

# LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DEBATE. LOS ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA EN LA ENCRUCIJADA

JOAN MATEO  
Universidad de Barcelona

En este artículo se analiza la situación del grado de Pedagogía en el contexto de los cambios introducidos por la nueva estructura de títulos. Se analiza la relevancia y actualidad del título y la necesidad de modificar en profundidad la naturaleza de sus aprendizajes. Finalmente se presentan algunos de los elementos más importantes del nuevo marco de referencia para la elaboración del título, expuestos en el documento de síntesis surgido de las Jornadas de discusión respecto al mismo, celebradas en Barcelona en junio de 2006.

**Palabras clave:** *Empleabilidad, Desarrollo competencial, Estructura curricular, Practicum, Espacio Europeo de Educación Superior.*

## Introducción

El nacimiento del milenio ha incrementado nuestra sensibilidad hacia las nuevas realidades que se están generando y que hacen más patente nuestra desorientación e incapacidad para construir respuestas significativas ante sus desafíos. No estamos viviendo, como en otras ocasiones, una de las periódicas crisis coyunturales a que nos tiene acostumbrado el modelo social vigente de desarrollo; los cambios actuales se sitúan en otro nivel y se substantivan con la aparición de nuevas formas de organización social, económica y política y con las transformaciones de todo orden que las acompañan.

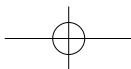
Vivimos la inquietante sensación que el mundo cambia más rápidamente que nuestra capacidad organizativa para adaptarnos a él, y en la base del cambio se sitúan fenómenos complejos

e interrelacionados que adoptan en este espacio de modernidad nuevos significados.

La revolución digital, el continuo crecimiento y la rápida obsolescencia de la información y del conocimiento, la globalización y la nueva organización, entre otros fenómenos, incrementan, de forma continua y acelerada la complejidad de la sociedad y nos plantean con urgencia la necesidad de nuevas interpretaciones de la realidad. En ese contexto la sociedad busca en las instituciones educativas, muy especialmente en la universitaria, indicaciones para la creación de nuevos discursos que nos ayuden a comprender mejor el entorno y a manejarnos más eficientemente dentro de él.

Tal como señala la UNESCO

«La educación superior ha adquirido un papel sin precedentes en la sociedad actual, como



Joan Mateo

componente esencial del desarrollo cultural, social, económico y político y como pilar de la formación endógena de capacidades, la consolidación de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz en un contexto de justicia» (UNESCO, 2000).

Parece evidente que la educación debe atender los nuevos desafíos sobre los que la sociedad se está construyendo. Sin embargo, la institución universitaria, a pesar de las esperanzas depositadas en ella, no parece demasiado preparada, sino se reorganiza previamente y adopta nuevas formas de gestión más eficaces que aceleren su propio cambio, y muy especialmente si no afronta con urgencia y decisión la nueva estructura y los nuevos enfoques de las titulaciones surgidas de Bolonia, orientándolos desde el principio a atender la sofisticación y a la diversidad de la demanda actual de una sociedad, que no siempre sabe lo que quiere y que, en ocasiones, plantea sus peticiones de forma confusa cuando no contradictoria.

Es en este contexto donde observamos, con cierta preocupación, las dificultades inherentes a los estudios de Pedagogía. Por un lado, el nuevo mapa de titulaciones y la reestructuración de los grados había desubicado a la Pedagogía como enseñanza que había encontrado acomodo como licenciatura continuista a la diplomatura de Magisterio, y, por otro, el nuevo espacio europeo planteaba la necesidad de justificar una titulación en función de su capacidad para dar respuesta a las nuevas demandas sociales y de demostrar la realidad de su inserción laboral.

Vamos a tratar de presentar y racionalizar con esta aportación los factores básicos que a nuestro juicio constituyen los elementos clave para la resolución de la encrucijada que tiene planteado el grado de Pedagogía como estudio reglado y que hemos estructurado de acuerdo a los siguientes apartados:

- La inserción laboral de los pedagogos. Estudios y conclusiones. Los nuevos

nichos laborales.

- La ubicación del grado de Pedagogía en el contexto del nuevo universo de títulos de Educación.
- Naturaleza y carácter de los nuevos contenidos curriculares. La estructura organizativa como respuesta a las nuevas necesidades.
- Racionalidad de los planteamientos surgidos de las Jornadas de Pedagogía de Barcelona.

### **La inserción laboral de los pedagogos. Estudios y conclusiones. Los nuevos nichos laborales**

La empleabilidad y la inserción laboral de los titulados universitarios constituyen, sin duda, uno de los objetivos prioritarios de los nuevos enfoques de la formación universitaria. Esto ha provocado un creciente interés en los últimos años por analizar la trayectoria profesional de los egresados, y constituye, en la mayoría de los protocolos de evaluación, uno de los indicadores con mayor predicamento.

Existe, sobre el tema, un importante número de estudios realizados tanto a nivel internacional como nacional y, sin embargo, debemos señalar que, aunque la mayoría de ellos proporciona una información detallada sobre las relaciones entre la educación universitaria y el ámbito laboral, no suele explotar todo el potencial que encierran y su análisis detallado provoca una cierta insatisfacción (Teichler, 2003). Fundamentalmente, y a nuestro juicio, porque no establecen la verdadera naturaleza de la relación entre la educación recibida y el mundo laboral, y acostumbran a pecar de cierta superficialidad en los planteamientos que acaban ofreciendo un exceso de descripciones poco substantivas.

