



VOL. 16, Nº 2 (mayo-agosto 2012)

ISSN 1138-414X (edición papel)

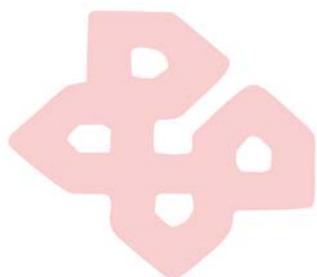
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 25/01/2012

Fecha de aceptación 01/08/2012

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)

Remembering the students learning as a reference for teacher reflection: the case of the degree of education at the University of Murcia (2005-2010)



Ana Torres Soto, Mónica Vallejo Ruiz y Nicolás Martínez Valcárcel

Universidad de Murcia.

E-mail: ana.t.s@um.es; monicavr@um.es; nicolas@um.es

Resumen:

La perspectiva del alumnado ha tomado protagonismo en las actividades investigadoras de los últimos años. Siguiendo esta línea metodológica, en este artículo se presentan algunos resultados de los recuerdos de aprendizaje de los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Murcia y la vinculación existente entre tales resultados y aquello que planifican los docentes en los programas de sus asignaturas. Del análisis abordado se puede destacar, por un lado, la preminencia de recuerdos referidos a contenidos teóricos en detrimento de actividades prácticas; por otro lado, la estrecha relación entre los contenidos recordados por los estudiantes y los planificados por los docentes; y por último, la significatividad que algunas actividades prácticas han supuesto para los estudiantes. A partir de estos hallazgos este artículo pretende ser un aporte reflexivo para aquellos docentes que conciben la entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior como una oportunidad para deliberar y replantearse su propia práctica educativa, considerando que uno de los principios básicos en los que se sustenta esta reforma es la renovación metodológica, siendo éste uno de los pilares para conseguir un modelo de aprendizaje por competencias.

Finalmente, se plantean algunas líneas futuras de investigación que tratan de aportar algunas respuestas a la incertidumbre creada tras la implantación de los nuevos grados y el nuevo modelo educativo basado en la adquisición de competencias.

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

Abstract:

The students' perspective has taken center stage in the research activities of recent years. Following this methodology, this paper presents some results of the memories of student learning in Education in the University of Murcia and the link between these results and what teachers in planning programs for their classes. From this analysis we can highlight, the one hand, the preeminence of memories related to theoretical content to the detriment of practical activities, on the other hand, the close relationship between the content recorded by the students and planned by the teachers, and finally, the significance that have led to some practical activities for students. From these findings, this paper is a thoughtful contribution for those teachers who conceived entry into the European Higher Education Area as an opportunity to discuss and rethink their own educational practice, considering that one of the basic principles that underpin this reform is the renewal methodology as one of the pillars to get a competency-based learning model. Finally, it presents some future research will try to provide some answers to the uncertainty created following the introduction of new degrees and new educational approach based on the acquisition of skills: Has there been a methodological change real? Is it still working through the distinction between theoretical and practical?

Key words: key competences, Pedagogy, educational planning, educational contents and theory practice.

1. Introducción

Los planteamientos promovidos por la reciente reforma universitaria han despertado un gran interés por el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, poniendo de especial relevancia aquellos que tienen que ver con el aprendizaje de los estudiantes. En esta línea de trabajo han sido muchos los autores que han señalado la importancia de conocer la forma de aprender de los estudiantes y, en consecuencia, la forma de enseñar de los docentes. Así, en la actualidad, encontramos un campo muy amplio de trabajos relacionados con el modo en que los estudiantes construyen su aprendizaje, así como los factores que pueden influir en él (véase Marton y Säljö, 1976; Gail Donald, 2002; Biggs, 2006; Marzano y Kendall, 2007; Woolfolk, 2010). En este sentido, consideramos que conocer el aprendizaje que los alumnos han adquirido en un periodo de formación concreto puede ayudar a comprender de qué manera se está enseñando y más teniendo en cuenta que nos adentramos en un planteamiento educativo que desea que sus estudiantes se formen, por un lado, en competencias genéricas que les permitan desenvolverse en situaciones complejas y de incertidumbre y, por otro lado, en competencias específicas ligadas al área de estudio (Bolívar, 2008). Pero, ¿realmente la universidad y, en concreto, sus métodos de enseñanza están contribuyendo a la formación integral del alumnado para afrontar los retos de su desarrollo profesional?

1.1. ¿Hacia dónde vamos?

La transición hacia una sociedad denominada “del conocimiento” y los planteamientos de la reforma universitaria han provocado el replanteamiento del modelo educativo. Éste pretende una formación integral de sus estudiantes basada en el aprendizaje por competencias. La incorporación de las competencias en el ámbito educativo ha supuesto la ruptura con esa tradición enciclopédica y la ampliación del concepto de enseñanza

aprendizaje, entendiendo que desde la perspectiva de las competencias los conocimientos, por sí solos, no tienen valor sino son instrumentos para la acción (Vallejo, 2010).

Ante tal panorama, una adecuada planificación del proceso de enseñanza aprendizaje se constituye como un factor fundamental para conseguir integrar el modelo educativo que se está anunciando. Pues, de acuerdo con García Sanz (2011), la planificación de una asignatura permitirá tanto al profesorado como al alumnado conocer, no sólo el qué, sino también el por qué y el para qué en cualquier momento del proceso educativo. Se trata de diseñar un instrumento o herramienta en la cual queden reflejadas las intenciones del docente, los contenidos, los objetivos, la metodología, la evaluación y otras dimensiones donde se informa al alumno de lo respectivo a una materia específica.

