

**Análisis de los recuerdos
de los estudiantes sobre los
contenidos de la Titulación de
Pedagogía**

**Analysis of the recollections of
the students on the contents
of the career of Pedagogy**

Ana Torres Soto
Mónica Vallejo Ruiz
Nicolás Martínez Valcárcel
Universidad de Murcia (España)

Ana Torres Soto
Mónica Vallejo Ruiz
Nicolás Martínez Valcárcel
Universidad de Murcia (España)

Resumen

Parece evidente que, 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 por el conocimiento generado en la práctica. Teniendo en cuenta este planteamiento, presentamos este artículo con objeto de suscitar la reflexión de los docentes acerca de los contenidos expuestos en el currículum formal de los estudios de Pedagogía en la Universidad de Murcia (España). Nuestra intención ha sido acercarnos a los contenidos que los

Abstract

It seems clear that while the curriculum has to be conceived as an action plan to guide teacher also has to be open for research, reflection and deliberation, so that it can be enriched by the knowledge generated in practice. Given this approach, we present this article in order to generate the reflection of teachers about the content taught in the formal curriculum of Education-Title in the University of Murcia (Spain). Our intention has been to approach the content students report having learned in each of the disciplines to then identify

estudiantes declaran haber aprendido en cada una de las disciplinas para identificarlos seguidamente en los contenidos recogidos en los planes curriculares de cada materia (currículum formal). Los resultados obtenidos nos han permitido evidenciar que el profesorado ha desarrollado los contenidos previstos en su programa, y establece una clara distinción entre contenidos teóricos y contenidos prácticos.

the contents contained in the curricula for each subject (formal curriculum). The results have allowed us to demonstrate that the faculty has developed the content provided in your program, and make a distinction between matters eminently characterized by the memory of theoretical content and materials characterized by the memory of practical content.

Palabras clave: Currículum, recuerdo, evaluación, voces de estudiantes, estudios de Pedagogía.

Key words: Curriculum, recollection, assessment, student voices, pedagogy studies.

Introducción

La institución universitaria española se encuentra en profunda transformación y debe responder a retos con grandes implicaciones. Algunos de ellos como la modificación de estructuras o planes de estudios, el establecimiento del crédito europeo o el sistema de movilidad académica, entre otros, son más fáciles de describir y abordar. Sin embargo, 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 Gimeno (2005, 116) la siguiente idea:

“En las culturas el cambio no ocurre de forma súbita, sino por evolución más o menos rápida. Una innovación como la que nos ocupa no se cumple por el hecho de regularla, sino que en el mejor de los casos, al emprenderla se inicia un proceso que puede incidir de muy desigual manera y profundidad en las distintas facetas de esa cultura y de los agentes implicados”.

Abordar las implicaciones de un cambio pedagógico y una cultura profesional requiere de análisis más exhaustivos y sofisticados que conllevan hacer partícipes a los sujetos implicados en el proceso educativo, tales como docentes y estudiantes. Se hace necesaria una valoración de aquello que pretendemos modificar con la finalidad de que esos cambios queden contextualizados, comprendidos y no abocados a la superficialidad. Ello implica analizar la realidad educativa en la que hemos estado inmersos desde su interior y partiendo de las percepciones de los implicados; provocando así el debate, la reflexión y la concienciación desde el nivel más cercano a esa otra realidad administrativo-educativa. Este planteamiento guía la investigación que en este artículo se plantea y tiende puentes hacia aquello que queremos seguir investigando.

Justificación del problema a investigar

A través de este artículo, se dan a conocer los contenidos de formación recordados por los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Murcia (España) como elemento motivador para analizar el tipo de formación adquirida por estos titulados. Situados en un momento de cambio hacia un nuevo modelo de formación universitaria, parece conveniente revisar y analizar los resultados alcanzados al completar una experiencia de aprendizaje como es el transcurso de una licenciatura universitaria, que ha dado paso e inevitablemente ha dejado huella en la aparición de la titulación de grado. Si bien, las inferencias extraídas de este estudio podrían servir de inspiración para analizar cualquiera de las enseñanzas que se imparten en cualquier aula universitaria (de cualquier país).

Desde que se estableciera el título universitario oficial de Licenciado en Pedagogía (Real Decreto 915/1992) en España, uno de los aspectos que han definido este tipo de estudios es la distinción entre contenidos teóricos y prácticos tanto en los programas curriculares de los docentes como en las prácticas habituales de aula, contemplándose incluso una distribución horaria determinada para el desarrollo de cada tipo de contenido. En este sentido, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha venido a “corregir” esta disgregación, apostando por una formación que viene asociada a la integración y el equilibrio entre saberes clásicos, propios de la teoría, y su aplicación a partir de problemas y casos reales, más relacionados con la práctica (Zabalza, 2012). En esta línea, muchos investigadores se han centrado en indagar cómo mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad, pues la mejora de la calidad de las universidades y los procesos educativos que tienen lugar en ellas se ha convertido en los últimos años en uno de los principales objetivos de los actores implicados en la educación superior (Pereira, 2011).

