

## Formación metodológica del futuro@ pedagogo@: secuencia y complejidad de las actividades de aprendizaje

**Mercedes Torrado Fonseca**

[mercedestorrado@ub.edu](mailto:mercedestorrado@ub.edu)

**M. José Rubio Hurtado**

[mjrubio@ub.edu](mailto:mjrubio@ub.edu)

Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
Universidad de Barcelona

### Resumen

La experiencia que se presenta parte de la premisa que el desarrollo competencial es un proceso de naturaleza continua y debe considerar, en su análisis, todas las asignaturas implicadas de un mismo itinerario formativo. La investigación llevada a cabo durante el curso 2012-13 y enmarcada en las líneas prioritarias de la Convocatoria de Investigación en Educación de la UB (REDICE12-2100-01 y REDICE-ACCIO13-28) analiza el proceso de adquisición de las competencias profesionales de carácter metodológico en el grado de Pedagogía a partir de la superación de la fragmentación que lleva asociada las diferentes materias de un título. Se ha utilizado una metodología de investigación de carácter descriptivo, desde una visión complementaria, entre elementos cuantitativos y cualitativos a partir de las contribuciones del profesorado implicado y del alumnado de cuarto curso. Los resultados obtenidos han permitido describir el nivel de complejidad y secuenciación de las actividades de aprendizaje programadas en cada una de las asignaturas e identificar aquellas que, desde la opinión de los estudiantes, han sido las más adecuadas y útiles en la adquisición de las competencias profesionales. Esta información ha permitido reflexionar de forma coordinada entre los equipos docentes e introducir mejoras en la planificación didáctica de las respectivas asignaturas.

**Palabras Clave:** competencias profesionales, actividades de aprendizaje, formación metodológica, pedagogía

## Introducción

En el contexto educativo del EEES aparece asociado un nuevo paradigma de enseñanza caracterizado por el aprendizaje por competencias (Gairín, 2009; De Miguel et al., 2006 y Mora, 2004) donde prima el desarrollo de las capacidades amplias que permitan aprender y desaprender para adaptarse a las situaciones cambiantes y en constante evolución y que supone un cambio fundamental en el rol de sus protagonistas.

La llegada del ECTS ha supuesto el uso de metodologías docentes que potencien la adquisición de competencias y ha hecho que los docentes universitarios se reciclen e incorporen innovaciones docentes en sus aulas (Ahumada, 2011; Hernández Pina, 2005; Mateo, 2010; Pallisera et al., 2010). Se ha reducido sustancialmente el peso de la lección magistral como principal herramienta de transmisión de conocimientos y se ha aumentado exponencialmente, actividades de aprendizaje que refuerzan la capacidad de reflexión, de pensamiento crítico, del trabajo autónomo, etc. de los estudiantes en su diversidad de modalidades (Salaburu, Haug y Mora, 2011; Wenger y Ferguson, 2006).

Desde esta perspectiva, los actuales planes de estudio secuencian las materias/asignaturas en función del desarrollo competencial pretendido para conseguir el perfil profesional definido. El referente de la asignatura debe ser superado en el nuevo contexto universitario y es imprescindible considerar el conjunto de todas las asignaturas desde una visión transversal (por semestre y curso) y a su vez longitudinal (toda la carrera). La cohesión de las asignaturas de una misma área de especialización fortalecerá y reafirmará su presencia en el plan formativo. Así pues, la evaluación de las competencias se concibe como una oportunidad de conocer la realidad y llegar a una comparación entre el diseño teórico que justifica las materias y lo que está pasando y cómo está pasando.

Por otro lado, la concreción de los planes docentes de las asignaturas (obligatorias y optativas) de un mismo itinerario formativo debe presentar una coherencia interna en función de su nivel de complejidad y de las competencias profesionales asociadas; además de explicitar los contenidos, las distintas actividades que tienen que hacer los estudiantes y los procedimientos de evaluación y criterios que se utilizarán. La planificación didáctica se debe concebir como parte de una secuencia curricular, que de forma integrada con el resto de materias, garantizará la adquisición de las competencias profesionales y transversales.

Las actividades de aprendizaje son, en este contexto, uno de los elementos centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje y del proceso dinámico y no lineal de la educación universitaria. Como consecuencia, la totalidad de las asignaturas del plan de

estudios proporcionan al estudiante todos los elementos necesarios para la adquisición de las habilidades de su perfil profesional una vez finalizada su formación.