Bajo el prisma del nuevo modelo educativo lo que se procura es que haya una alineación curricular, es decir, la congruencia entre objetivos o competencias, actividades didácticas y materiales y criterios de evaluación (Bolívar, 2008a, p.82). Así, entendemos el proceso de planificación como esa alineación de experiencias a vivir por el alumno, incluidas las referentes al currículum oculto, en las que se consideren relaciones sociales del aula y centro, efectos de la evaluación, métodos a desarrollar, recursos disponibles, etc. Será el momento en que los docentes, de manera colaborativa, reconsideran su práctica docente, reflexionando sobre los fines planteados y las posibles mejoras a realizar. Por tanto, abogamos por una concepción que integre el proceso de diseño y desarrollo de currículum como un proceso único, es decir, una concepción de la planificación como proceso y como producto.

En esta misma línea, Darling-Hammond (2006) plantea que toda programación se enmarca en un proceso de reflexión que debe atender a diferentes criterios: propósitos educativos, estándares de aprendizaje, experiencias de aprendizaje, análisis de tareas, evaluación o valoración de lo aprendido, metodologías complementarias, procesos de autorregulación del aprendizaje y tecnologías y recursos educativos. Así pues, no se trata de establecer ninguna secuencia lineal de pasos sucesivos, entendiendo el diseño como una tarea técnica y burocrática, sino de resaltar aspectos que han de tomarse en cuenta tras un periodo de reflexión y deliberación sobre la práctica realizada. Una reflexión y deliberación que se aplica a múltiples ámbitos y a dilemas muy variados, porque al diseñar el currículum se deciden muchas cosas (Schön, 1992).

Por ello, la planificación educativa se concibe como una de las tareas más importantes en la labor docente, siendo éste un lugar común de todos aquellos que estamos interesados por el campo educativo (véase Jonnaert, Barrette, Boufrahi y Masciotra, 2005; Pérez Gómez, 2007; Escudero, 2008; Tadiff, 2008).

1.2.- ¿Dónde nos encontramos? La razón de ser de este trabajo

Teniendo en consideración las ideas comentadas anteriormente, el objeto de este trabajo es analizar el conocimiento declarativo de los alumnos de la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Murcia (2005-2010) al finalizar su formación universitaria y concretar las implicaciones que estos “aprendizajes” pueden tener en la planificación curricular de los docentes. Enunciamos aprendizajes entre comillas dado que los resultados que en este trabajo mostramos podrían aproximarnos, a priori, al conocimiento que el alumnado ha adquirido durante su formación universitaria. Sin embargo, este estudio es la primera fase de una investigación más amplia que tratará de concretar cuál es el

conocimiento de los estudiantes de Pedagogía analizando su comprensión y aplicación a través de diversos supuestos prácticos en los que tengan que manejar dicho conocimiento, por lo que debemos comprender con cautela el término aprendizaje.

Se ha de tener en cuenta que estos alumnos se han formado en el marco de un plan de estudios en proceso de extinción y un modelo de enseñanza aprendizaje ambiguo, en el que unos profesores se estaban adaptando al modelo por competencias promulgado por las nuevas políticas educativas y otros profesores seguían optando por un modelo de enseñanza tradicional acudiendo a la separación entre los conocimientos (teóricos y prácticos). Por ello, una de las intencionalidades de este estudio es provocar la reflexión, el diálogo y la deliberación de los docentes universitarios sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de su propia práctica educativa como punto de partida para la planificación curricular, tiendo como referente los conocimientos conceptuales recordados por sus alumnos al finalizar su formación universitaria. Esta idea toma sustento en tanto que una de nuestras convicciones se traduce en la idea de que la planificación debería desarrollarse a partir de la colaboración entre docentes y debería partir de evaluaciones previas que permitan detectar los conocimientos previos de los alumnos.

Debemos considerar, además, que el aprendizaje de los estudiantes se ve influenciado por factores como la metodología, la planificación curricular, los recursos utilizados, o las oportunidades de aprendizaje que se les brinden (Zabalza, 2006). El modelo educativo integrado por el docente en sus clases así como la metodología desarrollada son componentes importantes y decisivos en la formación de los estudiantes pues, de acuerdo con Martín (2009, p.204) repercuten en la forma en que sus estudiantes se aproximan al conocimiento. Tanto es así que la revisión profunda de las metodologías docentes se presenta como uno de los principales focos de renovación con el EEES. De ahí que se estén creando situaciones de incertidumbre entre los profesores que, hasta ahora, pocas veces se habían replanteado su acción como docentes y que, sin duda, han de ser los verdaderos artífices del cambio (Palazón, Gómez, Cándido, Pérez y Gómez, 2011, p.28).

2. Antecedentes: revisión de estudios

Tras la breve revisión realizada acerca del nuevo modelo educativo y las implicaciones de éste en el aprendizaje de los estudiantes es pertinente hacer referencia a algunas investigaciones que, desde el panorama nacional e internacional, pueden enriquecer y fundamentar la razón de ser de este estudio.

Es una realidad el protagonismo que las percepciones de los estudiantes están adquiriendo en las actividades científicas e investigadoras (Manefield et al., 2007; Mitra, 2008; Calvo y Susinos, 2010), pues se considera que las opiniones de los estudiantes sobre sus experiencias educativas pueden suponer la mejora de las instituciones educativas y los procesos educativos que en ella tienen lugar. Al respecto, algunas de las investigaciones que por su contribución a la metodología adoptada debemos revisar son las realizadas por García Hernández (2009) y Navarro Medina (2012). En el estudio realizado por García Hernández (2009) uno de los propósitos de la autora fue conocer las técnicas de recogida de información que empleaban los docentes para evaluar a sus estudiantes en la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Murcia, concretamente en la promoción 2002-2007, desde la experiencia del alumnado. En su estudio, se analizan las aportaciones de los estudiantes de Pedagogía, quienes, a través de sus descripciones, identificaron distintas prácticas de evaluación que

fueron organizadas en torno a 4 grandes referentes de evaluación de acuerdo con la bibliografía especializada: exámenes orales, exámenes tipo test, exámenes escritos y trabajos. Otra de las investigaciones que nos ha servido como referente para iniciar este estudio ha sido la realizada por Navarro Medina (2012). Aunque en otro ámbito de conocimiento, la Historia de la Educación Española, la autora ha analizado el conocimiento de los estudiantes al finalizar bachillerato y su contribución al desarrollo de competencias ciudadanas.