Con todo, a finales de 1998 se inició el proyecto conocido como CHEERS, en el que doce países occidentales, entre los que figuraba España, encuestaron a más de 36.000 alumnos,

cuatro años después de titularse, mediante un cuestionario escrito que proporcionó una interesante información sobre la relación entre la educación superior y el empleo.

El proyecto CHEERS puso de manifiesto diferencias importantes entre los graduados de los diferentes participantes en la edad de inserción, en la duración de los estudios y en la importancia de la experiencia laboral. Al mismo tiempo que señaló que son muchos los factores que influyen en la empleabilidad de los graduados, desde los entornos sociodemográficos a la institución universitaria en la que se estudia y la cultura propia de los diferentes sectores empresariales (Ventura, 2005: 253).

Posteriormente se presentó ante la comunidad universitaria el proyecto REFLEX, heredero del anterior y que tenía como objetivos refinar y ampliar la información, ideas e instrumentos desarrollados anteriormente, añadiendo otros nuevos y se centró sobre tres cuestiones generales (Ventura, 2005):

- Establecer qué competencias requieren los graduados universitarios para funcionar adecuadamente en la sociedad del conocimiento.
- Determinar el papel que tienen los centros de educación superior en el desarrollo de estas competencias.
- Analizar las tensiones que se generan entre los actores universitarios y los otros gestores del sistema (empresarios, etc.) en la búsqueda de sus propios objetivos.

Al margen de la información que se obtiene con estos estudios, su importancia radica que a partir del CHEERS se establece la metodología y los objetivos clave de la mayoría de los estudios que se han ido realizando desde otras perspectivas y en otros ámbitos.

A nivel nacional existen numerosas iniciativas en relación al tema que demuestran la importancia del mismo. Sin ánimo de ser exhaustivos

podemos citar los estudios realizados en la Universidad de León en el marco del Programa de Calidad Institucional. Desde 1999, la ULE ha encuestado a sus licenciados sistemáticamente. Estas encuestas están dirigidas a determinar las opiniones de los licenciados sobre su situación laboral, los estudios realizados y las competencias desarrolladas en la universidad.

Mención aparte merece el caso de Andalucía, donde existe un mandato desde el Parlamento pidiendo un estudio sobre la situación de los recién licenciados de las universidades andaluzas. El proyecto se está realizando en la actualidad por el Centro Andaluz de Prospección (CANP) y los resultados serán públicos y disponibles próximamente.

Cabe señalar, por su particular importancia, el estudio de inserción laboral realizado por la ANECA, presentado a finales del primer semestre de 2004. La encuesta se dirigió inicialmente a 19.000 titulados de un total de 182 titulaciones y se pretendía:

- Proporcionar a la sociedad información sobre la relación entre la universidad y el mercado laboral.
- Facilitar a las universidades una metodología y una instrumentación común.
- Incentivar a las universidades para la puesta en marcha de procesos de seguimiento de la inserción laboral de los egresados.
- Contribuir a la mejora de la calidad de las instituciones universitarias.

En Cataluña existe preocupación sobre el tema desde los años ochenta, donde en una primera etapa, a finales de dicha década, ya se realizaron estudios de seguimiento de diversas titulaciones universitarias por parte de la entonces denominada «Direcció General d'Universitats del Departament d'Ensenyament».

Posteriormente, durante los años noventa, se emprenden por parte de las diferentes universidades catalanas un conjunto de iniciativas

Joan Mateo

tendientes a conocer las trayectorias y el estatus de inserción de los graduados. En este período se recogieron por parte del conjunto de las diferentes universidades más de 15.000 encuestas sobre los correspondientes graduados.

Debemos mencionar que los trabajos pioneros se realizaron en la Universidad de Barcelona, donde desde 1994 y cada año se analizaban los resultados de los egresados que habían acabado sus estudios dos años antes (concretamente se iniciaron con la promoción del 1991-1992). Los estudios los realizaba y publicaba el Gabinete de Evaluación e Innovación Universitaria de la Universidad (GAIU) y los estuvo ejecutando hasta su disolución en el 2002.

Debo añadir que la encuesta que se utilizaba sirvió de inspiración a la mayoría de encuestas que se han ido utilizando en otros ámbitos y que incluso la iniciada posteriormente por la AQU (Agencia Catalana de Evaluación y Calidad) también se basó fundamentalmente en ella.

En marzo del año 2000 se firmó un convenio entre «l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya» (AQU) y las siete universidades públicas catalanas, con la finalidad de elaborar un estudio que permitiese tener una visión global del proceso de transición al mercado laboral de los graduados de las universidades catalanas.

Una comisión de expertos de las diferentes universidades trabajó durante meses en la elaboración de la guía. Durante el mes de mayo de 2001 se inició el trabajo de campo, y en el mes de marzo de 2002 se envió a cada universidad la explotación de los datos de la encuesta.

La población se definió como el conjunto de graduados y graduadas en el curso académico 1997-1998 en las universidades públicas catalanas, con la excepción de la titulación de Medicina, dadas sus características específicas de inserción. En total, de una población de 21.143 graduados, se encuestaron a 9.766, lo que

supone aceptar un error muestral del 0,7% que por áreas disciplinares no supera el 2,4%.

En una primera fase el estudio recogió información por correo, con un posterior recordatorio telefónico, y en una segunda fase se completó la muestra mediante encuesta telefónica reducida a información considerada como clave.

Los niveles de desagregación de los datos eran: universidad, área disciplinar, subáreas (agrupaciones de titulaciones similares), titulación y sus posibles combinaciones.