### **Objetivos**

El presente estudio pretende analizar hasta qué punto las actividades de aprendizaje que se realizan en el sí de las diversas asignaturas metodológicas han contribuido en la adquisición de las competencias profesionales del título de Pedagogía.

Los objetivos de la investigación son:

- 1) Concretar el mapa de las competencias profesionales relacionadas con las materias de carácter metodológico.
- 2) Identificar, caracterizar y relacionar la diversidad de actividades de aprendizaje que los alumnos han llevado a cabo en las asignaturas metodológicas a lo largo de los cuatro años de la carrera.
- 3) Valorar la adecuación de las estrategias de aprendizaje-aprendizaje en la adquisición de competencias desde la perspectiva del alumnado.
- 4) Conocer las buenas prácticas en la adquisición de competencias relacionadas con la investigación educativa.

### **Desarrollo de la experiencia**

La estructura del plan de estudios del grado de Pedagogía distribuye los 240 créditos en función de los diferentes ámbitos profesionales: en el contexto educativo formal (como formador, asesor pedagógico, orientador personal, académico y familiar, etc.), en el contexto social (como director y técnico en educación, servicios sociales, personales, culturales y de justicia, etc.) y finalmente, en el contexto empresarial o de las organizaciones (gestor, técnico y formador, asesor pedagógico en museos, medios de comunicación, etc.).

De entre todas las competencias definidas en el título (*Memoria Verifica*) aparecen tres que hacen referencia explícitamente a la formación en investigación educativa (habilidades relacionadas con a) la utilización de las herramientas propias del diagnóstico, evaluación y análisis, b) la recogida e interpretación de los datos relevantes para emitir juicios reflexivos y por último c) llevar a cabo estudios

prospectivos). El desarrollo de las competencias profesionales de carácter metodológico se desarrolla en el 10% de los créditos del grado distribuidos en cinco asignaturas (tres obligatorias -6cr y dos optativas 3cr) a lo largo de los tres primeros cursos (Figura 1).

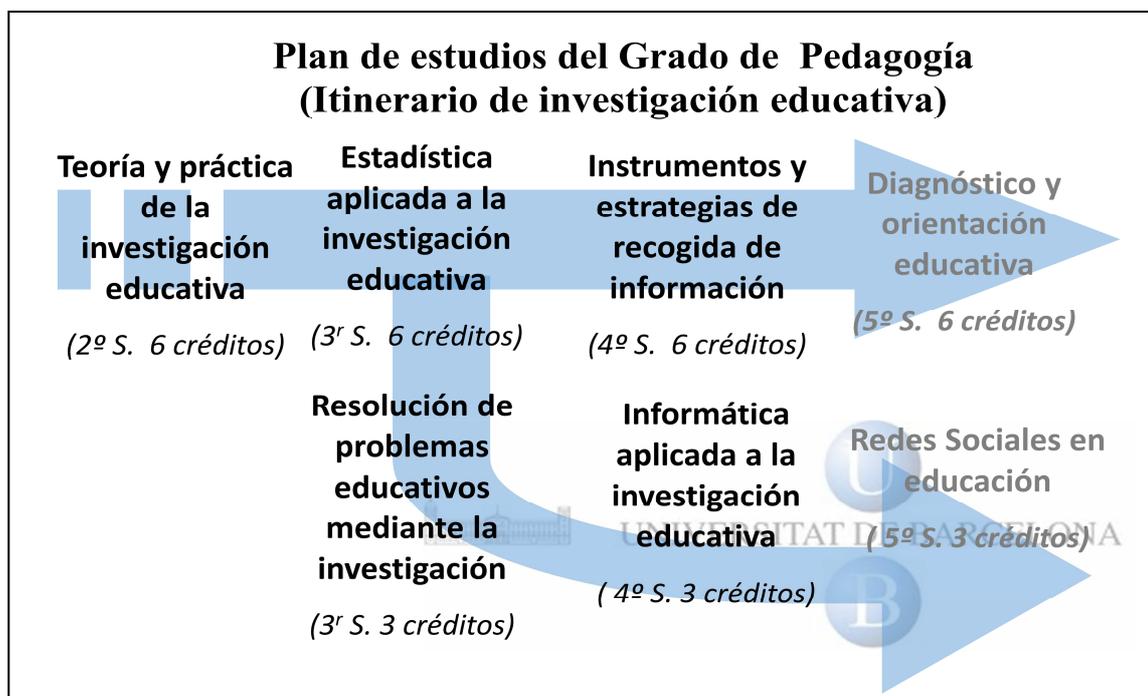


Figura 1. Distribución de las asignaturas metodológicas en el grado de Pedagogía-UB.

