

LA TITULACIÓN DE PEDAGOGÍA EN PROCESO DE CAMBIO ¿QUÉ PERCIBEN LOS ESTUDIANTES?

THE DEGREE OF PEDAGOGY IN CHANGE: WHAT DO STUDENTS PERCEIVE?

María Luisa García Hernández (*)

Universidad Católica San Antonio de Murcia

España

Mónica Porto Currás

Universidad de Murcia

España

Nicolás Martínez Valcárcel

Universidad de Murcia

España

Resumen

La Universidad está inmersa en un proceso de cambio sustancial -tras su incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior- viéndose obligada a modificar aspectos tan sustanciales de su anatomía como: el modelo educativo, los objetivos, el nivel organizativo, estructural y evaluativo. Evidentemente, estos cambios deben verse reflejados en las nuevas titulaciones de Grado.

En este artículo profundizaremos en la transformación que ha sufrido el título de Pedagogía -desde la Licenciatura al Grado-. Concentraremos nuestra atención en la percepción del alumno en relación a la aplicación de capacidades cognitivas y cómo estas influyen significativamente -o no- en haber alcanzado un aprendizaje profundo o superficial. Para ello, empleamos una metodología no experimental, recogiendo información de 205 estudiantes mediante un cuestionario. Entre los resultados destacamos que en ambos planes de estudios existe continuidad en cuanto al desarrollo de determinadas capacidades, lo que favorece un determinado enfoque de aprendizaje.

Palabras clave: enfoque de aprendizaje, capacidad cognitiva, educación superior, formación, Pedagogía.

Abstract

The University is immersed in a process of considerable change, after its incorporation in the European Space for Higher Education; it is forced to modify essential aspects of its anatomy such as the educational model, objectives and the organizational structural and evaluative level. Obviously, these changes must be reflected in the new degree title.

In this essay, we will go into depth concerning the transformation experienced by the Pedagogy degree. We will focus our attention on the perception of the students in relation to the application of cognitive capacities and whether these capacities have a significant influence or not in the acquisition of deep or superficial knowledge. To reach this goal, we will use a non-experimental methodology, gathering information from 205 students using a questionnaire. Among the most outstanding results we have to highlight that in both study plans, there is continuity in the development of certain capacities and this fact favors a concrete learning focus.

Keywords: learning approach, cognitive ability, Higher Education, training, Education.

(*) Autor para correspondencia:

María Luisa García Hernández
Doctor en Educación
Universidad Católica San Antonio de Murcia
Departamento de Educación.
Facultad de Ciencias Sociales y de la
Comunicación
Campus de los Jerónimos,
S/N. 30107 Guadalupe
Correo de contacto: mlgarcia@ucam.edu

©2010, Perspectiva Educacional
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

RECIBIDO: 27 de enero de 2016
ACEPTADO: 24 de mayo de 2016
DOI: 10.4151/07189729-Vol.56-Iss.1-Art.426.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Existe un marco conceptual amplio, sustentado por diversas publicaciones e investigaciones, que trata sobre el cambio provocado en la Universidad tras su incorporación en el Espacio Europeo de Educación Superior¹. En las Jornadas sobre el futuro del Grado en Pedagogía (2005) se llegó a la conclusión que "las Universidades europeas se hallan inmersas en los últimos años en un Proceso de Convergencia que implica un alto nivel de compromiso (...), y que persiguen un objetivo común: la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior" (Escudero, 2005, p.2). De igual forma, Zabalza (2008) nos recordaba que como todas las reformas educacionales, el Proceso de Convergencia trae consigo propuestas de cambio a tres niveles: legal, institucional y en la docencia (p.201).

En este sentido, "reflexionar sobre los estudios de Pedagogía supone superar la mera revisión de estructura, duración y contenido de la titulación, es preciso meditar profundamente sobre la docencia y el propio proceso de enseñanza -aprendizaje" (Ibíd.). Así pues, y tomando como referente la cita anterior, en este artículo centraremos nuestra atención en conocer los cambios producidos en la titulación en Pedagogía de la Universidad de Murcia. Más concretamente, intentaremos conocer si se ha instaurado una forma diferente de plantear la formación de los pedagogos y las destrezas cognitivas que necesitan para alcanzar su formación.

En las Jornadas sobre el futuro Grado en Pedagogía (2005) se resalta que "los estudios de Pedagogía conducentes a la obtención de esta titulación habrán de proporcionar la formación teórica y práctica necesaria para el análisis, la intervención y el desarrollo profesional en los diferentes contextos: educativo, social, comunitario, empresarial y de investigación" (p 9). Así pues, si nos centramos en conocer qué destrezas cognitivas desarrollan los estudiantes para superar las materias, nos aproximaremos a una visión sobre los aprendizajes que adquieren en esta titulación y, así poder realizar una valoración sobre si se están alcanzando las pretensiones de este título.

En este artículo se pretende interpretar cómo es el proceso de aprendizaje que están desarrollando los alumnos -superficial, profundo, estratégico-, qué tipo de formación se favorecía en la Licenciatura² y cuál es la que se desarrolla ahora en los nuevos Grados³. Viñao (s.f) afirma que: "el Grado insiste más en proporcionar una base formativa cultural, instrumental y cognitiva" (p.4). Así pues, una de nuestras pretensiones será conocer si existen diferencias importantes entre ambos planes de estudios.

Por último, señalar que para analizar e interpretar los datos relacionados con las capacidades cognitivas hemos utilizado la taxonomía propuesta por Marzano y Kendall (2007). En esta se identifican cuatro niveles cognitivos: la recuperación - el proceso de activación y transferencia del conocimiento de la memoria permanente a la memoria de trabajo-, la comprensión -el proceso

¹ La creación del Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto para todos los países involucrados la adopción de una nueva organización de los estudios universitarios oficiales. Cualquiera que fuera el modo en que cada país tuviera organizados los estudios con anterioridad a la entrada en vigor del EEES, todos han tenido que adoptar elementos comunes y compartidos para facilitar la movilidad estudiantil, permitir el reconocimiento de los títulos y mejorar la formación universitaria" (Vicerrectorado de Docencia y Convergencia Europea Vicerrectorado de Estudiantes y Deportes, p.1).