La AQU nuevamente, y en colaboración con las universidades públicas catalanas, ha iniciado la segunda edición de la encuesta de inserción laboral, realizada con una muestra de 11.456 graduados de la promoción del curso 2000-2001 de una población total de 21.767, y cuyas principales conclusiones fueron dadas a conocer en junio de 2005 y de las que extraemos el resumen general siguiente:

- El 90,2% de los graduados trabajaba en el momento de realizarse la encuesta.
- La compaginación de estudios y trabajo es cada vez más un hecho corriente (el 40,5% en el estudio del 2001 y el 58,8% en el del 2005).
- El tiempo que se necesita para encontrar el primer trabajo ha pasado del 19% que precisó tres meses en el 2001, al 21,5% que lo necesitaron en el estudio del 2005.
- La principal vía de inserción continúa siendo los contactos personales (35%), pero sube la eficacia de los servicios de inserción universitarios (del 7 al 11%). Los graduados presentan sueldos inferiores en el segundo estudio y situaciones de mayor inestabilidad laboral.
- Más de la mitad de los graduados tiene un contrato fijo y una cuarta parte lo tiene temporal.
- Los trabajos que desarrollan son propios de universitarios (el 90% desarrollan funciones cualificadas).

- La mitad de los graduados gana entre 9.000 y 18.000 euros/año y la otra mitad más de 18.000 euros al año.

Estos resultados muestran un perfil de inserción laboral muy semejante al que presentan los egresados de Pedagogía en los estudios específicos realizados sobre este subgrupo.

A modo de comprobación mostramos en primer lugar los resultados obtenidos en el estudio realizado por la Red de Educación (ANECA, 2005: 77-110), que si bien no son formalmente comparables, dado que se aplican instrumentos distintos aunque con objetivos parecidos, nos sirven para establecer algunos paralelismos.

El trabajo que se realizó en la Red se aplicó en un total de veinte universidades que imparten estudios de Pedagogía y fueron encuestados 469 licenciados. Cada una de las universidades participantes escogió al azar cinco antiguos alumnos que hubieran concluido sus estudios en cada una de las cinco últimas promociones: 1998/99, 1999/00, 2000/01, 2001/02 y 2002/03.

Del total de personas encuestadas, la mayoría de ellas (74%) está trabajando en la actualidad. Del 26% que no trabaja, el 15% no está buscando trabajo y el 11% lo está haciendo, como promedio desde hace siete meses. De entre los que trabajan, el 61% lo hacen en un trabajo relacionado con la Pedagogía, mientras que el 39% afirman hacerlo en otra área.

Si consideramos únicamente los que encontraron trabajo en áreas relacionadas con la Pedagogía, el tiempo promedio que tardaron desde que acabaron la carrera hasta que encontraron trabajo fue de menos de tres meses para el 30%, entre 3 y 6 meses para un 22%, un 18% tardó entre 6 y 12 meses. A este porcentaje hay que señalar un 7% que afirma que ya trabajaba antes de finalizar los estudios. En definitiva más de un 70% afirma que tardó menos de un año en encontrar un trabajo relacionado con la propia área de especialización.

El ámbito en el que trabajan con más frecuencia los titulados de Pedagogía es el de la empresa o institución privada o de iniciativa social (58%). Otro ámbito importante de colocación es en escuelas o institutos (23,1%). En menor medida son también ámbitos de colocación, la Administración local (7,5%), la Administración autonómica (6,6%), servicios del sistema educativo reglado (3,8%) y la Administración central (0,9%).

Convendrá, sin embargo, y de acuerdo al objeto que perseguimos en este primer apartado, demostrar que no existen notables diferencias entre la situación laboral de los egresados de Pedagogía y la general de los licenciados universitarios. A efectos de rigor técnico deberemos contrastar, por tanto, los datos de la totalidad de la muestra del estudio realizado en Cataluña con los de la muestra específica de licenciados en Pedagogía, obviamente también de Cataluña, para garantizar la racionalidad de la comparabilidad del estudio.

Del total de la muestra de egresados de Pedagogía, 171, el 92,98% (159) ya estaban ocupados en el momento de realizarse la encuesta.

De ellos, el 47,62% ya lo estaba antes de acabar los estudios, el 13,10% tardó menos de un mes en encontrar trabajo una vez finalizada la carrera, el 18,45% lo hizo dentro de los tres primeros meses, el 5,36% estuvo entre tres y seis meses, el 7,14% entre seis meses y doce y, finalmente, un 8,33% necesitó más de un año en colocarse.

La vía de acceso más habitual sigue siendo el contacto personal (36,31%). El 48,41% tiene contrato fijo y el 42,86 lo tiene temporal. El 66,67% gana entre 9.000 y 18.000 euros al año y un 17,86 está entre los 18.000 y los 30.000 euros. Más del 93% manifiesta que desarrollan funciones cualificadas.

El 44,64% trabaja en campos relacionados con la educación o la investigación, un 12,50% está en la Administración pública y un 7,14% en

Joan Mateo

empresas de servicios, entre otros contextos laborales. De ellos el 60,12% está en empresas privadas y el 39,86% en públicas.

