprendizaje la persona se recicla de los conocimientos a lo largo de su vida	1
	Cómo surgió la educación de adultos	1
	Comparación de la educación de adultos en la II República y en el Franquismo	1
	Conferencias mundiales	1
	De donde surge	1
	Desarrollo de esa formación	1
	Diferencias entre el adulto y el niño en el ámbito educativo	1
	Diferentes tipos e instituciones relacionadas con este ámbito	1
	Educación en la mujer (sección femenina)	1
	El sistema educativo	1
	Evolución histórica de la educación de adultos, porque es importante	1
	Fases de la etapa adulta	1
	Historia de la Educación de Adultos	1
	Importancia de conocer las características de los adultos referidas a su proceso de aprendizaje para ofrecerle una respuesta educativa adecuada.	1
	La educación de la mujer en distintas etapas de la historia cómo la época franquista	1
	La feminización	1
	La UE	1
	Las misiones pedagógicas	1
	las universidades populares	1
	Legislación	1
	Lo que más me gustó de esta asignatura fueron las clases donde vimos documentales y fragmentos sobre las "Misiones Pedagógicas". Fueron muy interesantes formativos, pues aprendí a conocer el origen de la	1

	Pedagogía y descubrí los infinitos viajes que los m	
	Metodologías aplicadas a la educación de adultos	1
	Misiones Pedagógicas	2
	Repercusión de la educación de adultos en la Unesco y Conferencias Internacionales	1
	Salidas profesionales en este ámbito	1
Total		27
EDUCACIÓN PARA LA SALUD. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	Aportación de decretos y leyes	1
	Aprendimos a realizar programas para fomentar la educación para la salud, tanto formativos, informativos,...	1
	Aspectos relacionados con la salud	1
	Cómo incluir la educación para la salud en una materia en concreto	1
	Educación sexual, anorexia, bulimia, prevención de drogas, alimentación saludable, educación vial, higiene...	1
	En primer lugar, comentar que uno de los trabajos que nos gustó bastante fue el programa de Intervención Educativa para la Salud, es decir, el Mapa de Salud.	1
	Hicimos un mapa de salud sobre un pueblo	1
	La salud en la educación como tema transversal	1
	Materiales y recursos que se utilizarían	1
	Modelos de educación para la salud	1
	Nuestro grupo lo realizo de cómo dejar de fumar, el higiene en el Instituto, hábitos de limpieza, etc.	1
	Problemas de salud y soluciones desde el ámbito educativo.	1
	Programa de intervención atendiendo a zonas (contextos) o problemas de salud.	1
	Programa educativo para la salud	1
	Programas de educación para la salud	1
	Propuesta de mejora	1
	Proyecto curricular para prevenir el problema	1
	Realización de un programa de salud y llevarlo a la práctica	1
	Trabajo sobre diferentes temas	1
Una decepción de asignatura y de profesor	1	
Total		20
EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS Y SOCIALES	Admiré la metodología de la profesora y sus competencias para dar clase	1
	Adquirimos diferentes indicadores	1
	Afianzó los conocimientos sobre los paradigmas	1
	Análisis de evaluación	1
	Aprendimos a evaluar programas	1
	Buscar coherencia y operatividad a la hora de realizar cualquier programa	1

Criterios	1
Del mismo modo, la prueba objetiva que teníamos que realizar supuso una ayuda para nosotras, para así eliminar materia para una de las partes del examen final.	1
Diseño de un programa de evaluación de programas educativos	1
Elementos de la evaluación	1
Ella quería que las prácticas que realizábamos en grupo siguieran los puntos exigidos	1
En definitiva la metodología de esta profesora, junto al profesor de Didáctica general y la profesora de Tecnología Educativa, mis modelos a seguir	1
Enfoques y modelos	1
Esta asignatura fue para nosotras interesante y necesaria, pues nuestra profesora es una persona muy organizada, y nos gustó mucho cómo tenía estructurados todos los temas.	1
Evaluación de un trabajo (necesidades, objetivos, actividades, metaevaluación)	1
Evaluación externa, evaluación interna...	1
Evaluación interna y externa	1
Exámenes parciales tipos test	1
Fases de la evaluación	2
Fases de la evaluación y diseño	1
Fases y partes de la evaluación de programas	1
Indicadores	2
Instrumentos de evaluación	1
Instrumentos de recogida de información	1
La evaluación de necesidades, del contexto, inicial, formativa, sumativa y metaevaluación fueron las evaluaciones aplicadas a dicho programa.	1
Metaevaluación	2
Modelos de evaluación como: Stake, Stufflebeam, Cronbach, Scriven, Mc Donalds, Owens y Wolf	1
Modelos de evaluación cualitativos, cuantitativos	1
Modelos de evaluación, stake, stenhouse, scriven...	1
Modelos evaluativos tanto cuantitativos como cualitativos	1
Modelos evaluativos: características e identificación	1
Redacción de objetivos, criterios, planificación, recogida de información y puestas en prácticas	1
Se implicaba mucho para que aprendiésemos, nos explicaba los contenidos con todo detalle, mostrando buena disposición.	1
Sobre que criterios tomar de decisiones	1
Sobre todo lo que nos marcó fue una de las prácticas en la	1

	que teníamos que llevar a cabo la evaluación de un programa, que es donde verdaderamente aplicamos todo lo que habíamos aprendido en la teoría.	
	Stflebeam, cronbach, stake, wolf, Parlett y Hamilton y Tyler	1
	Sus etapas (inicial, formativa y sumativa o final)	1
	Técnicas de recogida de información	1
	Técnicas e instrumentos de evaluación	1
	Tipos	1
	Tipos de evaluación	1
	Variedad de criterios de evaluación	1
	Y se hace una evaluación para comprobar seguimiento; si el programa es eficaz o no e introducir modificaciones en el diseño. Para identificar problemas, para mejorar la eficacia, para determinar la validez de los principios del programa	1
Total		46
EVALUACIÓN , CENTROS Y PROFESORES	¿Para que?	1
	¿Que es la evaluación?	1
	Aspectos evaluativos sobre funciones del profesor	1
	Calidad	1
	Calidad evaluativa	1
	Características de centros	1
	Características de profesores	1
	Cómo hacer mapas conceptuales con el programa "cmaptools"	1
	Cómo se evalúan los docentes	1
	Dimensiones	1
	Dimensiones de la evaluación	2
	Dimensiones de la evaluación	1
	Dimensiones de las instituciones educativas	1
	El docente. Un reto para hoy y para mañana	1
	Encontrarme con el profesor que me enamoró de la pedagogía	1
	Escuela del mañana	1
	Esta asignatura nos parece muy útil. En ella trabajamos mucho, día a día, cada tema, pues la elaboración de mapas conceptuales y de resúmenes lleva su tiempo	1
	Evaluación de alumnos	1
	Evaluación desde la experiencia y mediación	1
	Evaluación externa e interna	1
Funcionamiento y aspectos centros	1	
Funciones	1	
Importancia de tener una teoría de la evaluación.	1	
Instituciones Educativas en el futuro y evaluación docente	1	