² Licenciatura estructura en la que estaban organizados los títulos previamente al EEES.

³ Grado, El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (...) en títulos de Grado.

encargado de traducir el conocimiento de forma adecuada para su correcto almacenamiento en la memoria permanente” (Gallardo Córdova, 2009, p. 33)-, el análisis - “la producción de un conocimiento “nuevo” bien desde niveles más simples (...) hasta niveles más complejos” (Martínez Valcárcel, 2014, p.51) y la utilización de la información -la puesta en práctica del conocimiento (aprendido) a situaciones específicas e intentar darle una solución o realizar propuestas-.

2. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Este artículo forma parte de una investigación que se inició en el año 2007, y que tiene como finalidad conocer desde la percepción del alumnado cómo ha sido su proceso de aprendizaje en la titulación de Pedagogía de la Universidad de Murcia. Para profundizar en este proceso hemos considerado aspectos como: su proceso evaluador, las técnicas de evaluación aplicadas, las capacidades cognitivas desarrolladas en cada materia, etc.

En este sentido, resaltar que para este trabajo ahondaremos en las capacidades cognitivas fomentadas en los dos planes de estudios: la Licenciatura y el Grado en Pedagogía, para analizar si existe continuidad o cambio y cómo esto puede verse reflejado en el perfil profesional del futuro profesional de la Pedagogía.

Para ello, centraremos nuestra atención en cuatro aspectos fundamentales: los cambios acaecidos en la titulación en Pedagogía por la incorporación en el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES), las capacidades cognitivas desarrolladas por los estudiantes en las distintas promociones de la titulación en Pedagogía, la percepción del alumno como fuente de obtención de información y, por último, los aprendizajes alcanzados por los estudiantes (si se pueden considerar superficiales o llegan a ser más profundos).

En primer lugar, en cuanto a los cambios acaecidos en la titulación en Pedagogía, debemos remarcar que son diversas las publicaciones y los autores que han trabajado sobre este tema, como: Mora, 2004; Ruiz Cobella, 2004; Rué, 2004; Villa y Ruiz, 2004; Escudero, 2005; Jornadas sobre el futuro Grado de Pedagogía, 2005; ANECA, 2005; Bas, 2006; Zabalza, 2008; Viñao, 2009; Álvarez, Rodríguez e Iñda, 2012, entre otros.

Como indicamos anteriormente, uno de los aspectos fundamentales de nuestro trabajo era conocer, de acuerdo con la formación que se pretendía desde la titulación en Pedagogía, si ha habido modificaciones en las capacidades cognitivas desarrolladas por los estudiantes tras la implementación del EEES. De acuerdo con esto, Escudero, remarcaba que:

la realización de actividades centradas en el análisis de la enseñanza (...) puede ser propicia para construir la coherencia de la formación y para ir ajustando los contenidos y las metodologías, haciendo de la enseñanza un ámbito de experimentación, de renovación didáctica (p.42).

Así, para obtener información sobre los cambios acaecidos se analizaron las experiencias que los estudiantes habían tenido -en ambos planes de estudios- y se profundizó en las capacidades cognitivas potenciadas en determinadas materias. Tomamos como referente la taxonomía de Marzano y Kendall (2007) sobre capacidades cognitivas para comprender e interpretar la información aportada por los estudiantes. Dicha propuesta es definida por Gallardo Córdova (2009) como "una taxonomía alternativa y actual que sirve para identificar dónde estamos y hacia dónde queremos ir en el proceso de enseñanza-aprendizaje (...)" (p.1).

Por otra parte, hemos de hacer alusión a la percepción del alumno como fuente de obtención de información. De acuerdo con Prosser (2004), ha habido una revolución en cuanto a investigación se refiere centrándose en la percepción del alumno. En los últimos años han sido numerosas las publicaciones relacionadas con la experiencia del alumno (Biggs, 2006; Brown y Glasner, 2007; Struyven, Dochy, Janssens, Schelfhout, Gielen, 2006; Struyven, Dochy, Janssens, Gielen, 2006; Van De Watering, Gijbels, Dochy y Van Der Rijt, 2008; Argos, Castro, Ezquerro, Osoro y Salvador, 2010, entre otros). Gran parte de estas publicaciones se corresponde con los resultados obtenidos en estudios realizados sobre la perspectiva del estudiante ante su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta corriente de investigación es definida como "perspectiva del aprendizaje de los estudiantes en la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior" (Prosser, 2004, p.51). Del mismo modo, según Magnus, Nevena y Mari (2012) en Bologna with student eyes "el aprendizaje centrado en el estudiante es un enfoque filosófico de la educación en el que las necesidades y la voz de los estudiantes se colocan en el centro" (p.87).

Prosser (2004) reconoce que este tipo de investigación "demuestra que los estudiantes adoptan diferentes enfoques para los estudios dependiendo de sus experiencias previas de estudio (...)" (p.51). De acuerdo con este autor: "diferentes enfoques conducen a diferentes resultados de aprendizaje" (p.51).

Por último, y retomando la cita anterior de Prosser (2004), señalar que las capacidades cognitivas varían en función de la materia y de lo que se ha desarrollado en cada una de ellas. Así pues, algunas capacidades pueden estar más vinculadas con enfoques de aprendizaje profundos, mientras que en otras se pueden relacionar con aprendizajes más superficiales. Seguidamente, exponemos una imagen con la que se pretende clarificar la relación entre las capacidades cognitivas y su posible vinculación con los distintos tipos de aprendizaje de los que hemos tratado hasta el momento.