Aunque el 43,43% tiene como contexto de trabajo la docencia, es curioso observar cómo de forma creciente van emergiendo con fuerza otros contextos laborales donde el pedagogo va adquiriendo notoriedad en cuanto a su presencia. Citamos entre ellos los siguientes:

- El mundo editorial, como asesores pedagógicos en la elaboración de los libros de texto y de materiales educativos.
- En la asistencia médica social, en atención al usuario, educación para la salud y el consumo, educación sanitaria. También es notable su presencia en el ámbito de la tercera edad. En estos ámbitos se contabilizaron más de un 8% de graduados dedicados a estos menesteres.
- Las áreas de investigación y desarrollo son otros campos emergentes con más del 2% de licenciados situados en estos contextos.
- En entornos relacionados con los medios de comunicación e información, trabajando en producción de programas educativos, asesoramiento y desarrollo de recursos informáticos y audiovisuales para la enseñanza, etc.
- En el campo de la empresa como experto en diseño organizativo, gestión de la calidad, orientación e inserción laboral, formación de formadores, recursos humanos, etc.

Y en otros muchos campos donde de forma esporádica pero cada vez más frecuente, como son los de medio ambiente, desarrollo social y comunitario, servicios educativos municipales, etc., aparece la figura del pedagogo como parte integrante de equipos multidisciplinares o con cargos de gestión y desarrollo de programas de todo tipo.

Todo ello nos conduce a las siguientes primeras conclusiones:

- Los licenciados en Pedagogía participan de la misma estructura de inserción laboral que la mayoría de los licenciados universitarios.
- Su presencia en los contextos laborales no se reduce al campo de la docencia (que sigue siendo la mayoritaria), sino que aparece de forma cada vez más frecuente en otros ámbitos de gran relevancia social y productiva. Inclusive en ámbitos donde los graduados no han recibido una formación competencial específica en relación a ellos.

Los contextos de aplicación donde podemos situar de forma genérica los espacios emergentes de los licenciados en Pedagogía los podríamos resumir en los siguientes:

- Formación inicial y continuada.
- Entornos virtuales de formación y tecnologías de la información y la comunicación.
- Servicios y organizaciones educativas y formativas.

### **La ubicación del grado de Pedagogía en el nuevo universo de títulos de educación**

Otro de los elementos que cabe considerar en nuestra reflexión en torno a la nueva orientación del grado de Pedagogía se centra en la nueva estructura de las titulaciones que se plantean desde las propuestas de Bolonia en el marco del espacio europeo de educación superior.

En el caso concreto del área de Educación, hemos de considerar en primer lugar el cambio de estatus de los estudios de Magisterio, que dejan de ser considerados como estudios de diplomatura para convertirse en estudios de grado, que es el común denominador de todas las titulaciones. Consecuentemente se desubica claramente la Pedagogía como un estudio tradicionalmente considerado como mera continuación de Magisterio.

En segundo lugar, Magisterio es una carrera con unos objetivos muy claros y delimitados.

Su espacio de acción se centra fundamentalmente en la acción profesional formativa dentro del mundo escolar. Desde nuestro punto de vista este campo de actuación no agota sino una parte de las posibilidades de acción de la educación en la sociedad. Existen, por tanto, importantes espacios de acción sin cubrir y sobre los que el conjunto de los títulos ligados a la Educación debería intervenir.

Para todo ello hemos de definir cuáles son los que convendrá abordar desde el grado y cuáles desde el posgrado. Al parecer existe un cierto acuerdo para que en el caso de la formación del profesorado de secundaria constituya un máster específico, quedando aún por resolver la naturaleza de la participación de las facultades disciplinares y por especificar el carácter, a nuestro entender aglutinador y sustantivo, de la aportación de las facultades de Educación.

Existe, por otro lado, toda el área de actuación sobre sujetos en situaciones de riesgo social y con evidentes necesidades de intervención educativa. Estamos tratando de describir el espacio natural de actuación de nuestros educadores sociales. La Educación Social a semejanza de Magisterio, por la tradición existente, por las urgentes necesidades que aparecen y se consolidan en la nueva sociedad multicultural y por la claridad de sus objetivos, constituye en la actualidad otro espacio de actuación perfectamente asentado, y entendemos que el título de grado sirve perfectamente a las expectativas que despierta.

Con todo, seguimos considerando que Magisterio y Educación Social no cubren el espacio asignado a los títulos de grado y que obviamente la formación del profesorado de secundaria no será la única propuesta de posgrado que surgirá de los estudios de Educación.

Creemos que es necesario un título de grado de Pedagogía, con un conocimiento profundo de todo lo que rodea el hecho educativo y que profesionalice a nuestros graduados en la

formación y en su gestión en ámbitos no escolares (empresa, administraciones y sociedad en general), lo que obliga a complementar la formación pedagógica con una importante preparación sociolaboral, didáctica y tecnológica.

Entendemos que existen espacios emergentes muy potentes y que si no los ocupa profesionalmente el pedagogo, serán ocupados por otros profesionales, a nuestro juicio, no específicamente preparados para ello. Al pensamiento pedagógico le corresponde estar presente en ellos y nuestra responsabilidad es preparar adecuadamente a nuestros graduados en las competencias que deberán aplicar y consolidar nuestra presencia en esos ámbitos a través de ofrecer a la sociedad un título específicamente orientado a ello.

Completan nuestro universo los másteres que deberemos ofrecer para complementar los tres grandes títulos de grado. El posgrado tiene tres grandes orientaciones: la profesionalización, la especialización y la investigación, que en ocasiones se plantean como excluyentes. La tendencia actual es que los másteres tengan carácter mixto y en todo caso se enfatiza simplemente algo más algunas de las diferentes tendencias.

Se diseña un máster de carácter fundamentalmente profesional cuando por razones de especialización o de madurez de los sujetos es conveniente situar su acción en el momento de la formación de posgrado. Pongamos por caso un máster orientado a la Dirección y Organización de Centros Educativos. Parece obvio que para acceder a este tipo de posgrado cabe exigir como requisito de acceso una importante experiencia profesional previa en el campo escolar.