	en el futuro	
	Instituciones Educativas: elementos y características	1
	La escuela del mañana	1
	La evaluación	1
	La utilidad de la Teoría en Evaluación.	1
	Las características de las Instituciones educativas del futuro	1
	Modelos de evaluación	1
	Modelos de evaluación	3
	Modelos evaluativos	1
	Normas de evaluación	2
	Perspectivas	1
	Perspectivas de la evaluación	1
	Qué competencias tienen	1
	Qué es evaluación	1
	Qué es evaluar	1
	Qué es ser docente	1
	Teoría de la evaluación	2
	Tipos de evaluación	1
	Tipos de evaluación, todo (funciones, desarrollo...).	1
	Todos estos temas son esenciales para nuestro futuro, para saber aplicar en el mañana los conocimientos necesarios y valiosos que harán que nos sintamos realizados como personas y como profesionales.	1
	Trabajo recordatorio de todo lo visto en los cinco años de la carrera de pedagogía	1
Total		49
FORMACIÓN LABORAL Y OCUPACION AL	Cómo buscar empleo	1
	Cómo hacer una entrevista	1
	Como hacer y como saber responder a entrevistas	1
	Como planificar talleres y actividades	1
	Competencias, chaps...	1
	Concepto y tipos de formación laboral	1
	Contenidos muy útiles y prácticos a la hora de realizar un servicio de orientación	1
	Diferenciación de conceptos	1
	Diferentes ofertas educativas	1
	Educación no formal	1
	Educación reglada	1
	Entrevista de trabajo	1
	Estructura de la Formación profesional en nuestros sistema educativo	1
	Estructura del sistema educativo	1
	Estructuras del sistema educativo	1
	Gracias a esta asignatura, aprendimos cómo el pedagogo	1

	también tiene una gran función en el ámbito de la orientación laboral y ocupacional.	
	Itinerario formativo	1
	Ley de formación profesional	1
	Leyes referentes a la formación profesional y ocupacional	1
	Líneas del sistema educativo	1
	Loe (formación profesional)	1
	Nos hizo desarrollar nuestra capacidad para trabajar en equipo y desarrollar nuestras habilidades de comunicación, de resolución de problemas, etc.	1
	Orientación para el empleo	1
	PCPI, FP	1
	Programas de formación de profesionales	1
	Qué es la formación laboral y ocupacional	1
	Que integra las diversas posibilidades de formación orientada a la vida laboral.	1
	Quienes son el colectivo de ocupados, y desempleados	1
	Rol-playing	1
	Salidas laborales y académicas	1
	Salidas profesionales: acceso, características, requisitos	1
	Sistema educativo y de empleo	1
	sistema educativo y sistema laboral...	1
	Todo lo necesario para orientar sobre los distintos itinerarios del Sistema Educativo Español.	1
	Total	34
FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN EN LA FUNCION PEDAG.	¿Que es ser un buen profesor?	1
	Actualización y formación de profesores. Importancia.	1
	Aprendimos estrategias formativas en grupo, como por ejemplo investigación-acción, amigos críticos, comunidades de aprendizaje, etc.	1
	Atención al alumnado	1
	Características de los centros y su cultura de centro	1
	Características del buen profesor	1
	Casos prácticos sobre como ser un buen profesor...	1
	Competencias del profesorado	1
	Comunidades de aprendizaje	1
	Concepto de educación democrática	1
	Diseño de un curso de formación	1
	Educación publica de calidad	1
	Formación competente	1
	Formación del profesorado	1
	Formación del profesorado.	1
	Formación del profesorado: inicial y permanente	1
Funciones y tareas del docente.	1	
Importancia de la formación de los profesores, tanto	1	

	inicial como continua.	
	Importancia de la formación en el profesorado	1
	intervención-acción	1
	Justificar teóricamente porque un profesor actúa de una forma u otra	1
	La autoridad de un profesor	1
	Las clases prácticas eran más dinámicas, pues todas las semanas corregíamos las prácticas y las poníamos en común.	1
	Las clases teóricas eran tranquilas y relajadas.	1
	Las exposiciones estaban muy trabajadas y bonitas, pues a través de ellas, conocíamos el trabajo de los compañeros y aprendíamos al mismo tiempo.	1
	Lo que más nos ha gustado de esta asignatura han sido las exposiciones realizadas a lo largo de las clases, donde en grupos de 3-4 personas, debíamos exponer el contenido de los libros que cada uno nos debíamos de leer.	1
	Perfiles del profesorado	1
	Razones del profesorado para seguir con entusiasmo. Sonia Nieto.	1
	Tipos de formación	1
	Ventajas y desventajas de la escuela pública y privada	1
Total		30
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	Como citar bibliografía	1
	Educare y educere	1
	El nacimiento de la pedagogía	1
	Evolución de la educación	1
	Evolución histórica del concepto de educación	1
	Grandes pedagogos (Comenio, Pestalozzi, Rousseau, Luis Vives)	1
	Grandes pedagogos de la historia como Pestalozzi, Montessori, Luis Vives... y sus métodos de enseñanza.	1
	Historia de la escuela y de la universidad	1
	Historia de la pedagogía	1
	Información sobre los grandes pedagogos.	1
	La historia de la pedagogía de las cátedras, de los exámenes, etc.	1
	La incorporación de la mujer en el mundo educativo.	1
	Los grandes pedagogos	2
	Los Grandes Pedagogos. Pestalozzi, Rousseau, Montessori, ...	1
	Los grandes pedagogos; Comenio, Rousseau, Pestalozzi...	1
	Primeras actuaciones de pedagogos como Pestalozzi, Rousseau, Montessori, etc.	1
Primeras universidades	1	

	Principales autores y personajes relacionados con la educación	1
	Realizamos un trabajo sobre el libro: Los grandes pedagogos. Comenio, Rousseau, Pestalozzi son algunos de los pedagogos que recordamos sobre los que hicimos nuestra primera exposición en público.	1
	Recorrido histórico de la educación	1
Total		21
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA	Ley Moyano.	1
	Aprendimos referencias históricas de nuestra profesión	1
	Bienio azañista	1
	Clases teóricas y monótonas	1
	Constitución de 1812	1
	Cortes de Cádiz	1
	Dictadura de Primo de Rivera	1
	El franquismo	1
	Épocas como la II República fueron muy positivas para la educación, todo lo contrario que en la época franquista.	1
	Evolución de la educación desde sus inicios hasta hoy en España.	1
	Evolución de la historia	1
	Evolución histórica de la educación en España	1
	Feminismo.	1
	Franquismo	4
	II republica	1
	II República	1
	ILE	2
	ILE: Institución libre de Enseñanza.	1
	Instituciones educativas: ILE.	1
	La Guerra Civil	1
	La ILE	1
	La transición	1
	Las misiones pedagógicas	1
	Ley de Instrucción Primaria de 1945, Ley General de Educación de 1970, LOCE, LODE, LOE, LOGSE, etc.	1
	Ley General de 1970	1
	Leyes (ley 1970) y su evolución.	1
	Leyes de educación, ley Moyano	1
	Liberalismo y el absolutismo.	1
	Misiones Pedagógicas	1
	Momentos históricos educativos	1
Proceso de feminización, escolarización, alfabetización	1	
Republica	1	
República I y II	1	
Sexenio democrático	1	

	Surgimiento y desarrollo de la educación en España, S.XIX y XX.	1
	Vimos la II Republica	1
Total		40
INNOVACIÓN TECNOLÓGICA Y ENSEÑANZA	Además, las prácticas las teníamos que presentar en el blog que creamos para ello.	1
	Aplicaciones web2.0.	1
	Blog, microblogging, wiki, etc.	1
	Blog, Redes sociales, pizarra digital, objetos de aprendizaje.	1
	Blog, wiki	1
	Diferencia entre sincronía y a sincronía	1
	Elaboración de blogs, wiki, twitters...	1
	En las clases prácticas nos registramos en foros, en twitter, en netblog, y también hicimos nuestro propio blogs	1
	Ginkana	1
	Hemos aprendido a integrar diferentes herramientas telemáticas de información y comunicación en la enseñanza	1
	Herramientas telemáticas.	1
	Historia de Internet	3
	Integración curricular de TIC	1
	Investigación tecnológica	1
	La historia de Internet	1
	La sociedad de la información	1
	La Telenseñanza	1
	La Web 2.0	1
	Las características de las Nuevas Tecnologías	1
	Las TIC	1
	Los medios	1
	Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	1
	Parte de Tecnología Educativa	1
	Parte practica, profesional, laboral con TIC'S.	1
	Plataformas virtuales	1
	Redes sociales	1
	Teleenselanza	1
	TIC y nuevas tecnologías en el aula	1
	Twitter, Netvives, blog	1
	Una de las actividades que más nos marcó de esta materia fue la famosa yinkana que tuvimos que resolver a través de diferentes pruebas, en base a todos los contenidos desarrollados	1
Una yinkana de preguntas del temario	1	
Utilización de materiales para la educación	1	
Video los Piratas de Silicom Valey	1	