Tabla 1

Relación entre capacidades cognitivas y enfoques de aprendizaje

Capacidades	Enfoque de aprendizaje
Recuperación	Superficial
Comprensión	
Análisis	Profundo
Utilización	

Fuente: Elaboración propia.

Actualmente, son múltiples y muy diversas las publicaciones en torno a los enfoques de aprendizaje (Ramsden, 1992; Biggs, 1993; Trillo Alonso y Méndez García, 1999; Valle Arias et al., 2000; Hernández Pina, García Sanz y Maquilón, 2001; Muñoz y Gómez, 2005, Gargallo López, Garfella Esteban y Pérez Pérez, 2006; Fasce, 2007; Soto Carballo, García-Señorán y González González, 2012; Monroy y Hernández Pina, 2014; entre otras). De acuerdo con Valle Arias et al. (2000), "los enfoques de aprendizaje designan los procesos de aprendizaje que surgen de las percepciones de los estudiantes de las tareas académicas, influenciadas por sus características personales" (p. 368).

En este sentido, Fasce (2007) recoge que "los estudiantes utilizan un conjunto de medios para alcanzar sus aprendizajes" (p.7). Esto quiere decir que, "los individuos están predispuestos, por sus características personales, a adoptar preferentemente un determinado enfoque, también es verdad que determinadas situaciones estimulan, favorecen o inhiben la adopción de ciertos enfoques" (Valle Arias et al. (2000, p. 368). Bien es cierto, que los estudiantes ponen en práctica unas u otras capacidades cognitivas en función de la tarea propuesta, decantándose por uno u otro enfoque de aprendizaje. Por tanto, "cada uno de los enfoques conduce, probablemente, a diferentes niveles de calidad en los resultados de aprendizaje" (Ibíd.).

Así, el enfoque superficial es definido por Muñoz y Gómez (2005, p. 418) "como un esfuerzo mínimo para evitar fracasar sin esforzarse demasiado. (...). El estudiante superficial despliega las estrategias oportunas, (...) estudia solo lo esencial y reproducir de memoria (...)" (p. 418). Mientras que el enfoque profundo "parte de un interés intrínseco por las materias: las estrategias sirven a ese interés, el estudiante tratará de comprender al máximo los contenidos conectando las ideas nuevas con conocimientos previos" (Ibíd., p.419).

Hasta el momento hemos hecho alusión al marco conceptual que nos ayudará a comprender e interpretar los resultados obtenidos. En el siguiente apartado expondremos el diseño y el método seguido en esta investigación, así como la muestra seleccionada y el instrumento de recogida y análisis de información.

3. DISEÑO Y METODOLOGÍA

3.1. Objetivos

1. Conocer si los cambios provocados en el Plan de Estudios en Pedagogía producidos por el EEES influyen en la formación del futuro profesional en Pedagogía.
2. Conocer las capacidades cognitivas que han desarrollado los estudiantes a lo largo de su formación y su relación con el enfoque de aprendizaje.

3.2. Método

Teniendo en cuenta las características de nuestro trabajo, podemos decir que nuestro estudio se enmarca en las investigaciones no experimentales de naturaleza descriptiva (Salkind, 2009). Consideramos que esta investigación es de índole descriptiva puesto que:

Identifica las características de un fenómeno existente, describe la situación de las cosas en el presente y además sirve como base para otras investigaciones. De igual forma, las investigaciones de corte descriptivo se pueden llevar a cabo a través de entrevistas, cuestionarios y observaciones, entre otros procedimientos (p.11).

Igualmente, Salkind (2009) define este tipo de estudios como: "aquellos estudios que incluyen distintos métodos y en las que se describen las relaciones entre las variables"(p.10).

3.3. Definición de la muestra

En cuanto a la muestra, indicar que nuestra investigación se ha concentrado en la Facultad de Educación (Universidad de Murcia) y, concretamente, se ha recogido información de la titulación en Pedagogía y se ha trabajado con alumnos que cursaban distintos Planes de Estudios. Por una parte, discentes de la Licenciatura en Pedagogía (de las promociones 2002-2007 y 2006-2011), y por otro, discentes del Grado en Pedagogía 2009-2013.

Tabla 2

Descripción de la muestra

	Nº total participantes	Nº total matriculados	% estudiantes muestra
Licenciatura Pedagogía (1)	103	125	82,4 %
Licenciatura Pedagogía (2)	67	147	45,57 %
Grado Pedagogía	35	146	23,97 %
TOTAL	205		

Fuente: Elaboración propia.

Hemos de hacer especial énfasis en el concepto de promoción (cohorte) pues tiene un significado relevante para el estudio. Concretamente, entendemos promoción como un conjunto de estudiantes que durante un determinado tiempo convive con sus compañeros de carrera, quienes dedican su tiempo a la formación y a la obtención de su título. Bolívar (2002) aporta que "contar con las propias vivencias y leer dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que, narran los actores se convierte en

una perspectiva peculiar de la investigación” (p.3). Es decir, en esta ocasión hemos contado con las experiencias de los alumnos de Pedagogía (5º curso de la Licenciatura y de 2º curso del Grado) que viven y perciben la evaluación de una forma concreta, acorde con el momento y las características particulares de cada sujeto.

Naturalmente, nos preocupó recoger una muestra estadísticamente significativa con la que trabajar intentando llegar al mayor número de alumnos posible, a la totalidad de asignaturas troncales y obligatorias (Licenciatura) y a todas las materias de formación básica-cursadas hasta el momento⁴ - en el Grado.