Para poder valorar hasta qué punto las actividades de aprendizaje que se realizan en el sí de las diversas asignaturas de carácter metodológico contribuyen en la adquisición de las competencias profesionales, se ha utilizado una metodología de investigación de carácter descriptivo en cuatro fases desde una visión complementaria con elementos cuantitativos y cualitativos y considerando la opinión del profesorado y alumnado de cuarto curso.

En la figura 2 aparece detallada la descripción de cada una de las fases de la investigación, los instrumentos y estrategias utilizadas y la tasa de respuesta obtenida tanto en el profesorado como en el alumnado.

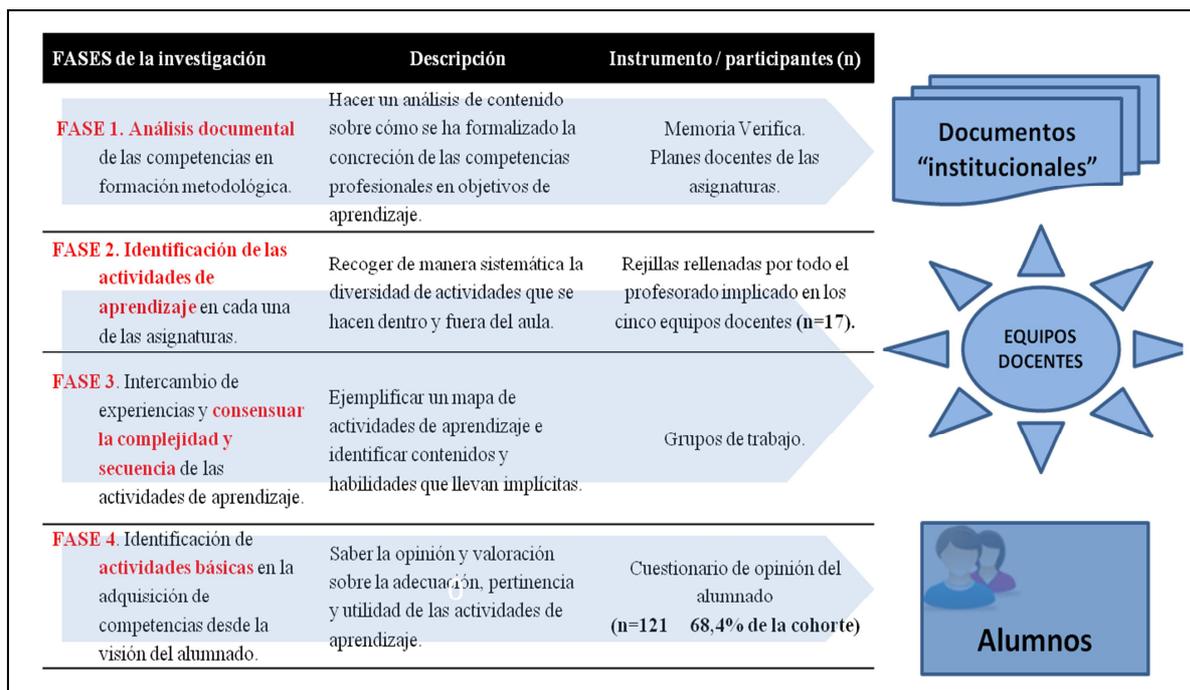


Figura 2. Fases de la investigación.