	Videoconferencia	1
	Videoconferencias	2
	WEB, WWW, Web 2.0...	1
	wikis, blogs	1
	yinkana	1
Total		41
INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA Y ANIMACIÓN SOCIOEDUCATIVA	Actividades, objetivos, contenidos, material utilizado, recursos, tiempo...	1
	Aprendí lo importante que es no enseñar excesivos contenidos sino transmitir aquellos que realmente son importantes y necesarios para la práctica real	1
	Aprendimos a elaborar programas coherentes con el enfoque escogido previamente, incluso en las técnicas de evaluación.	1
	Aprendimos a realizar una intervención	1
	Atención a problemas educativos	1
	Atención a problemas sociales	1
	Atendiendo a todos sus elementos (contexto, necesidades, actividades, objetivos, recursos y evaluación)	1
	Aunque aprendimos bastante, nos costó comprender algunos conceptos.	1
	Basándonos en un paradigma	1
	Como elaborar un programa de intervención. Diseño, elaboración y puesta en práctica de dichos programas.	1
	Cómo hacer una intervención socioeducativa	1
	Diseño de programas educativos y sociales	1
	Diseño de un programa de intervención...	1
	Diseño, desarrollo de un programa de intervención socioeducativa en diferentes contextos	1
	Fases del programa de intervención	1
	Intervención. Tipos, planificación, desarrollo, puesta en práctica, análisis de resultados, interpretación, evaluación, materiales...	1
	Llevando a cabo en primer lugar un análisis de la realidad. Detectando las necesidades, y proponiéndonos unos objetivos para posteriormente poder conseguirlos	1
	Modelo sociocrítico	1
	Modelos de intervención	1
	Modelos para hacer una intervención	1
	Proceso y fases de una intervención socioeducativa. Análisis de la realidad. Detección de necesidades.	1
	Realización de un programa	1
	Teorías sobre programas.	1
	Trabajo de personas mayores	1
	Visita a residencias (rurales y urbanas) para la realidad y	1

	poder hacer el proyecto de intervención	
Total		25
MÉTODOS, DISEÑOS Y TÉCNICAS INVEST. EDUCACIÓN	Admiré la inteligencia emocional de la profesora	1
	Análisis de datos	1
	Análisis de datos SPSS	1
	Aprendimos a elaborar instrumentos de recogida de información, aplicarlos e interpretarlos.	1
	Como vaciar datos e interpretarlos	1
	Diseñar pruebas de evaluación para alumnos de infantil mediante programas	2
	Elaboración de un trabajo para su posterior evaluación (aplicación en un colegio).	1
	Elaboración y desarrollo de un programa educativo	1
	Elaborar una herramienta de evaluación	1
	Estrategias y modelos de evaluación	1
	Fue una asignatura diferente, lo pasábamos muy mal en la sala de ordenadores. Pues la profesora nos prestaba muy poca ayuda.	1
	Investigación, planificación, desarrollo, puesta en práctica, análisis de resultados, interpretación, evaluación, materiales...	1
	La asignatura fue creativa y original	1
	No tuvo una buena experiencia con la profesora	1
	Nos marcó su trabajo práctico final, pues lo trabajamos durante muchas horas y obtuvimos muy buenos resultados	1
	Práctica en un aula de infantil	1
	Programa Item	1
	Recogida de datos, diseño y aplicación y análisis de los datos del trabajo realizado en un colegio...	1
	Técnicas de recogida de datos	1
	Trabajo de prueba objetiva, con alumnos del nivel de infantil o primaria, analizando las desviaciones típicas.	1
Uso y criterio de elaboración de ítems y su análisis	1	
Total		22
MODELOS Y PROCESOS DE ORIENTACIÓN	Además nos adentró en el mundo de los mapas conceptuales con nuestro programa Cmaptools.	1
	Cmaptools	4
	Competencias	1
	Competencias profesionales, Informe Delors.	1
	Competencias: saber, saber hacer, saber ser y saber estar	1
	Conceptualización de modelos	1
	Counseling, couching y modelo de orientación ecológico	1
	Counseling, consulta y programas	1
Distintos enfoques de la orientación educativa y sus	1	

	funciones	
	Elementos de la evaluación	1
	Estrategias metodológicas	1
	Fases de modelos de programas	1
	Hacer mapas conceptuales con el programa "cmaptools"	1
	Importancia de justificar nuestras actuaciones e identificar bajo qué modelo nos posicionamos a la hora de orientar	1
	Importancia de utilizar un enfoque integral, integrador, ecológico, globalizado,... para la orientación educativa.	1
	Mapas conceptuales	1
	Modelo de counseling	1
	Modelos de orientación	2
	Modelos de orientación	1
	Modelos de orientación.	1
	Nos enseñó los modelos de orientación:	1
	Perfiles del pedagogo como formador de formadores, mediadores...)	1
	Tipos, canales y actores que intervienen en el proceso de orientación.	1
	Total	27
ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS	A las normas, procedimientos y sistemas de control necesarios para su funcionamiento	1
	Agrupaciones, relaciones y funciones	1
	Cómo organizar el centro	1
	Consejo escolar	1
	Dimensiones de la organización, entre ellas la cultura organizativa. Grupos homogéneos y heterogéneos	1
	El consejo escolar	1
	Elementos que componen el centro educativo	1
	Estructura	1
	Estructura del sistema educativo	1
	Estructura del sistema educativo español	1
	Estructura y dimensiones de los sistemas educativos.	1
	Evolución de los órganos de gobierno y sus funciones según las distintas leyes.	1
	Funcionamiento de centros, así como sus dimensiones	1
	Funciones de la organización	1
	Funciones de los directivos	1
	Funciones de los trabajadores	1
	Hace referencia a Leyes del sistema educativo	1
	Importancia de la participación y colaboración en los centros.	1
	La organización de los centros y cómo se gestionan.	1
	Legislación	1
Legislación vigente	1	

	LOE y LOGSE	1
	Organización de instituciones educativas.	1
	Organización interna y externa de los sistemas educativos	1
	Organización,... del sistema educativo	1
	Órganos de gobierno	2
	Órganos de gobierno.	1
Total		28
PEDAGOGÍA SOCIAL	(Educ. formal y no formal)	1
	A través de la pedagogía como influir en todos los ámbitos sociales	1
	Acciones: intervenir ante los problemas sociales y educativos.	1
	Ámbitos de actuación	1
	Ámbitos de intervención de la pedagogía en lo social	1
	Ámbitos de la pedagogía	1
	Ámbitos sociales: menor, mayores, mujer	1
	Análisis de películas...	1
	Aprendimos a intervenir en los diferentes ámbitos de actuación, desde la pedagogía, como por ejemplo temas de drogas, maltrato, desigualdad social y económica,...	1
	Comprende las deficiencias en la satisfacción de necesidades básicas amparadas por los derechos humanos.	1
	Concienciación	1
	Definición de pedagogía social y sus características	1
	Definición de Pedagogía Social.	1
	Diferencia entre pedagogía social y educación social	1
	Diferencia entre Pedagogía y Educación Social	1
	Diferencias entre pedagogo, educador social y trabajador social.	1
	En las clases prácticas trabajábamos bastante, pero casi no recordamos los contenidos que vimos en la materia.	1
	Funciones del pedagogo	1
	Lo más entretenido de esta asignatura eran las clases prácticas, donde veíamos fragmentos de películas de contenido socio-educativo y, tras su visionado debíamos contestar una serie de preguntas referidas a los mismos.	1
	Marginación social, maltrato mujer, ...así como las características relacionadas con otros aspectos.	1
Películas basadas en temas sociales	1	
Que es la pedagogía social	1	
Qué es la pedagogía social	1	
Qué es la pedagogía social, educación social, diferencias entre ambas	1	