3.4. Técnica de recogida y análisis de datos

Otro aspecto relevante es la técnica de recogida de información sobre las capacidades cognitivas. Así pues, considerando la gran cantidad y variedad de asignaturas cursadas por los estudiantes, nos decantamos por emplear diferentes instrumentos. Por un lado, un cuestionario con una parte cerrada (escala Likert), con la finalidad de que fuese completado por los alumnos teniendo en cuenta el uso de las distintas capacidades en las materias cursadas. Y por otro, un cuestionario con una parte abierta en la que los estudiantes describiesen y ejemplificasen en qué consistía la puesta en práctica de cada capacidad.

En cuanto a la escala Likert, señalar que fue evaluada y validada por un grupo de expertos. Tras la revisión por este grupo de expertos, estos elaboraron algunas propuestas de mejora que fueron incorporadas antes de que se les suministrase al alumnado.

Del mismo modo indicar que, previamente a la cumplimentación de la escala Likert, se le había explicado a la muestra participante en qué consiste la taxonomía de capacidades cognitivas elaborada por Marzano y Kendall (2007). Así, indicar que se trabajó con ellos para constatar que comprendían de qué trataba cada nivel cognitivo, además se le expusieron diferentes ejemplos y se les solicitó que propusieran ellos algunos para confirmar que habían entendido de qué se compone cada nivel. Por último, para completar la escala Likert se le facilitó a la muestra participante un documento en el que estaban explicados cada uno de los niveles cognitivos. No obstante, debemos hacer una pequeña aclaración, mientras que en la propuesta de estos autores aparece la utilización de información, nosotros consideramos oportuno dividirla en: resolución de ejercicios (referido a la aplicación “mecánica” de una serie de fórmulas o pautas) y resolución de situaciones problemáticas (en la que el estudiante debe poner en práctica conocimientos teóricos aprendidos y valorar para dar una posible solución).

Para cumplimentar la escala Likert solicitamos a los discentes que se organizaran en grupos de 3 personas con el objetivo que -de forma grupal- pensasen, debatiesen, rememorasen y reflexionasen sobre qué destrezas cognitivas habían desarrollado en mayor o menor medida en las distintas

⁴ Se han tenido en cuenta solo a aquellos estudiantes que han cursado la Licenciatura de Pedagogía desde su inicio, y no a los procedentes de otras titulación. Además, se ha obtenido información del 50 % de las asignaturas obligatorias en el Grado, ya que en el momento de recogida de información solo estaba implantada hasta segundo curso esta titulación.

asignaturas. Más concretamente, debían valorar, en cada una de las asignaturas, de 0 (nada) a 5 (mucho) el uso de las distintas capacidades, como podemos observar en la siguiente tabla.

Tabla 3
Escala Likert sobre capacidades cognitivas

Nombre y Apellidos						
Nº de Grupo:						
<i>En esta ficha lo que se te solicita es que identifiques a través de una escala Likert de 0 a 5(0 se, corresponde con nada y 5 con mucho) cuál es la capacidad o capacidades que de, forma global creías que se habían evaluado con estas herramientas en cada una, de las asignaturas troncales y obligatorias que has cursado en la titulación, de Pedagogía.</i>						
Asignatura Ab						
Capacidades	0	1	2	3	4	5
Recuperación de la información						
Comprensión de la información						
Análisis de la información						
Resolución de ejercicios						
Resolución situaciones problemáticas						

(0= nada; 1= muy poco; 2= poco; 3= algo; 4= bastante; 5= mucho).

Fuente: Elaboración propia.

Para concluir el apartado metodológico hemos de señalar que se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 19. Para la realización de este análisis se organizó la información de acuerdo con las asignaturas y las capacidades, estableciendo así las distintas variables.

4. RESULTADOS

En este apartado, centraremos la atención en las capacidades cognitivas desarrolladas por los estudiantes para superar las distintas materias en la titulación en Pedagogía. Consideramos que a través de esta información podemos vislumbrar, por un lado, cómo se está formando a los futuros profesionales en Pedagogía y las posibles transformaciones tras el proceso de cambio.

A continuación, vamos a exponer si existen diferencias relevantes en el uso y desarrollo de las capacidades cognitivas entre el primer ciclo de la Licenciatura y los dos primeros cursos de Grado.

En primer lugar, señalar que el primer ciclo de la Licenciatura en Pedagogía es considerado (oficialmente) hasta 3º curso incluido tal y como establece el Plan de Estudios II (2000). Este primer ciclo está configurado por 22 asignaturas de las cuales 12 son troncales (90 créditos) y 10 son obligatorias (66 créditos), suponen en su conjunto un total de 156 créditos (51,34 %) de los 304 que deben superar para obtener el título de Licenciados.

Para conocer el uso que señalan los alumnos de las distintas capacidades cognitivas en este primer ciclo de la Licenciatura en Pedagogía tenemos que atender a los datos que se exponen en la tabla que

LA TITULACIÓN DE PEDAGOGÍA EN PROCESO DE CAMBIO ¿QUÉ PERCIBEN LOS ESTUDIANTES?

mostramos a continuación.