A partir de la información obtenida de los 17 docentes implicados en la docencia de las asignaturas del itinerario de investigación educativa se ha identificado un total de 43 actividades distribuidas de forma desigual por asignaturas en función del número de créditos y horas semanales de docencia (cuatro horas las obligatorias y dos las optativas), así como su relación con los objetivos de aprendizaje definidos en cada una de ellas. Del análisis de todas las actividades de aprendizaje (Gráfico 1) se desprenden algunas conclusiones:

- Existe una predominancia de actividades que tienen lugar en el aula y con una implicación de todo el grupo-clase o en pequeños grupo. Las actividades de carácter individual son escasas.
- Aparece un amplio abanico de tipologías de actividades de aprendizaje según el nivel de dominio: tareas que van desde los niveles básicos (conocimiento-comprensión) hasta los niveles más complejos (síntesis y evaluación).
  - En la asignatura obligatoria *“Teoría y práctica de la investigación educativa”* (primer curso) mayoritariamente se programan actividades de tipo **memorístico y de comprensión** y se realizan con el grupo-clase.
  - En las asignaturas de carácter más instrumental (*“Instrumentos y estrategias de recogida de información”* y *“Estadística aplicada a la*

*investigación educativa*) las actividades tienen un enfoque **más práctico** y específico en el análisis y recogida de información tanto a nivel individual como grupal.

- En las asignaturas optativas las actividades son **participativas y aplicativas** a partir de casos reales y concretos con tareas individuales o por parejas.
  
- En todas las asignaturas aparecen una serie de actividades de aprendizaje comunes y propias del contenido metodológico (análisis de artículos, búsqueda bibliográfica, presentación de investigaciones reales por parte de expertos, analizar información, etc.), además de actividades de repaso de contenidos, de reflexión personal y grupal.
  
- La identificación de las actividades que aparecen de forma constante en todas las asignaturas permite, tras un intercambio de experiencias de los diversos equipos docentes implicados, establecer niveles de complejidad en función de la secuencia curricular.

A partir de la descripción de las actividades de aprendizaje por asignaturas, se elabora un cuestionario *ad hoc* que permite recoger la opinión del alumnado con carácter retrospectivo en relación a la satisfacción y percepción de utilidad de cada una de ellas en función de la asignatura donde se ubica; también se recoge la opinión en relación a la contribución de la asignatura en la adquisición de las competencias metodológicas.

En general, existe una coincidencia en las opiniones en cuanto a considerar bastante útiles todas las asignaturas del itinerario de investigación educativa en la adquisición de las competencias del título en relación a) al conocimiento y utilización de las herramientas propias del diagnóstico, evaluación y análisis ("**elementos básicos**"), b) la recogida e interpretación de los datos relevantes para emitir juicios reflexivos ("**herramientas específicas**") y por último c) llevar a cabo estudios prospectivos ("**investigar**").

A nivel de actividades de aprendizaje, el estudiante valora más positivamente aquellas que son de carácter aplicado y grupal y que simulan un caso real de investigación educativa. Destacamos de entre todas ellas: elaborar un proyecto de investigación (en la asignatura de primer curso), diseñar y aplicar un instrumento de recogida de información e interpretar los datos (asignaturas de segundo curso) y simular una investigación (en asignaturas optativas).