	Trabajo en colaboración con el centro de adultos de Lo Campano, una gran experiencia	1
	Una de las profesoras que mas me transmitió y que mas me gusto a la hora de dar las clases.	1
Total		26
POLÍTICA Y LEGISLACIÓN EDUCATIVAS	Análisis ideológico de las características de las distintas leyes educativas.	1
	Aprendí lo importante que puede llegar a ser que una profesora tenga ilusión por la educación y transmita optimismo, en este caso no fue así, y los contenidos de esta asignatura estaban contaminados de excesivo pesimismo, tanto del sistema educativo como	1
	Asistimos a un congreso en Murcia sobre el tema anteriormente citado	1
	Aspectos relevantes de las distintas leyes y comparación entre ellas.	1
	Atención a la diversidad	2
	Catalogo de normativas y leyes sobre educación	1
	Causas del fracaso escolar	1
	Coeducación	2
	COMENIUS, SOCRATES, ERASMUS, SENECA..	1
	Comunidades de aprendizaje	1
	Debate Joven	1
	Debate joven europeo	1
	Derecho a la educación (generación de derechos)	1
	Diez preguntas de políticas educativas en relación con la educación	1
	Elaboración propia de las preguntas del examen	1
	Era una asignatura interesante, su contenido lo era, pero, en ocasiones, se hacía monótona, siempre lo mismo.	1
	Europa Actor Mundial	1
	Evolución de las leyes educativas (de la ley del 70 hasta nuestros días)	1
	Importancia de la calidad y equidad en educación	1
	La legislación española	1
	La política educativa en el Franquismo y la II República	1
	La revolución Francesa (comienzos de las instituciones escolares)	1
	Las clases de Política eran armónicas y pasivas.	1
	Las comunidades de aprendizaje	1
	Legislación educativa tanto de la organización escolar como de la atención a la diversidad	2
	Leyes educativas	1
	Leyes y Decretos educativos: comparación y características	1

	Leyes, normativas, legislación	1
	LISMI, LODE, LOGSE, LOPEG	1
	LOE, LOPEG, LGE, LOGSE, LISMI...	1
	Los cambios socio-económicos	1
	Objetivos para 2012 (Europa)	1
	Órganos de participación	1
	Políticas de centro	1
	Principios de Atención a la Diversidad	1
	Problemas, dimensiones y tendencias de las políticas educativas, elementos que la forman	1
	Programas europeos: comenius, erasmus, sócrates,...	1
	Revolución francesa	1
	Sociedad del conocimiento	1
	Tendencias de descentralización	1
	Teorías sociopolíticas	1
	Toda la legislación española en educación	1
	Trabajábamos textos en las prácticas, repartidas en grupos de 3-4 personas	1
Total		46
PROCESOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS	Bulimia, anorexia	1
	Condicionamiento clásico, operante y conductismo	1
	Conocimientos técnicos generales.	1
	Desarrollo cognitivo: características.	1
	El aprendizaje tanto el condicionamiento clásico como el c. instrumental	1
	El lenguaje y la comunicación (método inductivo y deductivo, desarrollo del lenguaje y la comunicación verbal y no verbal)	1
	El único conocimiento que nos acordamos es del condicionamiento clásico, Paulov.	1
	Emociones	1
	Experimentos	1
	Fases de la memoria	1
	Freud	1
	Inteligencia	1
	La adaptación	1
	La atención (teoría, conceptos, funciones, procesos)	1
	La autoestima	1
	La emoción (emociones básicas, funciones, procesos, inteligencia emocional...)	1
	La historia de la psicología	1
La memoria y el olvido (sus funciones, recuperación y codificación)	1	
La motivación	1	
La percepción (sus tipos y etapas)	1	

	Lenguaje	1
	Mecanismos de adquisición de aprendizaje como memoria, atención.	1
	Memoria	1
	Modelos de representación mental	1
	Modificación y condicionamiento de la conducta	1
	Pensamiento	1
	Realizar un experimento	1
	Sueño Rem, sueño no rem	1
	Teorías psicológicas de la conducta.	1
	Teorías y enfoques de la psicología sobre el aprendizaje. Almacenamiento y recuperación de la información. Modos de aprendizaje.	1
	tipos de aprendizaje (condicionamiento, constructivismo,...).	1
	Visión cognitiva del aprendizaje.	1
	Total	32
PROCESOS Y ESTRATEGIAS DE DESARROLLO INSTITUC	Aprendimos estrategias para fomentar el desarrollo de instituciones educativas implicando a todos los partícipes de las mismas.	1
	Características y diferencias entre cambio-reforma-innovación	1
	Definición de institución escolar	1
	Desarrollo institucional	1
	Diversas instituciones educativas	1
	El cambio.	1
	Elementos y procesos de las instituciones educativas	1
	Estrategias para el cambio	1
	Evaluación	1
	Fases de un diseño de un programa	1
	Importancia del cambio	1
	Informe de propuesta de mejora	1
	Mejora e innovación en la estructura educativa de un centro	1
	Modelos	1
	Muestra los procesos de desarrollo de un centro referidos a la organización y a la cultura de la colaboración	1
	Política, organización y administración de centros	1
	Procesos de cambio	1
	Procesos de cambio y mejora	1
	Realizamos un trabajo sobre el cambio de los momentos y fases críticas de desarrollo, relaciones de la organización, desarrollo, etc.	1
	Se analizan cómo se originan y mantienen sus elementos culturales, circunstancias que han influido en su dinámica,	1

	cómo los miembros perciben a la organización desde su memoria colectiva para comprender la base de sus acciones.	
	Sinceramente recordamos vagamente los contenidos que aprendimos con el profesor de esta asignatura	1
	Sólo nos acordamos que esta asignatura giraba en torno al cambio.	1
Total		22
PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	Aprendizaje cooperativo	1
	Condicionamiento clásico, condicionamiento operante, conductismo, refuerzo positivo y negativo, constructivismo	1
	condicionamiento clásico, operante, conductismo y cognitivismo	1
	Condicionamiento y modificación de la conducta en la práctica.	1
	Conductivismo, constructivismo	1
	Continuación de psicología del desarrollo	1
	Creatividad	2
	Distintas emociones	1
	Herramientas y conocimientos útiles para intervenir en el proceso de E-A	1
	Importancia de trabajar en grupos para potenciar el aprendizaje de los miembros	1
	Inteligencia	1
	Inteligencias múltiples de Gardner, y teoría de la inteligencia de Sternberg,	1
	Interviene sobre el comportamiento humano, en situaciones educativas, mediante el desarrollo de las capacidades de las personas	1
	La Gestalt	1
	La parte cognitiva, motora	1
	Las inteligencias múltiples de Gardner	1
	memoria a corto y largo plazo	1
	Modelos de aprendizaje.	1
	Motivación	1
	Piaget.	1
	Pruebas sociométricas	1
	Se entiende unido a la formación y desarrollo tanto a nivel personal y como colectivo	1
Teorías del aprendizaje	1	
Teorías sobre el aprendizaje, y diversos autores con sus enfoques	1	
Tipos de inteligencia y su medición	1	
trabajo cooperativo	1	

