LIBRO BLANCO DEL GRADO EN PEDAGOGÍA

Conferencia de Decanas y Decanos de Educación (CoDE)

Aprobado en la XXI Asamblea de la CoDE, celebrada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria los días 17 y 18 de noviembre de 2025

(Edición provisional, pendiente de incorporar la presentación institucional de la CoDE, así como de la revisión lingüística y la edición definitiva)

Grupo de Trabajo del Libro Blanco en Pedagogía

Rodríguez-Quintana, Esther (Universidad Complutense de Madrid). Coordinadora.

Navío Gámez, Antoni (Universitat Autònoma de Barcelona). Secretario.

Aguaded Ramírez, Eva María (Universidad de Granada).

Donoso González, Macarena (Universidad Nacional de Educación a Distancia).

Hernández Pérez, Encarnación (Universidad Nacional de Educación a Distancia).

Martínez Pérez, Sandra (Universidad de Sevilla).

Solano Lucas, Juan Carlos (Universidad de Murcia).

Tey Teijón, Amelia (Universitat de Barcelona).

Colaborador

Marko Juanikorena, J. Ignazio (Universidad del País Vasco).

Revisores expertos invitados

Ma. Victoria Gómez Serés. Presidenta del Colegio Oficial de Pedagogía de Catalunya.

Joaquín Gairín Sallán. Profesor Emérito de la Universitat Autònoma de Barcelona

Carmen Fernández Morante. Profesora de la USC. Ex-presidenta de la CODE

José Manuel Touriñán. Catedrático USC. Autor diversas publicaciones sobre el tema

Miquel Martínez Martín. Catedrático jubilado de Teoria de la Educación. Ex-decano de la Facultad en la Universidad de Barcelona.

Luis Lizasoain Hernandez. Ex-decano de la Facultad en la Universidad del País Vasco. Vicepresidente de la Sociedad Española de Pedagogía.

Marta García Lastra. Dpto de Educación - Universidad de Cantabria -

María Fernandez Mellizo. Dpto. de Sociología Aplicada - Universidad Complutense de Madrid

José Beltrán Llavador. Profesor jubilado del Dpto. Sociología y Antropología - Universidad de Valencia

Enric Prats Gil. Vice-decano de la Facultat de educación. Miembro de la promotora del actual grado de pedagogia. Universidad de Barcelona

Índice

Introducción 10

Capítulo 1. Modelos Internacionales de Formación 18

Introducción 18

1.1. Los Cambios en la Educación Superior Europea 18

1.2. Modelos Internacionales de Formación Universitaria, en Europa. 27

1.3. Modelos Didácticos en el Grado Universitario de Pedagogía en Europa 38

Referencias 55

Capítulo 2. Evolución de los Estudios 59

Introducción 59

2.1. Evolución Histórica de la Titulación 60

2.2. Evolución de la Matrícula 65

2.3. Modalidades de Enseñanza 80

2.4. Conclusiones 93

Referencias 97

Capítulo 3. Perfiles Profesionales 99

Introducción 99

3.1. El/la Profesional de la Pedagogía en la Actualidad 100

3.2. Salidas profesionales 108

3.3. A modo de síntesis 121

Referencias 123

Capítulo 4. Estructura de los Actuales Títulos 125

Introducción 125

4.1. Objetivos Formativos y Resultados de Aprendizaje 127

4.2. Resultados de aprendizaje 130

4.3. Itinerarios Formativos Asociados a Perfiles Profesionales 138

4.4. Módulos, Materias y Asignaturas de los Actuales Títulos 143

4.5. Formación Recibida 150

Referencias 173

Capítulo 5. Propuesta Formativa para el Grado en Pedagogía 174

Introducción 174

5.1. Necesidades Detectadas en el Análisis del Grado de Pedagogía en España 174

5.2. Propuestas de mejora para el Grado de Pedagogía en España 178

5.3. Resultados de Aprendizaje 188

Referencias 195

Anexos 196

Anexo I. Cuestionario de Inserción Laboral de los/las Egresados/as en Pedagogía (CILEP-2024) 196

Anexo II. Cuestionario sobre Grado en Pedagogía para Facultades (CGPF-2024) 222

Anexo III. Cuestionario sobre Grado en Pedagogía para Asociaciones Profesionales (CGPAP-2024) 226

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Información, dimensiones y fuentes....12

Tabla 2 Modelos de estructura de la Titulación de Pedagogía en Europa....29

Tabla 3 Datos de la Titulación de Pedagogía en Países Europeos....38

Tabla 4 Plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía de acuerdo con el RD 915/1992 ..60

Tabla 5 Comparación de los RD 1393/2007 y RD 822/2021....62

Tabla 6 Registro de Universidades que imparten el Grado de Pedagogía por Comunidades Autónomas....63

Tabla 7 Porcentaje de Variación en Matrícula por Tipo de Institución, Edad y Sexo entre 2015-2016 y 2023-2024....72

Tabla 8 Peso de la Enseñanza No Presencial respecto a la Presencial (2015-2016 y 2023-2024)....81

Tabla 9 Porcentaje de regresados por Grupo de Edad, Sexo, Universidad pública y Modalidad....91

Tabla 10 Porcentaje de egresados por Grupo de Edad, Sexo, Universidad privada y Modalidad....92

Tabla 11 Ocupaciones desempeñadas distribuidas por género....109

Tabla 12 Tareas desempeñadas en el ámbito educativo....111

Tabla 13 Tareas desempeñadas en el ámbito social....115

Tabla 14 Tareas desempeñadas en el ámbito empresarial....117

Tabla 15 Resultados de aprendizaje por bloques de contenido derivados de memorias verificadas....131

Tabla 16 Resultados de aprendizaje por bloques de contenido derivados de competencias indicadas por los centros en el CGPF-2024....134

Tabla 17 Coincidencias y diferencias de los resultados de aprendizaje derivados de las memorias verificadas y de las competencias indicadas por los centros en el CGPF-2024....136

Tabla 18 Universidades que ofrecen itinerarios o menciones en su plan de estudios.....147

Tabla 19 Percepción del nivel formativo óptimo para realizar el trabajo 151

Tabla 20 Área de estudio más apropiada para realizar el trabajo.....152

Tabla 21 Grado de uso de los conocimientos y habilidades de Pedagogía en el entorno laboral 153

Tabla 22 Grado de uso de los conocimientos y habilidades de Pedagogía en el entorno laboral 154

Tabla 23 Grado de uso de los conocimientos y habilidades de Pedagogía en el entorno laboral 156

Tabla 24 Grado de uso de los conocimientos y habilidades de Pedagogía en el entorno laboral 157

Tabla 25 Capacidad de reflexión y análisis.....158

Tabla 26 Capacidad de reflexión y análisis.....159

Tabla 27 Creatividad e innovación.....160

Tabla 28 Competencias tecnológicas 161

Tabla 29 Inclusión y diversidad 162

Tabla 30 Capacidad de liderazgo 163

Tabla 31 Competencia para la toma de decisiones.....164

Tabla 32 Competencia en comunicación oral 165

Tabla 33 Competencia en comunicación escrita 166

Tabla 34 Competencias de emprendimiento 167

Tabla 35 Competencias para la búsqueda y selección de la información 168

Tabla 36 Competencia para interpretar la información.....169

Tabla 37 Aptitud para valorar aspectos éticos.....170

Tabla 38 Propuesta de resultados de aprendizaje y clasificación en conocimientos (Con.), habilidades (Hab.) y competencias (Com.).....189

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 Cambios en la Educación Superior Europea 26

Figura 2 Evolución de la matrícula del Grado en Pedagogía (2015-2024) 66

Figura 3 Evolución de la Matrícula en Pedagogía por Grupos de Edad y Sexo (2015-2024) 68

Figura 4 Distribución de la Matrícula en Pedagogía por Grupos de Edad y Sexo (2015-2024) 69

Figura 5 Evolución de la Matrícula Total en Instituciones Públicas por Edad y Sexo (2015-2024) 70

Figura 6 Evolución de la Matricula Total en Instituciones Privadas por Edad y Sexo (2025-2024) 71

Figura 7 Matrícula en Modalidad Presencial por Edad y Sexo (2015-2024) 73

Figura 8 Matrícula en Modalidad No Presencial por Edad y Sexo (2015-2024.....75

Figura 9 Número de estudiantes de nuevo ingreso en centros públicos y privados 77

Figura 10 Peso porcentual de la enseñanza privada sobre el total de alumnos de nuevo ingreso en Pedagogía. España 2015-2024 78

Figura 11 Evolución de la matrícula de nuevo ingreso en centros públicos y privados, con formación presencial y no presencial, por sexo. España 2015-2024 79

Figura 12 Evolución de los egresados y por año académico y sexo; y porcentajes de mujeres egresadas. España 2015-2023 83

Figura 13 Distribución de egresados por grupos de edad y sexo. 2015-2016 a 2022-2023 ..85

Figura 14 Distribución de egresados en universidades públicas por grupo de edad y sexo ..86

Figura 15 Distribución de egresados en universidades privadas por grupo de edad y sexo ..87

Figura 16 Distribución de egresados por grupo de edad y sexo, por enseñanza presencial ..89

Figura 17 Distribución de egresados por grupo de edad y sexo, por enseñanza no presencial 89

Figura 18 Competencias y funciones del/a pedagogo/a.....107

Figura 19 Ámbito de desempeño profesional.....108

Figura 20 Ámbitos y contextos profesionales de la Pedagogía 121

Figura 21 Perfiles profesionales según los itinerarios formativos de los centros universitarios 138

Figura 22 Menciones e itinerarios 142

Figura 23 Estructura del plan de estudios del Grado en Pedagogía en función de la universidad que imparte el título 143

Introducción

El Libro Blanco del Grado en Pedagogía se ha desarrollado en el marco de un proceso coordinado por la Conferencia de Decanos/as de Educación (CoDE), que asignó un grupo de trabajo de nueve expertos/as de diversas instituciones académicas españolas y de distintas áreas de conocimiento, junto con una representación del estudiantado. La composición del grupo de trabajo inicial de este Libro Blanco del Grado en Pedagogía (por orden alfabético de primer apellido) fue:

- Aguaded Ramírez, Eva María (área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada).
- Donoso González, Macarena (área de Teoría e Historia de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- García, María Elisabeth (estudiante, Universidad de La Laguna) y como sustituta García, Aroa (estudiante, Universidad de La Laguna).
- Hernández Pérez, Encarnación (área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- Márquez Domínguez, Yolanda (área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación).
- Martínez Pérez, Sandra (área de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Sevilla).
- Navío Gámez, Antoni (área de Didáctica y Organización Escolar, Universitat Autònoma de Barcelona). **Secretario.**
- Rodríguez-Quintana, Esther (área de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Complutense de Madrid). **Coordinadora.**
- Solano Lucas, Juan Carlos (área de Sociología, Universidad de Murcia).

- Tey Teijón, Amelia (área de Teoría e Historia de la Educación, Universitat de Barcelona).

Finalmente, las personas que han colaborado de modo constante en el desarrollo del presente Libro, incluyendo el trabajo autónomo, la asistencia a las reuniones, tanto en gran grupo como en pequeños grupos (de carácter semanal o quincenal dependiendo de la época), así como en la elaboración del informe parcial y el documento final han sido:

- Aguaded Ramírez, Eva María (área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada).
- Donoso González, Macarena (área de Teoría e Historia de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- Hernández Pérez, Encarnación (área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- Martínez Pérez, Sandra (área de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Sevilla).
- Navío Gámez, Antoni (área de Didáctica y Organización Escolar, Universitat Autònoma de Barcelona). **Secretario.**
- Rodríguez-Quintana, Esther (área de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Complutense de Madrid). **Coordinadora.**
- Solano Lucas, Juan Carlos (área de Sociología, Universidad de Murcia).
- Tey Teijón, Amelia (área de Teoría e Historia de la Educación, Universitat de Barcelona).

El principal objetivo de este documento es el análisis de la situación actual, en España y en el marco de los retos europeos, así como realizar propuestas de mejora para responder a los retos

contemporáneos de esta titulación.

El estudio partió del análisis de la información que era necesaria para conocer la situación actual, como se puede apreciar en la Tabla 1; estableciendo dimensiones y seleccionando las fuentes para analizar cada una de las dimensiones consideradas.

Tabla 1

Información, dimensiones y fuentes

Información	**Dimensión**	**Fuente**
Perfil profesional	Perfiles existentes	Facultades que imparten la titulación. Asociaciones y colegios profesionales.
	Perfiles profesionales que se considerarían convenientes	Facultades que imparten la titulación. Asociaciones y colegios profesionales.
	Razones para no impartir en la Facultad los perfiles que se consideran convenientes	Facultades que imparten la titulación
	Perfiles en los que trabajan los/las graduados/as en Pedagogía	Egresados/as
Competencias	Competencias existentes en la actualidad	Memorias verificadas
	Competencias asociadas a los perfiles en el caso de que existan menciones/itinerarios	Memorias verificadas
	Competencias que deberían estar asociadas a los perfiles profesionales del Grado en Pedagogía	Facultades que imparten la titulación Asociaciones y colegios profesionales
	Competencias que deberían ser comunes a todos los profesionales del Grado en Pedagogía	Facultades que imparten la titulación Asociaciones y colegios profesionales

	Competencias que requieren los puestos laborales de los/las egresados/as	Egresados/as
Estructura de las titulaciones	Créditos Formación básica / obligatorias / optativas; prácticas; TFG.	Memorias verificadas
Indicadores de resultados	Evolución matrícula Perfil egresados/as	Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades
Inserción laboral y valoración de titulados		Egresados/as

Las principales fuentes de información han sido las memorias verificadas de los títulos actuales de Grado en Pedagogía de España, información publicada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, y tres cuestionarios diseñados ad hoc: uno dirigido a egresados/as (Cuestionario de inserción laboral de los/las egresados/as en Pedagogía [CILEP-2024, Anexo I]); otro dirigido a las Facultades que imparten el Grado en Pedagogía (Cuestionario sobre Grado en Pedagogía para Facultades [CGPF-2024, Anexo II]); y un tercero dirigido a las Asociaciones y Colegios Profesionales (Cuestionario sobre Grado en Pedagogía para Asociaciones Profesionales [CGPAP-2024, Anexo III]). Se desarrollaron con la herramienta para encuestas la Universidad de Murcia y se pudieron responder entre el 10/06/2024 y el 31/10/2024, realizando recordatorios periódicos para incentivar la participar y reforzar la tasa de respuesta.

La elaboración de este Libro Blanco de Pedagogía parte de la necesidad de contar con un diagnóstico actualizado sobre la situación profesional de las personas egresadas del Grado en Pedagogía en España. En un contexto de transformaciones constantes en el mundo del trabajo, resulta imprescindible disponer de herramientas empíricas que permitan valorar, con rigor, la

inserción laboral de los/las titulados/as, la utilidad percibida de la formación recibida y las trayectorias posteriores a la obtención del título.

Con este propósito, se diseñó un cuestionario específico orientado a recoger información detallada sobre los distintos aspectos que configuran la transición entre la universidad y el empleo. Este instrumento fue concebido a partir de un doble objetivo: por un lado, conocer las condiciones de acceso al primer empleo y, por otro, profundizar en la situación profesional actual de los/las Graduados/as en Pedagogía. Para ello, se incorporaron dimensiones relativas a la cronología laboral, los canales de inserción, la relación entre formación y desempeño profesional, así como la valoración subjetiva de los estudios cursados.

El diseño del cuestionario atendió a la especificidad del campo pedagógico, incorporando tanto variables objetivas como indicadores de percepción que permiten explorar los niveles de adecuación entre el perfil formativo y el ejercicio profesional. Además, se incluyeron preguntas orientadas a reconstruir las trayectorias académicas posteriores al grado, con especial atención a la formación de posgrado, la especialización y las estrategias de diversificación profesional. Este enfoque permite no solo identificar patrones de inserción, sino también mapear las distintas formas de construcción de carrera que se dan en el ámbito pedagógico.

La construcción del instrumento fue guiada por criterios de validez y pertinencia, con el fin de captar la complejidad de las experiencias laborales desde una perspectiva integral. En este sentido, el cuestionario no se limita a cuantificar tasas de empleo, sino que ofrece una mirada cualificada sobre los vínculos entre formación, identidad profesional y mercado de trabajo. Su implementación ha permitido recoger una base de datos sólida a partir de la cual se extraen conclusiones y propuestas de mejora para la formación en Pedagogía.[1]

[1] Un informe pormenorizado con la metodología y los resultados del cuestionario está disponible en: https://hdl.handle.net/20.500.14352/124245

Se invitó a participar en la encuesta a egresados/as de 2018-2019 a 2022-2023 de todas las Universidades españolas, siendo los centros universitarios los encargados de difundir la invitación con el enlace para contestar entre sus egresados/as. Se obtuvo un total de 667 encuestas válidas, con una distribución de 85 hombres (15% aproximado) y 592 mujeres (85% aproximado) y con un margen de error aproximado de ±3,6%. En cuanto a la distribución de la respuesta por año de finalización de los estudios, encontramos: 19,5% (2019); 21,3% (2020); 16,4% (2021); 22,7% (2022); 20,1% (2023).

De los 25 centros a los que se les remitió el enlace para cumplimentar la encuesta, se obtuvo respuesta de 16, con la siguiente distribución: Universidad Autónoma de Barcelona (5,9%), Universidad Complutense de Madrid (15,5%), Universidad de Barcelona (11,5%), Universidad de Burgos (4,6%), Universidad de Granada (5,3%), Universidad de Málaga (1,6%), Universidad de Murcia (8%), Universidad de Navarra (0,1%), Universidad de Oviedo (0,4%), Universidad de Salamanca (3,8%), Universidad de Santiago de Compostela (11,4%), Universidad de Sevilla (3,0%), Universidad del País Vasco (7,4%), Universidad Nacional de Educación a Distancia (17,6%), Universitat de les Illes Balears (3,7%), Universitat Internacional Valenciana (0,1%).

Por otro lado, el cuestionario dirigido a Facultades tenía el objetivo de tener información más actualizada sobre la realidad y opiniones de los centros sobre el Grado en Pedagogía, más allá de la contenida en las memorias verificadas de los títulos. Fue enviado el enlace para su respuesta a los Decanatos de las Facultades que imparten el título en España y finalmente fue cumplimentado por 17 de ellas.

El cuestionario dirigido a las Asociaciones y Colegios Profesionales tiene también un valor fundamental, dado el amplio y actualizado conocimiento de estos sobre la realidad laboral de los graduados/as en Pedagogía. Este fue enviado para su difusión al Consejo General de

Colegios Oficiales de Pedagogos y Psicopedagogos de España, que remitió una única respuesta unificada.

La información obtenida por estas diversas fuentes, así como de las publicaciones científicas que fueron utilizadas en todo el proceso, fue analizada críticamente por el grupo de trabajo. Con este análisis, el documento final ha quedado estructurado en 5 capítulos:

Capítulo 1: Modelos Internacionales de Formación. Se analizan los modelos internacionales de formación en Educación Superior. En primer lugar, se exponen los cambios se han producido en los últimos años en la educación universitaria, transformando el modo de concebir la enseñanza y el aprendizaje. En segundo lugar, se expone cómo estos cambios han derivado en los modelos pedagógicos que se presentan en Europa. Finalmente, se estudia cómo se han puesto en práctica esos modelos en la titulación de Pedagogía en Europa.

Capítulo 2: Evolución de los Estudios. Analiza la evolución de la titulación de Pedagogía en España, examinando los principales hitos normativos, los cambios en los planes de estudio y la adaptación a los nuevos marcos legislativos, como el Espacio Europeo de Educación Superior y la normativa actual. Posteriormente, se examina la evolución de la matrícula durante el periodo 2015-2024, identificando tendencias generales y patrones específicos en función de distintas variables, como sexo, edad, tipo de universidad (pública-privada) o modalidad de enseñanza (presencial-no presencial). Finalmente, se explora la distribución de los/las estudiantes de nuevo ingreso, así como la evolución de los egresados/as.

Capítulo 3: Perfiles Profesionales. Explora la figura del/a pedagogo/a, abordando, en primer lugar, su conceptualización contemporánea. Posteriormente, se analizan sus competencias profesionales y funciones en el siglo XXI. A continuación, aunando las competencias y funciones, se realiza un análisis de las salidas profesionales de la pedagogía, así como los contextos en los que se desarrolla.

Capítulo 4: Estructura de los Actuales Títulos. En primer lugar, se apuntan los objetivos formativos tanto del análisis de las memorias verificadas como de las respuestas de las Facultades que imparten el título en España. En segundo lugar, se analizan los resultados de aprendizaje que podrían derivarse de las competencias de las memorias verificadas; así como de las que indican los centros que deberían ser comunes a todos/as los graduados/as en Pedagogía, para a continuación realizar una comparativa con los derivados de ambas fuentes. En tercer lugar, se analizan los perfiles formativos asociados a perfiles profesionales; para, seguidamente, centrarse en los módulos, materias y asignaturas de los actuales títulos. Finalmente, el capítulo concluye presentando el análisis de los resultados más relevantes de la encuesta a egresados/as en relación con la adecuación entre la formación recibida y el trabajo que realizan.