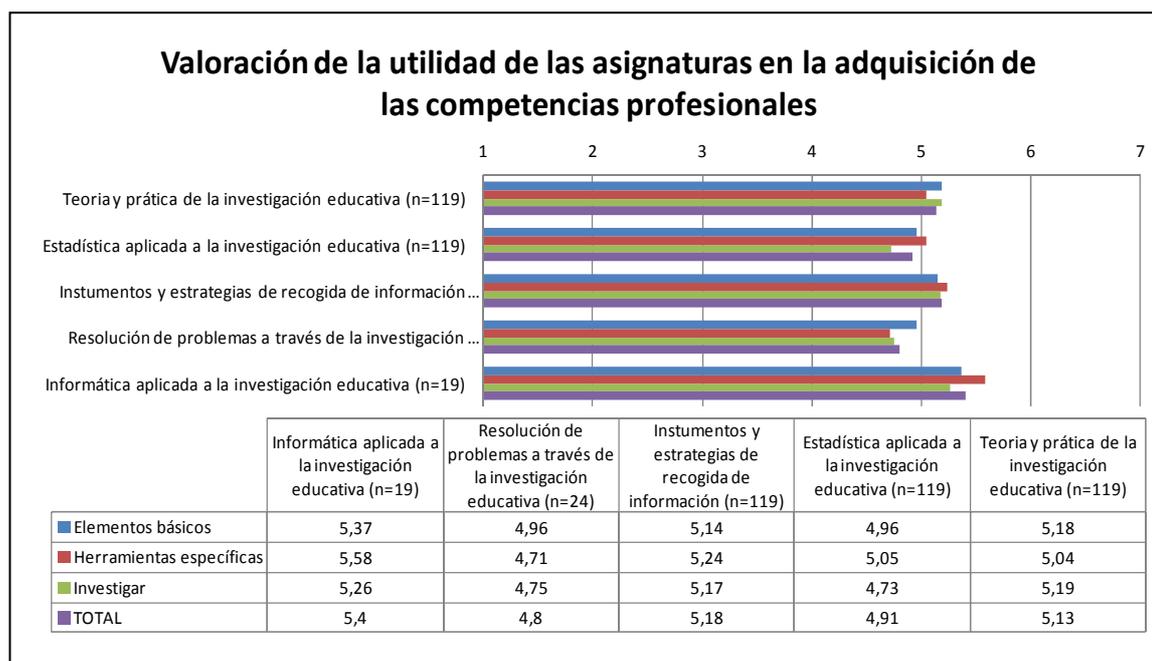


Gráfico 1. Valoraciones medias de la utilidad de las asignaturas en relación a las competencias del título (escala de valoración de 7 puntos).

## Conclusiones

La triangulación de la información ha permitido identificar aquellas actividades de aprendizaje que según su grado de complejidad y profundidad en función de la secuencia curricular han ayudado a adquirir mejor las competencias profesionales de carácter metodológico definidas en el título (se parte de actividades de aprendizaje sencillas en los primeros cursos a actividades más complejas a medida que se avanza en la formación). La información resultante ofrece un amplio mapa de actividades comunes y específicas en el marco de la formación de la investigación educativa. Los resultados refuerzan la hipótesis de partida y dan consistencia a una visión de superación de la fragmentación de la formación por asignaturas en el análisis y estudio de las competencias profesionales.

A partir de esta investigación los profesores implicados están inmersos en un proceso de **reflexión didáctica** que derivará a una mejora a nivel inter/intra de los equipos docentes. El plan de acción consistirá en eliminar actividades de aprendizaje poco significativas en la formación y reforzar las que han destacado como las más útiles y satisfactorias.

## Referencias bibliográficas

- Ahumada, M. (2011). Ponencia presentada en el Workshop Internacional *Aprendizajes Basados en Competencias*. Realizado en la Universidad Técnico Federico Santa María Valparaíso. Chile.
- Corominas Rovira, E. y Equipo. (2005). *Competències genèriques a la formació universitària. Percepcions de l'alumnat i del professorat*. Paper presented at the VI Seminari Permanent d'Orientació Professional.
- De Miguel Díaz, M. (Dir.). (2006). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo
- Hernandez Pina, F. (2005). Enseñar y aprender en la universidad: una adaptación necesaria de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Circunstancias*, Año III, Nº 8.
- Fuentesana Hernández, P., Martínez Clarés, P., Pedro, S. L., Da Fonseca, R. y Rubio Espín, M. (2005). Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior. . Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (coord.) Armengol, C.; Gisbert, M.; García, M.J.;Rodríguez, D. y Cela, J.M. (2009) Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea de ciències socials. Barcelona: AQU Disponible en internet [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_28508177\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_28508177_1.pdf)
- Mateo, J. (2010). Claus de la transició a l'Espai Europeu d'Educació Superior. *Temps d'Educació*, 38, 73-87.
- Mora, J.G. (2004) Els canvis del model universitari com a conseqüència de les noves demandes de la societat del coneixement. Coneixement i Societat: Revista d'Universitats, Recerca i societat de la Informació, nº 6, 74-93.
- Pallisera, M.; Fullana, J.; Planas, A. y Del Valle, A. (2010) La adaptación al espacio europeo de educación superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 52/4, 1-13.
- Salaburu, P.; Haug, G. y Mora, J. (2011) *España y el proceso de Bolonia, un encuentro imprescindible*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- UB (2008). *Glossari acadèmic i docent de la Universitat de Barcelona*. Aprobado por la Comisión Académica del Consejo de Gobierno del 30 de abril 2008. Disponible en el depósito digital de la UB.
- Wenger, M. y Ferguson, C. (2006). A learning Ecology Model for Blended Learning Capabilities from Sun Microsystems. En C. Bonk y C. Graham (Eds) *The Handbook of Blended Learning. Global Perspectives Local Designs* (pp. 76-91). San Francisco: Pfeiffer.