	Una de las mejores profesoras de la carrera	1
	Vimos los procesos psicológicos que afectan al aprendizaje	1
Total		29
PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO	Alteraciones psicológicas	1
	Desarrollo cognitivo: Piaget	1
	Desarrollo evolutivo	1
	Desarrollo motor	1
	El sueño rem y no rem	1
	Es una rama de la psicología que estudia los cambios conductuales y psicológicos de las personas, tratando de describirlo y explicarlo en relación con el propio sujeto, así como en relación con las diferencias que existen, a fin de poder predecir los cómo	1
	Etapas de la evolución del niño	1
	Etapas evolutivas del ser humano, así como sus distintos tipos de aprendizajes.	1
	Etapas psicológicas de desarrollo de la persona desde su nacimiento.	1
	Evolución del niño con las características más relevantes de cada periodo asociadas al proceso de aprendizaje.	1
	Factores endógenos, exógenos, los teratógenos...	1
	La creación y el desarrollo del embrión, dentro del útero materno	1
	La etapa prenatal, posnatal, embrión	1
	Muy útil.	1
	Necesario para la atención temprana.	1
	Nos gustaron mucho los experimentos que hacíamos	1
	Piaget	1
	Proceso evolutivo del niño.	1
	Un video visto en clase sobre el parto	1
	Video del parto	1
Vigotsky	1	
Y sus características psicológicas.	1	
Total		22
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	Conocimientos generales de la sociedad	1
	Destacando autores como Durkheim.	1
	Durkheim. Webber, Marx.	1
	Durkheim y otro autores (también anécdotas y curiosidades)	1
	El individuo en el medio, como se relaciona con el medio	1
	Enfoques y teorías de sociólogos importantes.	1
	Estructura social. Tipos de sociedades. La evolución de la sociedad.	1
	Estudiamos autores como Durkheim	1
Estudiamos los modelos y teorías de los sociólogos del	1	

	siglo XIX para entender la educación en su dimensión social.	
	Factores de la sociedad (familia, escuela, iglesia...)	1
	Implicación que tiene la sociedad en la escuela, y a la inversa.	1
	La historia de la mujer	1
	Marxismo	1
	Pirámide de Maslow, Durkheim, Marx, Weber...	1
	Teorías funcionales	1
	Teorías sobre la educación como fenómeno social, de influencia en esta (sociedad).	1
	Teorías sociológicas	1
	Vi lamentable la poca ilusión y motivación que tenía la profesora.	1
Total		18
SUPERVISIÓN Y ASESORAMIENTO EN CENTROS ESCOL.	Asesoramiento en los centros educativos	1
	así como su figura en los centros e instituciones	1
	Características de la supervisión	1
	Conocimiento, tipos y funciones de la supervisión	1
	Control e inspección, camuflado por la supervisión	1
	Diferencia entre inspección y evaluación	1
	Esta asignatura es bastante peculiar. Lo de peculiar lo decimos por sus clases prácticas, donde cada miércoles debemos tener subidos cada trabajo a suma y posteriormente en clase, exponerlo o hablarlo entre todos. El profesor valora y puntúa cada práctica	1
	Estamos aprendiendo la importancia de la supervisión en los centros educativos debido a la autonomía que éstos tienen en nuestra sociedad democrática: mecanismos de supervisión	1
	Estudios internacionales de evaluación e inspección	1
	Funciones	1
	funciones de la inspección, control, evaluación y asesoramiento	1
	historia de la inspección	1
	Historia de la supervisión	1
	Indicadores de calidad	3
	Indicadores de calidad.	1
	informe de evaluación como: TALIS, PISA, PIRLS, TIMMS	1
	Informes de evaluación comparativos internacionales	1
	Inspección y alta inspección	1
	La Inspección Educativa en Murcia	1
	la inspección en Francia y en Inglaterra	1
La inspección en los colegios	1	
La Supervisión (Definición, objetivos, funciones...).	1	

	leyes relacionadas con la inspección	1
	Modelos de supervisión	1
	Modelos de supervisión.	1
	Objetivos y finalidades de esta	1
	Papel del supervisor en los centros.	1
	Qué es supervisión	1
	Qué es supervisión, inspección	1
	Supervisión del Prácticum	1
	Tipos de inspección	1
Total		33
TECNOLOGÍA EDUCATIVA	Aplicaciones de diferentes concepciones y teorías educativas para la resolución de problemas referidos a la enseñanza y el aprendizaje, apoyadas en las TIC.	1
	Cómo aplicar la tecnología en la educación...	1
	Como emplearlas en la educación con sus ventajas e inconvenientes	1
	Cómo hacer un power point	1
	Despertó mi interés por esta ámbito de trabajo, gracias en parte a una gran profesora.	1
	Elaborar power point	1
	Elementos de la comunicación	1
	Elementos de la comunicación. Conocimiento de los diferentes roles que podemos desempeñar (líder, sumiso, tímido)	1
	Elementos de la comunicación: emisor, receptor...	1
	enfoque CTS	1
	Formato de diapositivas	1
	Hacer powerpoint con hipervínculos	1
	Importancia de las TIC	1
	Importancia sobre las TIC en educación, y en el procesos de enseñanza aprendizaje	1
	Las TIC'S en el aula y sus aplicaciones	1
	Libro: Multitudes inteligentes	1
	Manejo de nuevas tecnologías	1
	Materiales didácticos	1
	Materiales y recursos didácticos interactivos	1
	Modelo de comunicación y tipos de comunicadores	1
	Nuevos métodos con el uso de las nuevas tecnologías y su incorporación en el aula.	1
	Para mi una de las mejores profesoras de la carrera	1
	Presentaciones power point	1
	Primera aproximación de la integración de las TIC en el aula.	1
	Recursos (materiales, humanos, organizativos)	1
	Recursos didácticos, materiales	1

	Rolle playing	1
	Televisión educativa	2
	TIC	1
	Tipos de educación	1
	Una madrina estupenda	1
	Visionado de cortometraje	1
Total		33
TEORIA DE LA EDUCACIÓN	Como abordar el problema de la inmigración en las aulas.	1
	Como realizar técnicas de recogida de información. Ej. Escala likert	1
	Educación en valores	4
	Educación intercultural	1
	Educar a la persona como tal para que esta pueda desarrollarse en todos sus aspectos	1
	El modelo de sociedad ideal	1
	Enseñanza en valores	1
	Interculturalidad	1
	La educación moral del ciudadano de hoy...	1
	La interculturalidad y enseñar en la diversidad	1
	La moral/ libertad/tolerancia.	1
	Las clases eran muy interesantes. Clases magistrales.	1
	Los valores en la educación	1
	Los valores y antivalores	1
	No hay valores negativos	1
	Nos impresionó la pasión con la que explicaba la asignatura	1
	Pluri, inter y multiculturalidad	1
	Qué es una teoría	1
	Qué son los valores	1
	Valores	1
Valores de la educación.	1	
Total		24
Total general		1063

ANEXO 6. EJEMPLIFICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS 2, 3 Y 4 CUMPLIMENTADOS (Sujeto 44)

Instrumento 2

DIMENSIÓN 1: "CONOCIMIENTO DECLARATIVO"

En el *Instrumento 1* enunciasteis una serie de contenidos que han formado parte de vuestra formación universitaria. Ahora, nos gustaría profundizar un poco más en ese conocimiento. Para ello, hemos seleccionado aquellos contenidos que, por su frecuencia y relevancia, parecen ser un referente conceptual en vuestro conocimiento, con la intención de que **reflexionéis** sobre los mismos.