Capítulo 5: Propuesta Formativa para el Grado en Pedagogía. Se retoman algunas de las consideraciones de los capítulos anteriores para apuntar las necesidades de mejora detectadas, planteándose, a continuación, posibles respuestas a las mismas.

Finalmente, se presenta una propuesta de resultados de aprendizaje para dar respuesta a los objetivos formativos de esta titulación.

Un informe provisional de este Libro Blanco fue presentado y discutido en la Conferencia de Decanos/as de Educación de Cádiz, en noviembre de 2024, y posteriormente un conjunto de expertos externos al grupo realizó aportaciones a dicho informe.

Capítulo 1. Modelos Internacionales de Formación

Introducción

En el presente capítulo, se van a abordar los modelos internacionales de formación de Educación Superior. Para ello, la información se presentará en tres subapartados en los que, en primer lugar, se expondrán los cambios que, en los últimos años, se han venido dando en la Educación universitaria, de manera que han venido a transformar la manera de enseñar y de aprender en esta etapa educativa.

En segundo lugar, se expondrá cómo estos cambios han ido dando forma a los modelos pedagógicos que se llevan a la práctica en los diferentes países europeos.

Para finalizar, en el tercer apartado, cómo dichos modelos se han puesto en práctica en el Grado Universitario de Pedagogía, en Europa.

1.1. Los Cambios en la Educación Superior Europea

Con la entrada del sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS, a partir de ahora, por sus siglas en inglés), se abrió la puerta al Modelo de Enseñanza-Aprendizaje por Competencias (Sistema de Créditos Europeo, 2023).

La introducción de dicho Modelo ha conllevado, a su vez, una serie de cambios que modificaron el Sistema de Educación Superior en Europa (Puig-Pérez et al., 2024).

Uno de estos aspectos es la importancia que, desde la entrada en vigor del Modelo de Enseñanza-aprendizaje, han adquirido los programas Erasmus, Erasmus+, Tempus y otros similares; y, por tanto, las salidas a otros países (Zhang, 2024) ya no solo europeos sino de otros continentes. Nunca hasta entonces había sido esencial que las personas que forman parte de la Comunidad Universitaria salieran de su propia universidad para ampliar horizontes.

Como consecuencia directa de la salida a otros países sucede uno de los cambios, que, hoy en día, definen el Sistema de Educación Superior Europeo, que es la adquisición de otro idioma,

como un aspecto obligatorio, a la hora de titular, de manera que, dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y según los acuerdos de los Consejos de Universidades de las diferentes comunidades, el estudiantado ha de poseer un nivel B1 o B2 de una lengua extranjera, para adquirir el Grado, que está cursando (Sánchez et al, 2024).

En esta misma línea, al estudiantado se le ofrecen experiencias de cooperación internacional y de voluntariado, como elementos que trascienden el ejercicio de una profesión (Equipo de Fundación ETEA, 2024), en los contextos habituales y dirige sus acciones a personas, que, en otros casos, no serían beneficiarios de aquellas mejoras, que pueden poner en práctica personas formadas en las diferentes universidades. Así, las universidades, como actrices de la cooperación al desarrollo y del voluntariado en contextos nacionales, asumen una de las metodologías de enseñanza-aprendizaje, que lleva relacionada dicha manera de actuar, denominada Aprendizaje Servicio Universitario (a partir de ahora, ApSU) (Ochoa Cervantes, 2024). Se entiende como: un programa específico desarrollado en la educación formal o informal, una propuesta pedagógica y una manera de intervenir en lo social (Furco, 2019) y que forma parte de las denominadas metodologías activas- otro de los cambios que introdujo el Modelo de Enseñanza-Aprendizaje por Competencias, tomando relevancia, durante los últimos años, en la Educación Superior Europea-.

La definición, diseño y puesta en práctica de las denominadas metodologías activas, entendidas como los métodos, técnicas y estrategias que fomentan la participación del estudiantado (Labrador y Andreu, 2008), favorecen el aprendizaje competencial y mejoran la transferencia de los conocimientos adquiridos en los contextos cotidianos y laborales del alumnado (Arias-Gago y Rodríguez-García, 2020).

La aplicación de dichas metodologías activas está relacionada con el uso de técnicas e instrumentos de evaluación, que permitan conocer si el alumnado consigue la adquisición de los aprendizajes previstos. Dicho cambio en los instrumentos de evaluación ha sido muy

evidente en el aumento del diseño y puesta en práctica de las rúbricas (Gaitán-Hernández y De la Cruz, 2024), como elemento fundamental a tener en cuenta y la utilización de porcentajes y rangos, en la construcción de dichos instrumentos.

Esta objetivación de la evaluación ha planteado la obligatoriedad, por parte de las universidades, de atender al estudiantado que se ha definido como Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (a partir de ahora, ACNEAE) (Alcaide et al., 2024) y que, por cuestiones académicas y/o socioeconómicas, presenta dificultades para acceder al curriculum ordinario en lo que, al igual que en el resto de las etapas educativas, son atendidos a través de los Planes de Acción Tutorial (Correa-Aguado & Rochin-Berumen, 2024). Este es otro de los cambios que han entrado con fuerza en la Educación Superior, ya que, actualmente, se contempla que las tutorías van más allá de las consideradas tutorías académicas, trascendiendo los planes de estudio y adentrándose en los aspectos más sociofamiliares y económicos del estudiantado, como podrían ser la violencia de género, la diversidad sexual o la necesidad de ayudas económicas, entre otras. Por supuesto, todo ello ha de formar parte no solo de acciones esporádicas y fuera de las materias, sino que, también, habrán de ser recogidas en el documento que rige las acciones en las aulas, que son las guías docentes, y, desde una perspectiva más amplia, en los documentos que regulan el funcionamiento de las facultades.

La consideración de estas necesidades ha conllevado la redefinición de universidad, en la que lo importante son las personas, tal y como se trasluce de la aplicación de la Agenda 2030 y los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (a partir de ahora, ODS) (Bolaños et al., 2024).

Entre los desafíos que están obligando a las universidades a repensar destaca el bienestar emocional y, con ello, la salud mental de toda la comunidad universitaria. Tras la COVID-19, se ha considerado, por parte de los estados y las universidades, como uno de los temas trascendentales a intervenir, ya que, sin ser puramente educativo, afecta a las personas determinando su itinerario académico-profesional. Por ello, las universidades actuales están

creando programas de bienestar emocional, de prevención de suicidios, de conductas autolíticas... y están definiendo los profesionales que harán realidad dichos programas (Cox-Landázuri & Gómez-Landázuri, 2024).

Siguiendo con el análisis de los cambios que están definiendo la actual Educación Superior, se ha de plantear la incorporación de los avances del conocimiento neurocientífico y neuroeducativo, qué ha supuesto la introducción de las plataformas docentes, la enseñanza virtual, síncrona y asíncrona, las tecnologías como herramientas de enseñanza-aprendizaje y, en los últimos tiempos, la aplicación de la Inteligencia Artificial (López Regalado et al., 2024). Respecto a la Inteligencia Artificial, el profesorado universitario se está preparando para generar nuevas formas de aprendizaje (Crawford et al., 2023) y adaptar el estilo de enseñanza, evaluación y elaboración de materiales didácticos.

Así, mientras que estos cambios se han ido produciendo, las universidades han buscado una fórmula que les permita aplicar, teniendo en cuenta las demandas de la sociedad y del mundo laboral actuales, el modelo de competencias. Para ello, se ha desarrollado el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad (a partir de ahora, Real Decreto 822/2021), el cual presta especial atención a los denominados resultados de aprendizaje.

En la misma línea de lo que está pasando en España, en el resto de los países de la Unión Europea, el uso de los resultados del aprendizaje está influyendo cada vez más en el diseño y la impartición de la educación y la formación profesionales, al centrarse en lo que se espera que un alumno sepa, sea capaz de hacer y comprender al final de un proceso de aprendizaje (Rodríguez Gómez at al., 2025).

Así, aunque el diseño de la formación por resultados facilita el diálogo entre educación, formación y agentes del mercado de trabajo, además de constituir un punto de referencia para

las diversas partes interesadas (Tixe y Mora, 2025), los autores mencionados, manifiestan “la necesidad de establecer criterios más rigurosos para garantizar la calidad de los diseños curriculares y fomentar el alineamiento entre los diferentes componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Rodriguez Gomez et al., 2025 p:1).

En esta misma línea, en el contexto español, tal cual se ha comentado anteriormente, el Real Decreto 822/2021 pone el foco en los Resultados de Aprendizaje (a partir de ahora, RA) y plantea que

> deben ser evaluables y deben centrarse en aquellos conocimientos o contenidos, competencias y habilidades o destrezas académicamente relevantes y significativas que definen el proyecto formativo que es un título universitario oficial. Su número no debe exceder en ningún caso de la capacidad para su adquisición por el estudiantado, de la viabilidad organizativa del plan de estudios ni de la racionalidad del sistema de evaluación que valore el progreso en el aprendizaje (p. 40).

A partir de esta definición, se plantea que “se aportará un listado de los resultados fundamentales del proceso de formación y de aprendizaje. La universidad identificará cada resultado de aprendizaje, haciendo referencia a su clasificación (conocimientos o contenidos, competencias y habilidades o destrezas)” (p.41).

Para cerrar este apartado, se hace necesario destacar uno de los cambios, que, actualmente, pero, sobre todo, con perspectiva de futuro, se ha planteado, por parte de la Comisión Europea, quien ha anunciado la adopción de un paquete de propuestas ambiciosas, para avanzar en la cooperación transnacional entre instituciones de Educación Superior, en Europa, con el objetivo final de crear una titulación europea.

Para cerrar este apartado, se hace necesario destacar uno de los cambios, que, actualmente, pero, sobre todo, con perspectiva de futuro, se ha planteado, por parte de la Comisión Europea, quien ha anunciado la adopción de un paquete de propuestas ambiciosas, para avanzar en la

cooperación transnacional entre instituciones de Educación Superior, en Europa, con el objetivo final de crear una titulación europea.

Aunque esta medida ya fue sugerida en la publicación de septiembre de 2020 (Comisión Europea), donde se expuso la importancia de valorar el desarrollo de un título europeo-capaz de brindar un marco común, que facilite el desarrollo de títulos europeos conjuntos en alianzas universitarias, como las Universidades Europeas-, no ha sido hasta el discurso sobre el estado de la Unión 2023 (Unión Europea, 2023) y la publicación del programa de trabajo de la Comisión Europea para 2024 (Comisión Europea, 2023), que ha empezado a tomar ímpetu.

Según la Comisión Europea (2020), este título europeo constituye "un elemento básico para que estudiantes de todos los niveles y disciplinas puedan elegir qué, dónde y cuándo estudiar dentro de los miembros de una alianza universitaria transnacional, siguiendo orientaciones pedagógicas sólidas" (p.25).

La creación del título europeo, que sería reconocido automáticamente en toda la UE, se rige por un plan para esta cualificación nueva y universalmente reconocida, en el que se propone una vía de cooperación y describe medidas de apoyo para los países de la Unión Europea y, también, para sus sistemas de educación superior. Como se ha mencionado anteriormente, el Título Europeo forma parte de un paquete de propuestas, entre las que, también, destacan las dos recomendaciones del Consejo Europeo, para apoyar el sector de la Educación Superior: una, para mejorar los procesos de garantía de calidad y el reconocimiento automático de las calificaciones en la educación superior, y la otra, para hacer las carreras académicas más atractivas y sostenibles.

Con respecto a la primera de ellas, la propuesta de recomendación sobre un sistema europeo de garantía y reconocimiento de la calidad en la educación superior invita a los Estados miembros y a las instituciones de educación superior a simplificar y mejorar sus procesos y prácticas de garantía de calidad, para adaptar los programas ofrecidos a las necesidades de la

sociedad, lo que conllevaría una mejora en el procedimiento para la rendición de cuentas y la confianza y para el desempeño de las universidades.

Y, con respecto a la segunda de las propuestas de Recomendación sobre carreras profesionales atractivas y sostenibles en la educación superior, esta tiene como objetivo dar al personal involucrado en trabajos transfronterizos en educación y métodos de enseñanza innovadores, el reconocimiento y la recompensa que merecen y a promover actividades educativas transnacionales.

Pero, en vista de la diversidad de los sistemas europeos de educación superior, y que, por tanto, la aplicación de dichas propuestas no será fácil, la Comisión propone un enfoque gradual, para apoyar a los Estados miembros hacia un título europeo. Se llevará a cabo en dos fases:

1. Un sello europeo preparatorio, otorgado a programas de titulación conjunta, que cumplan los criterios europeos propuestos. Con ello, el estudiantado recibe un certificado de título europeo, junto con su titulación conjunta.
2. Un título europeo, se basaría en criterios comunes, aunque estaría anclado en la legislación nacional, sería otorgado conjuntamente por varias universidades de diferentes países o por una entidad jurídica europea establecida por dichas universidades. Con ello, el estudiantado recibe un título europeo, que se reconoce automáticamente.

Para llevar a cabo estas dos fases, la Comisión Europea (2023) desarrollará una serie de acciones concretas, tales como:

1. Creación de un laboratorio europeo de políticas de titulación, para desarrollar directrices detalladas y planes de acción para la implementación de un título europeo con expertos nacionales, instituciones de educación superior, agencias de acreditación/garantía de calidad, estudiantes e interlocutores económicos y sociales.

2. Creación de “proyectos de itinerarios universitarios europeos”, que permitan recorrer el camino hacia un título europeo. Así, con el apoyo del programa Erasmus+, que se creará en 2025, se involucrará a los Estados miembros y a la comunidad de educación superior en el desarrollo de directrices, para obtener un título europeo.
3. Creación de un nuevo foro anual de titulaciones europeas, por parte del programa Erasmus+, que supervisará el progreso y proporcionará orientación, reuniendo a representantes de los países de la UE.

A lo largo de los próximos meses, este paquete se debatirá con el Consejo de la UE y las partes interesadas clave en la educación superior.

A partir del análisis de los cambios, que se han especificado en este apartado, que se resumen en la Figura 1, podemos llegar, fácilmente, a la conclusión de que dichos cambios no siempre han tomado la misma forma, en el Espacio Europeo de Educación Superior, por lo que, en la realidad, ha dado lugar a diversos modelos de formación universitaria, en los diferentes países de la Unión Europea, los cuales se analizarán en el apartado siguiente.

Figura 1

Cambios en la Educación Superior Europea

1. Introducción del Sistema ECTS y su Impacto
    - Implementación del Modelo de Enseñanza-Aprendizaje por Competencias.
    - Modificación del sistema educativo superior en Europa.
2. Movilidad Internacional y Multilingüismo
    - Expansión de programas Erasmus, Erasmus+, Tempus.
    - Salidas internacionales como requisito esencial.
    - Adquisición obligatoria de nivel B1/B2 en lenguas extranjeras.
3. Cooperación Internacional y Voluntariado
    - Oportunidades de cooperación y voluntariado.
    - Desarrollo del Aprendizaje Servicio Universitario (ApSU).
    - Aplicación de metodologías activas para la enseñanza-aprendizaje.
4. Evaluación y Adaptación a la Diversidad
    - Uso de rúbricas y evaluación objetiva.
    - Atención a Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE).
    - Expansión de los Planes de Acción Tutorial más allá de lo académico.
5. Perspectiva Humanista y Agenda 2030
    - Enfoque en el bienestar emocional y la salud mental.
    - Desarrollo de programas de prevención y apoyo psicológico
6. Digitalización e Inteligencia Artificial en la Educación
    - Implementación de plataformas docentes y enseñanza virtual.
    - Uso de la Inteligencia Artificial para nuevas formas de aprendizaje.
7. Resultados de Aprendizaje y Calidad Educativa
    - Aplicación del Real Decreto 822/2021 en España.
    - Evaluación basada en conocimientos, competencias y habilidades.
8. Propuesta de un Título Europeo
    - Creación de un marco común para titulaciones conjuntas.
    - Reconocimiento automático de títulos dentro de la UE.
    - Implementación en dos fases: sello europeo y título europeo.
    - Desarrollo de directrices y laboratorios de políticas educativas.
9. Conclusión
    - Cambios no homogéneos en el Espacio Europeo de Educación Superior.
    - Diversidad en modelos de formación universitaria en la UE.

1.2. Modelos Internacionales de Formación Universitaria, en Europa.

Justo cuando se cumplía una década de la aplicación del Proceso Bolonia, en el año 2010, se presentó un quiebre en el modelo. Esto fue durante la reunión ministerial de Budapest- Viena, que se confirmaría en las subsiguientes reuniones de Bucarest (2012) y de Yerevan (2015), que se incrementaría con lo que vendría después, a saber, la crisis griega, la inmigración masiva, las iniciativas separatistas y la salida de Inglaterra y el nuevo marco de la pandemia en Europa que se presenta a partir de 2019 (Kushnir, 2023).

La complejidad del procedimiento europeo se demuestra en la diferenciación de culturas y naciones, instituciones y reglas, lo que lleva a que, finalmente, este proceso haya dado lugar a diferentes modelos, según países. Para poder establecer las diferencias entre los modelos de formación universitaria, en Europa, se ha comparado la estructura de los estudios universitarios.

Para entender mejor, las ideas, que se desarrollan, en este apartado, se aclaran, a continuación, algunos términos relacionados con los niveles de Enseñanza de Educación Superior.

En primer lugar, en el Nivel de grado de educación superior o equivalente (Clasificación Internacional Normalizada de Educación 6, a partir de ahora, CINE), los programas suelen diseñarse para ofrecer a los participantes conocimientos, habilidades y competencias académicas intermedias o profesionales, lo que conllevará una cualificación de primer grado o equivalente. Para acceder a estos programas, normalmente se exige haber completado con éxito un programa de nivel CINE 3 (Segunda etapa de la educación secundaria) o CINE 4 (Educación postsecundaria no terciaria) que dé acceso a la educación terciaria. El acceso puede depender del ámbito de estudios, que se elija, y/o de las calificaciones obtenidas en los niveles CINE 3 y/o 4. Además, se puede exigir realizar y superar determinadas pruebas de acceso. En

ocasiones, existe también la posibilidad de acceder o pasar al nivel CINE 6 tras haber completado con éxito un programa de nivel CINE 5.

En segundo lugar, en el CINE 7 o Nivel de máster o equivalente, los programas de este nivel, a menudo, están diseñados para ofrecer a los participantes conocimientos, habilidades o competencias académicas avanzadas o profesionales avanzadas que proporcionan una titulación superior de segundo nivel o equivalente. Normalmente, son de naturaleza teórica, pero pueden incluir elementos prácticos y están basados en investigaciones, que reflejan los últimos avances en el campo y/o las mejores prácticas profesionales. Se imparten, tradicionalmente, en universidades y otras instituciones de educación terciaria.

Para acceder a los programas de nivel CINE 7, para la obtención de una segunda titulación o posterior, normalmente, se exige haber completado con éxito un programa de nivel CINE 6 o 7. En el caso de los programas largos, que preparan para una primera titulación equivalente al título de máster, se exige haber completado con éxito un programa de nivel CINE 3 o 4, que dé acceso a la educación terciaria. El acceso a dichos programas puede depender del ámbito de estudios que se elija y/o de las calificaciones obtenidas en los niveles CINE 3 o 4. Además, se puede exigir realizar y superar determinadas pruebas de acceso.

Así pues, respecto a la estructura de los estudios universitarios, los estudios de grado se encuentran, generalmente, en una horquilla entre 180 y 240 ECTS (o equivalente), con algunas excepciones para ciertas titulaciones (habitualmente, Medicina o Arquitectura).

Algunos países optan por un modelo único (por ejemplo, 180 ECTS de grado y 120 ECTS de máster) y otros por modelos mixtos.

Los estudios de máster, que aportan una formación más especializada, presentan por lo general, una duración entre 60 y 120 ECTS. En algunos países se especifica que los estudios de máster deben finalizar con un proyecto final.

Para estudios de doctorado, generalmente, los países fijan una duración prevista mínima de tres años a tiempo completo.

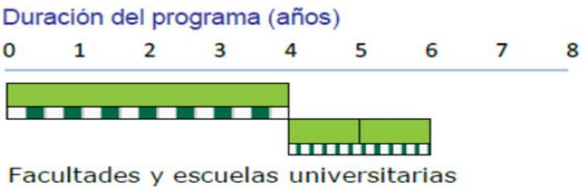
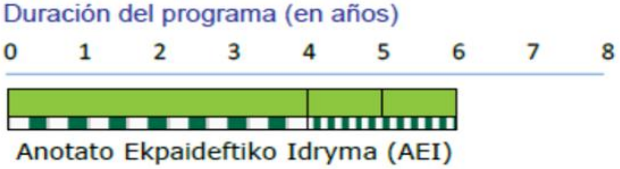
Tras el análisis de la manera de poner en práctica la estructura de los estudios universitarios en los diferentes países europeos, se han podido determinar 4 modelos diferentes, tal y como se puede apreciar en la Tabla 2 (Comisión Europea, 2023).