Ahora bien, aunque la universidad camina hacia la formación competencial y la integración de contenidos teóricos y prácticos, lo cierto es que la organización curricular sigue estando organizada en clases teóricas y prácticas (De Miguel, 2006), las rutinas tradiciones (generalmente basadas en las clases magistrales) siguen formando parte de la dinámica habitual de la docencia universitaria (Vallejo y Molina, 2011); la descoordinación, el individualismo y la balcanización de los contenidos se constituye incluso como una preocupación para los estudiantes (Álvarez, Rodríguez e Inda, 2012), que son quienes los deben aprender. Estos aspectos en los que se ha indagado recientemente, ponen de manifiesto que la huella de la cultura, las prácticas pedagógicas desarrolladas, los contenidos y la forma de transmitirlos, son aspectos más difíciles de abordar en tanto que necesitan de la comprensión de sus implicados y de un tiempo prudencial para ir modificándolos.

Atendiendo a esta última cuestión, consideramos relevante destacar la importancia que algunos autores otorgan a la docencia como un componente importante en la formación de los estudiantes. Así, tal y como apunta Zabalza (2006:42), *lo que los universitarios aprenden depende, ciertamente, de su interés, esfuerzo y capacidades, pero depende también de que hayan tenido buenos o malos docentes, mejores o peores recursos, de que les hayan ofrecido unas u otras oportunidades de aprendizaje*. Entendemos que para optimizar el aprendizaje de los estudiantes universitarios se hace necesario elevar la calidad de la enseñanza y ello implica elevar esfuerzos docentes y didácticos.

Por otro lado, en este escenario de cambio se incide también en la valoración de los resultados de aprendizaje de los estudiantes como una de las funciones principales de la universidad. Este interés por conocer aquello que ha aprendido el alumnado y lo que es capaz de hacer, al finalizar su recorrido curricular, ya venía siendo planteado por algunos autores con objeto de valorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Rodríguez (2007) considera que el análisis de los resultados de la formación universitaria puede tomarse como punto de partida para la toma de decisiones relacionada con los enfoques metodológicos que se adoptan. Otros autores como Zabalza (2003) o Gimeno (2010) apuestan por la evaluación de los resultados de los estudiantes para justificar el desarrollo curricular, no solo a partir de su propia estructura o supuesta calidad, sino también a partir de los efectos o ganancias que produzcan en los estudiantes al finalizar su trayectoria académica. Desde estos referentes, se focaliza la atención en el sujeto que aprende, los estudiantes, en una realidad educativa concreta situada en el plano del currículum evaluado, constituido por los resultados que los estudiantes demuestran haber alcanzado a partir de su evaluación (Gimeno, 2010).

En este marco tiene lugar la investigación que se presenta, que parte de las respuestas de los estudiantes como agentes protagonistas de su propio proceso de aprendizaje cuando están finalizando su formación universitaria. Concretamente, se presentan los primeros hallazgos de una investigación que aborda el recuerdo del alumnado en torno a aquellos aprendizajes que forman parte de los contenidos teóricos y prácticos de los estudios de Pedagogía en la Universidad de Murcia (España); así como la correspondencia que existe entre esos contenidos y los programas curriculares de las asignaturas. Con este estudio se pretendería una primera aproximación al análisis sobre el aprendizaje de estos estudiantes; entendiendo que el único modo de saber lo que han aprendido es tener señales de su recuerdo (Jensen, 2010). De este modo, el recuerdo determinaría el aprendizaje entendido como resultado o como producto final tras un proceso de almacenamiento de la información en la memoria a largo plazo y su integración en esquemas organizados. La explicitación de los recuerdos de los estudiantes de Pedagogía permitiría, en el proceso de generalización, la utilización de los mismos para el aprendizaje de nuevos conocimientos. Este proceso sería lo que denominamos construcción del conocimiento o aprendizaje (Ormrod, 2011; Rodríguez González y Fernández Orviz, 1996). Si bien, otra cuestión sería la de determinar la calidad del mismo (Biggs, 2006).

De estos resultados extraídos, se pretende generar la reflexión y deliberación entre los docentes universitarios acerca del currículum ofrecido a los estudiantes y el currículum asimilado, dando respuesta a las siguientes cuestiones: ¿qué tipo de conocimientos han adquirido los estudiantes, eminentemente teóricos o más bien prácticos? ¿Recuerdan con más facilidad unos u otros? ¿Ha desarrollado el profesorado los contenidos previstos en el programa de la asignatura? ¿Hay diferencias en el recuerdo de contenidos de unas asignaturas y otras en cuanto a su carácter teórico o práctico? A modo de resumen, los objetivos de este trabajo son:

- Conocer, desde una perspectiva general, qué contenidos recuerda el alumnado de Pedagogía.
- Valorar la correspondencia existente entre los contenidos recordados por los estudiantes y los contenidos previstos en los programas de las asignaturas.

- Abordar una distinción entre materias caracterizadas por el recuerdo de contenidos teóricos y materias caracterizadas, eminentemente, por el recuerdo de sus prácticas.