Concretamente, en esta ficha debéis dar respuesta a las cuestiones que os indicamos a continuación. Sería muy interesante que lo hicieras desde la visión de un pedagog@, pues para eso te estás formado.

...¡Ánimo!

Cuestiones a responder:

1. Identifica y selecciona un **autor** (pedagogo, filósofo, psicólogo, etc.) que consideres importante en tu formación como pedagogo y explica cuáles han sido sus **aportaciones más relevantes**.

Profesora de la Universidad en esta facultad. Tanto sus libros como sus artículos me han enseñado mucho acerca de la organización de un centro educativo, aspecto muy relevante en mi formación ya te quiero trabajar en un colegio.

2. ¿Qué entiendes por **currículum**?

El currículum es el conjunto de contenidos, objetivos, competencias, etc., que deben llevarse a cabo en el entorno escolar.

3. ¿Qué **leyes educativas** crees que han tenido más impacto en el sistema educativo español? ¿Por qué?

La LGE de 1970 creo que es la ley que más impacto tenido en el sistema educativo español, por el momento por el que pasaba España cuando apareció y porque, en mi opinión, es la mejor ley de educación que ha habido, las leyes posteriores a esta, en mi opinión, han sido un atraso. Pienso que la gente que se formó en esta ley tiene mucha más cultura y más conocimientos que la gente de las leyes posteriores.

4. ¿Qué **programas informáticos** de análisis de datos conoces? ¿Cuáles son sus ventajas e inconvenientes?

QualPro, Mistat, SPSS.

No creo que haya trabajado con estos programas lo suficiente como para poder ser objetiva a la hora de decir ventajas e inconvenientes. Lo único que puedo decir es que me parecen los tres programas muy completos y me gusta trabajar mucho con ellos, y que el que menos me gustó fue el QualPro.

5. Explica qué características posee un niño con **síndrome de Down** y qué implicaciones educativas tendría su escolarización.

No recuerdo ninguna característica de un niño con síndrome de Down en este momento.

6. Explica qué entiendes por **modelo de orientación**, selecciona uno de los modelos existentes y sus características básicas.

Un modelo de orientación es, digamos, una guía para llevar a cabo un proceso de orientación.

El modelo de programas, pero no recuerdo sus características. También recuerdo otros modelos, pero tampoco recuerdo bien las características.

7. ¿Qué es un **proyecto de intervención socioeducativa**?

El proyecto de intervención socioeducativa es un proceso mediante el cual se analiza una situación problemática y se busca la manera de mejorar dicha situación.

8. Expresa qué entiendes por **aprendizaje** y qué tipo de aprendizajes conoces.

El aprendizaje lo entiendo yo como una forma de adquirir conocimiento. Conozco el aprendizaje autónomo, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje cooperativo.

9. ¿Podrías identificar un aspecto (organización, estructura, etc.) de otro sistema educativo europeo que creas puede ser interesante adoptarlo en el sistema educativo español?

Sistema educativo finlandés, si no me equivoco en dicho sistema los alumnos forman parte en la creación de su currículum escolar, es decir, toman parte en la decisión sobre los contenidos que desea cursar, lo que como todos sabemos, provoca un mayor éxito de educación.

10. Define **educación en valores**.

La educación en valores es el aprendizaje de los valores. Ya sé que es una definición muy pobre pero es que no sé cómo definirla.

Instrumento 3

DIMENSIÓN 2: "CONOCIMIENTO FUNCIONAL"

En esta segunda ficha nos gustaría profundizar sobre la aplicación de tus conocimientos. Por ello vamos a presentar cuatro supuestos prácticos en los que tendrás que imaginar que ya eres Licenciado en Pedagogía y estás desarrollando tu labor como tal. Sin duda, con los conocimientos que has aprendido en la carrera podrás responder y argumentar cada una de las situaciones prácticas que te mostramos.

...¡Adelante!

SUPUESTO 1:

Imagina que has finalizado tu formación universitaria y comienzas a trabajar en un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica. El tutor de tercero de un centro acude a ti para comunicarte que sospecha que uno de sus alumnos puede tener altas habilidades. Ante tal caso, ¿cuál sería tu labor como pedagogo? Para ello, responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo determinarías si se trata de un alumno con altas habilidades?

Lo primero que haría sería tener una reunión con el tutor que tiene la sospecha para que me explique los motivos que me hacen pensar de este modo. Después hablaría con el alumno preguntando algunas cuestiones para que me indique la posibilidad de que se trate de un alumno de altas capacidades. En tercer lugar mantendría una reunión con los padres de alumnos para obtener su opinión y por último, aplicaría la prueba pertinente.

2. ¿Utilizarías alguna prueba o test específico? ¿Cuál o cuáles serían? ¿Dónde los localizarías?

Sí, utilizaría algún test específico, pero no sé cuál porque realmente no me lo han enseñado ninguna asignatura, aunque podría ser el Badyg.

3. ¿Qué información incluirías en el *Informe psicopedagógico*? ¿Sería necesario hacer un *dictamen de escolarización*? ¿En qué caso?

En el informe incluiría los datos personales del alumno, el resultado de las pruebas aplicadas y el tipo de modificación curricular que se va a realizar con él.

4. ¿Solicitarías ayuda a algún tipo de agente o servicio? ¿Cuál?

Yo pienso que no, que como pedagoga debo saber cómo actuar y qué medidas tomar. Si decidiera pedir ayuda, sería a los propios profesores del alumno.

5. Imagina que, tras la evaluación psicopedagógica, determinas que se trata de un alumno superdotado. ¿Qué medidas contemplarías para dar respuesta educativa a las necesidades educativas del alumno?

Se llevaría a cabo con él una ampliación curricular en todas las materias, y en el caso de que estuviera permitido le adelantaría un curso.

SUPUESTO 2:

El aprendizaje por competencias ha supuesto que el proceso educativo se vea modificado por nuevas formas de enseñar, de aprender, de evaluar,... acordes con este planteamiento. En esta situación, los docentes se ven obligados a plantear nuevos métodos de evaluación que les permitan determinar si sus alumnos adquieren los conocimientos, habilidades y actitudes que se plantean en los currículos. Sin embargo, no todos los docentes conocen los tipos de evaluación que pueden desarrollar en sus clases.

En este caso, tu labor como pedagogo será orientar al profesorado sobre la importancia y las implicaciones de la evaluación por competencias para promover el aprendizaje de sus alumnos.

1. ¿Qué entiendes tú por evaluación de competencias?

Yo entiendo la evaluación por competencias como valorar si los alumnos han obtenido los contenidos de una competencia, por ejemplo la competencia matemática.

2. ¿Qué tipos de evaluación conoces?

Conozco la evaluación de necesidades, la evaluación inicial, la evaluación formativa, evaluación sumativa y metaevaluación.

3. De los distintos tipos de evaluación que has definido, ¿cuál o cuáles debería emplear el profesorado y por qué?

Creo que el profesorado debería utilizarlas todas, pero si he de elegir debo quedarme con la formativa y la sumativa, las sumativa porque es necesaria para conocer si los alumnos han adquirido los conocimientos, y la formativa para poder ir observando qué alumnos van a necesitar más ayuda que otros y así evitar un fracaso al final.

4. ¿Qué instrumentos les plantearías que utilizaran y en qué momento deberían utilizarlos?

Los instrumentos que utilizaría sería, en la sumativa, un examen de todos los contenidos, y para formativa utilizaría la observación y la entrevista continuada con el alumno.

5. ¿Qué repercusión crees que tendría este tipo de evaluación en su práctica como docente?

Las repercusiones que tendría, sobre todo la evaluación formativa, sería que podría detectar a los alumnos menos dispuestos y colaborar con ellos de una manera más específica para que logren al final obtener los conocimientos.