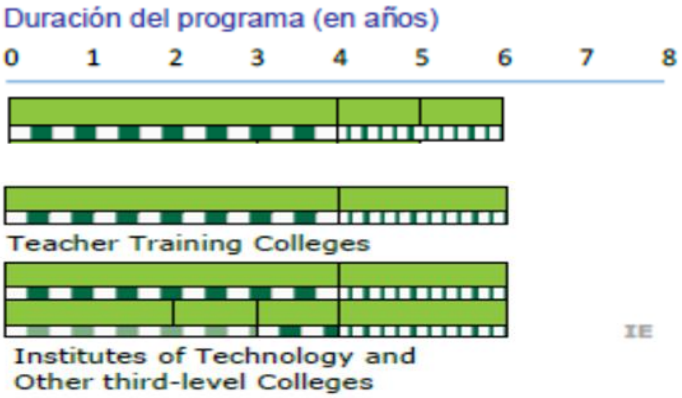
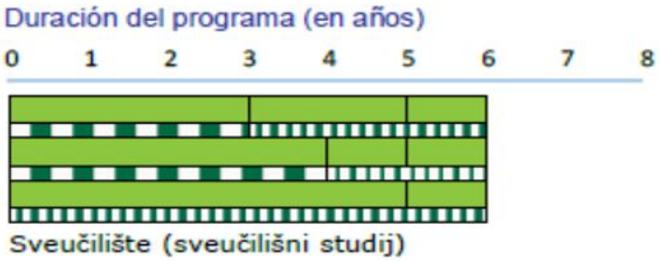
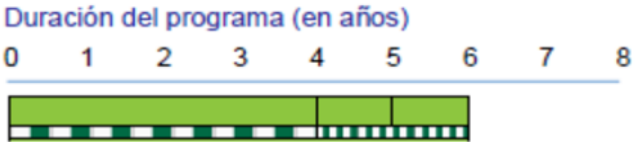
La estructura de los títulos suele ser secuencial, esto es, que, para poder realizar el estudio posterior, se ha de haber finalizado con éxito la titulación previa.

En ciertos sistemas universitarios existe una diferenciación de instituciones por su especialización formativa e investigadora en cuanto a los campos de educación que desarrolla. Algunos países apuestan por un sistema adicional, específico, de corte generalmente más científico y tecnológico y que en ocasiones exige un mayor coste económico al alumno, aunque con mejores infraestructuras y una mayor especialización de tareas de formación y docencia en sus centros.

Tabla 2

Modelos de estructura de la Titulación de Pedagogía en Europa

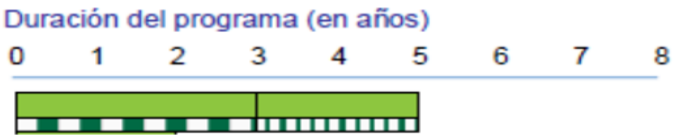
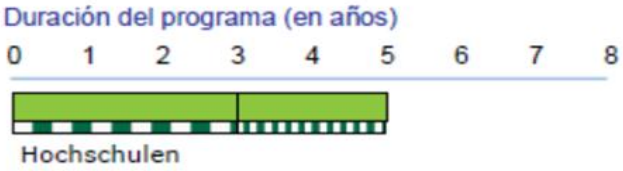
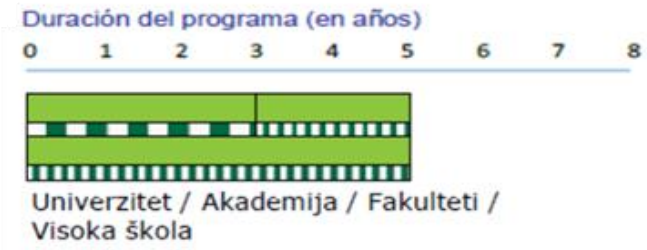
Modelo 1. Países cuyos grados duran 4 años y sus postgrados hasta 2 años	
España	
Grecia	

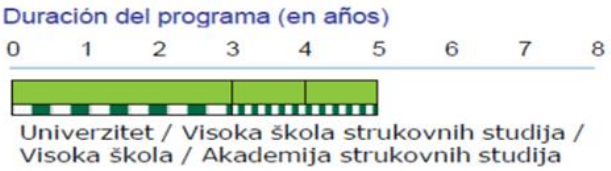
Bulgaria	
Irlanda	
Croacia	
Lituania	
Países Bajos	
Turquía	

Modelo 2. Países cuyos grados duran 3 años y sus postgrados hasta 2 años.

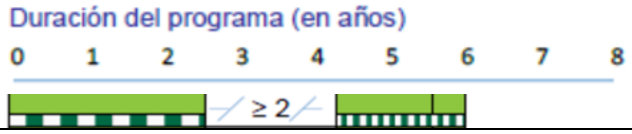
Bélgica – Comunidad flamenca	

República Checa	
Dinamarca	
Alemania	
Francia	
Luxemburgo	
Polonia	
Portugal	
Rumania	

Suecia	
Albania	
Bosnia y Herzegovina	
Islandia	
Liechtenstein	
Montenegro	
Macedonia del Norte	

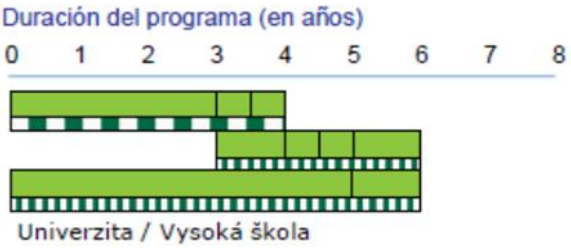
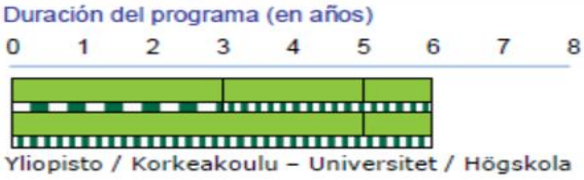
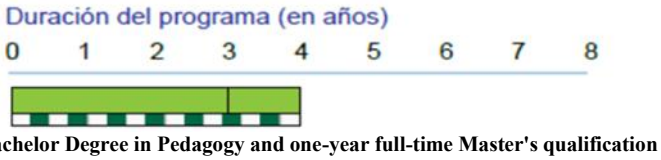
Serbia	

Modelo 3. Países cuyos grados tienen una duración de 3 años y el postgrado de hasta 4

Bélgica – Comunidad francófona	
Malta	
Noruega	

Modelo 4. Países que siguen una estructura propia

Bélgica – Comunidad germanófona	
Austria	
Eslovenia	

Eslovaquia	
Finlandia	
Italia	
Inglaterra y Gales	
Suiza	

Obviamente, la estructura de los estudios universitarios no es el único criterio que se puede utilizar para establecer modelos internacionales de formación universitaria, en Europa. A continuación, se analiza el sistema universitario desde tres cuestiones importantes: el gasto en educación superior, el profesorado y el personal investigador.

En primer lugar, respecto al gasto en educación superior, la inversión en educación en todos los niveles se sitúa, en un promedio de la OCDE y de la Unión Europea de los 21, por encima del 5,8% del Producto Interior Bruto (PIB). Países como Dinamarca o Reino Unido elevan ese porcentaje al 7,9 y 6,4% respectivamente. En el otro extremo se sitúan Italia y Alemania (4,6% y 5,1%, respectivamente). España es el tercer país, a la cola, que menor inversión en educación realiza. La educación superior representa, en el promedio de países de la OCDE y de la Unión

Europea de los 21, aproximadamente el 25% del total, de gasto en educación. Respecto al PIB, la educación superior concentra el 1,4% de media en la UE21 y 1,6% en la OCDE. Dinamarca, Países Bajos y Suecia son, de los países analizados, los que mayor porcentaje del PIB destinan a este nivel educativo (entre 1,9% y 1,7%). España, por su parte, se sitúa por debajo de la media (1,3%). Se presentan diferencias importantes entre los países al analizar la proporción de gasto privado sobre el gasto total en educación universitaria. Reino Unido se desmarca del resto de países, duplicando al siguiente en orden descendente, Italia (34%), con un gasto privado del 70% respecto del total. Los países que menor proporción de gasto privado muestran son Dinamarca, Suecia, Austria y Alemania, con valores entre el 5% danés al 15% del país germano. España se sitúa por debajo del promedio OCDE con un 23% del gasto en educación universitaria por parte de entidades privadas. Por encima de dicho promedio se encuentra Portugal (31%) y los ya mencionados, Italia y Reino Unido.

Una vez visto el esfuerzo que hace cada país en términos del PIB, conviene referenciarlo al volumen de estudiantes matriculados. El gasto anual por estudiante de educación superior presenta variaciones importantes entre los países analizados, con una cuantía de más del doble entre el país que mayor gasto dedica y el que menos. Portugal se sitúa al final de la selección de países, con un gasto de 9.640 euros por estudiante de educación superior, seguido de Italia (9.993 euros). En el otro extremo se encuentran Suiza, Dinamarca y Suecia como los países que mayor gasto por estudiante realizan, con más de 20.000 euros. España es el tercer país en orden ascendente, con 13.933 euros por estudiante, una inversión 1,7 veces por debajo de Suiza y 1,4 veces por encima de Portugal o Grecia. El destino de los recursos del gasto de las instituciones de educación superior ofrece información sobre la presión que algunos conceptos ejercen sobre el total del gasto. Tanto el promedio de países de la OCDE como el de la Unión Europea de los 21, señalan que nueve de cada diez euros presupuestados en las regiones

analizadas, son destinados a gasto corriente, lo que evidencia una alta similitud entre estos sistemas universitarios.

España marca el valor más bajo de los 12 países evaluados, con una proporción de 8 de cada 10 euros. Los países con mayor porcentaje de gasto corriente son Dinamarca (98%) y Suecia (97%). De esa proporción de gasto corriente, la mayor parte se destina al gasto de personal, con valores que van desde el 60% de Reino Unido al 79% de Francia.

España se sitúa cerca del extremo superior a dos puntos porcentuales de Francia, con casi ocho de cada diez euros del gasto corriente destinados a cubrir los gastos del personal.

En lo que respecta al profesorado, la dimensión y las características de los recursos humanos, y específicamente el profesorado, son aspectos determinantes para el servicio que prestan y para los resultados de las universidades. De los datos disponibles en los informes de referencia se ha analizado, de un lado, la ratio de estudiantes por docente de educación universitaria y la distribución del profesorado de educación superior por rangos de edad. Si se contabiliza el total de estudiantes matriculados en estudios terciarios tipo A y programas de investigación avanzada, entre el profesorado correspondiente, la ratio resultante va de los 11 alumnos por docente de Suecia o Alemania, a los 19 de Italia o los 20 de Reino Unido. España se sitúa ligeramente por debajo de la media de la OCDE y de la Unión Europea de los 21, con 12 estudiantes por profesor frente a 15.

La mayor parte del profesorado se concentra, en los países analizados, en las franjas de mayores de 50 años. Italia es el país con el profesorado más envejecido, seguido de Suiza y Suecia. El caso italiano resulta llamativo, al no presentar datos del profesorado menor de 30 años. Este es un indicador que muestra las necesidades que en materia de personal docente tendrán los sistemas en los próximos años, que requerirá de mayores niveles de gasto que los actuales. En el lado opuesto se encuentran los países con el profesorado más joven (39 años o menos) como Alemania con casi la mitad de su personal y Países Bajos (45%) o, en menor medida, Austria

y Portugal (33%). España se sitúa en un punto intermedio en cuanto al grado de envejecimiento de su profesorado; casi un 40% de su personal docente tiene 50 o más años, frente al 26% que tiene menos de 40 años.

Para terminar, en lo relativo al personal investigador, los países analizados anotan divergencias significativas en la proporción de personal investigador a tiempo completo con respecto al total de personal investigador. La mayor parte de estos países se mueve en una horquilla de 15 puntos porcentuales, entre el 37% de Suecia –que marca el valor más bajo de todos los países– y el 53% de Dinamarca e Italia. En el extremo superior se sitúan los Países Bajos, con el 86% de su personal investigador equivalente a tiempo completo seguido, a más de 20 puntos de diferencia, por Francia. España se sitúa en una posición intermedia y por debajo del promedio de países de la Unión Europea, con casi uno de cada dos investigadores a tiempo completo. La presencia de mujeres entre el personal investigador a tiempo completo se sitúa, por lo general, entre el 40 y 50%, salvo en dos países, Francia con el 37% y Portugal con el 51%. España se posiciona en la franja intermedia con un 45% de investigadoras a tiempo completo.

El gasto en I+D Los porcentajes de inversión en I+D en el sector de la educación superior sobre el total del PIB a nivel de la Unión Europea se mueven en un rango de siete décimas. Grecia, Italia y España forman el grupo de países con menor inversión en I+D, con porcentajes entre el 0,28% del país heleno, el 0,35% de España y el 0,36% de Italia.

Los países que mayor porcentaje de su PIB dedican son Dinamarca, Suecia y Suiza con, respectivamente, 0,95%, 0,89% y 0,83%. De todos los recursos económicos destinados a I+D, en el promedio de los países analizados, algo más del 22% se dirige específicamente al sector de la educación superior. Grecia, Portugal, Dinamarca y Países Bajos elevan su dato por encima de los 30 puntos porcentuales. España, por su parte se sitúa cinco puntos por encima de dicha media.

1.3. Modelos Didácticos en el Grado Universitario de Pedagogía en Europa

En este apartado se exponen las características de los modelos didácticos utilizados en la Titulación de Pedagogía, en los diferentes países europeos y en las universidades, en las que se imparte dicha titulación. Tras un análisis amplio de dichas características se expone, en la Tabla 3, la información por países y, en cada uno de ellos, se aportan los siguientes datos: duración, créditos ECTS, enfoque utilizado en las universidades de dicho país, de las que se ha analizado las titulaciones de pedagogía y, por último, especialidades, que ofrecen en la Titulación de Pedagogía, cada una de las universidades analizadas.

Tabla 3

Datos de la Titulación de Pedagogía en Países Europeos

Países	**Elementos de análisis de la Titulación de Pedagogía**
Alemania	- Duración: 3-4 años - ECTS: 180-240 - Enfoque: Investigación educativa, desarrollo de programas educativos y formación en pedagogía social. Fuerte componente interdisciplinario. - Universidades: Universidad de Hamburgo, Universidad de Múnich (LMU), Universidad Humboldt de Berlín, Universidad de Colonia, Universidad de Frankfurt. - Universidad de Hamburgo: Especialización en Pedagogía Social y Educación Intercultural. - Universidad de Múnich (LMU): Especializaciones en Psicopedagogía y Educación Comparada. - Universidad Humboldt de Berlín: Especializaciones en Educación Inclusiva y Pedagogía de la Primera Infancia. - Universidad de Colonia: Especialización en Pedagogía Social.

	- Universidad de Frankfurt: Especialización en Educación Comparada.
Austria	- Duración: 3 años - ECTS: 180 - Enfoque: Teoría educativa y prácticas en entornos educativos diversos. - Universidades: Universidad de Viena, Universidad de Graz, Universidad de Innsbruck. - Universidad de Viena: Especialización en Pedagogía Social. - Universidad de Graz: Especialización en Psicopedagogía. - Universidad de Innsbruck: Especialización en Educación Inclusiva.
Bélgica	- Duración: 3 años - ECTS: 180 - Enfoque: Educación comparada y política educativa. - Universidades: Universidad Católica de Lovaina (KU Leuven), Universidad Libre de Bruselas (ULB), Universidad de Gante. - Universidad Católica de Lovaina (KU Leuven): Especialización en Educación Comparada. - Universidad Libre de Bruselas (ULB): Especialización en Psicopedagogía. - Universidad de Gante: Especialización en Tecnología Educativa.
Bulgaria	- Duración: 4 años - ECTS: 240 - Enfoque: Formación en pedagogía y educación social. - Universidades: Universidad de Sofía, Universidad de Plovdiv, Universidad de Veliko Tarnovo. - Universidad de Sofía: Especialización en Pedagogía Social. - Universidad de Plovdiv: Especialización en Educación Inclusiva.

	- Universidad de Veliko Tarnovo: Especialización en Psicopedagogía.
Chipre	- Duración: 4 años - ECTS: 240 - Enfoque: Evaluación y desarrollo de sistemas educativos. - Universidades: Universidad de Chipre, Universidad Europea de Chipre, Universidad Frederick. - Universidad de Chipre: Especialización en Pedagogía Social. - Universidad Europea de Chipre: Especialización en Educación Comparada. - Universidad Frederick: Especialización en Psicopedagogía
Croacia	- Duración: 3-4 años - ECTS: 180-240 - Enfoque: Teoría y práctica de la educación. - Universidades: Universidad de Zagreb, Universidad de Split, Universidad de Rijeka. - Universidad de Zagreb: Especialización en Pedagogía Social. - Universidad de Split: Especialización en Educación Inclusiva. - Universidad de Rijeka: Especialización en Psicopedagogía
Dinamarca	- Duración: 3 años - ECTS: 180 - Enfoque: Innovación educativa y desarrollo de programas educativos. - Universidades: Universidad de Copenhague, Universidad de Aarhus, Universidad del Sur de Dinamarca. - Universidad de Copenhague: Especialización en Innovación Educativa. - Universidad de Aarhus: Especialización en Educación Comparada. - Universidad del Sur de Dinamarca: Especialización en Psicopedagogía.
Eslovaquia	- Duración: 3 años - ECTS: 180

	- Enfoque: Formación en pedagogía y educación social. - Universidades: Universidad Comenius de Bratislava, Universidad de Presov, Universidad de Trnava. - Universidad Comenius de Bratislava: Especialización en Pedagogía Social. - Universidad de Presov: Especialización en Educación Inclusiva. - Universidad de Trnava: Especialización en Psicopedagogía.
Eslovenia	- Duración: 3 años - ECTS: 180 - Enfoque: Educación inclusiva y sostenible. - Universidades: Universidad de Liubliana, Universidad de Maribor, - Universidad de Primorska. - Universidad de Liubliana: Especialización en Educación Inclusiva. - Universidad de Maribor: Especialización en Psicopedagogía. - Universidad de Primorska: Especialización en Innovación Educativa.
España	- Duración: 4 años - ECTS: 240 - Enfoque: Formación teórica y práctica en diseño, gestión, asesoramiento y evaluación de programas educativos. Incluye prácticas en instituciones educativas. - En España, las universidades, que imparten el Grado en Pedagogía, no ofrecen especializaciones y son estas: Universidad de Granada Universidad de Málaga Universidad de Sevilla Universidad de Oviedo Universidad de La Laguna Universidad de Burgos Universidad de Salamanca

	Universidad Pontificia de Salamanca Universidad Internacional Isabel I de Castilla Universidad de Barcelona Universidad Autónoma de Barcelona Universidad de Girona Universidad Rovira i Virgili Universidad Camilo José Cela Universidad Complutense de Madrid Universidad Europea de Madrid Universidad Nacional de Educación a Distancia Universidad de Valencia Universidad Internacional de Valencia Universidad de Santiago de Compostela Universidad de Islas Baleares Universidad Internacional de la Rioja Universidad de Navarra Universidad del País Vasco Universidad de Murcia
Estonia	- Duración: 3 años - ECTS: 180 - Enfoque: Innovación educativa y desarrollo de programas educativos. - Universidades: Universidad de Tartu, Universidad de Tallin. - Universidad de Tartu: Especialización en Innovación Educativa. - Universidad de Tallin: Especialización en Psicopedagogía.
Finlandia	- Duración: 3 años - ECTS: 180 - Enfoque: Innovación educativa y desarrollo de programas educativos. Fuerte componente de investigación. - Universidades: Universidad de Helsinki, Universidad de Turku, Universidad de Tampere. - Universidad de Helsinki: Especialización en Pedagogía Social.

	- Universidad de Turku: Especialización en Educación Comparada. - Universidad de Tampere: Especialización en Psicopedagogía
Francia	- Duración: 3 años - ECTS: 180 - Enfoque: Teoría y práctica de la educación, con un fuerte componente de investigación y educación comparada. - Universidades: Universidad de París (Sorbonne), Universidad de Estrasburgo, Universidad de Lyon, Universidad de Burdeos, Universidad de Marsella. - Universidad de París (Sorbonne): Especialización en Educación - Comparada y Políticas Educativas. - Universidad de Estrasburgo: Especializaciones en Psicopedagogía y Educación Intercultural. - Universidad de Lyon: Especialización en Tecnología Educativa. - Universidad de Burdeos: Especialización en Pedagogía Social. - Universidad de Marsella: Especialización en Educación Inclusiva.
Grecia	- Duración: 4 años - ECTS: 240 - Enfoque: Teoría y práctica de la educación, con un enfoque en la educación comparada y la política educativa. - Universidades: Universidad Nacional y Kapodistríaca de Atenas, Universidad Aristóteles de Tesalónica, Universidad de Patras. - Universidad Nacional y Kapodistríaca de Atenas: Especialización en Pedagogía Social. - Universidad Aristóteles de Tesalónica: Especialización en Educación Comparada. - Universidad de Patras: Especialización en Psicopedagogía.