Posiblemente ocurriría algo parecido en la Psicopedagogía y en otras posibles ofertas formativas. Nuestra labor en el futuro será determinar de manera abierta y flexible cuáles son los campos donde existe una importante demanda social y que requieren un enfoque formativo

Joan Mateo

propio del posgrado. Los másteres nos permitirán aplicar el conocimiento pedagógico en amplios campos y facilitarán que graduados de diferentes procedencias aporten distintas sensibilidades y nos ayuden a establecer verdaderos modelos de actuación plural.

### **Naturaleza y carácter de los nuevos contenidos curriculares. La estructura organizativa como respuesta a las nuevas necesidades**

El modelo de concreción curricular se inicia con la definición en primer lugar del perfil profesional correspondiente al título y la determinación posterior de las competencias que lleva asociadas.

La orientación formativa de los títulos de grado es normativamente profesionalizadora, y ello requiere fundamentalmente de un desarrollo competencial específico de nuestros estudiantes. Todo ello ha exigido unos cambios absolutamente radicales en dos ámbitos fundamentales: en la naturaleza de los aprendizajes y en el papel de la estructura organizativa de los mismos, cambios que vamos a exponer y analizar a continuación.

#### **Cambios en la naturaleza de los aprendizajes**

La calidad de un aprendizaje ya no se basa fundamentalmente en conocer más sobre un contenido concreto, sino en nuestra capacidad de usar holísticamente nuestros conocimientos y habilidades para solucionar tareas específicas. Hacemos referencia al proceso conocido como desarrollo competencial.

Tal como señala Weinert (2001), adquirir una competencia es algo más que poseer una habilidad respecto a un dominio básico. Implica regulación, monitorización y capacidad de iniciativa en el uso y desarrollo de dicha habilidad.

Desarrollar el uso competencial de un conocimiento o habilidad sobrepasa su mero dominio o la aplicación mecánica y habilidosa del mismo sobre un contexto de realidad. Supone interacción, mediación y gestión entre el conocimiento y la realidad física, social y cultural, y actuar con efectividad y eficiencia no tan sólo en la realización de la aplicación sino también en la interpretación del contexto y sus significados.

El desarrollo de esta nueva capacidad supone, de fondo, saber a ciencia cierta lo que sabemos pero simultáneamente y para que se dé de forma plena, exige también tener conciencia de lo que no sabemos, capacidad compleja que en términos más científicos se denomina «metacognición».

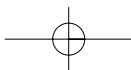
El desarrollo de esta nueva competencia asociada a la metacognición exige un importante grado de introspección respecto al propio proceso de cognición y su desarrollo se obtiene, entre otras acciones, mediante la observación y reflexión crítica sobre el propio aprendizaje y el de los otros durante la instrucción, la retroalimentación continuada durante el proceso de aprendizaje por parte del profesor, y la transmisión de estrategias efectivas y eficientes respecto a los procesos de resolución de problemas. Lleva asociada capacidades como planificación, monitorización, evaluación y manipulación de los propios procesos cognitivos y de las acciones respecto a tareas específicas.

Desarrollar la competencia metacognitiva supone ser capaz de orientar inteligentemente la resolución de tareas específicas, lo cual implica, según Sternberg:

«Desarrollar estrategias para organizar las tareas y los problemas de forma que resulte más sencillo su resolución (organizar la tarea en una estructura más comprensible, dividir un texto en unidades más sencillas, etc.).»

Aprender a usar eficazmente ayudas o instrumentos que faciliten la comprensión de la tarea





que estamos realizando (gráficos, analogías, etc.).

Aprender a aplicar los recursos cognitivos que exigen más esfuerzo en tareas realmente significativas y al nivel de dificultad más apropiado.

Registrar y evaluar de forma continua todos los progresos alcanzados en la resolución de tareas» (Sternberg, 1996).

Aprender a usar el conocimiento sobre el propio conocimiento supone también ser abierto y flexible para ser capaz de incorporar amplias experiencias anteriores en la resolución de problemas (Nuthall, 1999). Requiere también un nivel alto pero realista de autoconfianza.

El objetivo último del desarrollo de la metacompetencia cognitiva se sitúa en la base del «aprender a aprender». La competencia más asociada a la metacognición es consecuentemente la capacidad para aprender de forma autónoma (Boekaerts, 1999).

En cualquier caso, para desarrollar la capacidad competencial, se precisa de la interacción entre el conocimiento y la realidad. Hay que graduar simultáneamente la ampliación de nuestro campo cognoscitivo y su aplicación a entornos de realidad cada vez más complejos.

El uso competente de conocimientos y habilidades exige, por un lado, la comprensión profunda de los mismos desde su propia lógica interna, por otro saber leer e interpretar la realidad donde se han de aplicar, por compleja que sea, y, finalmente una actitud decidida por incidir significativamente en ella ampliando, como consecuencia, nuestra propia percepción y comprensión de la misma y nuestra capacidad de actuar por transferencia en otros contextos.

Podríamos sintetizar con Borghesi (2005) que la finalidad del desarrollo competencial del conocimiento es conseguir que las personas conviertan el conocimiento en experiencia y la información en vida.