Tomando como referente esta última investigación¹ iniciamos un estudio en el cuál, en una primera fase, tratamos de analizar el conocimiento declarativo de los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Murcia -hallazgos que mostramos en este trabajo-; y en una segunda fase -que está en proceso de elaboración- incidimos en la comprensión y profundización de ese conocimiento declarativo así como su aplicación y manejo a situaciones reales que se incluyen dentro de las finalidades generales de formación del pedagogo.

Así, partiendo de la metodología utilizada en estos estudios, tratamos de concretar el tipo de metodología que más se acercaba a nuestro propósito, de manera que nos permitiera acercarnos a la realidad educativa de los alumnos. Tomamos como instrumento de recogida de información el utilizado por García Hernández (2009) en su investigación, el cuestionario semi-estructurado volcado en fichas de trabajo. Y recurrimos a la estructura del contenido del instrumento utilizado por Navarro Medina en su investigación (2012), aunque el contenido adaptado a las necesidades de nuestro estudio. De este modo, concretamos un instrumento de recogida de información que, a partir de las investigaciones que se han ido elaborando desde el mismo grupo de investigación, nos permiten identificar un alto grado de fiabilidad y validez.

Centrándonos en el presente estudio, es razonable tomar en consideración las declaraciones de los alumnos dado que son ellos quienes otorgan significado y dan sentido al contenido que procesan y, en gran medida, son ellos quienes deciden lo que tiene que aprender y la manera de hacerlo (Gutiérrez y Rodríguez, 2006); aunque si bien es cierto que, hasta ahora, el modelo tradicional nos lleva a entender que es el profesorado quien decide qué aprende el alumnado.

Por otro lado, en cuanto al objeto de estudio, es pertinente aludir, en el panorama internacional, al estudio realizado por Gail Donald (2002) quien, tras 25 años de investigación, presenta su trabajo sobre 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, trata de conocer cómo se estructuran las disciplinas y la concepción del aprendizaje por los docentes y los estudiantes. De esta forma, alude al desarrollo de los aprendizajes profundos en detrimento de los aprendizajes superficiales. 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. Si nos centramos en la materia que más concierne a nuestro estudio, la Educación, Gail-Donald señala que la mayoría de los estudiantes muestran un aprendizaje superficial basado en conceptos

¹ Las investigaciones realizadas por García Hernández (2009), Navarro Medina (2012) y la que estamos presentando en este trabajo, toman la metodología y los instrumentos que se vienen desarrollando desde 2001 por el grupo de investigación EDUCS E074-07 de la Universidad de Murcia, grupo al que pertenecemos y en el que estamos desarrollando nuestra labor como investigadores.

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.

Aunque en este trabajo no podemos conocer la trascendencia y el significado de los contenidos recordados por los discentes puesto que los resultados no los concluyentes, lo cierto es que será objeto de profundización en la continuidad de este estudio y nos permitirá corroborar, tal y como afirma esta autora, si realmente el conocimiento de los alumnos está caracterizado por un aprendizaje superficial, si viene influenciado por los objetivos del docente, o si expresan motivación intrínseca o extrínseca, dado que se trabajará con supuestos prácticos que les permita aplicar y manejar su conocimiento. En este trabajo, sin embargo, partimos de los primeros resultados de la investigación, mostrando algunas evidencias del aprendizaje declarativo de los estudiantes. No obstante, antes de adentrarnos en los resultados de la investigación, es preciso comentar algunas aportaciones metodológicas al respecto, para así comprender la naturaleza del estudio.

3. Diseño de la investigación

Tal y como se ha indicado en apartados anteriores, con el desarrollo de este trabajo nos planteamos dos propósitos: uno de ellos estriba en analizar los contenidos que el alumnado recuerda; y el segundo pretende contribuir a la reflexión, el diálogo y la deliberación de los docentes universitarios sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados a partir de su propia práctica educativa como punto de partida para la planificación curricular. Una de nuestras convicciones, que queda reflejada en la introducción, es que la planificación curricular tiene mucho que ver con lo que a posteriori se realice en la práctica educativa. Por ello, conocer qué ha quedado en el alumnado nos puede ofrecer algunos indicadores sobre cómo se les ha estado formando y de qué manera el profesorado puede buscar alternativas o darle continuación a ese modelo formativo que ha estado desarrollando.

Por otro lado, nos permite la construcción de un referente conceptual que nos lleve a conocer si en el futuro se han producido cambios, tanto a nivel curricular como real, en tanto que se indagará en nuevas investigaciones que traten de conocer si el tipo de conocimiento del alumnado y las prácticas educativas de los docentes se han visto modificadas con los planteamientos educativos.

Si nos centramos en la metodología adoptada, podemos indicar que este estudio se enmarca en las investigaciones no experimentales descriptivas (Salkind, 2009) ya que pretende ofrecer una descripción del conocimiento declarativo del alumnado a través de una técnica de información concreta, el cuestionario abierto y semiestructurado. Se trata de un estudio de corte transversal, puesto que trata de examinar a un grupo de personas en un momento concreto -en el último mes de su formación-, pero recoge información sobre los cinco años que dura dicha formación.