Método

De acuerdo con los objetivos planteados, la metodología contemplada en el estudio se enmarca dentro de las investigaciones no experimentales descriptivas (véase Salkind, 2009). Para este autor, los estudios descriptivos pretenden, como su propio nombre indica, detallar las características de un fenómeno existente actual a través de la entrevista, cuestionarios, observaciones, etc. y la pertinente revisión de la literatura que hay sobre el tema. Además, este estudio también sigue las características propias de un estudio transversal pues se recoge información de un grupo de personas en un momento concreto (cuando están finalizando sus estudios), aunque con la peculiaridad de que dicha información versa sobre los cinco años que, oficialmente, dura la titulación de Pedagogía (Licenciatura).

Participantes

La población objeto de estudio fue el alumnado de la promoción 2005-2010 de la Titulación de Pedagogía de la Universidad de Murcia (España), por ser el grupo de alumnos/as que en el momento de la recogida de información estaba finalizando sus estudios universitarios. La muestra la conforman 18 estudiantes (81,8% de la población investigada).

Instrumentos

En este estudio se consideró que la estrategia de recogida de datos más adecuada era el cuestionario abierto y semiestructurado, pues se trata de un instrumento que permite recoger información de un grupo de estudiantes en un mismo espacio y tiempo, así como plasmar informaciones de una extensión amplia. Aunque no se trate de una entrevista atribuimos a este instrumento unas características muy similares ya que nos permite “encontrar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ello ven, clasifican y experimentan su propio mundo” (Ruiz, 2009:166) y que en nuestro caso se particulariza en conocer el contenido que recuerda el alumnado. Con el cuestionario abierto se pretendía que los estudiantes tuviesen una primera toma de contacto con sus recuerdos, de manera que supusiese para ellos un momento de reflexión y contextualización. Este cuestionario constaba de una pregunta abierta en la que se les preguntaba: *¿Qué recuerdas de todo lo que has estudiado hasta ahora en la carrera de Pedagogía?* Los datos recogidos con este instrumento no fueron objeto de estudio para esta investigación, sino que, como se ha señalado, se utilizó como estrategia para contextualizar la recogida de datos y facilitar el recuerdo de los alumnos.

El segundo cuestionario, objeto de estudio, se diseñó en base a todas las asignaturas troncales y obligatorias que comprenden la Licenciatura de Pedagogía, ordenadas por cursos académicos, y diseñado de tal forma que los estudiantes pudieran plasmar en ellas los contenidos recordados (Tabla 1). Dado que la intención de este

trabajo ha sido recabar información de un grupo de alumnos/as con un mismo itinerario formativo se decidió no tener en cuenta las materias optativas y el Prácticum I y II dado que proporcionan a los estudiantes una formación distinta dependiendo de su elección.

Tabla 1. Instrumento de recogida de información.

<i>De acuerdo con las asignaturas que habéis cursado en estos cinco años, que aparecen en la siguiente ficha, deberéis ir escribiendo en cada casilla qué contenidos recuerdas.</i>	
Primer curso	
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	

Procedimiento

El proceso de recogida de información se ha llevado a cabo en dos fases. En primer lugar, se ha administrado el cuestionario abierto para que los estudiantes respondieran a la pregunta de manera individual. Una vez recogido el primer cuestionario, se pasó a los estudiantes el cuestionario semiestructurado. En esta ocasión los alumnos fueron agrupados en parejas, de manera que pudieran debatir y reflexionar acerca de los contenidos recordados. Igualmente cabe señalar que para realizar esta tarea no se les permitió que dispusieran de ningún material.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS (versión 20.0) y EXCEL. Mediante el programa Excel se ha realizado la codificación de las respuestas de los estudiantes agrupándolas en categorías temáticas más amplias, que nos permitieran trabajar con una cantidad de datos más reducida. Y mediante el programa SPSS se ha realizado el análisis de frecuencias y descriptivos de cada una de las categorías establecidas.

Resultados

Seguidamente se muestran los resultados derivados del análisis de los datos recogidos a partir de los cuestionarios semiestructurados y la relación de dichos datos con los contenidos explicitados en los programas de las asignaturas troncales y obligatorias

de la Titulación de Pedagogía. Para ello se exponen, en primer lugar, los resultados derivados del análisis de los datos correspondientes al recuerdo de contenidos por parte del alumnado, identificando aquellos más frecuentemente recordados. En segundo lugar, procedemos a mostrar la correspondencia de los contenidos recordados por los alumnos con los programas de las asignaturas. Para finalizar este análisis se realiza una distinción entre materias caracterizadas por el recuerdo de contenidos teóricos y materias caracterizadas por el recuerdo de sus prácticas.

a. ¿Qué contenidos recuerda el alumnado de Pedagogía?

A la vista de los resultados obtenidos los estudiantes han realizado un total de 1063 aportaciones referidas a contenidos de las 34 asignaturas troncales y obligatorias objeto de estudio, a excepción del Prácticum. Este dato indica que los estudiantes recuerdan un gran volumen de información referido a los contenidos estudiados, si bien es cierto que con grandes diferencias entre unas asignaturas y otras (Figura 1).