SUPUESTO 3:

Uno de los planteamientos que explica la necesidad de la formación del profesorado es el siguiente: *la calidad de la enseñanza es un factor decisivo de la calidad del aprendizaje de los estudiantes*. Sin embargo, los centros educativos no suelen estar diseñados como lugares de formación continua del profesorado, sino que más bien están enfocados a la formación del alumnado.

Teniendo en cuenta este argumento, imagina que eres el orientador de un centro educativo de Educación Secundaria y te planteas llevar a cabo un programa de formación continua del profesorado:

1. ¿En base a qué argumentos defenderías ante un grupo de profesores la **importancia de la formación continua**?

Les argumentaría que la formación continua es necesaria ya que el mundo que nos rodea está en continuo cambio y si dejan de formarse, antes o después los conocimientos que poseen se quedarán prácticamente obsoletos y sus técnicas para la práctica docente no serán válidas.

2. Indudablemente, antes de implementar cualquier acción formativa has de considerar una serie de cuestiones previas (necesidades) que te permita diseñar el programa de formación de manera contextualizada. ¿Qué cuestiones previas tendrías en cuenta a la hora de diseñar un programa de formación?

¿Cuáles son los contenidos que poseen? ¿qué nuevas técnicas existen? ¿qué alumnado voy a tener? ¿qué necesidades de aprendizaje plantea dicho alumnado? Etc.

3. En muchas ocasiones, los aprendizajes que se pueden desarrollar en un curso o taller de formación del profesorado pueden darse con distintos niveles de intensidad: *sensibilización, comprensión, desarrollo de habilidades, uso o reconstrucción/transferencia*. ¿Cómo plantearías el curso si tu intención es que los docentes **transfieran** aquello que han aprendido a su práctica educativa? ¿Qué metodología de investigación planearías?

Yo plantearía el curso a través del desarrollo de habilidades y la reconstrucción/transferencia. La metodología de investigación que utilizaría... no sé este momento cual utilizaría, no estoy segura.

4. Imagina que se trata de centro en el que, en los últimos años, se ha creado una cultura escolar tendente al **individualismo** por parte de los docentes. ¿Cómo abordarías un cambio en el que docentes trabajaran de forma colaborativa? ¿Utilizarías algún recurso tecnológico? ¿Por qué? Explícalo brevemente.

Pues a través de una serie de actividades mediante las cuales deban colaborar si quieren concluir el curso con éxito. Supongo que sí emplearía algún recurso tecnológico porque están a la orden del día y tienen mucha utilidad.

Instrumento 4

DIMENSIÓN 3: "METAREFLEXIÓN"

En esta ficha nos gustaría que reflexionases sobre tu aprendizaje teniendo en consideración las fichas que has elaborado en los días anteriores. Concretamente, **valora el proceso de enseñanza y aprendizaje** que ha tenido lugar durante vuestra formación universitaria. ¿A qué crees que se debe tu conocimiento? ¿Qué factores han podido influir en ellos?

A grosso modo y después de realizar esta práctica puedo decir que sé más de lo que esperaba pero menos de lo que debería, creo que la mayoría de veces estudio más para sacar una asignatura que para aprender. También pienso que no todo es culpa mía, también creo que en algunos casos la metodología empleada por los profesores no ha sido la más adecuada ni para motivarme ni para enriquecer mi conocimiento, por lo tanto, creo que hay dos cosas que mejorar, por un lado, mi interés personal por aprender y por otro, los procedimientos de algunos profesores.

Resumo

O interesse em conhecer a qualidade da aprendizagem universitária surge do nosso percurso como docente e investigadora e das diversas questões que emergem quando nos confrontamos com este assunto: Que tipo de aprendizagem a Universidade está a proporcionar? Os estudantes estão a contruir uma aprendizagem eficaz? Os estudantes estão a ser preparados para desenvolverem-se com habilidade em situações profissionais futuras? Suscitam questões sobre aquilo que já conhecem? Qual a opinião dos estudantes sobre os factores que influem na sua aprendizagem? Que factores têm mais prioridade? Os que dependem do estudante, ou os que dependem do docente?

O estudo da qualidade de aprendizagem permite aproximarmo-nos dos métodos de ensino, onde tiveram lugar e inferir sobre como foram levadas a cabo as práticas docentes. Como sugere a citação que apresentamos para iniciar este capítulo, alguns autores (Biggs, 2006; Bowden e Marton, 2012; Prieto, Blanco, Morales e Torre, 2008; Rué, 2007) consideram necessário revisar os resultados de aprendizagem dos estudantes para reflexionar sobre a qualidade do ensino. Especificamente, Bowden e Marton (2012) destacam a dificuldade de conhecer se são produzidas melhorias na qualidade de aprendizagem dos estudantes somente com o facto de modificar as práticas de ensino. Reconhecem que para empreender a melhoria da qualidade de ensino é fundamental conhecer os resultados das experiências dos estudantes e as consequências da sua aprendizagem.

Essas e outras questões foram o início da investigação que apresentamos, que tem como objetivo analisar a aprendizagem dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade de Murcia e conhecer suas avaliações sobre suas experiências em relação a esta aprendizagem. Além disso, este processo investigador surge em momentos de mudança e transição a partir da Convergência Europeia, que está preocupada com a melhoria do ensino e em colocar os estudantes e sua aprendizagem no centro dos métodos educativos.

As propostas do Espaço Europeu de Educación Superior (adiante denominado, EEES) enfatizam uma ideia de aprendizagem que vinha sendo formada há décadas, de acordo com a construção de uma aprendizagem significativa, funcional e compreensiva (Coll, 1987). Pretende que os estudantes construam conhecimentos profundos e significativos, e para isso se está a produzir uma vasta literatura que proporciona orientações sobre como direcionar o ensino. Além disso, enfatiza a ideia de que a Universidade deve ser concebida como uma instituição cuja finalidade principal é incitar a aprendizagem (Bowden y Marton, 2011).

A partir desta perspectiva, a aprendizagem é entendida não apenas como a quantidade de informação que o aluno assimilou sobre um assunto, mas sim como a qualidade do conhecimento que contruiu (se houve compreensão e o que é capaz de fazer com este conhecimento). Os estudantes devem ser capazes de compreender o conhecimento, de utilizá-lo nas mais diversas situações e contextos, de reflexionar e realizar críticas, e para isso é indispensável a construção de uma aprendizagem compreensiva, significativa, baseado na adoção de uma abordagem de enfoque profundo. Estas são as características que nós atribuímos à aprendizagem de qualidade. Conceituamos então a boa aprendizagem ou a aprendizagem de qualidade como aquela que reconstrui a informação em conhecimento compreensivo, com grandes possibilidades de ser transferido a novas situações e contextos.

Nesse sentido, se justifica assim a necessidade de modificar as práticas de ensino para a consolidação de um modelo educativo centralizado na aprendizagem e na atividade de alto nível cognitivo, com o objetivo de facilitar a construção do conhecimento em vez de recebê-lo já pronto, embalado e fechado.

Tradicionalmente, a aprendizagem tem sido entendida como a reprodução mecânica dos conteúdos transmitidos pelo professor; um modelo baseado na memorização e na reprodução mecânica e fiel do conhecimento, quer seja a partir de livros ou da própria voz do professor. Assim que o papel do professor era assegurar-se de que a informação transmitida era adequada aos objetivos que queria alcançar. Considerando esta ideia, Yániz (2006) demonstra que uma

aprendizagem baseada na acumulação de conceitos memorizados e na estrutura linear do conhecimento, terá pouca durabilidade e uma aplicabilidade restrita.

Pelo contrário, é atribuída a ideia de que a adoção de abordagens e concepções constructivistas de ensino e de aprendizagem constituem um marco idóneo para pensar nos métodos de ensino e aprendizagem.