Como ya se ha mencionado, el desarrollo de esta experiencia ha tenido lugar en el seno de la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Murcia, tomando como muestra al alumnado participante de la promoción 2005-2010 que estaba finalizado su formación universitaria. Consecuentemente, al tratar de recoger evidencias del aprendizaje del alumnado se acudió a su recuerdo para cada una de las asignaturas de la Licenciatura de

Pedagogía del Plan 2000. No obstante, la gran cantidad de asignaturas ofertadas y la heterogeneidad de las mismas nos llevó a plantearnos qué asignaturas seleccionar para la recogida de información. Nos centramos en las materias troncales y obligatorias considerando, por un lado, que la carga de éstas (246 créditos de 304 totales) era suficientemente significativa en la formación general de los titulados de Pedagogía y, por otro lado, porque es donde se asienta la parte formativa común a todos los alumnos de esta licenciatura. Específicamente, destacamos que la oferta educativa presentada a los estudiantes durante los cursos académicos 2005-2010 había constado de 304 créditos, estructurados de la siguiente manera: 151,5 constituidos por asignaturas troncales, 94,5 por asignaturas obligatorias, 27 créditos por asignaturas optativas y 31 por asignaturas de libre configuración. Sin duda, es evidente el peso que ocupan las asignaturas troncales y obligatorias respecto a las optativas y de libre configuración, abarcando casi el 81% de los créditos de la titulación, mientras que las otras ocupan poco más del 19% (véase tabla 1). De esta manera se ha considerado un total de 34 asignaturas.

Tabla 1. *Créditos de la Titulación según su tipología.*

| | Créditos de Titulación | % de créditos de Titulación |
|--------------------------|------------------------|-----------------------------|
| Troncales y obligatorias | 246 | 80,92 |
| Optativas | 27 | 8,88 |
| Libre configuración | 31 | 10,20 |

En lo que respecta a la muestra, se intentó que participaran todos los alumnos pertenecientes al grupo B de la Licenciatura de Pedagogía, tomando como referencia la asignatura "Evaluación, centros y profesores" (asignatura troncal) en la que estaban matriculados los alumnos, dado que era la población a la que podíamos acceder. De ellos, participaron en el estudio 18, pues el resto de los estudiantes estaban cursando quinto curso como segundo ciclo ya que procedían de otras titulaciones afines. Debido a ello, decidimos excluirlos de la muestra y seleccionar sólo aquellos alumnos que hubieran cursado todas las asignaturas troncales y obligatorias que componen los 5 años de la Licenciatura de Pedagogía y, por tanto, hubiesen adquirido esa formación común.

Otra de nuestras preocupaciones fue concretar la manera de obtener la información con un número tan amplio y complejo de asignaturas y debido a la gran variedad de técnicas que podrían utilizarse. Ante tal caso y barajando las ventajas e inconvenientes de unas técnicas y otras consideramos que el instrumento más adecuado para la recogida de información era el cuestionario semiestructurado. Atribuimos a este instrumento unas características muy similares a la entrevista 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 Olabuénaga, 2009, p.166), con el aliciente de poder recoger información de un mismo grupo de alumnos en un mismo espacio y tiempo.

Concretamente, se utilizaron dos cuestionarios para la recogida de información (véase tabla 2 y tabla 3). El primero de ellos, recogía una cuestión general que dejaba libertad a la exposición de cualquier recuerdo sobre lo estudiado en la carrera. Esta ficha se utilizó con la intención de que los alumnos tuviesen una primera toma de contacto con sus recuerdos y, por tanto, no fue objeto de análisis en el estudio.

Tabla 2. Cuestionario abierto para la de recogida de información (Ficha nº1).

| |
|---|
| FICHA Nº 1 |
| ¿Qué recuerdas de todo lo que has estudiado hasta ahora en la carrera de Pedagogía? |

El segundo cuestionario, objeto de análisis, era otro cuestionario, en este caso semiestructurado, el cual se diseñó a partir de todas las asignaturas troncales y obligatorias que comprenden la Licenciatura de Pedagogía ordenadas por cursos académicos. Este cuestionario estaba diseñado de tal forma que los alumnos pudieran plasmar en ellas los contenidos que se recordaban.

Tabla 3. Cuestionario semiestructurado para la de recogida de información (Ficha nº2).

| | |
|--|--|
| FICHA Nº 2 | |
| 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. | |
| 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 | |

Puesto que contábamos con dos instrumentos la recogida de la información se llevó a cabo en dos fases en las que, debemos aclarar, los alumnos no disponían de ningún material de consulta. En la primera fase, se administró la ficha nº 1. Esta ficha la consideramos necesaria como momento de reflexión y contextualización del trabajo a realizar por los alumnos, de manera que les permitiera una primera aproximación al contenido estudiado. Así, se mantuvo una primera toma de contacto y, con ella, lo que de forma personal e individual el alumno fuese recordando de los contenidos que había estudiado. En la segunda fase, se administró la Ficha nº 2 y para elaborarla se dejaba a los alumnos que consultaran aquello que habían escrito en la Ficha nº 1. En ella, los alumnos iban anotando en parejas los contenidos que recordaban haber estudiado y quizás aprendido en cada una de las asignaturas. Igualmente cabe señalar que para realizar esta tarea, no se les permitió que dispusieran de ningún material de consulta. La Administración de dicha ficha supuso la sistematización de los datos, objeto de análisis de este trabajo, manejando así una información más amplia y detallada.

Debemos aclarar que al solicitar al alumnado información sobre los contenidos estudiados se les dejaba libertad absoluta para escribir sus recuerdos de aprendizaje (ya fueran conceptos teóricos, prácticas específicas, valores, etc.). No obstante, los resultados evidencian, como veremos más adelante, que la mayoría de los referentes de aprendizaje recordados por el alumnado hacen alusión a contenidos conceptuales más que a referentes procedimentales que supongan una capacidad/habilidad de puesta en práctica de los conocimientos adquiridos. Si bien es cierto que estos resultados pueden estar condicionados

por el tipo de pregunta formulada en el cuestionario, los resultados nos indican que muchos de los enunciados expresados por los discentes esclarecen si ese contenido fue aprendido o estudiado a través de procedimientos que implicaban poner en juego las habilidades del alumnado (por la formulación del enunciado) o a través de prácticas docentes orientadas sobre todo a la asimilación de contenidos teóricos.