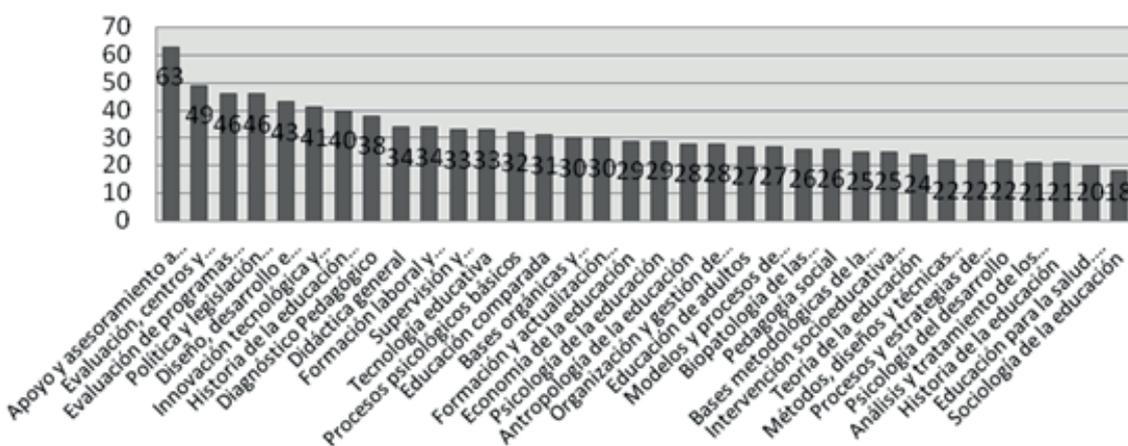


Figura 1. Número de aportaciones totales para cada asignatura.

El significado de las aportaciones recogidas muestra el amplio número y diversidad de conceptos recordados, además de que estos recuerdos concuerdan con los programas de las asignaturas (véase Tablas 3. y 4).

En relación a los conceptos más recordados, se evidencian un número considerable de contenidos explicitados por todos los alumnos/as; lo cual puede indicar la importancia o significatividad que ese contenido concreto ha tenido en sus aprendizajes. En la Tabla 2 se recogen los contenidos más repetidos, un ejemplo de las declaraciones que lo identifican y la frecuencia con la que ha sido repetido ese contenido por los informantes.

Tabla 2. Contenidos más recordados por los estudiantes de Pedagogía.

Tipología de contenidos más recordados	Ejemplo de declaración de los estudiantes	N
Aspectos relacionados con el currículum	<i>H.65.- Niveles de concreción del currículum</i>	15
Legislación española	<i>E.82.- LOE, LOPEG, LGE, LOGSE, LISMI...</i>	13
Sistemas educativos europeos	<i>B.133.- Estudiamos los sistemas educativos de algunos países europeos comparando sus niveles, estructuras organizativas en el ámbito académico, los métodos de enseñanza...</i>	12
Procesos de diagnóstico y evaluación psicopedagógica	<i>G.39.- Elaboración de un diagnóstico pedagógico</i>	12
Conocimiento, historia y evolución del hombre	<i>J.14.- Implicación de la educación en la evolución del hombre</i>	12
Herramientas de la Web 2.0	<i>B.159.- En las clases prácticas nos registramos en foros, en twitter, en netblog, y también hicimos nuestro propio blogs</i>	12
Teorías del aprendizaje	<i>G.23.- Teorías sobre el aprendizaje, y diversos autores con sus enfoques</i>	12
Recursos y materiales de enseñanza	<i>I.42.- Materiales y recursos didácticos interactivos</i>	11
Valores en educación	<i>A.12.- Educación en valores</i>	11
Modelos de orientación	<i>A.35.- Counseling, coaching y modelo de orientación ecológico</i>	11
Teorías sociológicas	<i>B.25.- Estudiamos los modelos y teorías de de los sociólogos del siglo XIX para entender la educación en su dimensión social</i>	11
Programas estadísticos de análisis de datos cualitativos y cuantitativos	<i>F.24.- Programas estadísticos como el SPSS y el QualPro</i>	10
Grandes pedagogos	<i>B.5.- Grandes pedagogos de la historia como Pestalozzi, Montessori, Luis Vives... y sus métodos de enseñanza</i>	9
Evolución histórica de la educación de adultos	<i>G.36.- Evolución histórica de la educación de adultos, porque es importante</i>	9
Mapa de salud	<i>I.104.- Hicimos un mapa de salud sobre un pueblo</i>	9
Elaboración de un programa socioeducativo	<i>D.46.- Como elaborar un programa de intervención. Diseño, elaboración y puesta en práctica de dichos programas</i>	9
Patologías	<i>C.57.- Entre las patologías que vimos, destacamos: Síndrome de Down, Síndrome de Asperger, Hipotonía, Hipertonía</i>	8
Alumnos con NEE	<i>J.54.- Estamos aprendiendo las características de alumnos con N.E.E.</i>	8
Modelos de evaluación	<i>E.85.- Modelos de evaluación como: Stake, Stufflebeam, Cronbach, Scriven, McDonald, Owens y Wolf</i>	7
Formación del profesorado	<i>A.71.- Importancia de la formación en el profesorado</i>	7
Proceso de investigación	<i>B.2.- Trabajo de investigación (Tema a tratar, objetivos, hipótesis)</i>	6
Definiciones de economía de la educación	<i>D.63.- Datos económicos en relación con la educación.</i>	6
Estructura del sistema educativo	<i>H.89.- Estructura de la Formación profesional en nuestro sistema educativo</i>	6
Definición de Pedagogía social	<i>H.76.- Definición de pedagogía social y sus características</i>	6
Aprendizaje y conducta	<i>J.7.- Tipos de aprendizaje (condicionamiento, constructivismo,...)</i>	6
Cambio	<i>G.41.- Importancia del cambio</i>	6
Definición de supervisión	<i>B.163.- Qué es supervisión</i>	6
Cerebro	<i>E.21.- Las partes del cerebro y sus funciones</i>	5
Proceso de enseñanza-aprendizaje	<i>G.7.- Proceso de enseñanza aprendizaje, así como aspectos y factores que influyen en él</i>	5
Escuelas del futuro	<i>H.104.- Las características de las Instituciones educativas del futuro</i>	5
ILE: Institución Libre de Enseñanza	<i>I.51.- ILE</i>	5
Estructura del sistema educativo	<i>A.20.- Estructura y dimensiones de los sistemas educativos</i>	5
Desarrollo evolutivo del niño	<i>J.18.- Evolución del niño con las características más relevantes de cada periodo asociadas al proceso de aprendizaje</i>	5
Análisis de datos	<i>I.58.- Como vaciar datos e interpretarlos</i>	4