### **La estructura organizativa como respuesta a las nuevas necesidades**

La estructura organizativa de los contenidos ha dejado de ser un puro elemento de fondo sin apenas incidencia en la naturaleza de los mismos. La estructura organizativa tiene en la actualidad un papel absolutamente sustancial en la nueva concepción curricular. Se constituye en el elemento dinamizador de dos acciones básicas:

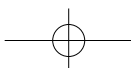
- Facilitación del diálogo interdisciplinar.
- Generación de la relación interactiva entre conocimiento y realidad.

En los modelos de programación clásicos, una vez establecidos los contenidos objetos de aprendizajes, éstos se agrupaban de forma coherente de acuerdo a su propia lógica interna, la que surgía del área de conocimiento donde estaban ubicados.

En las nuevas propuestas hay que diseñar espacios de encuentro entre las distintas disciplinas para provocar una comprensión de la realidad basada en la concepción holística de la misma. El conocimiento interdisciplinar ilumina de forma más intensa y eficaz la realidad con la que debe interactuar, y facilita la comprensión de sus elementos más problemáticos y nos ayuda eficazmente en la gestión de la complejidad de los fenómenos objeto de estudio.

Todo ello ha producido un cambio fundamental en la concepción del currículo y en su diseño. La unidad de actuación fundamental ya no es el temario, sino el diseño de un conjunto de actividades que aúne dos lógicas: la de la construcción del conocimiento y la de su aplicación en contextos de realidad de complejidad creciente.

Todo lo anterior nos obliga a una concepción de la propuesta curricular para el título de Pedagogía absolutamente medida y cuidada, construida fundamentalmente a partir de los mimbres anteriormente citados. Ésta fue la



Joan Mateo

gran apuesta sobre la que se cimentó el encuentro de Barcelona, que trató por encima de todo de establecer un proyecto técnico de soporte a la acción curricular fiel a los principios aquí expuestos, aunque al tiempo posibilista en la realidad de nuestro contexto universitario.

### **Racionalidad de los planteamientos surgidos de las Jornadas de Pedagogía de Barcelona**

En las Jornadas de Pedagogía de Barcelona celebradas en junio pasado, se reunieron más de 150 profesores de Pedagogía de las diferentes universidades del Estado, para tratar de establecer las bases del futuro título de grado de Pedagogía.

Se definió el perfil profesional del Pedagogo como

«un experto en sistemas, contextos y procesos educativos, al tiempo que un profundo conocedor de los procesos de desarrollo personal, social y cultural que concurren de forma integrada en los sujetos a lo largo de toda la vida».

Esta definición fue complementada con las funciones que conlleva y los contextos de aplicación donde se realiza y desarrolla. El documento de síntesis que se elaboró, y que está en proceso de aprobación por parte del Comité Organizador, y que una vez validado será dado a conocer a toda la comunidad universitaria del Área Educativa, suponía concretar ocho ámbitos de encuentro interdisciplinar y complementar su aportación con tres grandes espacios formativos de interacción entre el conocimiento y la realidad.

#### **Los ámbitos de encuentro interdisciplinar**

Se establecieron los siguientes:

- Sociedad, cultura y valores.
- Conocimiento y pensamiento pedagógico.
- Política, educación y economía.

- Procesos curriculares, didácticos y tecnológicos de la enseñanza-aprendizaje.
- Diseño, desarrollo y evaluación de la formación
- Gestión, evaluación e innovación en las organizaciones.
- Investigación y práctica educativa.
- Diagnóstico, diversidad y orientación.

Estas denominaciones aún están sujetas a retoques, dado que el proceso no está totalmente cerrado, aunque lo importante para nosotros es establecer la racionalidad que hay detrás de la propuesta. Por un lado, los ámbitos se derivan del propio perfil y sus competencias, y los consideramos como espacios definidores de las características que debería tener el encuentro entre distintas disciplinas.

Así y a modo de ejemplo de lo que pretendemos decir, no se trata de hablar de la política en términos genéricos, sino relacionada con la educación y la economía. Se persigue en definitiva desarrollar un tipo de conocimiento multidisciplinar e interaccionado que facilite la comprensión en profundidad de los fenómenos educativos.

Cada uno de estos ámbitos va acompañado de una justificación de su importancia en términos de su aportación al título y de un conjunto de descriptores que ayudarán posteriormente a los programadores a identificar los contenidos académicos específicos que se suponen deben alimentar la configuración del ámbito e incidir en la formación de los estudiantes.

#### **Las actividades de aplicación**

Tal como ya hemos señalado, el desarrollo competencial exige contrastar el conocimiento con contextos de realidad. Sin este tipo de esfuerzo aplicativo es muy complicado desarrollar eficazmente las competencias complejas.

Mediante los ámbitos señalados en el apartado anterior se persigue la formación de los alumnos

en el desarrollo de los conocimientos académicos que se precisan para entender la lógica del conocimiento. A lo sumo que se puede aspirar en ese momento formativo es a la construcción de las capacidades y habilidades más básicas y fundamentales, pero este tipo de propuesta educativa, por su propia naturaleza, no está diseñada para ser el soporte del desarrollo competencial, para ello proponemos tres tipos de actividad básicos:

- Reflexión crítica sobre problemáticas educativas actuales.
- Prácticum.
- Proyecto final de carrera.

#### *Reflexión crítica sobre problemáticas educativas actuales*

Éste es un espacio flexible y cambiante en el que se plantean problemas existentes en el campo educativo y se utilizan para analizarlos mediante metodologías (como por ejemplo el PBL, «problem based learning») que permitan el uso del pensamiento multidisciplinar y la búsqueda de soluciones basadas en la lógica de la propia realidad ajustada a las verdaderas posibilidades de intervención en ella.