Tabla 4
Asignaturas primer ciclo de la Licenciatura en Pedagogía

Asignatura ⁵	Recuperación	Comprensión	Análisis	Resolución Problemas	Resolución Situaciones Problemáticas	Bloques
Aw	93,70 %	75,00 %	65,60 %	25,00 %	25,00 %	
Ax	87,50 %	62,50 %	65,60 %	37,50 %	28,10 %	
Aq	83,90 %	74,20 %	51,60 %	48,40 %	51,60 %	1
Ar	87,50 %	71,90 %	28,10 %	9,40 %	12,50 %	
Ay	81,20 %	46,90 %	28,10 %	28,10 %	21,90 %	
Ab	96,90 %	90,60 %	87,50 %	78,10 %	59,40 %	
Ah	87,50 %	81,20 %	84,40 %	40,60 %	43,70 %	
Af	93,70 %	78,10 %	78,10 %	40,60 %	46,90 %	
Ae	96,90 %	81,20 %	81,20 %	37,50 %	31,20 %	
Ad	87,50 %	90,60 %	87,50 %	43,70 %	18,70 %	
Ag	93,70 %	78,10 %	81,20 %	28,10 %	12,50 %	2
Am	96,90 %	90,60 %	75,00 %	62,50 %	15,60 %	
An	96,90 %	87,50 %	71,90 %	62,50 %	40,60 %	
Aj	96,90 %	87,50 %	75,00 %	68,70 %	46,90 %	
Añ	96,90 %	87,50 %	62,50 %	15,60 %	15,60 %	
Bb	56,20 %	75,00 %	96,90 %	59,40 %	40,60 %	3
Az	46,90 %	68,70 %	50,00 %	37,50 %	40,60 %	
Be	81,00 %	78,00 %	75,00 %	75,00 %	94,00 %	
Bf	78,10 %	65,60 %	56,20 %	81,20 %	84,40 %	
Bg	56,20 %	75,00 %	93,70 %	84,40 %	81,20 %	4
Bh	90,60 %	78,10 %	90,60 %	90,60 %	90,60 %	
Bj	81,20 %	81,20 %	84,40 %	84,40 %	100 %	

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, si tenemos en cuenta los datos anteriores comprobamos que existen cuatro grandes bloques en las que podemos organizar las asignaturas (de acuerdo con la puesta en práctica de las distintas capacidades).

Así pues, observamos un primer conjunto de materias, en las que se hace uso fundamentalmente de

⁵ Aa: Formación laboral y ocupacional; Ab: Modelos y procesos de orientación; Ac: Diseño, desarrollo e innovación del currículum; Ad: Teoría de la educación; Ae: Educación de adultos; Af: Procesos y estrategias de desarrollo institucional; Ag: Antropología de la educación; Ah: Didáctica general; Ai: Apoyo y asesoramiento a sujetos con NEE; Aj: Biopatología de las deficiencias; Ak: Economía de la educación; Al: Innovación tecnológica y enseñanza; Am: Organización y gestión de centros educativos; An: Psicología de la educación; Añ: Historia de la educación española; Ao: Evaluación, centros y profesores; Ap: Supervisión y asesoramiento a centros; Aq: Psicología del desarrollo; Ar: Historia de la educación; As: Formación y actualización en la función pedagógica; At: Pedagogía social; Av: Política y legislación educativa; Aw: Sociología de la educación; Ax: Tecnología educativa; Ay: Bases orgánicas y funcionales de la educación; Az: Procesos psicológicos básicos; Ba: Educación para la salud; Bb: Prácticum I; Bc: Educación comparada; Bd: Prácticum II; Be: Bases metodológicas de la investigación en educación; Bf: Análisis y tratamiento de datos de investigación en educación; Bg: Intervención socioeducativa y animación sociocultural; Bh: Diagnóstico pedagógico; Bi: Evaluación de programas educativos y sociales; Bj: Métodos diseño y técnicas de investigación en educación.

la recuperación de la información donde los porcentajes en la puesta en práctica de esta capacidad son bastante elevados (93,70 % y 81,20 %). Las asignaturas que componen este primer conjunto son: Sociología de la Educación, Tecnología educativa, Psicología del desarrollo, Historia de la Educación y Bases Orgánicas y Funcionales de la Educación. Tal y como podemos comprobar son materias que aparentemente no tienen aspectos comunes. Sin embargo, hemos de decir que, pese a que la recuperación ha sido la destreza más fomentada, también han mencionado y valorado que se ponían en práctica -aunque en menor medida- otras capacidades como la comprensión y el análisis.

Asimismo, podemos hacer alusión a un segundo grupo de materias en las zona media de la tabla - el más numeroso- compuesto por 10 materias en las que –como se observa- los alumnos reconocen haber aplicado capacidades de recuperación (96,90 %-87,50 %), comprensión (90,60 %-78,10 %)y análisis (87,50 %- 62,50 %) en porcentajes elevados. En materias como: Modelos y procesos de orientación, Didáctica General, Procesos y estrategias de desarrollo institucional, Educación de adultos, Teoría de la Educación, Antropología de la Educación, Organización y gestión de centros educativos, Psicología de la Educación, Biopatología de las deficiencias e Historia de la Educación Española.

Por otro lado, según los datos obtenidos en la tabla nº 12 hay dos materias (Prácticum I y Procesos Psicológicos Básicos) en las que se hace uso de todas las capacidades, aunque con porcentajes más distribuidos, no existe una concentración elevada en una determinada capacidad. No obstante, vemos que puede despuntar el desarrollo del análisis con respecto al resto de capacidades.

Por último, se encuentra un cuarto bloque compuesto por 5 materias (Bases metodológicas de la educación, Análisis y tratamiento de datos de investigación educativa, Intervención socioeducativa y animación sociocultural, Diagnóstico pedagógico y métodos, diseño y técnicas de investigación en educación) en las que se desarrollan en mayor medida las capacidades de resolución de ejercicios (90,60 %- 75,00 %) y situaciones problemáticas (100 %-81,20 %) aunque como podemos constatar los estudiantes recuerdan haber puesto en práctica también las capacidades de recuperación (90,60 %-56,20 %), comprensión (81,20 %-65,60 %) y análisis (93,70 %-56,20 %).