Fuente: Elaboración propia.

Esta relación de contenidos refleja el entramado conceptual que ha quedado en la memoria de los estudiantes tras cinco años de formación universitaria. Un poso de conceptos e ideas que marcan su formación como pedagogos y pedagogas, y que son la base para la adquisición de conocimientos nuevos y más complejos que forman su perfil profesional.

Sobre estos resultados extraídos sería interesante analizar la calidad de los mismos, en el sentido establecido por Biggs (2006), para a partir de dichos resultados poder valorar la calidad de la enseñanza. Entendiendo que enfoques superficiales de aprendizaje se traducen en experiencias de enseñanza inadecuadas y de orden inferior (Biggs, 2006).

b. La correspondencia entre los contenidos recordados por los estudiantes y los contenidos explicitados en los programas de las asignaturas

Otro de los objetivos era conocer en qué medida los contenidos recordados por los estudiantes se corresponden con los contenidos explicitados en los programas de las asignaturas y, por tanto, obtener una visión que permita inferir si el profesorado ha desarrollado los contenidos previstos en el programa curricular de su materia. Todo ello ha requerido realizar un cruce de datos entre los contenidos presentados en cada uno de los programas y los contenidos descritos por los estudiantes, lo cual nos ha permitido establecer qué porcentaje de contenidos enunciados por los alumnos se encuentran especificados en los programas de las asignaturas (Específico), qué porcentaje de contenidos forma parte del entramado conceptual general de las asignaturas (General) y qué porcentaje de contenidos no se encuentra especificado en los programas de las asignaturas (No especificado).

En relación a ello podemos suscribir que, teniendo en cuenta la totalidad de las materias estudiadas, el 78% de las aportaciones realizadas por los discentes se encuentran en correspondencia en los contenidos de los programas de esta titulación; y más concretamente, con los temas que en cada una de ellos se contemplan (Figura 2).

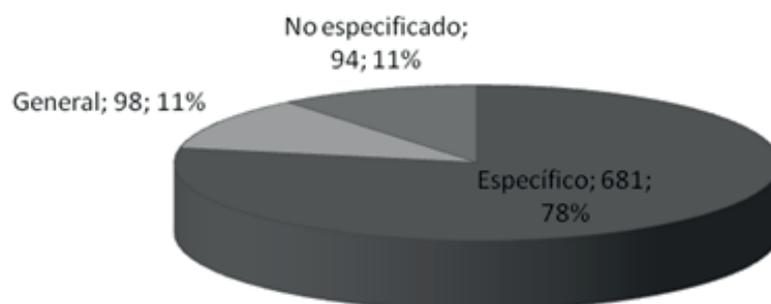


Figura 2. Contenidos enunciados *versus* contenidos de los programas.

Un porcentaje bastante menor, el 11% de las aportaciones, se identifican de forma general en el entramado conceptual de las asignaturas, aunque no en los temas específicos que el programa se detallan. Y, por último, otro 11% de los contenidos declarados por los estudiantes no han sido identificados en programa alguno. Este hallazgo puede indicarnos que tales contenidos pueden haber sido enseñados pero no estar explícitamente especificado en el programa de alguna asignatura, o que haya sido situado por el alumnado en otra asignatura, por error.