Para finalizar este apartado metodológico, destacar que para el análisis cuantitativo de los datos se ha utilizado el apoyo de las técnicas de análisis y codificación de variables, apoyándonos en el paquete estadístico SPSS (versión 15.0) y EXCEL: análisis de porcentajes con la finalidad de desvelar la estructura subyacente a las respuestas de los sujetos y verificar diversos contrastes entre categorías temáticas que consideramos de interés. Concretamente, para realizar el análisis se analizaron los enunciados de cada una de las declaraciones de los estudiantes atendiendo a diversas variables que especificamos seguidamente: asignatura en la que se enmarca, tema al que pertenece de la asignatura, si se considera como práctica o contenido teórico de la asignatura. De esta manera, se pudo concretar cuántos contenidos eran recordados en cada asignatura, qué porcentaje hacía referencia a contenidos teóricos, qué porcentaje hacía referencia a contenidos prácticos y cuáles eran los contenidos más recordados por los alumnos. Para averiguar este último hallazgo y dada la cantidad de declaraciones que expusieron los alumnos, se estableció una serie de categorías para agruparlas y reducirlas y hacer más sencillo el manejo de la información.

4. La realidad de una promoción de titulados: resultados

Antes de revelar los resultados de este estudio remarcamos que nuestra intención es dilucidar, o al menos generar cierto interés, sobre aquello que recuerdan los estudiantes al finalizar su formación universitaria. Aunque en esta primera fase mostramos únicamente referentes conceptuales, lo cierto es que nos pueden aproximar al conocimiento que ha quedado en el alumnado pues, en palabras de Marzano y Kendall (2007, p.21), el conocimiento es la evidencia de lo que el estudiante recuerda, ya sea por recordar una idea o un fenómeno con el que ha tenido experiencia en el proceso educativo.

Los resultados que se han obtenido a partir del análisis de los datos los presentamos en tres apartados diferenciados: en primer lugar revelamos aquellos resultados relacionados con el recuerdo de contenidos en el marco de las asignaturas analizadas, en segundo lugar se describe la vinculación entre los contenidos recordados por los alumnos y los programas de las asignaturas y, para finalizar, mostramos los contenidos que más veces han sido rememorados por los estudiantes.

4.1. El recuerdo de contenidos en el marco de las asignaturas troncales y obligatorias

Adentrándonos en un análisis general de la totalidad de las asignaturas, los resultados obtenidos nos revelan que los alumnos recuerdan una gran cantidad de contenidos - expresados en ideas conceptuales- derivados de sus años de formación universitaria. En su totalidad se dispuso de 1063 declaraciones, las cuales hacían referencia tanto a contenidos teóricos como a contenidos prácticos, e incluso valoraciones de las asignaturas. Hicimos esta clasificación a partir de la revisión de los programas de las asignaturas que se ha analizado. El número medio de declaraciones por asignatura fue de 31,3; encontrando una gran disparidad

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

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

Tabla 4. Número de aportaciones por asignaturas.

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

| | |
|---|----|
| Métodos, diseños y técnicas investigación educación | 22 |
| Procesos y estrategias de desarrollo institucional | 22 |
| Psicología del desarrollo | 22 |
| Análisis y tratamiento datos de investigación educativa | 21 |
| Historia de la educación | 21 |
| Educación para la salud. Fundamentos pedagógicos | 20 |
| Sociología de la educación | 18 |

Evidentemente, estos resultados pueden deberse a razones de diversa naturaleza. Una de las razones por las que se producen esas variaciones en el recuerdo podría deberse a la permanencia en la memoria con el paso del tiempo pues, como se corrobora en la figura 2, se recuerdan más contenidos de los últimos cursos que de los primeros. No obstante, ésta es una explicación, pero también podemos constatar que existen asignaturas de primeros cursos, como Historia de la Educación, Didáctica General o Diagnóstico Pedagógico, que no se justifican por el paso del tiempo e invitan a seguir progresando en las razones de esta realidad.

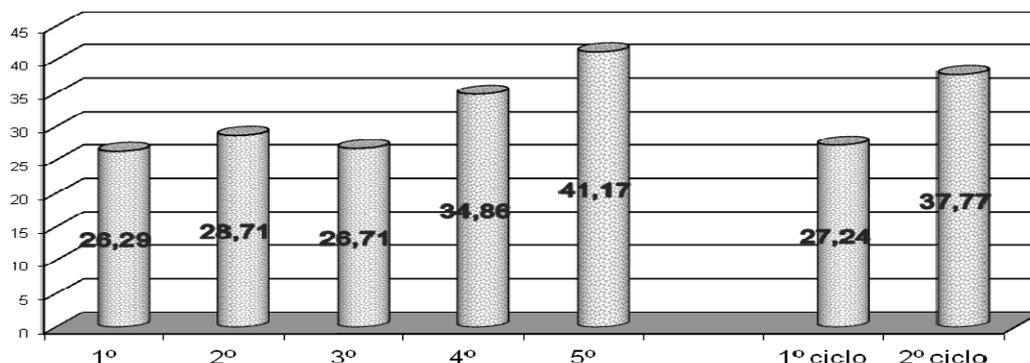


Figura 2. Media de aportaciones por cursos y ciclos.

En este sentido, ya apuntamos en la introducción del trabajo que algunos autores señalan que en el aprendizaje de los alumnos pueden influir también factores como el profesorado, la metodología desarrollada o las prácticas de evaluación utilizadas (Zabalza, 2006; Martín, 2009). Si consideramos este último factor, las prácticas de evaluación desarrolladas por el profesorado, podemos aludir a un estudio posterior que nos permitió identificar con qué instrumentos habían sido evaluados los contenidos más recordados (Torres y Favinha, 2012). Más adelante hacemos mención a ello.