Vamos a profundizar en el Grado. Para ello, nos vamos a fijar en la tabla nº 4 que mostramos a continuación

Tabla 5

Asignaturas dos primeros cursos del Grado en Pedagogía

Asignatura ⁶	Recuperación	Comprensión	Análisis	Resolución Ejercicios	Resolución Situaciones Problemáticas	Bloque
aG	94,10 %	64,70 %	52,90 %	35,30 %	35,30 %	1
aH	94,10 %	64,70 %	64,70 %	29,40 %	35,30 %	
aI	94,10 %	70,60 %	64,70 %	41,20 %	47,10 %	
aJ	94,10 %	52,90 %	29,40 %	29,40 %	29,40 %	
aK	88,20 %	70,60 %	64,70 %	47,10 %	70,60 %	
aL	82,40 %	47,10 %	47,10 %	52,90 %	47,10 %	
aA	100 %	88,20 %	82,40 %	70,60 %	64,70 %	2
aB	82,40 %	82,40 %	88,20 %	52,90 %	52,90 %	
aC	82,40 %	88,20 %	76,50 %	29,40 %	17,60 %	
aD	76,50 %	94,10 %	76,50 %	64,70 %	52,90 %	
aE	88,20 %	88,20 %	70,60 %	94,10 %	58,80 %	
aF	88,20 %	76,50 %	52,90 %	41,20 %	23,50 %	
aM	82,40 %	52,90 %	52,90 %	94,10 %	88,20 %	3
aN	76,50 %	76,50 %	58,80 %	88,20 %	94,10 %	
aÑ	100 %	88,20 %	70,60 %	94,10 %	76,50 %	

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como podemos ver en la tabla anterior, hay tres grandes bloques de asignaturas que se pueden diferenciar en función de la predominancia de unas capacidades con respecto a otras.

Así pues, observamos un primer bloque compuesto por seis materias (La escuela en la sociedad actual del conocimiento, Educación, género, ciudadanía y derechos humanos, Teoría de la educación, Historia de la educación, Sociología de la educación y Procesos psicológicos básicos) en el que según la experiencia del alumno se desarrolla mayoritariamente la capacidad de recuperación (con porcentajes entre el 94,10 % - 82,40 %). Sin embargo, si nos fijamos los estudiantes también reconocen haber puesto en práctica, aunque en menor medida la comprensión (70,60 %- 47,10 %) y el análisis (64,70 %- 47,10 %).

Por otro lado, comprobamos que en esta tabla nº 13, se encuentra un segundo conjunto de asignaturas compuesto también por seis materias (Biopatología de la discapacidad, Planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza, Antropología de la educación, Bases orgánicas y funcionales de la educación, Economía de la educación y Psicología del desarrollo) en las que predomina, de acuerdo con las vivencias de los estudiantes, el uso de la recuperación (100 %- 76,50 %), comprensión

⁶ aA: Biopatología para la discapacidad; aB: Planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza; aC: Antropología de la educación; aD: Bases orgánicas y funcionales de la educación; aE: Economía de la educación; aF: Psicología del desarrollo; aG: La escuela en la sociedad del conocimiento; aH: Educación, género, ciudadanía y derechos humanos; aI: Teoría de la educación; aJ: Historia de la educación; aK: Sociología de la educación; aL: Procesos psicológicos básicos; aM: Técnicas de recogida y análisis de información en educación; aN: métodos de investigación educativa; aÑ: TIC para la formación.

(94,10 %- 76,50 %) y análisis (88,20 %- 52,90 %).

Por último, constatamos que se halla una tercera agrupación de materias en las que los discentes reconocen que se ha fomentado en asignaturas como: Técnicas de recogida y análisis de información en educación, Métodos de investigación en educación y TIC para la formación, mayoritariamente la resolución de ejercicios (94,10 %-88,20 %) y situaciones problemáticas (94,10 %-76,50 %). No obstante, recuerdan también que se aplicaba la recuperación (100 %-6,50 %), comprensión (88,20 %-52,90 %) y en menor medida del análisis (70,60 %- 52,90 %).

Si tenemos en cuenta la información expuesta hasta el momento, sobre el 1º ciclo de la Licenciatura en Pedagogía y el Grado, podemos confirmar que existen grandes similitudes al menos en cuanto al desarrollo de las diferentes capacidades.

Así pues, resaltar que cuando los discentes finalicen sus estudios habrán adquirido una gran formación en cuanto a recuperar, memorizar y extraer información, comprenderla, entenderla y apropiársela, crear, elaborar o redefinir conceptos; pero en menor medida serán capaces de resolver ejercicios aplicando fórmulas y/o dar respuesta a una situación o caso real en el que exista un problema.

Por otra parte, destacar que hay materias en las que, pese al cambio de plan de estudios, la experiencia de los alumnos (en cuanto a capacidad cognitiva se refiere) es la misma. En cuanto a materias como: Sociología o Historia de la Educación los alumnos reconocen que se ha fomentado en ellos mayoritariamente la recuperación en ambos planes. Algo similar ocurre con asignaturas como: Biopatología, Didáctica o Antropología en las que los discentes consideran, independientemente del plan de estudios, que se han desarrollado capacidades similares como: la recuperación, la comprensión y el análisis. Asimismo, los alumnos coinciden en destacar la aplicación de capacidades más profundas en materias como Técnicas de investigación y Métodos de investigación -en ambos planes de estudios-.

Por el contrario, existen algunas materias -como TIC o Tecnología educativa- que los estudiantes han vivido de forma diferente: mientras que los de la Licenciatura consideran que forma parte de las asignaturas en las que se favorece primordialmente la recuperación, los del Grado consideran que se fomenta más la resolución de ejercicios y situaciones problemáticas. Sin embargo, hemos de reconocer que con pequeños matices y que en rasgos generales no hay cambios profundos y sí una continuidad.

Por último, añadir que tenemos constancia que en el 2º ciclo de la Licenciatura se fomentan en mayor medida las capacidades de resolución de ejercicios y situaciones problemáticas, lo que nos lleva a pensar que el aprendizaje puede llegar a ser más profundo en etapas superiores de la carrera de Pedagogía.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una de las conclusiones a las que hemos llegado tras la realización de esta investigación ha sido reconocer la importancia de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje que realiza el alumno y cómo este lo percibe, pues sin duda él es una pieza imprescindible en el puzzle y sus experiencias y vivencias son de gran riqueza.