Hungría	- Duración: 3 años - ECTS: 180 - Enfoque: Formación en pedagogía y educación social, con un enfoque en la práctica y la investigación. - Universidades: Universidad de Budapest (ELTE), Universidad de Szeged, Universidad de Debrecen. - Universidad de Budapest (ELTE): Especialización en Pedagogía Social. - Universidad de Szeged: Especialización en Educación Inclusiva. - Universidad de Debrecen: Especialización en Psicopedagogía.
Inglaterra y Gales	- Duración: 3 años - ECTS: 180 - Enfoque: Estudios educativos amplios, investigación educativa y aplicada, liderazgo educativo, educación internacional. - Universidades: UCL – Institute of Education (IoE) - University of Oxford – Department of Education - University of Cambridge – Faculty of Education - King´s College London – Department of Education and Professional Studies - University of Birmingham – School of Education - University of Manchester – School of Education - University of Nottingham – School of Education - University of Leeds – School of Education
Irlanda	- Duración: 3-4 años - ECTS: 180-240 - Enfoque: Innovación educativa y desarrollo de programas educativos. - Universidades: Universidad de Dublín (Trinity College), Universidad de Cork, Universidad Nacional de Irlanda en Galway.

	- Universidad de Dublín (Trinity College): Especialización en - Innovación Educativa. - Universidad de Cork: Especialización en Educación Comparada. - Universidad Nacional de Irlanda en Galway: Especialización en Psicopedagogía.
Italia	- Duración: 3 años - ECTS: 180 - Enfoque: Combinación de teoría educativa y prácticas en entornos educativos diversos. Enfoque en la formación continua. - Universidades: Universidad de Bolonia, Universidad de Milán, - Universidad de Roma (La Sapienza), Universidad de Florencia, Universidad de Nápoles Federico II. - Universidad de Bolonia: Especialización en Pedagogía Social. - Universidad de Milán: Especialización en Psicopedagogía. - Universidad de Roma (La Sapienza): Especialización en Educación Comparada. - Universidad de Florencia: Especialización en Tecnología Educativa. - Universidad de Nápoles Federico II: Especialización en Educación Inclusiva.
Letonia	- Duración: 3 años - ECTS: 180 - Enfoque: Innovación educativa y desarrollo de programas educativos. - Universidades: Universidad de Letonia, Universidad Técnica de Riga. - Universidad de Letonia: Especialización en Innovación Educativa. - Universidad Técnica de Riga: Especialización en Psicopedagogía.

Lituania	- Duración: 3 años - ECTS: 180 - Enfoque: Innovación educativa y desarrollo de programas educativos. - Universidades: Universidad de Vilna, Universidad Vytautas Magnus, Universidad Técnica de Kaunas. - Universidad de Vilna: Especialización en Innovación Educativa. - Universidad Vytautas Magnus: Especialización en Psicopedagogía. - Universidad Técnica de Kaunas: Especialización en Educación Comparada.
Luxemburgo	- Duración: 3 años - ECTS: 180 - Enfoque: Innovación educativa y desarrollo de programas educativos. - Universidades: Universidad de Luxemburgo. - Universidad de Luxemburgo: Especialización en Innovación Educativa
Malta	- Duración: 3 años - ECTS: 180 - Enfoque: Innovación educativa y desarrollo de programas educativos. - Universidades: Universidad de Malta. - Universidad de Malta: Especialización en Innovación Educativa.
Paises Bajos	- Duración: 3 años - ECTS: 180 - Enfoque: Investigación educativa y desarrollo de políticas educativas. Fuerte componente práctico. - Universidades: Universidad de Ámsterdam, Universidad de Utrecht,

	Universidad de Leiden, Universidad de Groninga. - Universidad de Ámsterdam: Especialización en Pedagogía Social. - Universidad de Utrecht: Especialización en Psicopedagogía. - Universidad de Leiden: Especialización en Educación Comparada - Universidad de Groninga: Especialización en Tecnología Educativa.
Polonia	- Duración: 3 años - ECTS: 180 - Enfoque: Formación en pedagogía y educación social, con un enfoque en la práctica y la investigación. - Universidades: Universidad de Varsovia, Universidad Jaguelónica de Cracovia, Universidad de Wroclaw. - Universidad de Varsovia: Especialización en Pedagogía Social. - Universidad Jaguelónica de Cracovia: Especialización en Psicopedagogía. - Universidad de Wroclaw: Especialización en Educación Comparada
Portugal	- Duración: 3-4 años - ECTS: 180-240 - Enfoque: Evaluación y desarrollo de sistemas educativos, con énfasis en la inclusión y la diversidad. - Universidades: Universidad de Lisboa, Universidad de Oporto, Universidad de Coimbra, Universidad de Aveiro. - Universidad de Lisboa: Especialización en Pedagogía Social. - Universidad de Oporto: Especialización en Psicopedagogía. - Universidad de Coimbra: Especialización en Educación Comparada. - Universidad de Aveiro: Especialización en Tecnología Educativa.

República Checa	- Duración: 3 años - ECTS: 180 - Enfoque: Innovación educativa y desarrollo de programas educativos. - Universidades: Universidad Carolina de Praga, Universidad Masaryk de Brno, Universidad Palacký de Olomouc. - Universidad Carolina de Praga: Especialización en Innovación Educativa. - Universidad Masaryk de Brno: Especialización en Psicopedagogía. - Universidad Palacký de Olomouc: Especialización en Educación Comparada.
Rumania	- Duración: 3 años - ECTS: 180 - Enfoque: Innovación educativa y desarrollo de programas educativos. - Universidades: Universidad de Bucarest, Universidad Babeș-Bolyai de Cluj-Napoca, Universidad de Iași. - Universidad de Bucarest: Especialización en Innovación Educativa. - Universidad Babeș-Bolyai de Cluj-Napoca: Pedagogía Social, Pedagogía de la Formación de Adultos y Psicopedagogía. - Universidad Alexandru Ioan Cuza de Iași: Pedagogía de la Educación Primaria y Preescolar, Pedagogía de la Educación Superior y Consejería y Orientación Educativa.
Suecia	- Duración: 3 años - ECTS: 180 - Enfoque: Educación inclusiva y sostenible, con un fuerte énfasis en la investigación y la práctica. - Universidades: Universidad de Estocolmo, Universidad de Gotemburgo, Universidad de Uppsala, Universidad de Lund

- Universidad de Estocolmo: Tecnología de la Educación
- Universidad de Gotemburgo: Educación Especial
- Universidad de Uppsala: Necesidades Educativas Especiales
- Universidad de Lund: Educación Internacional: Políticas educativas internacionales y diversidad cultural.

En síntesis, los enfoques más comunes en los países europeos, donde el Grado de Pedagogía coexiste con otras titulaciones afines referidas a campos profesionales limítrofes, son:

1. Innovación educativa y desarrollo de programas educativos: aparece en al menos 12 países, incluyendo Dinamarca, Estonia, Finlandia, Irlanda, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, República Checa y Rumanía. Esto refleja un interés generalizado en la actualización constante de los sistemas educativos y en el diseño de métodos pedagógicos innovadores.
2. Formación en pedagogía y educación social: es mencionado en países como Bulgaria, Eslovaquia, Hungría y Polonia. Este enfoque refleja la importancia de formar profesionales para intervenir en contextos sociales y comunitarios.

Por otro lado, los enfoques menos recurrentes incluyen:

1. Educación comparada y política educativa: Específicamente señalado en países como Suecia, Bélgica, Francia y Grecia. Aunque es relevante parece, que no es una prioridad generalizada en los sistemas educativos europeos.
2. Educación inclusiva y sostenible: Sólo mencionado explícitamente en Suecia y Eslovenia. Aunque se trata de un enfoque crítico en la educación contemporánea, su menor aparición refleja una adopción todavía incipiente o localizada de estas prácticas.

Que los enfoques más repetidos incluyan innovación educativa y desarrollo de programas y formación en pedagogía y educación social sugiere una orientación común en Europa hacia:

1. Adaptación al cambio: refleja la necesidad de preparar a los profesionales de la pedagogía para enfrentarse a un mundo en constante transformación tecnológica, cultural, social, ambiental y económica. La innovación asegura que los programas educativos sean relevantes y efectivos.
2. Impacto social: la repetición de la pedagogía social indica un compromiso con abordar desigualdades y problemáticas sociales mediante la educación. Es un enfoque que subraya la relevancia de formar pedagogos con habilidades para intervenir en comunidades y contextos desafiantes.

Esto implica que la Titulación de Pedagogía en Europa está siendo diseñada como un espacio interdisciplinario, donde la teoría se combina con aplicaciones prácticas que responden a las demandas sociales y tecnológicas contemporáneas.

En el sentido contrario, la menor frecuencia de enfoques como la educación comparada y política educativa o la educación inclusiva y sostenible podría interpretarse como:

1. Especialización limitada: La educación comparada requiere un análisis profundo de políticas y contextos internacionales, lo que puede restringir su aplicación a programas específicos o países con interés en tendencias globales.
2. Avance desigual: La educación inclusiva y sostenible podría estar en una etapa de desarrollo más reciente en algunos países, lo que explica su menor representación. Esto también podría indicar que no todos los países priorizan estas áreas de la misma manera.

Esto sugiere que, aunque son áreas menos comunes, aportan una especialización valiosa a la Titulación de Pedagogía, fomentando perspectivas globales y valores fundamentales como la inclusión y la sostenibilidad. Su menor frecuencia podría abrir oportunidades para un desarrollo más enfocado en el futuro.

Así, la combinación de enfoques predominantes y menos comunes demuestra que la Titulación de Pedagogía en Europa es diversa, con una base sólida en innovación y formación social,

mientras que simultáneamente abre caminos hacia áreas emergentes como la sostenibilidad y la educación comparada. Esto no solo permite una formación integral, sino que también posiciona a los pedagogos europeos como agentes de cambio, preparados para responder tanto a desafíos locales como globales.

Respecto a las especialidades, que se ofertan, se puede llegar a la conclusión de que las especialidades más ofertadas, en los diferentes países europeos, son:

1. Pedagogía Social: Es mencionada en la mayoría de los países, como Alemania, Austria, Bulgaria, España, Francia, Grecia, Italia, Polonia y Rumanía, entre otros. Su amplia presencia refleja la necesidad de formar pedagogos que puedan intervenir en problemáticas sociales, culturales y comunitarias.
2. Psicopedagogía: También ampliamente repetida en países como Alemania, Austria, Bélgica, Francia, Italia y Portugal, lo que indica la relevancia de integrar conocimientos psicológicos en el ámbito educativo para comprender y apoyar a los estudiantes de manera más efectiva.
3. Educación Inclusiva: Presente en países como Alemania, Austria, Bulgaria, España, Francia, Italia y Hungría. Su inclusión muestra el esfuerzo por garantizar la igualdad de oportunidades educativas y el apoyo a estudiantes con diversas necesidades.

Sin embargo, las especialidades, que aparecen en menos países, incluyen:

1. Pedagogía de la Primera Infancia: Mencionada únicamente en Alemania y Rumanía, lo que podría sugerir que esta etapa educativa no siempre se aborda como una especialidad independiente en los programas de pedagogía.
2. Educación Internacional (que forma parte de la asignatura Educación Comparada): Sólo aparece en Suecia, a pesar de la creciente necesidad de enfoques globales en educación debido a la movilidad internacional y la diversidad cultural.

3. Pedagogía de la Formación de Adultos y Pedagogía de la Educación Superior: Limitadas principalmente a Rumanía. Esto podría indicar que estas áreas están menos desarrolladas como especialidades en comparación con otras partes de Europa.

Este análisis sobre las especialidades ofertadas nos permite concluir que refleja una tendencia común en Europa hacia:

1. Compromiso con el impacto social: La repetición de la Pedagogía Social señala que los programas de pedagogía están diseñados para preparar a los futuros profesionales para abordar problemas sociales y promover la cohesión comunitaria.
2. Atención a la diversidad educativa: La Psicopedagogía y la Educación Inclusiva subrayan la importancia de entender y apoyar a estudiantes con diferentes necesidades y contextos, desde perspectivas psicológicas y pedagógicas.
3. Enfoques prácticos y aplicados: Estas especialidades indican que la pedagogía europea prioriza la conexión directa entre teoría y práctica, formando profesionales capaces de intervenir en diversos entornos educativos y sociales.

Además, tienden a crear un perfil común de los titulados en Pedagogía en Europa: profesionales preparados para responder a desafíos educativos, sociales y psicológicos, con un fuerte enfoque en la equidad y la inclusión.

Por otro lado, que las especialidades menos frecuentes para la Titulación de Pedagogía, a nivel europeo, sean la Pedagogía de la Primera Infancia, la Educación Internacional o la Pedagogía de la Formación de Adultos, puede interpretarse como que:

1. Las áreas de especialización emergentes o regionales: Estas especialidades pueden estar más desarrolladas en países específicos que tienen necesidades particulares, como Alemania en el caso de la Primera Infancia o Suecia en Educación Internacional.

2. La diferenciación en los sistemas educativos: Los programas que abordan menos estas especialidades podrían estar priorizando otras áreas debido a su contexto social, cultural o político.
3. El potencial de expansión futura: La menor frecuencia podría indicar oportunidades de desarrollo en estas áreas, especialmente en un contexto globalizado donde la educación internacional y la atención a la primera infancia son cada vez más relevantes.

Estas especialidades menos comunes aportan un enfoque único y valioso, permitiendo que algunos programas de Pedagogía en Europa se destaquen en áreas específicas y ofrezcan formación altamente especializada.

En este sentido, el análisis de las especialidades de la Titulación de Pedagogía, en Europa, revela un equilibrio entre enfoques ampliamente compartidos y áreas de especialización únicas. Mientras que las especialidades predominantes, Pedagogía Social, la Educación Comparada e Internacional (englobadas en la misma disciplina) y Psicopedagogía, garantizan una base sólida y uniforme en la formación de pedagogos, las menos frecuentes ofrecen oportunidades de diferenciación y especialización.

Esto no sólo enriquece la diversidad de competencias de los titulados en Pedagogía, sino que, también, posiciona a la Titulación como un espacio dinámico y adaptado a las necesidades locales, regionales y globales. En última instancia, estas variaciones contribuyen a un sistema educativo europeo más flexible, inclusivo e innovador.

Para concluir el presente apartado y, también, el capítulo se podría determinar que la diversidad expuesta de enfoques y especialidades, en la Titulación de Pedagogía en Europa, refleja un sistema educativo sólido, inclusivo y en constante evolución y, de todo ello, los principales aspectos positivos, que se podrían destacar son:

1. Base interdisciplinaria y práctica: los enfoques predominantes, como la innovación educativa, la pedagogía social y la psicopedagogía, garantizan que los titulados sean

capaces de abordar las complejidades de la educación contemporánea con herramientas teóricas y prácticas.

2. Equilibrio entre tradición e innovación: mientras que áreas clásicas como la pedagogía social consolidan el impacto social de la profesión, especialidades emergentes como la sostenibilidad y la Educación Comparada e internacional amplían el horizonte formativo hacia una perspectiva global.
3. Flexibilidad y adaptabilidad: la presencia de especialidades únicas en ciertos países permite a cada región responder a sus desafíos específicos, enriqueciendo la formación de pedagogos con competencias diferenciadas y adaptadas a contextos locales.

Sin embargo, también, es importante señalar algunos aspectos negativos, que surgen del análisis:

1. Desigualdad en la implementación: aunque ciertos enfoques y especialidades, como la educación inclusiva y la pedagogía de la primera infancia, son reconocidos como cruciales, su menor presencia en algunos países sugiere una implementación desigual que podría limitar la uniformidad en la formación de competencias clave.
2. Falta de cohesión europea: la diversidad de especialidades y enfoques, aunque positiva, podría reflejar una fragmentación en la visión global de la pedagogía en Europa, dificultando la colaboración y el intercambio de buenas prácticas entre países.
3. Subrepresentación de áreas emergentes: la Educación Comparada e internacional, la sostenibilidad y la formación de personas adultas aparecen en pocos países, lo que podría indicar una falta de prioridad hacia estas áreas, a pesar de su relevancia creciente en un mundo globalizado.

En síntesis, la Titulación de Pedagogía en Europa tiene el desafío de dar cobertura a los retos educativos contemporáneos, mientras promueve una formación integral y especializada, ante lo cual el camino hacia una mayor cohesión y equidad entre países podría fortalecer su

capacidad para preparar profesionales de la pedagogía capaces de enfrentar los retos educativos del siglo XXI.

Tras la exploración de los modelos internacionales de formación, en la Titulación de Pedagogía, e identificar tanto los enfoques predominantes como las especialidades más representativas en el contexto europeo, lo que permite evidenciar la diversidad y riqueza formativa a nivel internacional y subrayar la influencia que estos modelos tienen en la construcción de una pedagogía adaptada a las demandas globales y locales, resulta pertinente centrar la atención en la evolución de la Titulación de Pedagogía en España, un contexto único, donde la tradición y la innovación han configurado un sistema formativo propio.

En el siguiente capítulo, se lleva a cabo una breve descripción de la evolución histórica del Grado en Pedagogía, desde su origen hasta la configuración contemporánea. Además, se examina la evolución de los datos en torno a tendencias de matrícula, perfil del alumnado o titularidad de las entidades en el período transcurrido entre 2015 y 2024.

Referencias

Alcalde, I. H., Reina, M. J. M., & Tarragó, R. (2024). Hacia una Universidad más inclusiva: Estudio de caso en los estudios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 56,* 238-247.

Arias-Gago, A. R., & Rodríguez-Garcia, A. (2020). Validación de la escala OCDUMA para analizar las concepciones, opiniones y percepciones del profesorado hacia las metodologías activas. *Aula Abierta, 49*(4), 403-412. https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020

Comisión Europea. (2020). Un nuevo Espacio Europeo de Educación para 2025. *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones*

(CELEX_52020DC0625).https://www.infocop.es/wp-content/uploads/2024/05/CELEX_52020DC0625_ES_TXT.pdf

Comisión Europea: Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura (2023). *La estructura de los sistemas educativos europeos 2023/2024 – Diagramas esquemáticos. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea*. https://data.europa.eu/doi/10.2797/212303

Comisión Europea (2023). *Resultados para hoy y preparación para el futuro: programa de trabajo de 2024 de la Comisión.* https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/ip_23_4965

Correa-Aguado, P. I., & Rochin-Berumen, F. L. (2024). Plan de Acción tutorial: una herramienta clave para el desarrollo integral de los estudiantes. *South Florida Journal of Development, 5*(2), 941-949.

Crawford, J., Cowling, M., & Allen, K. A. (2023). Leadership is needed for ethical ChatGPT: Character, assessment, and learning using artificial intelligence (AI). *Journal of University Teaching and Learning Practice, 20*(3), 2. https://doi.org/10.53761/1.20.3.02

Crous, G., Rodríguez-Rodríguez, J., & Padilla-Petry, P. (2024). Metodologías activas en la educación superior: el caso de la docencia no-presencial durante la pandemia de la Covid-19. *Educatio Siglo XXI, 42*(1), 9-32.

Comisión Europea (2012). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2012: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia.* https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/dd4f1a44-f835-4100-94a8-70bd9cab243d

Comisión Europea. (2023, 13 de septiembre). *Discurso sobre el Estado de la Unión 2023.* https://state-of-the-union.ec.europa.eu/state-union-2023_es

Equipo de la Fundación ETEA (2024). La Fundación ETEA: un modelo de institucionalización y transversalización del Desarrollo y la Cooperación en la Universidad. *Revista de fomento social, 308*, 45-80.

Furco, A. (2019, 18 de noviembre de 2021). El Estado de la Investigación de Aprendizaje-Servicio: ¿Hacia dónde vamos desde aquí? [Segunda parte de la conferencia magistral]. *V Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio*, Buenos Aires, Argentina. https://youtu.be/1GS_9HxkOw8

Gaitan Hernandez, M. A., & de la Cruz Hernández, R. (2024). Impact of active methodologies on motivation and academic performance of secondary education students. *Pedagogical Constellations, 3*(1), 127-146. https://doi.org/10.69821/constellations.v3i1.32

Gobierno de España. (2021). *Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Boletín Oficial del Estado*, núm. 233, de 29 de septiembre de 2021. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-15781

Kushnir, I. (2023). Tracing "Symbolic" Policy Ideas About an Integrative Curriculum in the Bologna Process Post-2020 International Agenda. In Integrative Curricula: A Multi-Dimensional Approach to Pedagogy (pp. 115-130). Emerald Publishing Limited.

Labrador, M. J., & Andreu, M. A. (2008). Metodologías Activas. *Grupo de innovación en metodologías activas. Universidad Politécnica de Valencia.* http://www.upv.es/diaal/publicaciones/Andreu-Labrador12008_Libro%20Metodologias_Activas.pdf

López Regalado, O., Núñez Rojas, N., López Gil, Ó. R., & Sánchez Rodríguez, J. (2024). El Análisis del uso de la inteligencia artificial en la educación universitaria: una revisión sistemática. Pixel-Bit. *Revista De Medios Y Educación, 70,* 97–122. https://doi.org/10.12795/pixelbit.106336

Ochoa-Cervantes, A., Galán, M. G. S., & Paredes, D. M. (2024). La participación del estudiantado en las prácticas de Aprendizaje-Servicio, percepciones de docentes universitarios españoles y mexicanos. *Revista de Investigación Educativa, 42*(2).

Puig-Pérez, S., Castellanos-Pineda, P., Atienza-Carbonell, B., Muñoz, P. M., Rodríguez- Gascó, M., & Tomás, A. F. (2024). Acuerdos sobre calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior y su aplicación en España. *European Public & Social Innovation Review, 9*, 1-22.