Con estos resultados ponemos de manifiesto la alta concordancia entre los contenidos recordados por el alumnado (89%) con los previstos por el profesorado en sus programas oficiales.

Para visualizar más detalladamente el significado de estos datos se han elaborado dos tablas (Tablas 3 y 4, recogidas en el siguiente apartado) en las cuales se explicita detalladamente qué temas han sido abordados por los profesores según las respuestas del alumnado. Como se puede comprobar, el número de temas recogidos en los programas de cada asignatura quedan marcados en color claro mientras que las casillas de color oscuro (marcadas con un número) indican que sí hay evidencias de que ese tema ha sido identificado por el alumnado.

De acuerdo con los resultados reflejados en la Tabla 3, las asignaturas distribuidas en las últimas filas se corresponden con un recuerdo relativamente bajo y disperso de los temas teóricos, quizás porque todas ellas tienen un temario organizado en torno a un alto número de temas y ello repercute en esa dispersión del recuerdo. Sin embargo, se observa un número muy elevado de recuerdos en temas concretos de materias con un número relativamente bajo de temas.

c. **Contenidos teóricos y prácticas**

Finalmente, el tratamiento de la información realizado nos ha permitido distinguir entre dos tipos de contenidos a los que ha hecho referencia el alumnado: contenidos derivados de las prácticas y contenidos teóricos. Cabe señalar que esta distinción se realizó atendiendo a los programas de cada una de las asignaturas y al modo en que el alumnado había descrito y expresado ese contenido. En general, se puede inferir que la mayor parte de los conceptos recordados por los estudiantes hacen alusión a contenidos referentes a la formación teórica (88%), mientras en una proporción menor (12%), lo hace a contenidos de las prácticas de las asignaturas. Esta distinción teórico-práctica, es coherente con Real Decreto 915/1992 del Ministerio de Educación , (B.O.E., 24 julio de 1992), en el que se recoge el perfil formativo de los pedagogos, indicando que estos estudios *habrán de proporcionar la formación teórica y práctica necesaria para el análisis, la intervención y el desarrollo de sistemas y procesos educativos en la organización y la administración del sistema educativo, en las prácticas de las instituciones escolares y en las diversas agencias de educación no formal*, lo cual también pone de manifiesto la distinción teórico-práctica para la consecución del Título.

Desde esta perspectiva, un análisis más específico de las aportaciones de los estudiantes nos ha permitido diferenciar entre dos tipos de agrupamientos de asignaturas. El primer grupo (Tabla 3), que engloba 27 asignaturas (el 79,4% de las estudiadas), está caracterizado por un número relativamente alto de recuerdos de los estudiantes en relación con los contenidos teóricos y por una presencia moderada de recuerdos sobre las prácticas.

Esta información se puede apreciar en la tabla, donde las celdas con un color más oscuro y un número en su interior indican que sí hay evidencias de que dicho tema ha sido recordado por los estudiantes; mientras que las celdas de color más claro y punteadas indican que dicho tema no ha sido identificado por ningún alumno. Asimismo, podemos observar el número de valoraciones que han realizado los estudiantes respecto a las asignaturas (V), el número de contenidos recordados referidos a las prácticas de las

asignaturas (P), el número de contenidos a los que ha hecho alusión el alumnado y no se encuentran especificados en los programas de las asignaturas (Nep), y el número de contenidos recordados que hacían referencia a la globalidad de la asignatura (G).

Tabla 3. Asignaturas caracterizadas por el recuerdo de sus contenidos teóricos.