4.2. Vinculación entre los contenidos recordados por los alumnos y los programas de las asignaturas

De acuerdo con Pozo y Monereo (2009), aunque los procesos de enseñanza aprendizaje están cambiando tímidamente con la entrada de nuestro país al EEES, lo cierto es que las investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje de los alumnos siguen acentuando la apropiación de una serie de contenidos más que la adquisición capacidades para hacer uso de esos nuevos conocimientos. En consonancia, los datos que seguidamente presentamos vienen a mostrar la cantidad de recuerdos que hacen referencia al conocimiento de

contenidos teóricos más que a la aplicación de dichos contenidos. Es por ello que también trataremos de mostrar si en los programas de las asignaturas –en la planificación del docente– también se ha destinado más relevancia a los contenidos referidos a la teoría que a la práctica.

Como se ha mencionado en el apartado introductorio, en el contexto de planes de estudio anteriores la elaboración de los distintos programas de las asignaturas señalaba, expresamente, la distinción entre los contenidos teóricos y prácticos y ello se ha visto reflejado en las declaraciones expresadas por los informantes. Por un lado, se ha podido contrastar el fuerte componente conceptual de la formación de los alumnos dada la proporción de recuerdos que hacen alusión, de una forma genérica, a contenidos teóricos (88%). Para que los lectores puedan conocer el contenido de estas declaraciones exponemos en las siguientes líneas un ejemplo de las mismas:

- B.143.- Qué es evaluación;
- B.144.- Calidad evaluativa;
- B.86.- Tipos de currículum;
- C.14.- El cerebro y sus funciones;
- D.8.- Aspectos de la organización escolar;
- E.54.- La feminización;
- G.3.- Técnicas de recogida de información;
- H.112.- Recursos para la elaboración de informes;
- H.113.- Diferencias entre un informe y un dictamen;
- H.17.- Funciones de los distintos partes del cerebro;
- H.61.- Características de diferentes síndromes;
- I.101.- Evaluación interna y externa;
- I.118.- ¿Qué es ser un buen profesor?;
- I.38.- Inteligencias múltiples de Gardner y teoría de la inteligencia de Sternberg;
- I.49.- Constitución de 1812;
- I.91.- Objetivos para 2012 (Europa).

En contraste, el porcentaje de declaraciones referidas a conocimientos de la práctica es apreciablemente mucho más bajo (12%) (Véase figura 3). Estos resultados podrían estar vinculados con el número de créditos teóricos y prácticos de la Titulación, pues contemplamos que el total de créditos teóricos que compone la Licenciatura de Pedagogía es de 155,5 y el total de créditos prácticos es de 99. Por tanto, la diferencia entre el peso que se le otorga a la formación teórica y práctica en el Plan 2000 también es relevante, aunque no tan significativo como el que se observa en las declaraciones de los alumnos para este estudio. Un ejemplo de recuerdos que hacen referencia a las prácticas son los siguientes:

- B.3.- Trabajo de la hemeroteca: cómo citar artículos de revistas y buscarlos en la base de datos.
- C.3.- Realizamos un trabajo sobre el libro: Los grandes pedagogos. Comenio, Rosseau, Pestalozzi son algunos de los pedagogos que recordamos sobre los que hicimos nuestra primera exposición en público.
- G.16.- Nos gusto mucho la práctica sobre la historia de vida (etnografía).

B.50.- Hacer powerpoint con hipervínculos.

C.29.- Presentaciones powerpoint.

B.55.- Analizar datos cuantitativos con el programa SPSS y datos cualitativos con el programa QUALPRO.

J.28.- Aprendimos a elaborar instrumentos de recogida de información, aplicarlos e interpretarlos.

H.48.- Práctica en un aula de infantil.

J.29.- Aprendimos a elaborar programas coherentes con el enfoque escogido previamente, incluso en las técnicas de evaluación.

C.46.- 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 Pedagogía y descubrí los infinitos viajes que los misioneros hacían ara entretener, informar y divertir a aquellas personas que carecían de entretenimientos, tales como: pequeñas obras de teatro, espectáculos, cine, etc. De todo lo que vimos en clase, eso fue lo que más me gustó y lo que siempre recordaré.

C.47.- 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 en el Parque Almansa, así como conocer los diferentes ámbitos en que está inmerso este centro como: español para inmigrantes, informática, carnet de conducir, etc.

B.79.- Realizamos un trabajo sobre el cambio de los momentos y fases críticas de desarrollo, relaciones de la organización, desarrollo, etc.

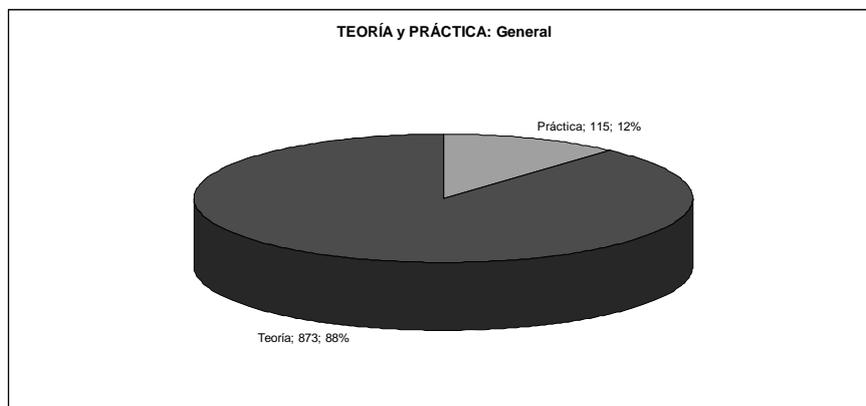


Figura 3. Porcentaje de declaraciones relativas a contenidos teóricos y prácticos.

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

en el alumnado (los problemas de la elección de la carrera y su influencia en el profesorado, y la existencia del Prácticum en quinto curso, no considerado en este estudio).

Siguiendo con las declaraciones de los informantes en relación a la teoría y la práctica nos ha permitido abordar la prevalencia, en unas asignaturas y otras, de contenidos teóricos o de contenidos referidos a la práctica en el aprendizaje del alumnado. Es significativo constatar la cantidad asignaturas (70,59%) que han sido fuertemente recordadas por el aprendizaje de contenidos teóricos en detrimento de las prácticas.