Igualmente, consideramos que es relevante preocuparnos por el proceso de aprendizaje en un momento de cambio, transición e instauración de nuevos modelos en la Universidad resultantes de la implantación del EEES. Bien es cierto, que debemos conocer estos cambios para poder aplicarlos. Escudero (2005) indicaba que:

Los criterios que prevalezcan al establecer las titulaciones y su aplicación será algo, que desde luego, nos permitirá valorar en breve cuáles son las continuidades y las rupturas con el pasado y el presente, así como el grado de coherencia y validez de las misma con los objetivos de la convergencia tendentes a planificar una formación de más calidad (p.33).

Recogiendo la cita expuesta por este autor vamos en este apartado a exponer algunos de los cambios o continuidades que con el Grado se han incorporado en Pedagogía con respecto a la Licenciatura.

Una de las finalidades de nuestra pesquisa ha sido, entre otras, conocer si los cambios acaecidos en el Plan de Estudios de Pedagogía influían también en la formación del futuro profesional de la Pedagogía. Concretamente, nos centramos en conocer las capacidades cognitivas que los estudiantes reconocían haber aplicado (y con qué frecuencia en cada materia) lo que nos daba una visión amplia, generalizada y algunos patrones sobre los que reflexionar.

Dicho esto, nos parece oportuno rescatar la cita recogida en las Jornadas sobre el futuro Grado de Pedagogía en la que se resaltaba la finalidad de este título. Concretamente, indicaba que “los estudios de Grado en Pedagogía (...) deberán proporcionar la formación necesaria (...) para el análisis, intervención y desarrollo profesional en diferentes contextos” (p.9) Si tenemos en cuenta la reflexión de este autor y los datos rememorados por los estudiantes de Pedagogía sobre las capacidades cognitivas podemos decir que, de acuerdo con sus experiencias, estos son capaces de recuperar información (reproducir los contenidos, aprender memorísticamente) de comprender (relacionar los contenidos, explicar la relación y argumentar según su criterio) e incluso de analizar (justificar, razonar, redefinir) en un elevado porcentaje de materias en ambos planes de Estudios. De igual forma, reconocen que son capaces de resolver problemas, aplicar un contenido a una situación concreta y dar respuesta a una situación real. Es por ello, que pensamos que la formación alcanzada por los estudiantes, al menos desde su percepción y tomando como referente los datos aportados para este estudio, cumple con las finalidades del título a alcanzar.

Por otra parte, si tenemos en cuenta los datos proporcionados por los alumnos en cuanto a la puesta en práctica de las diferentes capacidades en ambos planes de estudios podemos interpretar que

cuando los estudiantes hacen alusión a capacidades como recuperación (proceso de transferencia de la información de la memoria a largo plazo a la memoria de trabajo) y comprensión (proceso de organizar la información para almacenarla en la memoria) consideramos que pueden estar más vinculadas con aprendizajes superficiales en las que el estudiante “solo estudia lo esencial y lo reproduce de memoria” (Muñoz y Gómez, 2005, p.418). Mientras que la capacidad de análisis (producción de un conocimiento nuevo o la redefinición de un concepto), resolución de ejercicios y situaciones problemáticas (conectar el contenido aprendido a situaciones específicas) pueden estar asociadas a aprendizajes más profundos ya que para poder poner en práctica dichas destrezas el alumno debe “comprender los contenidos conectando las ideas nuevas con conocimientos previos” (Ibíd.).

De acuerdo con la información expuesta en el párrafo anterior, estamos en condiciones de confirmar que según los estudiantes de Pedagogía –tanto de la Licenciatura como del Grado- existen determinadas materias en las que su aprendizaje ha sido superficial, dado el tipo de capacidad cognitiva que han puesto en práctica. Sin embargo, también existe otro conjunto de materias (menor) en las que los estudiantes consideran que su aprendizaje es profundo ya que según sus vivencias han desarrollado de unas determinadas capacidades, han sido capaces de: redefinir, aplicar o conectar información nueva con conocimientos que ya poseían.

Por último, otra de las conclusiones es que no existen diferencias relevantes en el uso de las capacidades cognitivas entre ambos planes de estudios. Es decir, si observamos los datos expuestos anteriormente podemos constatar que, tanto en la Licenciatura como en el Grado existen unos patrones en los que los alumnos reconocen que se ha favorecido unas determinadas capacidades. Esto nos lleva a pensar que pese al cambio estructural, organizativo, de diseño y de modelo, la transformación está siendo muy sutil, no ha sido tan profunda como se esperaba. Bien es cierto que ha pasado poco tiempo desde la implantación de este nuevo modelo (propuesto por el EEES), que fueron los mismos profesores los que impartían su docencia en los dos planes, con metodologías y estructuras similares, lo que ha podido provocar que no existan tales discrepancias.

Si nos ceñimos a la información recogida y analizada, podemos decir que el cambio ha sido superficial. Ello nos lleva a plantearnos algunas cuestiones como: ¿por qué se siguen aplicando las mismas capacidades independientemente del plan de estudios?, ¿ha pasado relativamente poco tiempo o será que los docentes no están convencidos de que es necesario algún cambio?, ¿puede ser que estén convencidos pero no formados para implantarlo, o que no cuenten con los medios y condiciones necesarios para llevarlos a la práctica?.

Estas y otras cuestiones nos surgen una vez analizada la información. Escudero Muñoz (2005) aportaba que “(...) un proyecto de formación que ha sido diseñado no es si no un esbozo de enseñanza y aprendizaje, (...) que hay que contrar en la práctica, para ir recomponiéndolo y mejorando con el tiempo”. (p.39). Esto es lo que ha podido ocurrir con los resultados de aprendizaje, las metodologías y la formación de los futuros pedagogos, que transcurrido un tiempo de la implementación del cambio

las transformaciones se habrán ido reajustando en función de las necesidades.