CURSO	ASIGNATURA					NÚMERO DE TEMAS DE LAS ASIGNATURAS																					
		V	P	Nep	G ¹	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
			2	7		1	2	1	9	3	3	4															
1º	DIDÁCTICA GENERAL		1	3	1	2	10	3	14																		
2º	PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	2		2	1	2	13	6	3																		
1º	BASES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUC.		3			6	12	4																			
3º	BIOPATOLOGÍA DE LAS DEFICIENCIAS	6				2	5	13																			
5º	EVALUACIÓN, CENTROS Y PROFESORES	4	1	15	8	7	8	6																			
2º	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA	2			3	X	25	3	2	5																	
4º	EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS Y SOCIALES	8	3		3	1	8	3	X	20																	
2º	ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS					5	6	16	1	X																	
3º	DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO	5	1			1	10	1	9	11	X																
4º	DISEÑO, DESARROLLO E INNOVACIÓN DEL CURRIC.	5	1	5	12	14	6	X																			
4º	ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN	6	6	3	6	6	2	X																			
4º	POLÍTICA Y LEGISLACIÓN EDUCATIVAS	3	1	11	2	X	2	2	1	X	4	9	9	2													
3º	PROCESOS Y ESTRATEGIAS DE DESARROLLO INSTITUC	1	2	1		6	6	2	1	1	2	X	X														
5º	INNOVACIÓN TECNOLÓGICA Y ENSEÑANZA	1	6		10	4	16	2	2	X	X																
5º	SUPERVISIÓN Y ASESORAMIENTO EN CENTROS ESCOL.	1		5		11	4	2	X	6	3	1	X														
5º	FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN EN LA FUNCION PEDAG.	3	4		6	1	X	3	2	6	1	X	1	3	X												
3º	EDUCACIÓN DE ADULTOS		2	5		9	1	X	X	3	X	1	1	1	1	3	X										
1º	TEORIA DE LA EDUCACIÓN	2	1	1	1	X	X	1	X	1	X	11	1	5	X	X											
4º	PEDAGOGÍA SOCIAL	3	4	1		6	X	9	X	1	X	1	1	X	X												
2º	TECNOLOGÍA EDUCATIVA	3	7	1	2	X	1	3	1	X	1	5	9	X	X	X	X										
1º	BASES ORGÁNICAS Y FUNCIONALES DE LA EDUCACIÓN	1		4	3	X	X	5	X	3	2	2	2	X	X	X	X	X	X	X	5	X	1	X	1		
3º	MODELOS Y PROCESOS DE ORIENTACIÓN			8		1	3	X	7	2	1	1	X	X	2	1	1	X									
5º	EDUCACIÓN COMPARADA	4				4	1	3	1	1	13	X	X	X	X	X	4	X	X								
2º	PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO	2	3	4	1	1	5	X	X	2	X	1	3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
1º	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	1				14	2	1	X	X	X	X	X	X	X	X											
5º	APOYO Y ASESORAMIENTO A SUJETO CON N.E.E.	2	2	8	20	1	1	1	X	1	1	X	X	4	3	3	3	5	3	1	4						

¹ V= Valoraciones; P= Prácticas; Nep= No especificados en la asignatura; G= Generales de la asignatura.

En relación a los contenidos de las prácticas, indicar que han sido recordados en menor grado. Quizás por el menor peso (número de horas y contenidos) que se le atribuye a cada materia, o quizás sea consecuencia de no haber considerado la asignatura del Prácticum. No obstante, podemos concluir que algunas asignaturas destacan por haber obtenido un número mayor de recuerdos sobre sus prácticas que sobre los contenidos teóricos. En este sentido, cabría profundizar si realmente los estudiantes son capaces de “poner en práctica” los contenidos recordados, lo cual evidenciaría que se ha adquirido una formación competencial adecuada (que supone la movilización de distintos saberes y su aplicación a situaciones diversas).

Por otro lado, indicar que se aprecia cierta correspondencia entre los contenidos que recuerdan haber estudiado los estudiantes y los programas de las asignaturas. Es evidente que no conocemos las pretensiones e intenciones de los docentes, pero sí podemos inferir que los contenidos presentados en el currículum oficial de las diversas materias se ve reflejado en los contenidos recordados por los estudiantes.

En definitiva, con este estudio se ha pretendido recoger algunas evidencias que dan cuenta del saber del alumnado, o al menos nos dan a entender que durante ese periodo de formación se han desarrollado los procesos adecuados para un amplio recuerdo teórico-práctico de los contenidos asociados a la carrera de Pedagogía. En este sentido, estaríamos de acuerdo con Piña (1999:3) cuando indica que: *“la acción de identificar y seleccionar determinados acontecimientos por sobre otros que merecen permanecer en el olvido, implica que aquellos se tornan significativos”*. Ahora, llegado este punto, se trataría de avanzar en la investigación analizando el grado de profundización y comprensión de los contenidos recordados por los estudiantes, con objeto de valorar la calidad del aprendizaje. Sobre todo si tenemos en cuenta que, por ejemplo, en el estudio de Sanfabián, Belver y Álvarez (2014), se adelanta que las motivaciones, estrategias y enfoques de aprendizaje empleados por los estudiantes universitarios están asumiendo un sensible cambio en favor de las demandas y metodologías docentes emanadas del EEES.

Hemos de considerar que el planteamiento de la enseñanza centrada en el aprendizaje viene de la mano de un modelo de enseñanza orientado al desarrollo de competencias. En este sentido, será indispensable que los estudiantes comprendan el conocimiento, sean capaces de utilizarlo en distintas situaciones y contextos, de reflexionar y realizar críticas, y para ello es necesaria la construcción de un aprendizaje comprensivo, significativo, basado en la adopción de un enfoque profundo. El papel de los docentes para desarrollar estos aprendizajes es crucial, por lo que habrán de posibilitar una perspectiva más integradora del conocimiento, que abarquen una dinámica entre los conocimientos, las habilidades básicas y el comportamiento efectivo (Villa y Poblete, 2007).

Prospectiva

Desde que se iniciaran los primeros pasos de esta investigación nuestra intención ha sido idear de qué manera acercarnos a los resultados de aprendizaje que se estaban alcanzando en la universidad. Como hemos señalado con anterioridad, la universidad está atravesando por un cambio tan relevante y sustancial que es realmente motivador potenciar la profundización en el aprendizaje de los estudiantes universitarios y la

percepción que éstos manifiestan sobre el mismo, y más aún, teniendo en cuenta que el aprendizaje del estudiante se ha convertido en el eje central sobre el que gira el proceso de educativo.