Rodríguez Gómez, G., Cubero Ibáñez, J., Sánchez Calleja, L., González-Elorza, A., & Ibarra Saiz, M. S. (2025). El reto del diseño de los resultados de aprendizaje y su evaluación en educación superior. *Educación XX1, 28*(1), 179-211. 10.5944/educxx1.38233

Sánchez, C. P., Batson, M. D. L. C. S., & Sánchez, K. R. (2024). Aplicación del Marco Común Europeo de Referencia en el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras. *Didasc@ lia: Didáctica y Educación, 15*(3), 1-22.

Sistema de Créditos Europeo (2023). *Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS).* Obtenido de European Education Area Quality education and training for all: https://education.ec.europa.eu/es/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/european-credit-transfer-and-accumulation-system

Tixe, N. M. F., & Mora, C. P. I. (2025). Diseño de un plan de autoevaluación para mejorar la calidad educativa en la Educación Superior. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS, 7*(1), 223-243.

Zhang, X. (2024). *Las políticas europeas de intercambio en educación superior. Un análisis comparativo de los programas Erasmus, Erasmus+ y Tempus*. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Gredos. https://gredos.usal.es/handle/10366/159735

Capítulo 2. Evolución de los Estudios

Introducción

El presente capítulo aborda la evolución histórica de la titulación en Pedagogía en España, desde sus orígenes hasta las reformas más recientes que han configurado su estructura actual. A través de un análisis detallado, se examinan los principales hitos normativos que han influido en su desarrollo, los cambios en los planes de estudio y la adaptación de la titulación a los nuevos marcos legislativos, como el Espacio Europeo de Educación Superior y la normativa vigente en la actualidad.

En primer lugar, se presenta una revisión histórica que contextualiza la titulación desde su vinculación inicial con los estudios de Filosofía y Letras hasta la consolidación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en 1979 y su posterior transformación en el Grado en Pedagogía. Se analizan las reformas introducidas por diferentes Reales Decretos, destacando los cambios en la estructura curricular, la distribución de créditos y la evolución de las áreas de conocimiento.

Posteriormente, se examina la evolución de la matrícula en la titulación durante el período 2015-2024, identificando tendencias generales y patrones específicos en función de variables como el sexo, la edad, el tipo de universidad (pública o privada) y la modalidad de enseñanza (presencial o no presencial). Se pone especial énfasis en la disminución progresiva del número de matriculados, el crecimiento de la enseñanza privada y la persistente feminización de la titulación.

El capítulo también explora la distribución de los estudiantes de nuevo ingreso, analizando las diferencias entre universidades públicas y privadas y su impacto en la configuración actual del Grado en Pedagogía. Asimismo, se presentan datos sobre la evolución del número de

egresados, considerando factores como la edad, el sexo y la modalidad de enseñanza, con el fin de evaluar la trayectoria académica y profesional de los titulados en este ámbito.

2.1. Evolución Histórica de la Titulación

Desde la publicación del Libro Blanco del Grado en Pedagogía y Educación Social por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005), la titulación se ha visto inmersa en modificaciones estructurales, fruto de los cambios legislativos. Así, tras su inicial vinculación a los estudios de Filosofía y Letras, pasó a formar parte de Filosofía y Ciencias de la Educación, en el decenio de los setenta del pasado siglo XX.

Finalmente, en 1979 se aprueba la licenciatura específica en Ciencias de la Educación. A lo largo de esos primeros años, el plan de estudios se dirige, especialmente, a la formación de profesionales para el sistema escolar. Con la aprobación de la LRU (1983), el título sufre una nueva reforma, pasando de la denominación de Ciencias de la Educación a Pedagogía. Las modificaciones aparecen ligadas al RD 915/1992, de 17 de julio. En la Tabla 4 se recoge la estructura del plan de estudios de acuerdo con la normativa citada.

Tabla 4

Plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía de acuerdo con el RD 915/1992

Materias troncales	*Créditos*	*Áreas de conocimiento*
Primer Ciclo		
Antropología de la Educación	4	Antropología social Teoría e Historia de la Educación
Bases metodológicas de la investigación educativa	8	Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación Teoría e Historia de la Educación
Didáctica general	8	Didáctica y Organización Escolar
Historia de la Educación	8	Teoría e Historia de la Educación

Organización y gestión de centros educativos	8	Didáctica y Organización Escolar
Procesos psicológicos básicos	6	Psicología Básica
Psicología del desarrollo y de la educación	8	Psicología Evolutiva y de la Educación
Sociología de la educación	8	Sociología Teoría e Historia de la Educación
Tecnología Educativa	6	Didáctica y Organización Escolar
Teoría de la Educación	8	Teoría e Historia de la Educación
Prácticum	6	Todas las áreas vinculadas a las materias troncales de este título
Segundo ciclo		
Diseño, desarrollo e innovación del currículo	6	Didáctica y Organización Escolar
Economía de la educación	6	Economía Aplicada Sociología Teoría e Historia de la Educación
Educación comparada	6	Teoría e Historia de la Educación
Evaluación de Programas, Centros y Profesores	6	Didáctica y Organización Escolar Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Formación y actualización de la función pedagógica	6	Didáctica y Organización Escolar Teoría e Historia de la Educación
Pedagogía Social	6	Teoría e Historia de la Educación
Política y legislación educativas	6	Ciencia Política y de la Administración Derecho administrativo Teoría e Historia de la Educación
Prácticum	12	Todas las áreas vinculadas a las materias troncales de este título

Años más tarde, con la promoción de un Espacio Europeo de Educación Superior y la reflexión sobre los estudios universitarios, es publicado el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre,

por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Este será modificado, años más tarde, por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio. Actualmente, 25 de las 26 universidades españolas, que imparten el Grado en Pedagogía, se rigen por esta normativa. Sin embargo, recientemente fue publicado el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, que supondrá un nuevo replanteamiento de la titulación.

En la Tabla 5, se recoge una síntesis de algunas diferencias entre ambos textos legislativos:

Tabla 5

Comparación de los RD 1393/2007 y RD 822/2021

	Real Decreto 1393/2007	**Real Decreto 822/2021**
Créditos	Entre 180-240	240-360 (60 créditos por curso)
Vinculación	Ramas de conocimiento a) Artes y Humanidades b) Ciencias c) Ciencias de la Salud d) Ciencias Sociales y Jurídicas e) Ingeniería y Arquitectura	32 ámbitos de conocimiento
Formación básica	Al menos el 25% de los créditos 60% vinculadas a las materias*	Mínimo 60 ECTS (50% al ámbito del título y el resto relacionados con otros ámbitos de conocimiento) Concreción en materias o asignaturas (mínimo 6 ECTS)
Prácticas externas	Extensión máxima del 25% de los créditos preferentemente en la segunda mitad del plan de estudios	Extensión máxima del 25% de los créditos

Trabajo Fin de Grado	Mínimo 6% y máximo 12,5%	Entre el 20% y el 40% de los créditos del título

Nota: *Concretadas en asignaturas de un mínimo de 6 ECTS en el primer plan de estudio; materias básicas.

De acuerdo con el Registro de Universidades, Centros y Títulos (a partir de ahora, RUCT) el Grado en Pedagogía se imparte, actualmente, en 26 universidades españolas, emplazadas en catorce Comunidades Autónomas.

Tabla 6

Registro de Universidades que imparten el Grado de Pedagogía por Comunidades Autónomas

Comunidad Autónoma	**Universidades**
Andalucía	Universidad de Granada Universidad de Málaga Universidad de Sevilla
Asturias	Universidad de Oviedo
Canarias	Universidad de La Laguna (Tenerife)
Castilla y León	Universidad de Burgos Universidad de Salamanca Universidad Pontificia de Salamanca Universidad Isabel I de Castilla
Cataluña	Universidad de Barcelona Universidad Autónoma de Barcelona Universidad de Girona Universidad Rovira i Virgili
Comunidad de Madrid	Universidad Camilo José Cela Universidad Complutense de Madrid Universidad Europea de Madrid UNED
Comunidad Valenciana	Universidad de Valencia, Universidad Internacional de Valencia
Galicia	Universidad de Santiago de Compostela

Islas Baleares	Universidad de las Islas Baleares
La Rioja	Universidad Internacional de la Rioja
Navarra	Universidad de Navarra
País Vasco	Universidad del País Vasco
Región de Murcia	Universidad de Murcia

El plan de estudios de cada una de las titulaciones se rige, hoy en día, por el RD 1393/2007, a excepción de la Universitat de les Illes Balears, que modificó su plan de estudio en 2023, y el grado implantado por la Universidad Internacional Isabel I de Castilla, que imparte los estudios desde septiembre de 2024 y los ha diseñado de acuerdo a lo estipulado por el RD 822/2021.

En la Tabla 6 se recoge la organización del plan de estudios de todas las universidades, que ofrecen la titulación. De acuerdo con esta, todas las universidades ofrecen una Formación Básica de 60 ECTS. La mayor variación se percibe en la distribución de los créditos de asignaturas obligatorias y optativas. Las Universidades de Murcia y Navarra son las que cuentan con un mayor número de créditos (132) de asignaturas obligatorias, seguida por las Universidades de Oviedo y Rovira i Virgili (126). En el otro extremo, se hallan las instituciones con una menor presencia de asignaturas obligatorias, en su plan de estudios. Encabezan el listado las universidades emplazadas en Andalucía: Universidades de Málaga, Granada y Sevilla. Son estos centros los que disponen de una mayor oferta de asignaturas optativas (60ECTS).

La distribución de los créditos en Prácticas Externas oscila entre 6 y 42 créditos. La universidad que ofrece un menor número de prácticas a su alumnado es la Universidad Europea de Madrid, frente a las universidades de Málaga, Sevilla y Granada, que destinan 42 ECTS a la formación práctica.

El Trabajo Fin de Grado, en las diferentes universidades, oscila entre los 6 y los 18 ECTS. La mayoría de los centros destinan seis créditos a esta asignatura. La Universidad de Girona ofrece en su plan de estudios una asignatura conformada por 18 ECTS.

2.2. Evolución de la Matrícula

2.2.1. Análisis de la Evolución de la Matriculación en la Titulación de Pedagogía en España (2015-2024)

En este epígrafe, se ofrece un análisis de la evolución de la matrícula, en el Grado en Pedagogía, a partir de la información ofrecida por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. La evaluación de las tendencias y patrones de matriculaciones del alumnado comprende el período transcurrido entre el año académico 2015-2016 y 2023-2024. Se han tenido en cuentan variables tales como: el sexo, el grupo de edad, el tipo de universidad (pública o privada) y la modalidad de enseñanza (presencial o no presencial).

Se calcularon porcentajes, tasas de crecimiento y se identificaron tendencias, a lo largo del tiempo.

Una primera valoración global de los datos analizados evidencia una disminución general en el número de matriculados, un crecimiento significativo de la enseñanza privada no presencial y una persistente brecha de género, en favor de las mujeres, tal y como se expondrá, de manera exhaustiva, en los apartados siguientes.

2.2.2. Tendencias Generales de Matriculación

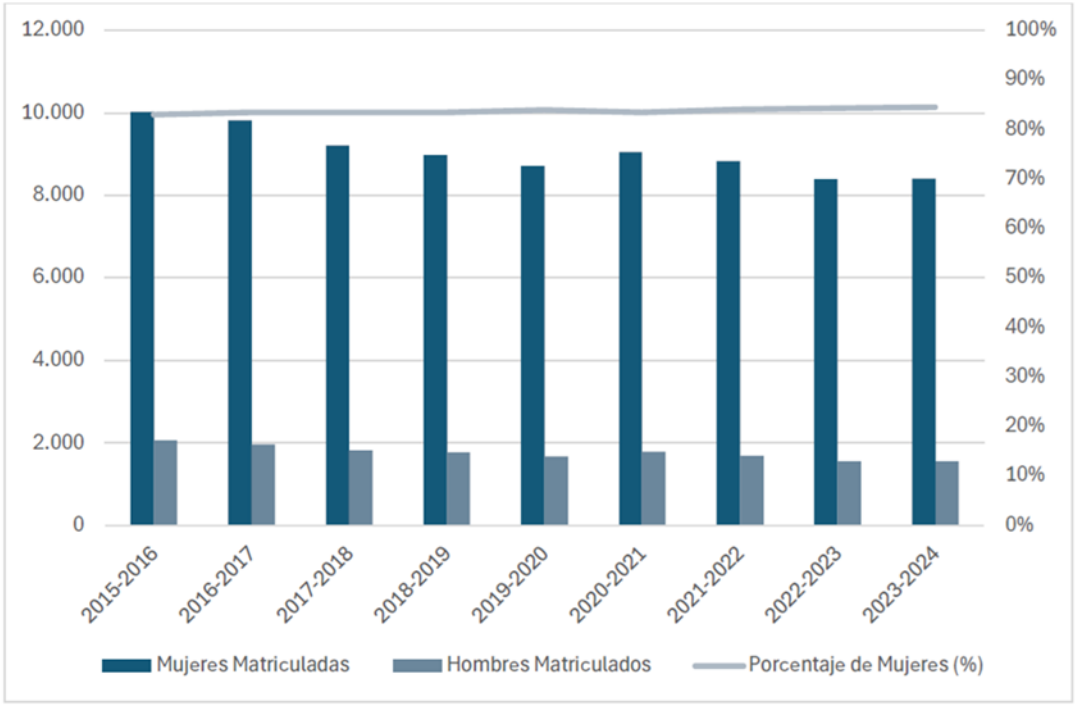
Como se observa en la Figura 2, el número total de estudiantes matriculados en Pedagogía disminuyó de 12.093 en 2015-2016 a 9.963 en 2023-2024, lo que supone una reducción del 17,6%. Este descenso es consistente tanto en universidades públicas como privadas, aunque con matices particulares que serán analizados posteriormente.

Las mujeres constituyen el 84,5% de los matriculados en 2023-2024, pasando de 10.033 en 2015.2016 a 8.412. Este descenso en la matricula equivale a una disminución del 16,1%. Por su parte, los hombres constituyen el 15,5% del alumnado matriculado en el Grado de Pedagogía, para el curso 2023-2024. En este grupo, se constata, igualmente, el descenso de la matrícula. La caída es superior a la evidenciada entre las alumnas (decrece de 2.060 a 1551, lo

que supone una reducción del 24,7%). Esta disminución implica un ligero aumento del porcentaje de mujeres matriculadas, consolidándose, como consecuencia, la feminización de la titulación.

Figura 2

Evolución de la matrícula del Grado en Pedagogía (2015-2024)



2.2.3. Datos de Matrícula por Grupos de Edad y Sexo

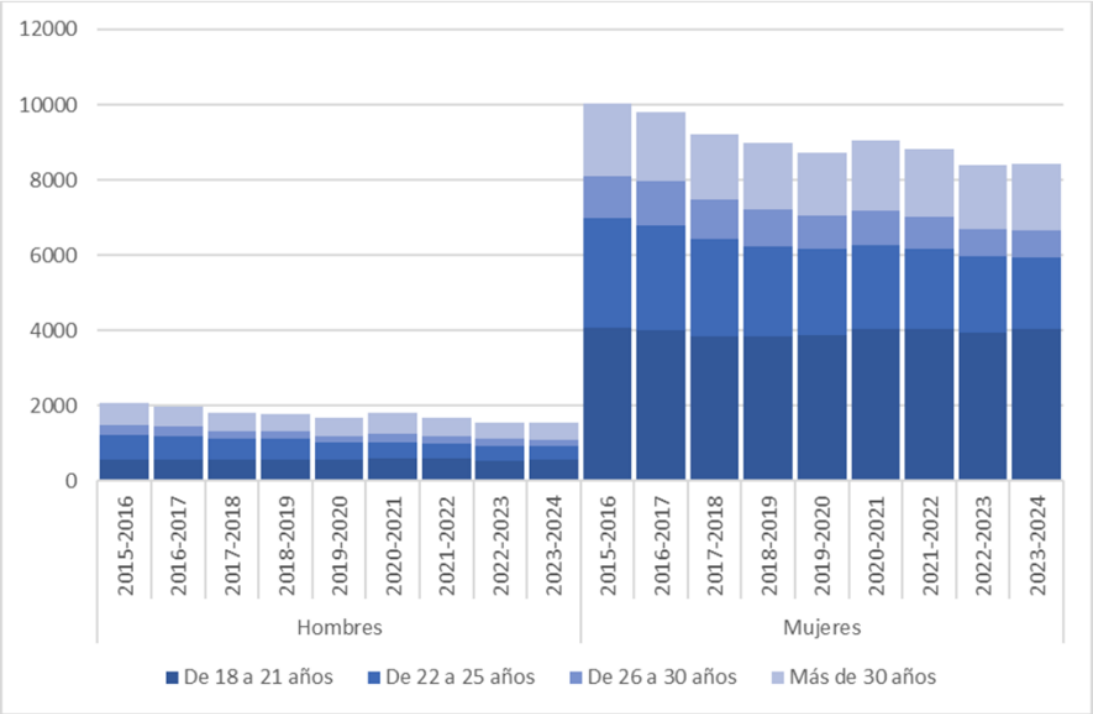
El análisis por grupos de edad pone de manifiesto que, entre los matriculados de 18 a 21 años, se mantiene una ligera fluctuación, con un número de matrículas que oscila entre 3.849 y 4.077 (ver Figura 3). En el caso de los hombres, los matriculados varían entre 549 y 603, no evidenciándose cambios significativos. Se aprecia, como tendencia general, una cierta estabilidad en este grupo de edad, aunque con números menores. Esto sugiere que, a pesar de la caída de matriculados, la captación de estudiantes procedentes de la Educación Secundaria se ha mantenido constante, especialmente entre las mujeres.

De acuerdo con la información recabada para el grupo de alumnos con una edad comprendida entre los 22 y 25 años, se observa una disminución de 2.903 en 2015-2016 a 1.900 en 2023-2024, dato que evidencia una reducción del 34,6%. Este descenso significativo es especialmente acuciante entre los hombres, que pasaron de 648 en el curso 2015-2016 a 366 en 2023-2024 (implica un descenso del 43.5%). Esta tendencia en el descenso de la matrícula entre los hombres podría indicar una menor retención o atracción de hombres en este rango de edad.

La matrícula de mujeres en el grupo de edad comprendida entre los 26 y 30 años ha experimentado una notable reducción, pasando de 1.124 matriculadas en el período 2015- 2016 a 714 en 2023-2024. Este descenso supone una disminución del 36,4%. Esta tendencia podría estar asociada a dificultades para compaginar estudios con otras responsabilidades o bien a un menor interés en retomar la formación académica, en este grupo etario. De manera similar a las mujeres, la matrícula de los hombres, en este grupo de edad, ha disminuido considerablemente, reduciéndose de 269 estudiantes, en 2015-2016, a 163, en 2023-2024, lo que corresponde a un descenso del 39,4%.

Figura 3

Evolución de la Matrícula en Pedagogía por Grupos de Edad y Sexo (2015-2024)



En el último grupo de edad analizado, se observa, con respecto a la matrícula femenina en el grupo de edad de más de 30 años, una ligera disminución, pasando de 1.929, en el período 2015-2016 a 1.750 en 2023-2024, lo que representa una reducción del 9,3%. El descenso de la matrícula es menos pronunciado en esta franja de edad en comparación con otros grupos, lo cual sugiere una mayor estabilidad en la participación de mujeres adultas en la educación superior.

En el caso de los hombres mayores de 30 años, la matrícula ha experimentado un descenso más marcado, reduciéndose de 569 estudiantes, en 2015-2016, a 447, en 2023-2024. Esta reducción equivale a una disminución del 21,4%.

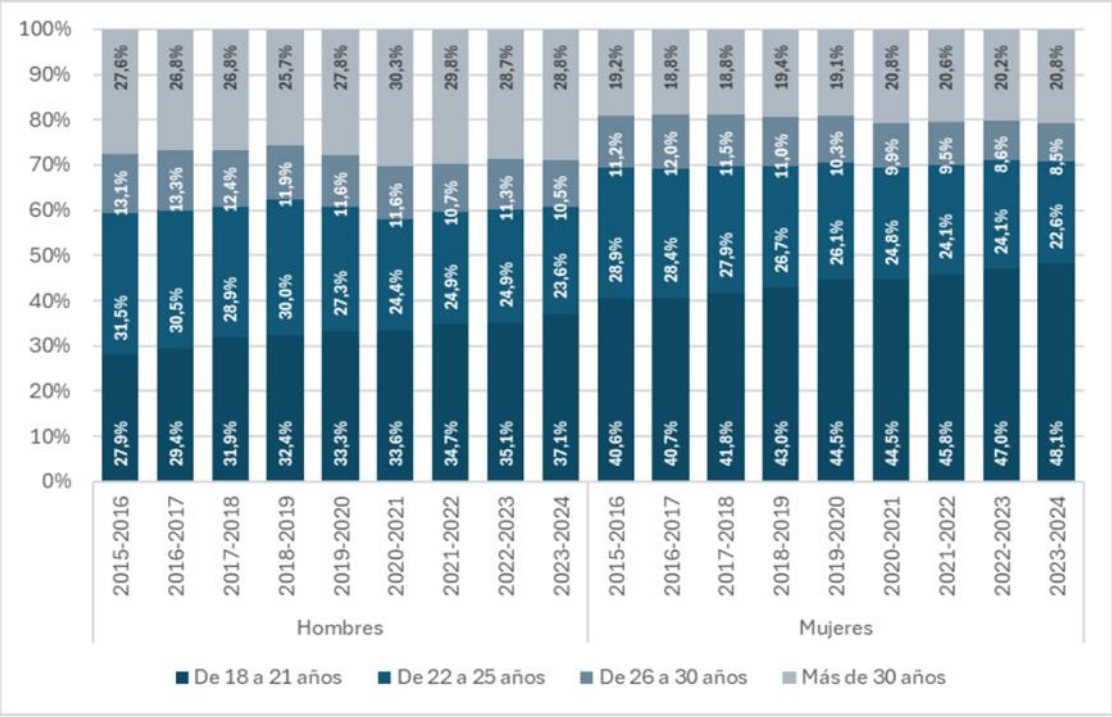
En síntesis, se constata una disminución general entre los grupos de mayor edad. La matrícula en estos grupos de edad (22 a 25 y 26 a 30 años) ha experimentado las reducciones más significativas para ambos sexos. Sin entrar en un análisis exhaustivo de las motivaciones, es posible que, detrás de este descenso se encuentre la falta de flexibilidad o la incompatibilidad

entre horarios académicos y otras responsabilidades laborales o personales, que desincentive la matrícula en este rango de edad. Así mismo, la existencia de alternativas educativas vinculadas a este campo formativo, o el auge de opciones formativas más cortas y especializadas, como los cursos de formación técnica o los programas de certificación, que se han mostrado como una competencia directa frente a titulaciones universitarias más largas, puede haber desincentivado la matrícula.