Por otra parte, nos cuestionamos que para poder analizar dicho cambio debíamos conocer cómo estaba la situación en la Universidad, antes de la implantación del EEES y qué aspectos necesitaban, o no, cambios. Igualmente, consideramos que previo al cambio estructural, legislativo o en la docencia (Zabalza, 2008) es necesario conocer las opiniones de alumnos y docentes, saber qué funciona, qué se puede mejorar, qué falla en la práctica, etc. Tal vez, no sea lícito pretender obligar a docentes y estudiantes universitarios a modificar continuamente su estructura y forma de plantear su formación, sin haber hecho previamente un análisis pormenorizado de qué es lo que está sucediendo en la práctica y cuáles pueden ser las causas de esa puesta en práctica.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, E., Rodríguez, A. & Inda, M. (2012). Percepciones de los estudiantes universitarios sobre la elección de la carrera, los apoyos institucionales la docencia en la Licenciatura de Pedagogía. *Aula Abierta*, 4(1), 103-114.
- ANECA. (2005). *Libro blanco. título de grado en pedagogía y educación social*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Argos, J., Castro, A., Ezquerra, P., Osoro, J. & Salvador, L. (septiembre, 2010). *Estudio de los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios percibidos por estudiantes y profesores: Avance de resultados de la percepción de los estudiantes*. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado, Virtual.
- Bas, N. (2006). La documentación informativa en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: Reflexiones desde la Didáctica. *Revista General de Información y Documentación*, 16(2), 111-126.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review a clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobisipsissilemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.
- Brown, S. & Glasner, A. (2007). *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Escudero, J. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior: Avisos para navegantes desde la teoría del cambio*. III Jornadas Universitarias Sobre Formación y Docencia en la Universidad. Universidad de Murcia (16 y 17 febrero 2005). Recuperado desde <http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/iii-jornadas-avisos-navegantes.pdf>
- Fasce, E. (2002). Aprendizaje profundo y superficial. *Revista de Educación y Ciencias de la Salud (RECS)*, 4(1), 7-8.
- Gallardo Córdova, K. E. (2009). Manual Nueva Taxonomía Marzano y Kendall. Recuperado desde http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/kathy_marzano.pdf
- Gargallo López, B., Garfella Esteban, P. & Pérez Pérez, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Bordón*, 58(3), 45-61.
- Hernández, F., García, M. & Maquilón, J. (2001). Estudio empírico de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios en función del perfil de su titulación (profundo vs superficial). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía REOP*, 12(22), 303-318.
- Magnus, M., Nevena, V. & Mari, S. (2012). *Bologna with Student Eyes 2012*. Berlín: European Students' Union ESU. Recuperado desde <http://www.esu-online.org/news/article/6068/Bologna-With-Student-Eyes-2012/>
- Martínez Valcárcel, N. (2014). Referentes cognitivos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado: la propuesta de marzano y kendall. En M.L.S. Szymanski, (org.). *Avalação, ensino e aprendizagem: perspectivas na ação docente* (pp. 41-60) Cascavel: eduniseste. (En prensa).
- Marzano, J. S., R. J. y Kendall. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. USA: Corwin Press.
- Monroy, F. & Hernández, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. una revisión sistemática. *Educación XX1*, 17(2), 105-124.

- Mora, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 13-37.
- Muñoz, J., E. y Gómez. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 417-432.
- Prosser, M. (2004). A student learning perspective on teaching and learning, with implications for problem-based learning. *European Journal of Dental Education*, 8, 51-58.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. NY: Routledge.
- Real Decreto 1393/2007. (de 29 de octubre). Por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Recuperado desde <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (s.f.). Recuperado desde <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>
- Rué, J. (2004). La convergencia europea: entre decir e intentar hacer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 39-59.
- Ruiz Cobella, M. (2004). El espacio europeo de educación superior y las titulaciones de educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 61-79.
- Salkind, N. (2009). *Exploring Research*. New Jersey: Pearson Education.
- Soto Carballo, J., García-Señorán, M. & González González, S. (2012). Enfoques y estrategias de aprendizaje: un binomio para comprender el rendimiento en la educación secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 95-108.
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S., Schelfhout, W. & Gielen, S. (2006). The overall effects of end-of-course assessment on student performance: a comparison between multiple choice testing, peer assessment, case-based assessment and portfolio assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 202-222.
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S. & Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: the effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction*, 16, 279-294.
- Trillo Alonso, F. & Méndez García, R. (1999). Modelos de enseñanza de los profesores y enfoques de aprendizaje de los estudiantes: un estudio sobre su relación en la Universidad de Santiago de Compostela. *ADAXE*, 14-15, 131-147.
- Valle Arias, A., González Cabanach, R., Núñez Pérez, J., SuárezRiveiro, J., Piñeiro Aguin, I. & Rodríguez Martínez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3), 368-375.
- Van De Watering, G., Gijbels, D., Dochy, F. & Van Der Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationship to study results. *Higher Education*, 56, 645-658.
- Villa, A. & Ruiz Corbella, M. (2004). La Red de Educación y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 21-37.
- Viñao, A. (s.f.). *Título de Grado en Pedagogía (bloque de trabajo sobre bases conceptuales y contextuales de la educación)*. Recuperado desde http://firgoa.usc.es/drupal/files/Ponencia02_Bloque1_Antonio_Vinao.doc

Viñao, A. (2009). El Grado de Pedagogía y la Formación del Profesorado antes el Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 97-113.

Zabalza, M. (2008). Innovación en la Enseñanza Universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. *Educação, Porto Alegre*, 31(3), 199-209.