Por otra parte, se ha analizado en qué medida los contenidos rememorados por los informantes se relacionan con los programas de las asignaturas. De forma general se puede comentar que un 78% de las aportaciones realizadas por los discentes se encuentran identificadas en los programas de las asignaturas² y más concretamente con los temas que en cada una de ellas se contemplan –específico- (véase figura 4). Un porcentaje bastante menor, el 11% de las aportaciones, se identifican de una forma “general” con la asignatura y, por último, otro 11% no han sido identificado con el programa -no especificado-. Este hecho indica que tal contenido ha sido enseñado pero no estaba especificado en el programa, o que haya sido situado por el alumnado en otra asignatura que no sea en la que sea aprendido el contenido. Evidentemente, podemos muy razonablemente mantener que de acuerdo con los datos expresados por el alumnado los contenidos sí se vinculan en un 89% con los previstos por el profesorado en sus programas oficiales. De ahí que se pueda ratificar la importancia que la planificación y el programa oficial adquiere en la formación real de los estudiantes.

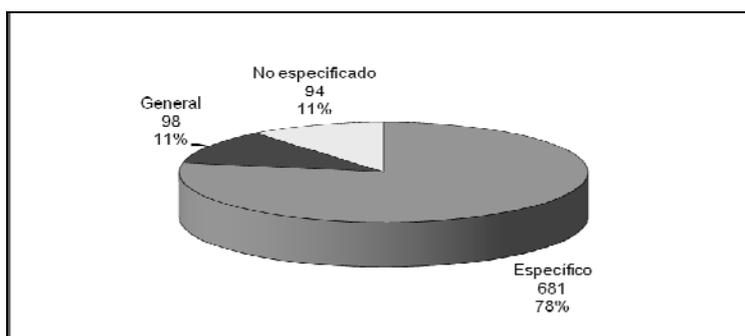


Figura 4. Porcentaje de descriptores especificados en el programa de las asignaturas, no especificados y referidos a la temática general.

Del mismo modo, hemos seguido profundizando en dichos resultados para comprobar en qué grado los recuerdos de los informantes hacen alusión a contenidos teóricos y prácticos y qué vinculación tienen con los programas. Se ha podido contemplar que existe una relación muy estrecha entre el contenido de los recuerdos de los informantes (recuerdos mayoritariamente referidos a teoría) y la prevalencia de los contenidos teóricos en los programas de estas asignaturas. Esta evidencia representa la decisión de los docentes en la planificación de sus asignaturas, pues si bien estos recuerdos de los alumnos están identificados en el 78% con los programas de las asignaturas, ello puede deberse a que, en la

²Se ha catalogado cada recuerdo de los informantes como “específico”, “no especificado” y “general” en relación con los descriptores del programa cada una de las asignaturas. De esta forma, cuando una aportación se encontraba especificada en los contenidos concretos del programa de la asignatura en cuestión se ha calificado como “específico”, si se ha identificado en el programa pero no con un contenido concreto, sino de forma general, se ha calificado como “general”, y si no se ha encontrado en el programa de la asignatura lo hemos denominado “no especificado”.

decisión de los docentes hubo, bien por la naturaleza del contenido de la asignatura o por su convicción de la trascendencia conceptual de sus aportaciones científicas, la prevalencia de la teoría.

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

4.3. Contenidos rememorados por los estudiantes

Otra de nuestras intenciones fue abordar aquellos casos en los que los contenidos de la asignatura habían sido recordados, si no por todos, por casi todos los informantes del estudio, de manera que nos permitiera vislumbrar cuáles eran los contenidos más recordados por el conjunto del alumnado. Para ello se otorgó un código y una categoría -creadas a partir de la revisión de los contenidos expuestos en los programas de cada una de las asignaturas- a cada una de las declaraciones de los informantes. Así, en el siguiente cuadro se recogen los diez contenidos (categorías) más repetidos por el alumnado y la asignatura en la que se enmarcan.

- Aspectos relacionados con el currículum (Diseño, desarrollo e innovación del currículum)
- Legislación española (Política y legislación educativas)
- Sistemas educativos europeos (Educación comparada)
- Procesos de diagnóstico y evaluación psicopedagógica (Diagnóstico pedagógico)
- Conocimiento, historia y evolución del hombre (Antropología de la educación)
- Herramientas de la Web 2.0 (Innovación tecnológica y enseñanza)
- Recursos y materiales de enseñanza (Tecnología educativa)
- Valores en educación (Teoría de la educación)
- Contenidos referidos a programas estadísticos de análisis de datos cualitativos y cuantitativos (Análisis y tratamiento de datos de investigación en educación)
- Grandes pedagogos (Historia de la educación)

Con la intención de conocer de qué manera habían sido desarrollados estos contenidos en el aula, abordamos una nueva revisión de los programas de las asignaturas considerando, en este caso, con qué procedimientos habían sido evaluados. De esta manera, se ha podido corroborar que siete de los diez contenidos más recordados habían sido evaluados mediante procedimientos prácticos. Ello nos indica que los contenidos más recordados han supuesto que, de alguna manera, el estudiante haya puesto en marcha cierto manejo, habilidad o competencia para su aprendizaje.

5. Principales conclusiones de la investigación y algunos aportes teóricos

Aunque los resultados que aquí presentamos no son conclusivos, apuntan a que la tendencia tanto de los programas de las asignaturas como de las memoraciones de los estudiantes viene definida por la diferenciación de la teoría y la práctica. Los programas de las asignaturas están delimitados, o al menos así ha sido hasta ahora, por una estructura diferenciadora entre contenidos referidos a teoría y las actividades prácticas. Por ello, los resultados nos permiten esclarecer que los conceptos expresados por los estudiantes son el reflejo de lo que muchos profesores planifican en los programas de sus asignaturas. Además, los resultados muestran que existe una estrecha relación entre lo planificado en los programas y aquello que dice haber aprendido el alumnado en dichas asignaturas, lo que nos lleva a considerar que el profesorado perteneciente a la Licenciatura de Pedagogía (2005-2010) ha desarrollado sus clases acorde con las intenciones expresadas en los programas. Este planteamiento nos invita a reflexionar acerca de la importancia que la planificación tiene en el aprendizaje de los estudiantes si el docente enseña aquello que se determina en el programa de su asignatura -en la actualidad, guía docente-.