La retención de hombres en grupos de edad superiores es, igualmente, menor. En todos los grupos de edad se constata que la disminución proporcional de hombres matriculados es mayor, siendo especialmente notable a partir de los 22 años.

Figura 4

Distribución de la Matrícula en Pedagogía por Grupos de Edad y Sexo (2015-2024)



2.2.4. Peso de las Enseñanzas Públicas y Privadas

La caída general de la matrícula en el Grado en Pedagogía, del 17,6%, ofrece una diferencia en el número de estudiantes en función de la titularidad de la institución que imparte la titulación. De este modo, las universidades públicas registran una disminución del 23,4% en matriculados,

de 11.787 a 9.030, mientras que las universidades privadas experimentan un incremento del 204,9% en matriculados, de 306 a 933.

El análisis de la matrícula en instituciones públicas y privadas revela tendencias diferenciadas, en función de la edad y el sexo de los estudiantes (Figuras 4 y 5).

En primer lugar, la disminución general en la matrícula de instituciones públicas resulta particularmente significativa en los grupos de edad superiores. En el período 2015-2016, el total de estudiantes en instituciones públicas fue de 11.787, mientras que, en 2023-2024, disminuyó a 9.030, lo que representa una caída del 23,39%. Este descenso sugiere que, a medida que los estudiantes avanzan en edad, disminuye su participación en estudios superiores en el ámbito público.

Figura 5

Evolución de la Matrícula Total en Instituciones Públicas por Edad y Sexo (2015-2024)

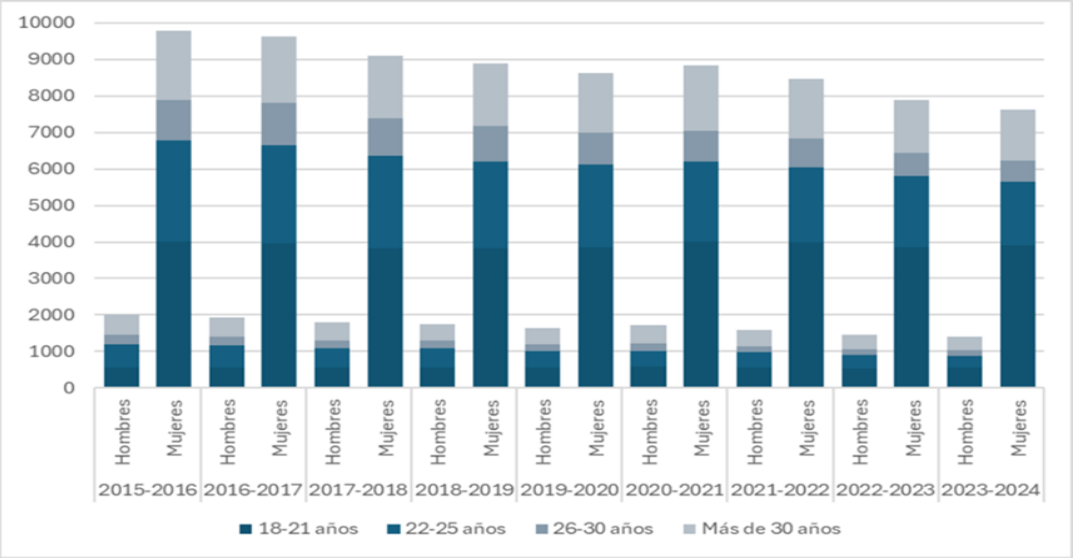
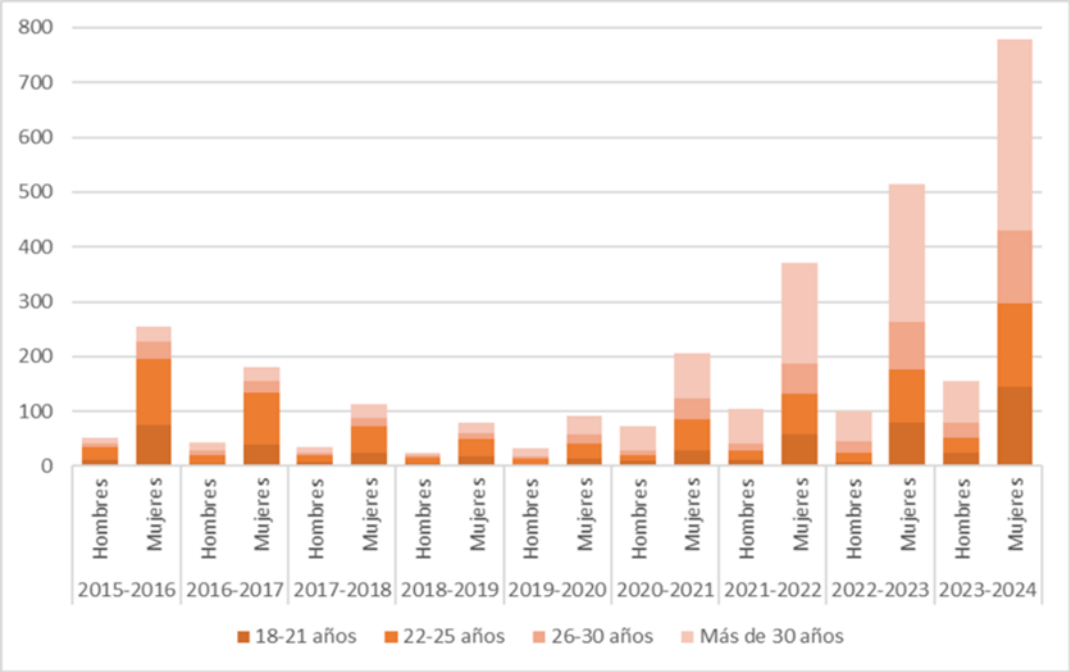


Figura 6

Evolución de la Matricula Total en Instituciones Privadas por Edad y Sexo (2025-2024)



El análisis de la evolución de la matrícula en función de los grupos de edad (Tabla 7) evidencia que los estudiantes de edades comprendidas entre los 18 y 21 años presentan una notable estabilidad, con una reducción leve del 2,45% en el total de matriculados, al pasar de 4.566 en 2015-2016 a 4.454 en 2023-2024. Este grupo sigue constituyendo el núcleo principal de estudiantes matriculados en instituciones públicas. Este dato sugiere que estas siguen siendo la opción preferida para quienes inician sus estudios universitarios. Sin embargo, en los grupos de 22 a 25 años y de 26 a 30 años, la disminución es mucho más pronunciada, alcanzando un 38,74% y un 47,25%, respectivamente, siendo particularmente alta en hombres, con una caída del 45,67% y 48,67% en cada grupo.

En el caso de los estudiantes de más de 30 años en instituciones públicas se observa, a su vez, una reducción importante en la matrícula total, que disminuye en un 27,90% durante el período analizado. Esta disminución afecta tanto a mujeres como a hombres, aunque es más pronunciada en estos últimos, con una reducción del 33,33% frente al 26,27% en mujeres.

Tabla 7

Porcentaje de Variación en Matrícula por Tipo de Institución, Edad y Sexo entre 2015-2016 y 2023-2024

		Instituciones Públicas		Instituciones Privadas	
Grupo de edad	Sexo	**Variación absoluta**	**Variación Porcentual (%)**	**Variación absoluta**	**Variación Porcentual (%)**
18-21 años	Hombres	-13	-2,31%	14	127,27%
	Mujeres	-99	-2,47%	70	94,59%
22-25 años	Hombres	-285	-45,67%	3	12,50%
	Mujeres	-1.034	-37,15%	31	25,62%
26-30 años	Hombres	-128	-48,67%	22	366,67%
	Mujeres	-512	-46,93%	102	309,09%
Más de 30 años	Hombres	-186	-33,33%	64	581,82%
	Mujeres	-500	-26.27%	321	1234,62%

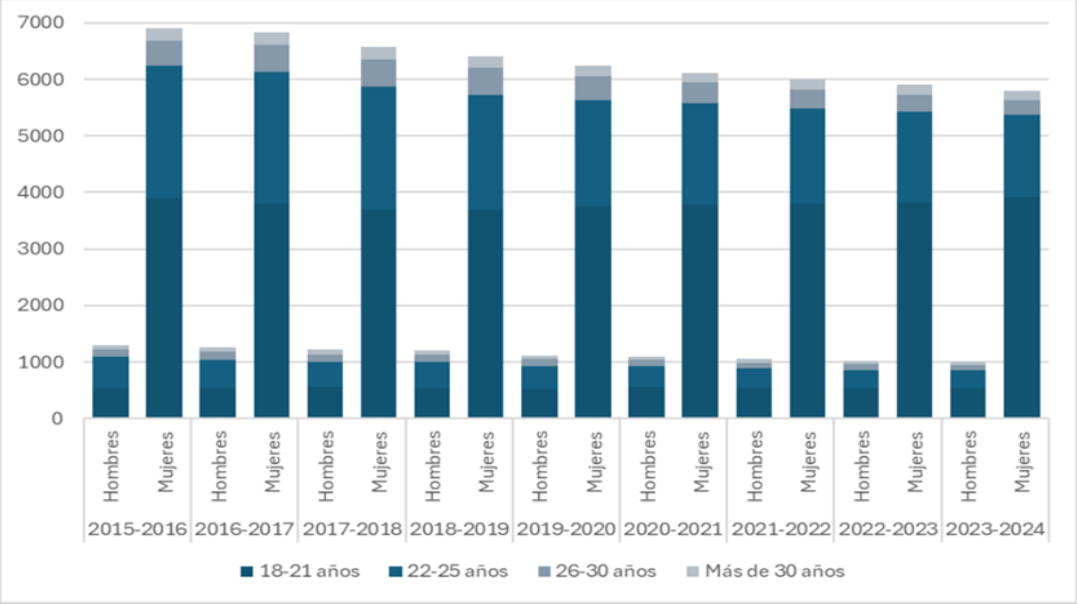
Por el contrario, las instituciones privadas evidencian un notable un crecimiento en la matrícula de estudiantes adultos, especialmente en los grupos de 26 a 30 años y de más de 30 años. En el grupo de alumnado, que supera los 30 años, la matrícula total ha aumentado de 37 en 2015-2016 a 422 en 2023-2024. Esta evolución en el alumnado implica un incremento excepcional del 1040,54%, que es aún más acentuado en el caso de las mujeres (1234,62%). Este crecimiento pone de manifiesto que las instituciones privadas están logrando captar a un número creciente de estudiantes adultos, especialmente mujeres, lo que puede estar vinculado a la flexibilidad y los programas específicos que estas instituciones ofrecen.

2.2.5. Modalidad de enseñanza

En la modalidad presencial (Figura 7) se observa una disminución notable en el número total de matriculados. En el curso 2015-2016 se registraron 8.210 estudiantes, mientras que en 2023-2024, la cifra descendió a 6.787 estudiantes. Esto representa una variación absoluta de -1.423 estudiantes y una disminución porcentual del 17,34%.

Figura 7

Matrícula en Modalidad Presencial por Edad y Sexo (2015-2024)



Un análisis pormenorizado de los datos en función del sexo en la modalidad presencial pone de manifiesto que las mujeres continúan siendo mayoría, aunque, también experimentan una disminución. Fluctúan de 6.913 estudiantes en 2015-2016 a 5.794 en 2023-2024, lo que implica una variación absoluta de -1.119 estudiantes y una disminución porcentual del -16,2%. Por su parte, los hombres disminuyeron de 1.297 a 993 estudiantes, con una variación absoluta de -304 estudiantes y una reducción porcentual del 23,4%.

El análisis por grupos de edad en la modalidad presencial muestra patrones diferenciados. Los estudiantes de 18 a 21 años presentan una ligera variación positiva, pasando de 4.440 a 4.456 estudiantes, lo que supone un aumento del 0,36%. Esto sugiere estabilidad en este segmento,

indicando que la modalidad presencial sigue siendo atractiva para quienes inician sus estudios universitarios. En contraste, los estudiantes de 22 a 25 años experimentan una disminución significativa del 38,63%, reduciéndose de 2.896 a 1.777 estudiantes. Los estudiantes de 26 a 30 años, que optaron por la modalidad presencial, disminuyeron de 560 a 345, lo que representa una reducción del 38,39%. Por último, en el grupo de alumnos mayores de 30 años, la matrícula descendió de 314 a 209 estudiantes, una disminución del 33,44%.

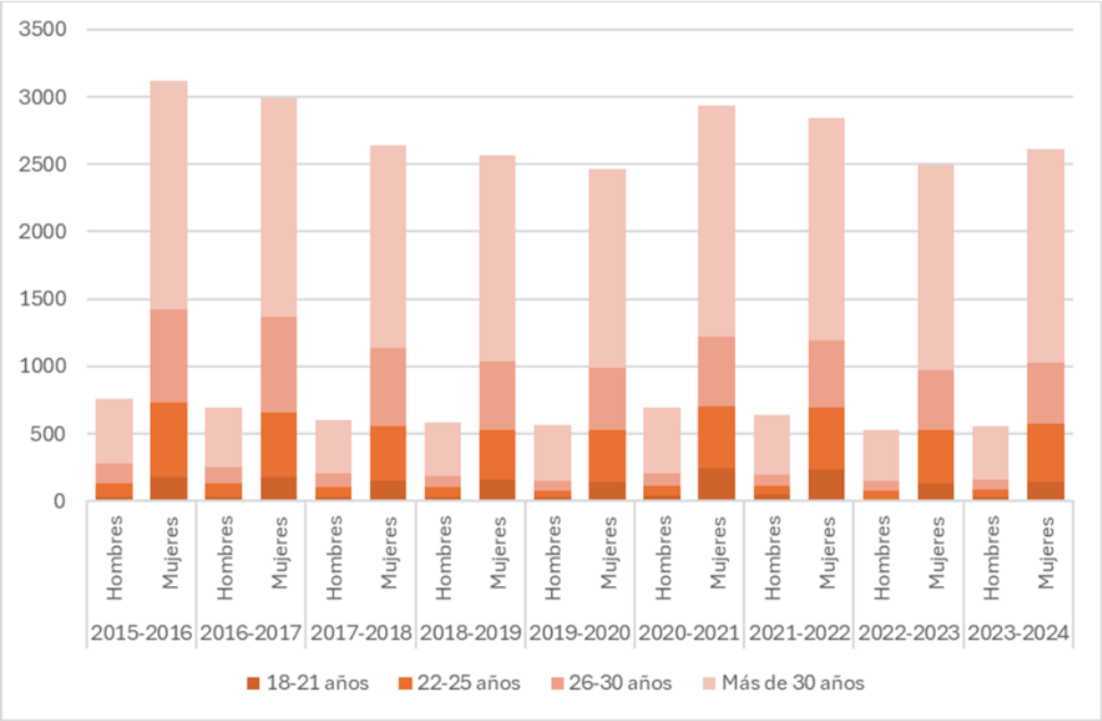
En cuanto a la modalidad no presencial, el total de matriculados también muestra una disminución, aunque menos pronunciada que en la presencial. La matrícula osciló de 3.883 estudiantes en 2015-2016 a 3.176 en 2023-2024, lo que implica una variación absoluta de -707 estudiantes y una disminución porcentual del 18,21%.

Al analizar la matrícula en la modalidad no presencial en función del sexo (Figura 8) se constata que la matrícula entre las mujeres disminuyó de 3.120 a 2.618 estudiantes, una variación absoluta de -502 estudiantes y una disminución porcentual del 16,09%.

Los hombres, por su parte, pasaron de763 a 558estudiantes, con una variación absoluta de -205 estudiantes y una reducción porcentual más acentuada del 26,87%.

Figura 8

Matrícula en Modalidad No Presencial por Edad y Sexo (2015-2024



El análisis por grupos de edad en la modalidad no presencial revela que los estudiantes de 18 a 21 años disminuyeron de 211 a 167 estudiantes, una reducción del 20,85%. Esto indica que esta modalidad es menos popular entre los más jóvenes. En el grupo de 22 a 25 años, la matrícula cayó de 655 a 489 estudiantes, una disminución del 25,34%.

Los estudiantes de 26 a 30 años experimentaron una disminución del 36,13%, reduciéndose de 833 a 532 estudiantes. Sin embargo, en el grupo de más de 30 años el descenso fue menor, del 8,98%, pasando de 2.184 a 1.988 estudiantes. Esto sugiere una preferencia sostenida por la modalidad no presencial en este grupo de edad.

Al comparar ambas modalidades, la participación relativa en la matrícula total se mantiene estable. La modalidad presencial representó el 67,88% de la matrícula total en 2015-2016 y el 68,13% en 2023-2024. La modalidad no presencial pasó del 32,12% al 31,87% en el mismo período. Esta estabilidad en las proporciones sugiere que, a pesar de las fluctuaciones en los

números absolutos, las preferencias de los estudiantes en cuanto a la modalidad de enseñanza no han cambiado drásticamente en términos relativos.

En cuanto a la distribución por sexo, se observa un ligero aumento en la feminización de ambas modalidades. En la modalidad presencial, el porcentaje de mujeres aumentó de 84,22% a 85,39%, mientras que en la modalidad no presencial pasó de 80,36% a 82,43%.

Estos incrementos de 1,17 y 2,07 puntos porcentuales, respectivamente, reflejan una tendencia persistente hacia una mayor representación femenina en la titulación del Grado en Pedagogía.

Los patrones observados indican que los jóvenes de 18 a 21 años predominan en la modalidad presencial. En contraste, los adultos mayores de 30 años muestran una mayor representación en la modalidad no presencial, posiblemente porque valoran la flexibilidad que les permite compaginar estudios con responsabilidades laborales y familiares.

En conclusión, la evolución de la matrícula en la titulación de Pedagogía muestra tendencias de disminución en ambas modalidades de enseñanza, con variaciones según el sexo y el grupo de edad. La modalidad presencial sigue siendo la preferida por los estudiantes más jóvenes, mientras que la no presencial mantiene su relevancia entre los adultos, especialmente aquellos mayores de 30 años.

El sector privado se ha beneficiado de los cambios en las preferencias de los estudiantes, especialmente en la modalidad no presencial. Han aumentado su participación en el mercado y captado a un mayor número de estudiantes, particularmente entre aquellos que buscan flexibilidad en sus estudios, como son los mayores de 30 años. Por otro lado, el sector público ha experimentado una disminución en su matrícula total, principalmente debido a la reducción en la modalidad no presencial.