Hasta ahora, la preocupación por estudiar el aprendizaje del alumnado se ha traducido en numerosas investigaciones que indagan en los modos en que el alumno/a aprende, las estrategias y estilos que utilizan, las concepciones que éstos tienen sobre su propio proceso de aprendizaje, las competencias y capacidades que deben manejar (véase Marton y Säljö, 1976; Gail Donald, 2002; Biggs, 2006; Marzano y Kendall, 2007; Woolfolk, 2010), entre otros muchos tópicos, con el objeto de mejorar la calidad del aprendizaje. Sin embargo, consideramos que para seguir profundizando en esta línea, necesitamos acceder a los conocimientos que el estudiante ha construido, 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.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, E., Rodríguez, A. e Inda, M. (2012). Percepciones de los estudiantes universitarios sobre elección de la carrera, los apoyos institucionales y la docencia en la licenciatura de Pedagogía. *Aula Abierta*, 40 (1), 103-114.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Editorial Alianza.
- Gail Donald, J. (2002). *Learning to think. Disciplinary perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gimeno, J. (2005). *La Educación que aún es posible: ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (Coord.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Editorial Morata.
- Jensen, E. (2010). *Cerebro y Aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 3-11.
- Marzano, R. J. y Kendall, J. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. California: Corwin Press.
- Pereira, M. (2011). Nuevas tendencias en la evaluación de la calidad de las universidades: los índices de calidad percibida y satisfacción de los egresados (con modelos de ecuaciones estructurales). *Aula Abierta*, 39(3), 73-84.
- Ormrod, J. E. *Human Learning* (Sexta edición). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Piña, C. (1999). Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico. *Proposiciones*, 29, 75-79.

- Real Decreto 915/1992, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Pedagogía y la aprobación de las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel. BOE nº6, de 27 de agosto de 1992.
- Rodríguez, S. (2007). La contribución del análisis de resultados a la renovación metodológica en la Universidad. *La Cuestión Universitaria*, 2. Recuperado de http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id_articulo=9
- Rodríguez González, R. y Fernández Orviz, M. (1997). *Desarrollo cognitivo y aprendizaje temprano. La lengua escrita en la Educación infantil*. Oviedo: Servicio de publicaciones.
- Ruiz, J. I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salkind, N. (2009). *Exploring Research*. New Jersey: Pearson Education.
- San Fabián Maroto, J.L., Belver Domínguez, J.L. y Álvarez Álvarez, C. (2014). ¿Nuevas Estrategias y Enfoques de aprendizaje en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior? *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 249-280. Recuperado el 28 de junio de 2014 en <http://www.red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/716/pdf>.
- 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.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Mexico: Pearson.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Zabalza, M. A. (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 37-69.
- Zabalza, M.A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 17-48 Recuperado el 28 de junio de 2014 en <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/501>

Artículo concluido el 28 de junio de 2014

Torres Soto, A., Vallejo Ruiz, M., Martínez Valcárcel, N. (2015). Análisis de los recuerdos de los estudiantes sobre los contenidos de la Titulación de Pedagogía. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 89-104.

publicado en <http://www.red-u.net>

Ana Torres Soto**Universidad de Murcia***Departamento de Didáctica y Organización Escolar
ana.t.s@um.es*

Profesora de la Universidad de Murcia en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar y en ISEN (Formación Universitaria). Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Murcia en el año 2010. Entre sus líneas de investigación destacan el desarrollo y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la evaluación universitaria. Actualmente se encuentra desarrollando su tesis doctoral acerca del aprendizaje desarrollado por los estudiantes del Título de Pedagogía.

Mónica Vallejo Ruiz**Universidad de Murcia***Departamento de Didáctica y Organización Escolar
monicavr@um.es*

Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación. Licenciada en Pedagogía y Doctora por la Universidad de Granada desde 2005. Su trayectoria docente e investigadora se ha desarrollado en torno a dos grandes líneas: la planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, junto con la evaluación de la investigación educativa. Como resultado de esta andadura, ha publicado artículos en revistas especializadas, capítulos de libros y aportaciones a congresos afines a tales líneas.

Nicolás Martínez Valcárcel**Universidad de Murcia***Departamento de Didáctica y Organización Escolar
nicolas@um.es*

Profesor Titular de Universidad y miembro del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia (España). Licenciado en Filosofía y Letras y doctor en Pedagogía. Ha sido Profesor de EGB, experiencia en formación inicial y permanente del profesorado (Asesor de Centro de Profesores y Recursos, Vicedecano, Jefe de sección del ICE, etc.). Ha dirigido diferentes Tesis y Tesinas y es Investigador Principal de cinco proyectos de investigación. Tanto sus proyectos de investigación como una de las Tesis Doctorales, y la mayoría de las tesinas dirigidas, tratan sobre la enseñanza de la Historia y su evaluación.