Considerando estas ideias e diante do novo cenário educativo, estas propostas levam-nos a investigar se realmente estão a ser proporcionadas aprendizagens profundas e funcionais aos estudantes e, portanto, se estão a ser oferecidos os métodos de ensino adequados para uma aprendizagem de qualidade. Nesta linha, o presente trabalho propõe analisar a aprendizagem dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade de Murcia ao completarem seus estudos universitários, com o objetivo de avaliar o tipo de aprendizagem –superficial ou profundo- que construíram. Os estudantes que participaram neste estudo -da graduação de 2007/2012-, participaram de un período de formação baseado em experiências inovadoras e de adaptações ao EEES (projetos de inovação educativa de adaptação ao EEES). A partir desta perspectiva, esta investigação surge com a intenção de contribuir para a avaliação da qualidade das aprendizagens dos estudantes e avançar em futuras linhas de trabalho destinadas a orientar um processo de ensino e aprendizagem adequado e favorecedor de aprendizagens de qualidade.

Até agora, muitos estudos explicam como os estudantes aprendem, aprofundando minuciosamente os enfoques que estão implícitos nessas aprendizagens e nas concepções que os estudantes têm das mesmas. No entanto encontramos um número menor de estudos que tratam de comprovar o tipo de conhecimento que os estudantes constroem ao terminar a sua formação universitária. Acreditamos que diante deste emaranhado circunstancial de factores que se ajustam ao EEES, torna-se necessário realizar estudos de avaliação para constatar esse tipo de conhecimento, porque permitem proporcionar informação valiosa em momentos de mudanças que podem servir tanto para o planejamento e

acreditação de cursos universitários como para sugerir mudanças e propostas de melhoria a um nível mais concreto como pode ser a sala de aula.

Especificamente, o trabalho que apresentamos está estruturado em torno a quatro objetivos principais que nortearam o processo de investigação, que são: a. Abordar uma aproximação em relação ao conhecimento que os estudantes construíram sobre os conteúdos de Pedagogia; b. Identificar a estrutura factorial subjacente no conhecimento conceptual e funcional dos estudantes de Pedagogia; c. Elaborar, em conformidade com a visão dos alunos, uma relação das variáveis que influenciaram na sua aprendizagem; d. Estabelecer propostas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, baseadas no conhecimento desenvolvido pelos estudantes e a relação às variáveis que intervêm nessa aprendizagem.

O enfoque metodológico adotado no planeamento da investigação combina métodos mistos. Utilizamos tanto métodos e técnicas de enfoques quantitativos como de enfoques qualitativos. Concretamente, trata-se de um estudo enquadrado dentro das investigações não experimentais descritivas, já que pretendem descrever um fenómeno existente –o conhecimento dos estudantes de Pedagogia e suas percepções sobre o processo de ensino e aprendizagem-, dedicando menor atenção às relações causa efeito. Caracteriza-se também por ser um estudo transversal porque as informações foram coletas num momento pontual (o último ano do curso), sublinha-se que estamos a tratar da licenciatura de cinco anos de formação universitária.

Em relação à amostra, cabe destacar que está formada por 47 estudantes matriculados no quinto ano do curso de Pedagogia da Universidade de Murcia no ano letivo de 2011/2012, partindo de uma amostragem não probabilística, por quotas (Salkind, 2009). No que se refere aos instrumentos de recolha de dados, salientar que foram desenhados em forma *ad hoc*, tendo em conta os objetivos propostos e assim que nos certificamos de que não existiam instrumentos já elaborados que nos permitissem avaliar nossos objetivos de investigação. Especificamente, foram desenvolvidos quatro instrumentos com a finalidade de obter a seguinte informação: conteúdos recordados pelos estudantes em várias

disciplinas do currículo; definição de 10 conteúdos lembrados; resolução de 3 situações práticas; avaliação do processo de aprendizagem em relação aos factores que influenciaram o mesmo. Finalmente, destacar que as informações obtidas foram analisadas utilizando o programa estatístico SPSS versão 19 -para os dados quantitativos-, e o programa de análise de dados qualitativo Atlas.ti.

Para analisar os resultados de aprendizagem dos estudantes foi utilizada a taxonomia SOLO de Biggs e Collis (1982), adaptada e contextualizada de acordo com as necessidades do nosso estudo. Assim que foi possível comprovar os níveis de complexidade estrutural das respostas dadas pelos estudantes (enquadradas numa constante que varia desde respostas muito simples e tautológicas até respostas complexas e elaboradas que demonstram a capacidade do estudante para transferir e generalizar a informação aprendida), que demonstram diferentes graus de profundidade do conhecimento.

Os resultados obtidos elucidam a construção de um conhecimento superficial por parte dos estudantes de Pedagogia da Universidade de Murcia. Tanto os resultados que fazem referência ao conhecimento declarativo quanto aos que concernem ao conhecimento funcional, ambos descrevem o estudante com um perfil de formação sólida no que diz respeito a recordar os conteúdos próprios da formação do pedagogo, no entanto, pode-se constatar quotas de compreensão baixas e um conhecimento eminentemente superficial de tais conteúdos. Em geral, podemos destacar que estes estudantes são capazes de fornecer informações substanciais sobre diversos assuntos e tendem a dar definições e organizar conceitos mais ou menos detalhadas; no entanto, apresentam dificuldades para estruturar a informação de maneira coerente, para relacioná-la com outros assuntos e para proferir juízos de valor. Em relação ao conhecimento funcional (que engloba o conhecimento declarativo, procedimental e condicional), os estudantes demonstram também um conhecimento superficial, ainda que com uma percentagem um pouco maior.

Toda esta informação permite-nos inferir que uma vez que os alunos adquiriram uma aprendizagem fundamentalmente descritiva (baseado na

compreensão como descrição e nas operações cognitivas de baixo nível), os métodos de ensino que ocorreram durante os anos de formação destes estudantes se identificam, em grande medida, com um modelo tradicional centralizado na transmissão do conhecimento; enquanto que a literatura demonstra que para promover aprendizagens profundas é preciso intensificar o olhar sobre as abordagens construtivistas que promovam a atividade e o protagonismo dos alunos.

Por outro lado, os alunos tiveram a oportunidade de expressar seus julgamentos sobre os factores que condicionaram sua aprendizagem, podemos concluir que, em geral, os alunos consideram que os docentes e os demais factores que dependem dos mesmos são os que mais influem. Concluem também que seu próprio esforço e sua atividade autónoma é um factor de grande relevância, de igual modo expressam a importância de realizar estágios externos em centros de trabalho que lhes permitam conhecer em profundidade as funções de um pedagogo no exercício do seu dia a dia.

De todas as avaliações efetuadas, argumentam que se o corpo de professores está envolvido e comprometido com o processo de ensino e aprendizagem, promove a motivação dos estudantes, se utiliza metodologias ativas, se dá protagonismo ao estudante e se proporciona trabalhos cooperativos, a aprendizagem dos estudantes será favorecida. No entanto, percebem que a falta de compromisso do corpo de professores, o uso de uma metodologia tradicional e a escasez de estágios, influem negativamente na aprendizagem dos estudantes.

Devemos destacar, finalmente, que estas avaliações dos estudantes podem ser úteis para melhorar o ensino -e com isso, sua aprendizagem-, como os estudantes estão conscientes de quais são os pontos fortes e os pontos fracos do ensino, e mostram como alguns aspectos desejáveis no ensino (como vimos anteriormente), aqueles que estão relacionados com os princípios do ensino eficaz e as propostas do EEES. Neste aspecto e com o objetivo de responder ao último objetivo enfocado, propomos algumas orientações de melhoria a partir das sugestões apresentadas pelos estudantes.