2.2.6. Alumnado de Nuevo Ingreso.

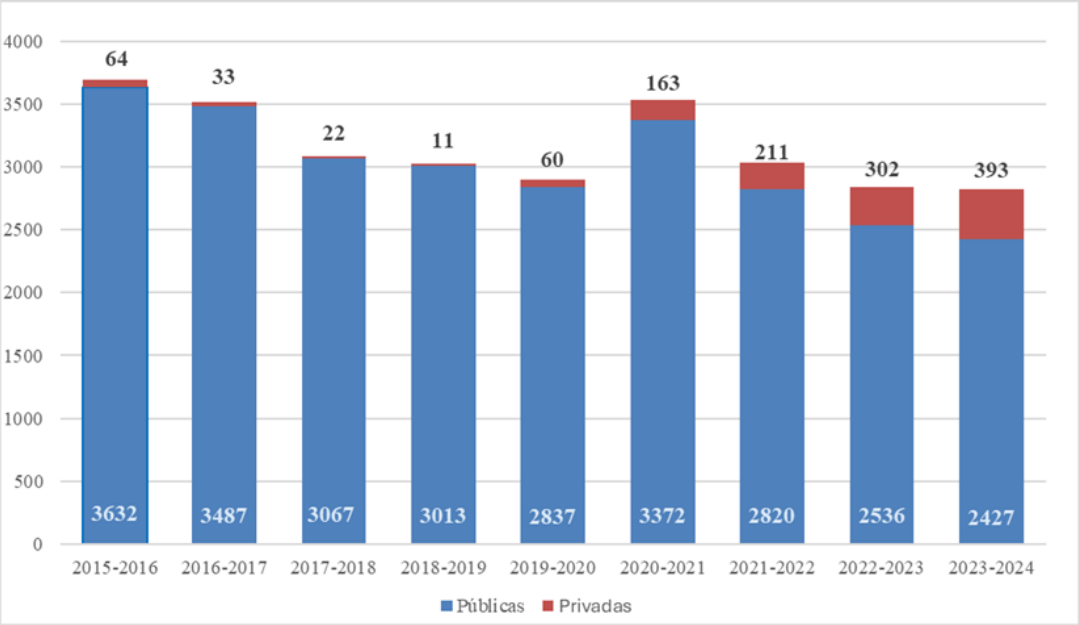
Tendencias en la Matrícula de Nuevo Ingreso de Pedagogía en España

Tal y como aparece recogido en la Figura 9, en términos globales se observa una tendencia descendente en el número de estudiantes de nuevo ingreso en centros públicos en todo el periodo de análisis; salvo un aumento significativo del 18,9% en el curso 2020-2021, seguido de una nueva caída de los efectivos en los años siguientes. Probablemente este aumento pudiera estar vinculado a un incremento de la demanda a consecuencia de la pandemia COVID-19, especialmente durante el confinamiento, que pudo haber influido en las decisiones académicas de los estudiantes.

En términos generales, se constata que las universidades públicas han sufrido una disminución del 33,18% en el número de estudiantes de nuevo ingreso.

Figura 9

Número de estudiantes de nuevo ingreso en centros públicos y privados



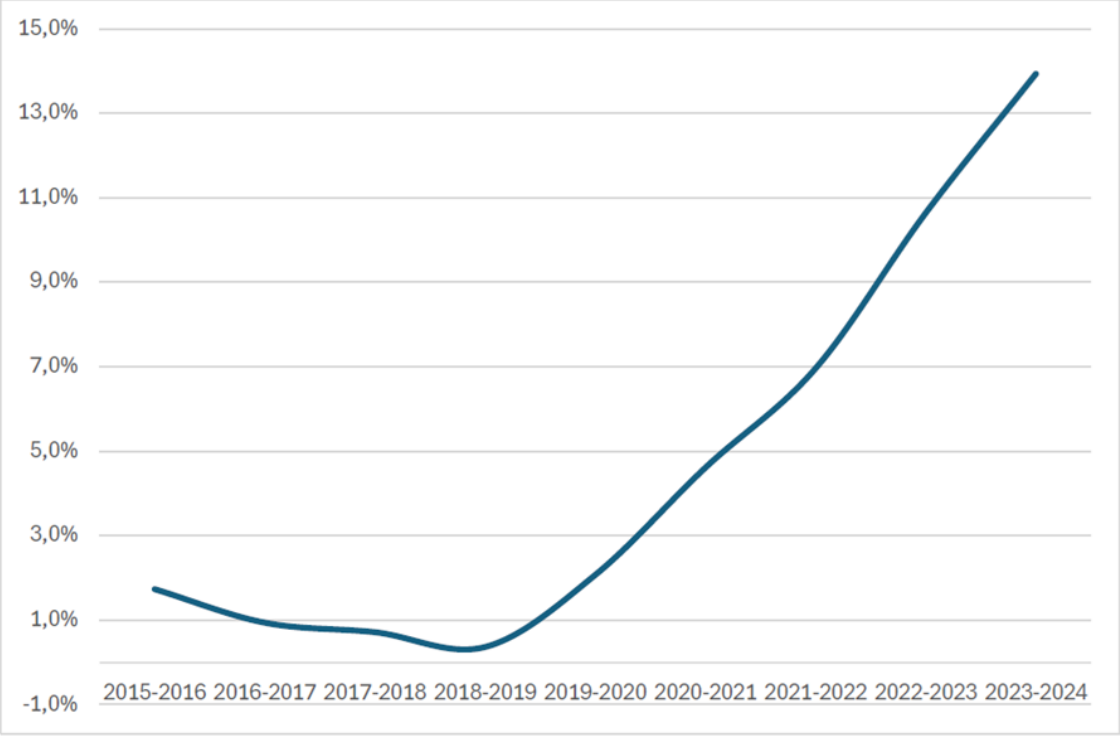
Por el contrario, los centros privados (Figura 10) evidencian a partir del curso 2019-2020 un aumento continuo en el número de estudiantes de nuevo ingreso, pasando de 64 alumnos en 2015-2016 a 393 en 2023-2024. Este aumento sostenido supone un crecimiento del 514,1%.

En síntesis, mientras que las universidades públicas muestran una tendencia general de disminución, los centros privados experimentan un aumento en los últimos años.

Los datos revelan una inclinación clara hacia un aumento en el peso porcentual de la enseñanza privada sobre el total de alumnos de nuevo ingreso en el Grado en Pedagogía en España. Esta propensión destaca la importancia creciente de los centros privados en este contexto y podría indicar cambios en las preferencias y percepciones de los estudiantes y sus familias sobre la enseñanza pública frente a la privada.

Figura 10

Peso porcentual de la enseñanza privada sobre el total de alumnos de nuevo ingreso en Pedagogía. España 2015-2024



2.2.7. Tendencias en el Número Total de Estudiantes

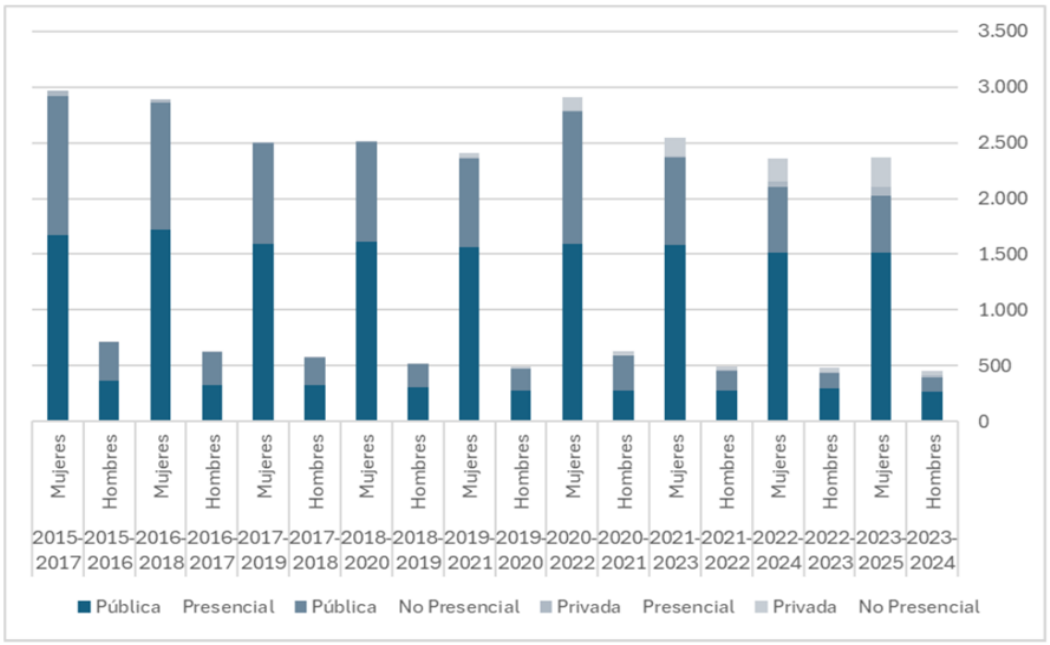
En los años académicos comprendidos entre el curso 2015-2016 y el 2023-2024, se observa una tendencia general decreciente en el número de alumnos de nuevo ingreso en el Grado en Pedagogía (Figura 11). El número de estudiantes masculinos disminuyó de 723 en 2015-2016

a 454 en 2023-2024, lo que representa una reducción del 37%. En cuanto al número de mujeres matriculadas, el total disminuyó de 2.973 en 2015-2016 a 2.366 en 2023-2024, evolución que supone una reducción del 20%. Aunque el descenso es menor que el de los hombres, indica una tendencia preocupante en la atracción de nuevas estudiantes hacia la titulación. Esta disminución resulta significativa y podría

estar relacionada con factores como cambios en las preferencias académicas y la percepción de la profesión, el incremento de la oferta en la enseñanza privada o un mero descenso demográfico del número de efectivos en edad de cursar esta u otras titulaciones.

Figura 11

Evolución de la matrícula de nuevo ingreso en centros públicos y privados, con formación presencial y no presencial, por sexo. España 2015-2024



2.2.8. Distribución por Sexo

La nueva matrícula del Grado en Pedagogía en España ha mantenido una marcada feminización a lo largo del periodo analizado. Las mujeres han representado consistentemente alrededor del 80% del total de nuevos ingresos. Como consecuencia, los hombres constituyen

aproximadamente el 20% de los nuevos matriculados, una cifra que ha permanecido relativamente estable en términos porcentuales, a pesar de la disminución en números absolutos.

2.3. Modalidades de Enseñanza

2.3.1. Enseñanza Pública y Privada

Este apartado analiza la evolución de la enseñanza pública y privada en la titulación de Pedagogía en España. Se examinan las tendencias en la matrícula, destacando la reducción en universidades públicas y el aumento en instituciones privadas, especialmente en la modalidad no presencial. Además, se estudian las diferencias en las preferencias de los estudiantes respecto a la enseñanza presencial y a distancia. También se abordan las variaciones en la distribución del alumnado por sexo y edad, resaltando la feminización de la titulación y la presencia creciente de estudiantes adultos. Finalmente, se analiza la evolución del número de egresados y el papel cada vez más relevante de la enseñanza privada en la formación de nuevos titulados.

Las universidades públicas continúan siendo la principal vía de acceso a la titulación de Pedagogía, aunque presentan una tendencia decreciente en las matriculaciones. El número de hombres matriculados en instituciones públicas disminuyó de 710 en 2015-2016 a 397 en 2023-2024, lo que supone una reducción del 44%. Mientras que las matriculaciones por parte de las alumnas en universidades públicas pasaron de 2.922 a 2.030 en el mismo periodo, lo que supone un descenso del 30%.

La significativa disminución en la enseñanza pública podría estar relacionada con factores como recortes presupuestarios, limitaciones en la oferta académica o una mayor competencia de las instituciones privadas.

En contraste con la enseñanza pública, las instituciones privadas han experimentado un notable incremento en las matriculaciones. El número de hombres matriculados en universidades

privadas aumentó de 13 en 2015-2016 a 57 en 2023-2024. Por su parte, el número de matrículas entre las mujeres en instituciones privadas aumentó de 51 a 336 en el mismo periodo.

2.3.2. Modalidades de Enseñanza: Presencial frente a No Presencial

En el año académico 2015-2016 (Tabla 8), la enseñanza no presencial representaba el 36.5% del total de matrículas en el Grado en Pedagogía, siendo la enseñanza presencial la modalidad preferida, con un 63.5%. Para el año 2023-2024, el peso de la enseñanza no presencial ha disminuido, representando el 29.5% del total, mientras que la enseñanza presencial ha aumentado su participación al 70.5%. La disminución en la proporción de la enseñanza no presencial sugiere un regreso parcial a la modalidad presencial tras un pico de interés en la educación a distancia durante el periodo de pandemia. A pesar de la disminución, la modalidad no presencial aún mantiene una presencia significativa.

Tabla 8

Peso de la Enseñanza No Presencial respecto a la Presencial (2015-2016 y 2023-2024)

Año Académico	Modalidad	Total (%)	Pública (%)	Privada (%)
2015-2016	No Presencial	36.5	35.5	72.5
	Presencial	63.5	64.5	27.5
2023-2024	No Presencial	29.5	27.3	83.6
	Presencial	70.5	72.7	16.4

En las instituciones públicas, la enseñanza no presencial era el 35.5% de la matrícula en 2015-2016, mientras que la modalidad presencial constituía el 64.5%. Y en 2023-2024, el peso de la modalidad no presencial en la enseñanza pública disminuyó al 27.3%, mientras que la enseñanza presencial aumentó al 72.7%.

En el caso de las instituciones privadas, en el año académico 2015-2016, la enseñanza no presencial ya era la dominante con un 72.5% del total de matrículas, mientras que la modalidad

presencial representaba tan solo el 27.5%. En 2023-2024, esta tendencia se acentuó, con un 83.6% de matrículas en modalidad no presencial y tan solo un 16.4% en modalidad presencial. Por lo tanto, la enseñanza privada ha fortalecido su oferta no presencial, consolidándose como la opción preferida en este tipo de instituciones. Esto sugiere que el sector privado ha capitalizado la demanda de formación a distancia, adaptándose a la flexibilidad que muchos estudiantes prefieren para compatibilizar estudios con otras responsabilidades.

Esta tendencia pone de manifiesto que el incremento en la enseñanza privada está estrechamente vinculado con la modalidad no presencial. Se pasó de la inexistencia de matrícula en 2015-2016 a 43 en 2023-2024. Mientras que en el caso de las mujeres en la enseñanza privada no presencial aumentó de 0 a 261 en el mismo periodo. Esta evolución implica que, actualmente, el 20,2% de las matrículas de los hombres y un 25,1% de las matrículas de las mujeres en enseñanza no presencial se realizan en universidades privadas, frente a un 4,7% y un 4,5% respectivamente de la enseñanza presencial.

En síntesis, el análisis de la evolución de las matriculaciones en el Grado en Pedagogía en España entre 2015 y 2024 revela tendencias significativas que requieren atención y acción por parte de las instituciones educativas y las autoridades competentes. Se observa una tendencia decreciente en el número de nuevos estudiantes. Además, encontramos cambios en las preferencias de los estudiantes hacia modalidades más flexibles y el auge de las instituciones privadas.

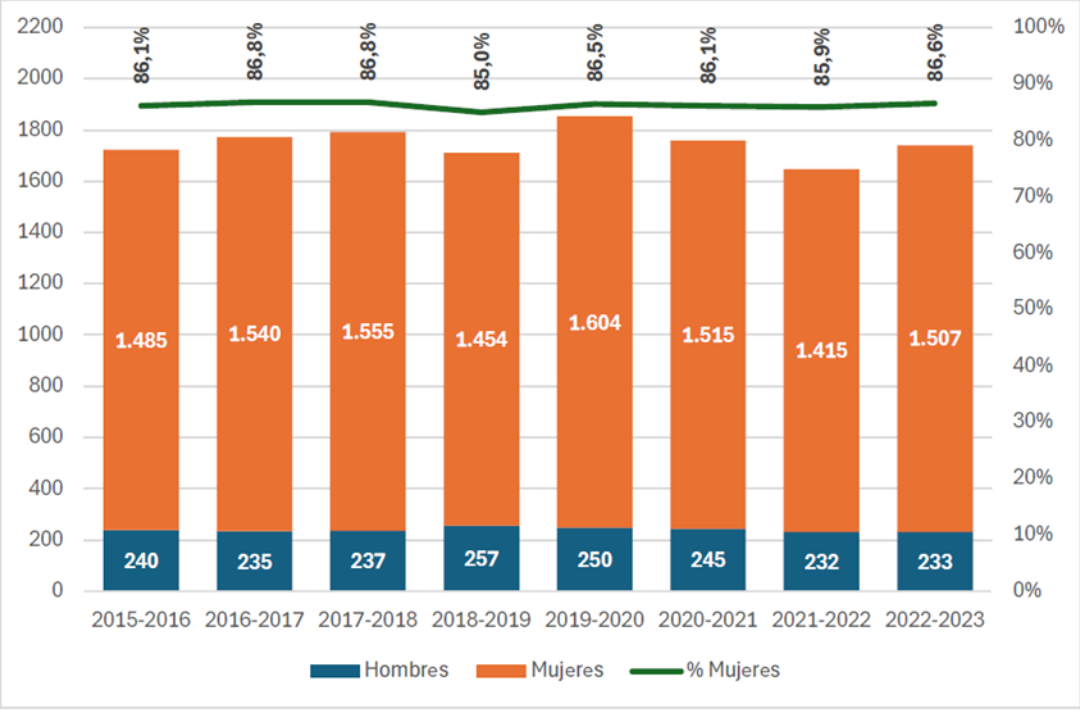
2.3.3. Egresados

En este epígrafe, se lleva a cabo un análisis de la evolución de los egresados en la titulación de Pedagogía en España durante los años académicos 2015-2016 a 2022-2023 (Figura 12). La valoración atiende a diversas variables entre las que se encuentra el tipo de universidad (pública y privada), la modalidad de enseñanza (presencial y no presencial), el sexo y los grupos de edad.

La evolución del número de egresados muestra una tendencia general de estabilidad a lo largo del período analizado, aunque con leves fluctuaciones en determinados años. En términos generales, el volumen de egresados ha permanecido relativamente constante, sugiriendo una continuidad en la finalización de estudios entre las cohortes estudiantiles. Sin embargo, se identifican variaciones significativas en ciertos momentos del período. El máximo nivel de egresados se registró en el curso 2019-2020, con un total de 1.854 estudiantes que completaron sus estudios. En contraste, la cifra más baja de egresados se observa en el curso 2021-2022, con un total de 1.647 graduados, marcando una disminución significativa con respecto al curso 2019-2020. La disminución en este año particular sugiere que el contexto excepcional de esos años tuvo un impacto directo en la capacidad de los estudiantes para completar sus estudios.

Figura 12

Evolución de los egresados y por año académico y sexo; y porcentajes de mujeres egresadas. España 2015-2023



El análisis por sexo muestra una relativa estabilidad en el número de egresados y egresadas a lo largo del período. No obstante, este comportamiento subraya una notable y persistente mayoría femenina: las mujeres representan en torno al 86% del total de egresados en esta titulación.

En cuanto a la evolución de los egresados en la titulación de Pedagogía, por sexo y grupo de edad (Figura 13), los datos analizados ponen de manifiesto patrones diferenciados entre hombres y mujeres en términos de la edad en la que completan sus estudios. En el caso de los hombres, el grupo de menores de 25 años representa entre el 50% y el 60% de los egresados. Esta cifra sugiere que más de la mitad de ellos completan sus estudios en la edad universitaria típica. Además, se observa una tendencia al alza en la participación de hombres mayores de 40 años, que varía del 4,58% en 2015-2016 al 9,44% en 2022-2023. Por otro lado, los egresados en el grupo de 25 a 30 años representan un porcentaje significativo, fluctuando entre el 21% y el 33% del total. Este dato sugiere que una porción importante de hombres completa sus estudios en este período vital.

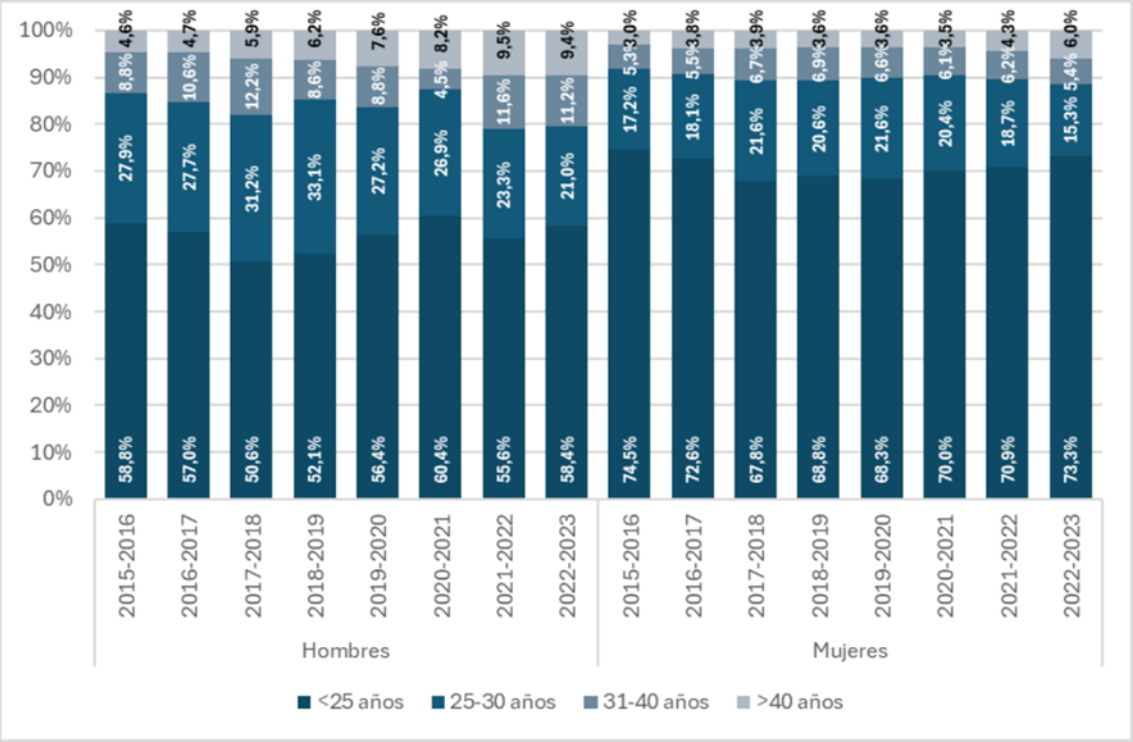
En cuanto a las mujeres, las egresadas menores de 25 años constituyen consistentemente el grupo más numeroso, con un porcentaje que varía entre el 67,78% y el 74,50%. Esta concentración de mujeres jóvenes en el grupo de egresadas refleja una fuerte inclinación de este grupo por completar la titulación en edades tempranas, alineándose con el modelo educativo tradicional. Sin embargo, en la franja de edad comprendida entre los 25 y 30 años, se observa una disminución en los últimos años, alcanzando un mínimo de 15,26% en 2022-2023. Esta evolución podría sugerir una menor tendencia entre las mujeres a prolongar sus estudios en este rango de edad. Por el contrario, el grupo de mujeres mayores de 40 años muestra un aumento constante, alcanzando un 6,04% en 2022-2023.