De acuerdo con las ideas expresadas en la introducción, en las actuales guías docentes se debería enfatizar el desarrollo de una serie de competencias que integren, de una manera global, el saber, el saber hacer, y el saber ser y estar, de manera que se garantice en los alumnos no sólo una serie de conocimientos de la que no se encuentra una utilidad más allá de su paso por la universidad (García Sanz, 2011), sino una serie de conocimientos teóricos y prácticos; la adquisición de habilidades, procedimientos y destrezas; y el desarrollo de unas aptitudes, actitudes y valores, que permitan al estudiante desenvolverse con éxito en su situación profesional. Además, partimos de la idea de que la planificación docente debe desarrollarse mediante la coordinación de todo el profesorado implicado y hacer de ella un tema de reflexión y diálogo conjunto que permita determinar el perfil del profesional que se pretenda formar. Se exalta la idea de trabajo colaborativo ya que consideramos que, para que se produzca la renovación pedagógica que el nuevo modelo educativo sugiere, es necesaria la coordinación de las distintas enseñanzas y la revisión de lo que se ha estado realizando, con ánimo de replantear la práctica educativa si fuere necesario.

Dado que nuestra pretensión ha sido ofrecer los primeros hallazgos o posibles respuestas ante la incertidumbre creada tras la implantación de los nuevos grados y el nuevo enfoque educativo basado en la adquisición de competencias, creemos que el profesorado debería de aprovechar este momento de adaptación y transición para reflexionar sobre su práctica y planificación docente y adaptarse a los nuevos planteamientos que enfatizan en el aprendizaje y la formación en competencias del estudiante.

Teniendo en cuenta las limitaciones que de este estudio se han derivado y las posibilidades de continuidad, seguimos abordando ahora el aprendizaje de los estudiantes de Grado desde una perspectiva más profunda que nos permita analizar el conocimiento del alumnado desde diferentes situaciones prácticas que necesiten de habilidades, competencias y actitudes para su desarrollo. De esta manera podremos cerciorarnos y establecer vinculaciones de similitud entre los resultados aquí mostrados y su verdadera aplicación a situaciones reales que se pueden derivar de su perfil profesional; y se podrá responder a preguntas como: ¿Se ha producido un cambio metodológico real? ¿Se sigue trabajando a través de la diferenciación entre contenidos teóricos y prácticos? ¿Existe una relación estrecha entre el aprendizaje del alumnado y lo planificado en las guías docentes?

Referencias bibliográficas

- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 2.
- Bolívar, A. (2008a). La práctica curricular. En A. De la Herrán y J. Paredes (Eds.). *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp.73-89). Madrid: McGraw-Hill
- Calvo, A. y Susinos, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (10), 75-88. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/567/56715702006.pdf>
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: lessons from exemplary programmes*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Escudero, J.M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 2.
- Gail Donald, J. (2002). *Learning to think: Disciplinary perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- García Hernández, M. L. (2009). *Los instrumentos de evaluación en la Licenciatura de Pedagogía de la UMU (2002-2007)*. Tesis de Licenciatura, Universidad de Murcia, Murcia.
- García Sanz, M.P. (2011). Innovaciones orientadas al EEES. Las competencias y su evaluación como elemento de planificación en el marco del EEES. En J.J. Maquilón (Coord.) *La formación del profesorado en el siglo XXI. Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales* (pp.63-79). Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Gutiérrez, J.J. y Rodríguez, M. (2006). ¿Cómo Afrontan las Tareas de Aprendizaje los Estudiantes Universitarios? El Caso de la Universidad de Sevilla. *Acta de las III Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. Badajoz: Servicio de Publicaciones y Oficina de Convergencia Europea de la Universidad de Extremadura.
- Jonnaert, Ph., et al. (2005). Contribution critique au developement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revista de Ciencias de la Educación*, 3, 667-696.
- Manefield, J. et al. (2007). *Student voice. A historical perspective and new directions*. Melbourne: Department of Education, Office of Learning and Teaching.

- 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.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning-I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marzano, R. y Kendall, J. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. California: Corwin Press.
- Mitra, D.L. (2008). *Student voice in school reform*. Albany, NY: SUNY Press.
- Navarro Medina (2012). *La enseñanza de la Historia de España y el desarrollo de competencias ciudadanas. El conocimiento del alumnado al finalizar el bachillerato*. (Tesis inédita de doctorado) Universidad de Murcia, Murcia.
- Palazón, A., et al. (2011). Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario. *Bordón*, 63 (2), 27-40.
- Pérez Gómez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Cantabria: Consejería de Educación.
- 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.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salkind, N. (2009). *Exploring Research*. New Jersey: Pearson Education.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Tadiff, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3). Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf>
- Torres, A. y Favinha, M.E. (2012). Los recuerdos de los alumnos sobre contenidos evaluados en la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Murcia. Comunicación presentada al *VII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Enseñanza superior - innovación y calidad en la docencia*. Oporto, 12-15 junio. (Consulta: 20/06/2012).
- Vallejo, M. (2010). ¿Quién ha faltado hoy a clase? Las metodologías activas en el Título de Grado de Educación Infantil. Comunicación presentada al *I Congreso Virtual Internacional de Formación del Profesorado*. <http://congresos.um.es/cifop/cifop2010/paper/download/12351/10951> (Consulta: 8/10/2011).
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Mexico: Pearson.
- Zabalza, M.A. (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *Revista interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20 (3), 37-69.