Permite el trabajo individual y en grupo del alumno y el desarrollo de su capacidad de análisis y síntesis. Exige dominio interdisciplinar del conocimiento e incluso demostrar habilidades comunicativas.

#### *Prácticum*

El prácticum está llamado a ser el eje vertebrador de las titulaciones de grado que tengan una orientación claramente profesionalizadora. Es la base para el desarrollo de las competencias profesionales más fundamentales y ha de constituir el espacio más privilegiado de encuentro entre el pensamiento multidisciplinar y la práctica profesional.

En nuestra propuesta se pide, como veremos más tarde, que al menos 24 créditos ECTS se

dediquen a esta actividad, y se solicita que a pesar de que obviamente los ámbitos de aplicación deben repartirse a lo largo de todo el proceso formativo, se mantengan al menos 12 créditos del prácticum para el último curso, con objeto de caracterizarlo muy especialmente como instrumento de inserción laboral.

Recogemos a este efecto una propuesta de Ventura, descrita en su magnífica tesis dedicada al Prácticum, cuando señala la necesidad de

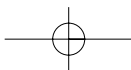
«convertir el prácticum en una pieza básica para la mejora de la empleabilidad y la inserción profesional de los egresados, constituyendo el puente entre la Universidad y el mundo del trabajo» (Ventura, 2005).

#### *El proyecto final de carrera*

El proyecto final de carrera se corresponde con una actividad compleja, con un objetivo definido que podría tener incluso carácter profesional y que el estudiante debería realizar en un periodo de tiempo determinado. Implica no tan sólo ser capaz de elaborar una respuesta pertinente a un problema planteado sino fundamentalmente estar formado para plantearse la definición del propio problema.

Con este tipo de actividad el estudiante debería poner en juego habilidades de orden superior que impliquen, entre otras, las de identificar problemas sustantivos dentro del área de conocimiento, establecer estrategias de resolución, ejercer responsabilidades y adquirir compromisos personales.

Cabe dentro de este tipo de actividad una amplia gama de propuestas formativas: investigaciones de campo, experimentos, diseños organizativos, evaluaciones, estudios comparativos, etc., y permiten muy especialmente afrontar y cumplimentar algunos de los descriptores más complejos de Dublín (2004), exigibles a los estudiantes a la finalización del título de grado, como son:



Joan Mateo

- Poder aplicar sus conocimientos y comprensión de forma profesional, mostrando su capacidad para generar o sostener argumentos y resolver problemas dentro del área propia de estudio.
- Demostrar habilidad para recoger e interpretar datos relevantes en orden a informar emitiendo juicios que incluyan reflexión sobre ámbitos relevantes de carácter social, científico o ético.
- Ser capaz de comunicar información, ideas, problemas y soluciones a audiencias tanto si son especializadas como si no lo son.
- Haber desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje que son necesarias para continuar los procesos de estudio y formación con un alto grado de autonomía.

#### La estructura curricular

Queda finalmente abordar la propia estructura curricular. Partimos de un título de grado de 240 créditos ECTS. Repartiríamos los créditos así:

##### Parte obligatoria troncal:

42 créditos para:

- Sociedad, cultura y valores
- Conocimientos y pensamiento pedagógico.
- Política, educación y economía.

42 créditos para:

- Procesos curriculares, didácticos y tecnológicos de la E-A.
- Diseño, desarrollo y evaluación de la formación.
- Gestión, evaluación e innovación en las organizaciones.

42 créditos para:

- Investigación y práctica educativa.
- Diagnóstico, diversidad y orientación.

12 créditos para:

- Problemáticas educativas actuales.

24 créditos para:

- Prácticum.

12 créditos para:

- Proyecto final de carrera.

En total estamos hablando de 174 créditos troncales (un 72,5% del total).

##### Parte no troncal:

Se proponen 66 créditos ECTS repartidos en 11 asignaturas de 6 ECTS en:

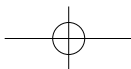
- 30 ECTS obligatorios en el contexto de la propia universidad y de orientación curricular específica.
- 36 ECTS optativos a escoger por el estudiante (15%).

La propuesta de asignaturas de 6 ECTS se hace acorde con las recomendaciones técnicas de convergencia europea a efectos de una más fácil convalidación de «unidades curriculares cursadas».

Se entiende que la parte que queda en manos de cada universidad debe servir para ajustar mejor la propuesta profesional de la Universidad y su entorno laboral. También entendemos que el Prácticum puede servir a esta necesaria adaptación entre la orientación profesional de la carrera y la realidad de los entornos donde debe desarrollarse.

#### De la ficha técnica al marco de referencia

Cuando se inició el proceso de reflexión acerca de la necesidad, importancia, naturaleza y diseño del título de grado de Pedagogía, la posición en



el Ministerio era la de elaborar, para cada una de las titulaciones, una ficha técnica, en la que quedarán establecidas las directrices respecto a los elementos constitutivos de la troncalidad, quedando al albur de las universidades simplemente la elaboración de la parte no común.

Desde entonces el pensamiento de la Administración ha evolucionado en el sentido de trasladar la responsabilidad de la decisión a las propias universidades, entendiéndose que son entes autónomos y que deben ser ellas quienes decidan las titulaciones que quieren lanzar al mercado y sus contenidos.

La nueva lógica se basa en que, excepto aquellos títulos que tengan razones especiales (tener directrices europeas comunes o estar especialmente vinculados a áreas profesionales regladas), el resto deberán, en el contexto de cada una de las universidades, definirse y proponerse para conseguir la correspondiente acreditación. El denominado catálogo de títulos pasa a ser un mero registro, y el mercado de usuarios y los controles de calidad que impongan universidades y agencias de acreditación serán los factores básicos que determinarán su implantación y continuidad.

A nadie se le escapa la dificultad que entraña la nueva situación, si en la etapa anterior la traslación a las denominadas fichas técnicas de los principios recogidos en los libros blancos costó (en los pocos casos en que se logró) un interminable período de tiempo y se consiguieron unos resultados francamente mediocres, a pesar de contar para ello con toda la maquinaria administrativa, ¿qué puede ocurrir con el traslado del encargo a las universidades con sus efectivos diseminados, con pocos recursos e instaladas en modelos de trabajo poco acostumbrados al trabajo cooperativo?

Con todo consideramos el hecho como positivo. En nuestro caso entendemos que todos los esfuerzos realizados y concretados en las jornadas realizadas son perfectamente válidos y

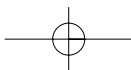
demuestran la viabilidad de la nueva situación. El documento de síntesis consensuado se orienta a constituirse como un marco de referencia desde el que cada universidad, en uso de su propia autonomía, definirá su propia orientación del título.

Sin embargo, en el espíritu del espacio europeo de educación superior no tan sólo se contempla la naturaleza de las enseñanzas sino también la elaboración de propuestas que favorezcan la movilidad de nuestros estudiantes. Esto nos obligará a mantener un cierto nivel de coordinación entre las universidades, de forma que la estructura y organización de los títulos no tan sólo se oriente a la lógica del conocimiento sino también a facilitar el deseado trasvase de alumnos.

### **A modo de síntesis**

Hemos tratado con nuestra aportación de establecer con claridad los siguientes extremos en relación con la titulación de Pedagogía:

- Que nuestros titulados se comportan en cuanto a la inserción laboral de forma muy semejante, cuando no mejor, que la mayoría de titulados de otras áreas de conocimiento.
- Que la titulación de grado de Pedagogía precisa de una reubicación en el conjunto de los estudios de grado y de posgrado asociados a la Pedagogía.
- Que existe un claro y emergente espacio profesional orientado a la formación a lo largo de toda la vida, al desarrollo de entornos virtuales asociados a la formación y al desarrollo de servicios y organizaciones educativas, donde nuestros titulados deberán tener presencia.
- Que se precisa un modelo de desarrollo competencial distinto y orientado a estas nuevas funciones.
- Que es necesario establecer un proceso formativo que dé respuesta válida a estas necesidades y que posiblemente la propuesta de las Jornadas de Barcelona



Joan Mateo

- suponga una apuesta racional a estos planteamientos.
- Que el esfuerzo realizado para coordinar las universidades alrededor de un marco de referencia para el título de grado de Pedagogía permitirá el desarrollo del mismo para cada una de ellas.
  - Que convendrá seguir trabajando coordinadamente, compartiendo las «buenas experiencias» y estimulando acuerdos alrededor de factores de clara necesidad en el nuevo espacio europeo, como es el caso de la facilitación de la movilidad de los estudiantes.

## Referencias bibliográficas

- AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI CATALÀ (2004, 2006) *Els resultats de la inserció laboral dels graduats universitaris*. Barcelona: AQU.
- ANECA (2004) Encuesta de inserción laboral de los titulados. HYPERLINK «<http://www.aneca.es/comunic/docs/boletines/boletin15/inserción>»[http://www.aneca.es/comunic/docs/boletines/boletin15/inserción-laboral\\_egresados\\_envio.pdf](http://www.aneca.es/comunic/docs/boletines/boletin15/inserción-laboral_egresados_envio.pdf).
- BOEKAERTS, M. (1999) Self regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 443-457.
- BORGHESI, M. (2005) *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*. Madrid: Fondo Editorial.
- DUBLÍN DESCRIPTORS (2004) *Report on: A framework for qualifications of the european higher education area*. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. Diciembre, 2004.
- NUTHALL, G. (1999) Learning how to learn: the evolution of students' mind through the social processes and cultura of the classroom. *International Journal of Educational Research*, 31(3), 139-156.
- STERNBERG, R. J. (1996) *Successful intelligence*. Nueva York: Simon y Schuster.
- TEICHLER, U. (2003) Aspectos metodológicos de las encuestas a graduados universitarios. En J. VIDAL GARCÍA (coord.) *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios* Salamanca: Universidad de León/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 15-29.
- UNESCO (2000) *L'educació superior en el segle XXI. Conferència mundial sobre l'Educació Superior*, UNESCO, París, octubre de 1998. Barcelona, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya, UNESCO y Cátedra UNESCO de Gestió de l'Ensenyament superior.
- VENTURA, J. (2005) *El Prácticum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo*. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- WEINERT, F. E. (2001) Concept of Competence: A conceptual clarification. En D. RYCHEN y L. SALGANIK (eds.) *Defining and selecting key competences*. Klinkand: Huber-Hogrefe Publishers, 45-66.

## Abstract

In this article the situation of the degree in Pedagogy, in the context of the changes introduced by the new titles structure, is analyzed. We discuss the relevance of the title and the necessity of the modification in depth of the nature of the learning procedures. Finally, some of the most important elements of the new reference framework for the definition of the new title are presented. These elements were elaborated in the Barcelona Pedagogy meeting held in June of 2006.

**Key words:** *Employability, Competence development, Curriculum structure, Practicum, European Space of Higher Education.*