A nivel general, tanto en hombres como en mujeres, los egresados menores de 25 años representan el grupo más numeroso, lo que es coherente con el modelo educativo que prevé la

finalización de estudios universitarios tras la Educación Secundaria. Este predominio de jóvenes entre los egresados subraya la persistencia de trayectorias académicas convencionales, aunque con cierta apertura a otros perfiles etarios en los últimos años. Además, se observa una tendencia creciente en la proporción de egresados mayores de 40 años, especialmente en el caso de las mujeres, lo cual podría estar relacionado con un interés en la formación continua y en la educación a lo largo de la vida.

Figura 13

Distribución de egresados por grupos de edad y sexo. 2015-2016 a 2022-2023



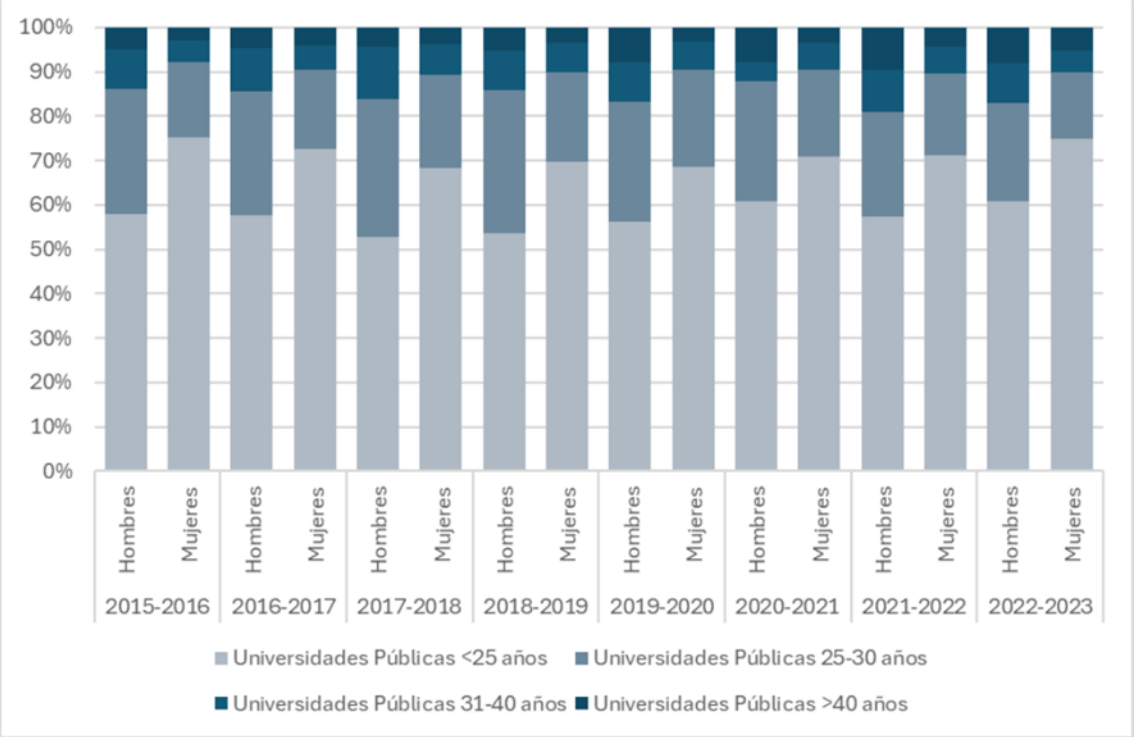
En conclusión, se identifican diferencias en la distribución de grupos de edad por sexo. Mientras que las mujeres presentan una mayor concentración en el grupo de jóvenes egresadas, los hombres muestran una distribución más equilibrada entre los distintos grupos de edad, aunque con una mayor representación en los menores de 25 años. Estas diferencias podrían reflejar distintos patrones de acceso y permanencia en la educación superior según el sexo.

2.3.3.1. Egresados por Formación Pública y Privada.

El análisis de la distribución de egresados por tipo de universidad y características sociodemográficas pone de manifiesto que, en las universidades públicas, la gran mayoría de los egresados son mujeres jóvenes menores de 25 años (Figura 14), representando consistentemente más del 68% (hasta el 75%) de las egresadas cada año. En el caso de los hombres en universidades públicas, los egresados de esta misma franja de edad también constituyen el grupo mayoritario, aunque con una proporción ligeramente menor que en el caso de las mujeres, fluctuando entre el 52% y el 60%. Los grupos de edad mayores, específicamente los de 31 a 40 años y más de 40 años, muestran una representación significativamente menor en las universidades públicas, aunque se observa una ligera tendencia al alza en los últimos años, lo que podría señalar un interés emergente en la reorientación profesional o en la educación continua.

Figura 14

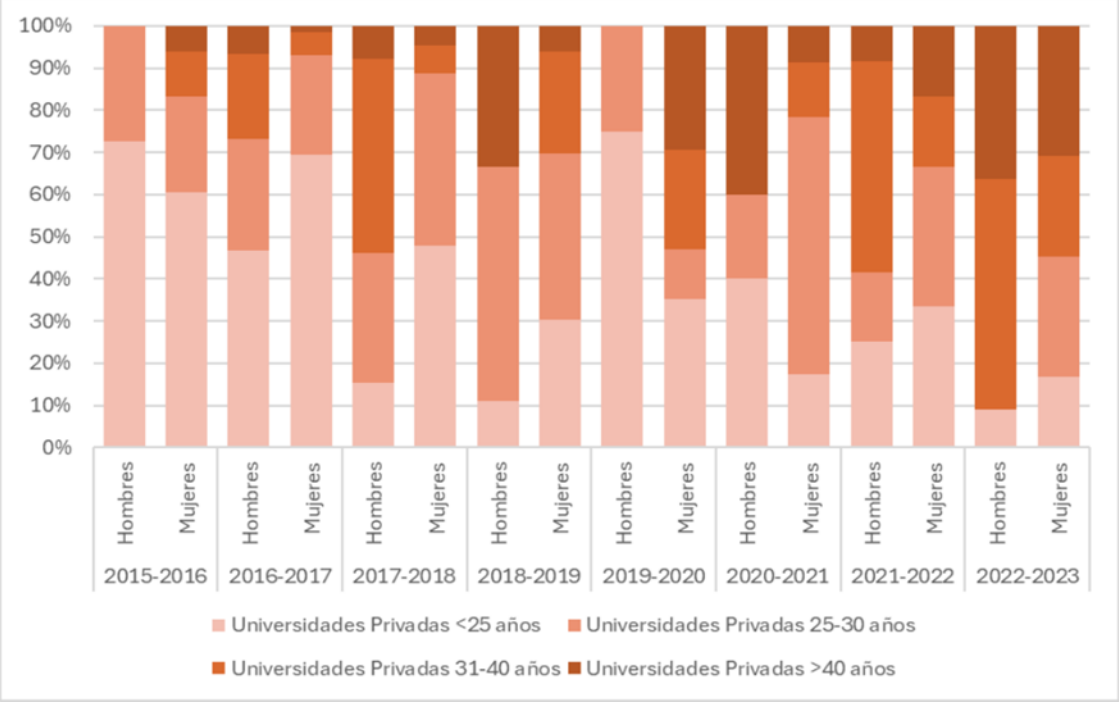
Distribución de egresados en universidades públicas por grupo de edad y sexo



En las universidades privadas (Figura 15), en cambio, la distribución de los egresados por edad y sexo es más variable, reflejando una mayor diversidad en el perfil etario de los estudiantes. A partir de 2022-2023, se aprecia un aumento en la proporción de hombres y mujeres en grupos de edad superiores, especialmente en el grupo de más de 40 años, lo que indica una demanda creciente por formación en franjas de edad más avanzadas. Las mujeres en universidades privadas muestran, además, una distribución de edad más equilibrada en comparación con sus contrapartes en las universidades públicas, abarcando una variedad de grupos etarios con mayor uniformidad en el último año. Este equilibrio sugiere que las universidades privadas podrían estar atrayendo a estudiantes con trayectorias académicas menos convencionales y una mayor diversidad de motivaciones educativas.

Figura 15

Distribución de egresados en universidades privadas por grupo de edad y sexo



En síntesis, estos datos sugieren que las universidades privadas están captando a un público más diverso, en cuanto a grupo de edad. Esta mayor diversidad en las instituciones privadas podría estar incentivando un perfil de estudiantes que, por motivos de trabajo, familiares o

personales, buscan flexibilidad y opciones educativas que se adapten a sus circunstancias vitales, ampliando así el alcance y la inclusión en la formación universitaria en el Grado en Pedagogía en España.

2.3.4. Formación Presencial y No Presencial

En la modalidad presencial, (Figura 16) los hombres concentran su participación en el grupo de menos de 25 años, con porcentajes que oscilan entre el 57% y el 69%, lo que indica que la mayoría de ellos completa sus estudios dentro de la edad universitaria típica. Las mujeres en esta modalidad presentan una concentración aún mayor en el mismo grupo de edad, alcanzando porcentajes que varían entre el 75% y el 82%. Este comportamiento refleja una fuerte feminización de la titulación en la modalidad presencial, sin que se observen cambios significativos en esta distribución a lo largo de los años académicos.

En contraste, la modalidad no presencial presenta una mayor diversidad en la distribución de egresados por grupo de edad (Figura 17). Los hombres en esta modalidad muestran una dispersión más equilibrada, con un incremento notable en los grupos de 31-40 años y más de 40 años, especialmente en los años recientes. Esto sugiere que la modalidad no presencial es una opción atractiva para hombres que buscan completar sus estudios en franjas etarias avanzadas. Las mujeres en la modalidad no presencial también presentan una proporción significativa en los grupos de edad más avanzada, aunque mantienen una presencia relevante en el grupo de 25-30 años, lo cual indica que esta modalidad atiende a un perfil amplio de estas estudiantes con distintas trayectorias, ya sean académicas o personales.

Figura 16

Distribución de egresados por grupo de edad y sexo, por enseñanza presencial

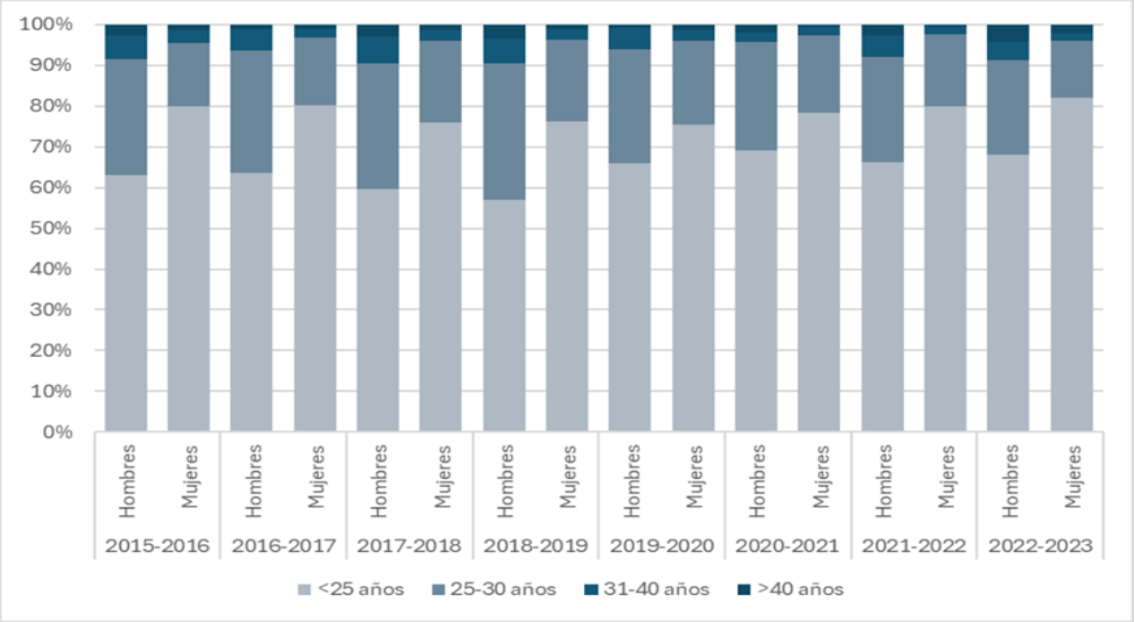
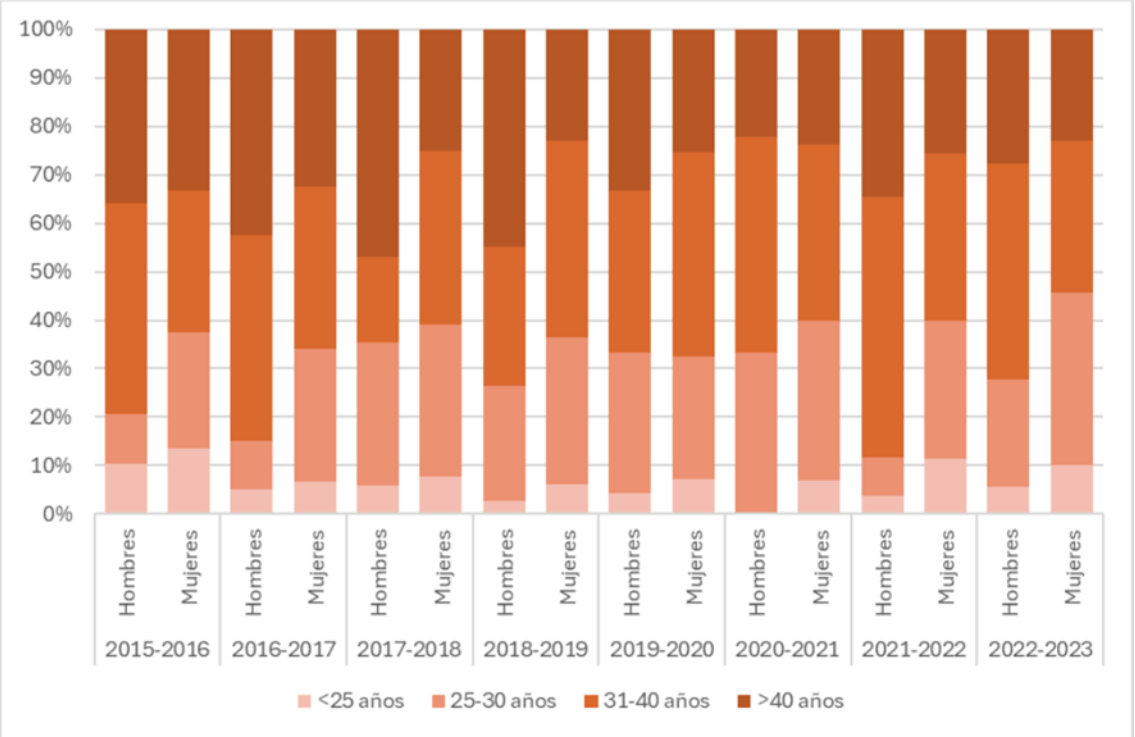


Figura 17

Distribución de egresados por grupo de edad y sexo, por enseñanza no presencial



De las tendencias observadas, se destaca que la modalidad no presencial cumple un papel fundamental para los estudiantes mayores de 30 años, tanto hombres como mujeres, al proporcionar una alternativa educativa flexible que responde a las necesidades de quienes desean continuar o retomar sus estudios más allá de la edad universitaria convencional.

Además, si bien la feminización de la titulación es evidente en ambas modalidades, es más pronunciada en la modalidad presencial, lo que podría reflejar una inclinación de las mujeres jóvenes hacia el aprendizaje en entornos presenciales, mientras que las mujeres de edades más avanzadas se inclinan por la opción no presencial.

2.3.5. Egresado por Tipo de Universidad y Modalidad

El análisis de la distribución de egresados, en el Grado en Pedagogía, por tipo de universidad (pública y privada), modalidad de estudio (presencial y no presencial), sexo y grupo de edad, revela que (Tabla 9), en las universidades públicas, en la modalidad presencial, tanto hombres como mujeres muestran una alta concentración de egresados en el grupo de menos de 25 años. Este fenómeno es más acentuado en mujeres, quienes consistentemente representan una mayor proporción en este grupo de edad en comparación con los hombres. Esto sugiere que, en el ámbito público y en modalidad presencial, la titulación de Pedagogía se completa mayoritariamente en edades típicas universitarias y está fuertemente feminizada.

En la modalidad no presencial, en universidades públicas, la distribución de egresados es más amplia en cuanto a edad, con una mayor presencia en los grupos de 31-40 años y más de 40 años, especialmente en el caso de los hombres. Este perfil sugiere que la modalidad no presencial atrae a un número considerable de estudiantes adultos que buscan completar sus estudios en una etapa más avanzada.

En las universidades privadas, los datos presentan una mayor variabilidad. No obstante, en términos generales, la modalidad presencial en las universidades privadas exhibe una

distribución más equilibrada entre los diferentes grupos de edad en comparación con las universidades públicas, aunque con un predominio en los grupos de edad mayores.

En conjunto, la modalidad no presencial resulta especialmente relevante para los estudiantes mayores de 30 años en ambos tipos de universidad, pública y privada. La feminización de la titulación es una constante en todos los segmentos, siendo más acentuada en las universidades públicas y en la modalidad presencial, lo que apunta a una mayor presencia de mujeres jóvenes en este ámbito educativo, mientras que los hombres y las mujeres de edad más avanzada tienden a inclinarse hacia opciones no presenciales.

Tabla 9

Porcentaje de regresados por Grupo de Edad, Sexo, Universidad pública y Modalidad

Año académico	Sexo	Modalidad	<25 años	25-30 años	31-40 años	>40 años
2015-2016	Hombres	Presencial	63,5	28,9	5,8	1,9
	Mujeres		80,2	15,7	3,1	1,1
	Hombres	No	5,6	22,2	44,4	27,8
	Mujeres	presencial	10,2	35,6	31,4	22,9
2016-2017	Hombres	Presencial	63,8	29,8	5,3	1,1
	Mujeres		80,2	16,8	1,9	1,1
	Hombres	No	3,9	7,7	53,9	34,6
	Mujeres	presencial	11,3	28,6	34,5	25,6
2017-2018	Hombres	Presencial	59,6	31,4	6,4	2,7
	Mujeres		76,7	20,1	2,5	0,6
	Hombres	No	0,0	33,3	44,4	22,2
	Mujeres	presencial	7,1	32,1	35,7	25,0
2018-2019	Hombres	Presencial	57,3	33,6	6,0	3,0
	Mujeres		76,4	20,2	2,7	0,7
	Hombres	No	4,4	30,4	34,8	30,4
	Mujeres	presencial	7,1	25,0	42,9	25,0
	Hombres	Presencial	66,1	28,1	5,4	0,5

2019-2020	Mujeres		75,7	20,3	2,4	1,7
	Hombres	No	2,9	23,5	32,4	41,2
	Mujeres	presencial	6,3	31,3	40,6	21,9
	Hombres	Presencial	69,4	26,9	2,7	1,1
2020-2021	Mujeres		78,9	18,4	2,1	0,6
	Hombres	No	5,9	29,4	17,7	47,1
	Mujeres	presencial	8,0	33,0	36,9	22,2
	Hombres	Presencial	66,7	25,8	5,4	2,2
2021-2022	Mujeres		80,4	17,3	2,0	0,2
	Hombres	No	9,7	12,9	38,7	38,7
	Mujeres	presencial	14,4	27,0	34,3	24,3
	Hombres	Presencial	69,1	23,6	4,2	3,1
2022-2023	Mujeres		82,2	14,0	2,0	1,8
	Hombres	No	9,7	12,9	38,7	38,7
	Mujeres	presencial	14,5	22,0	28,9	34,6

Tabla 10

Porcentaje de egresados por Grupo de Edad, Sexo, Universidad privada y Modalidad

Año académico	Sexo	Modalidad	<25 años	25-30 años	31-40 años	>40 años
	Hombres	Presencial	0,0	0,0	0,0	100,0
2015-2016	Mujeres		50,0	33,3	0,0	16,7
	Hombres	No	0,0	0,0	0,0	0,0
	Mujeres	presencial	0,0	0,0	0,0	0,0
	Hombres	Presencial	0,0	0,0	0,0	100,0
2016-2017	Mujeres		50,0	33,3	0,0	16,7
	Hombres	No	0,0	0,0	0,0	0,0
	Mujeres	presencial	0,0	0,0	0,0	0,0
	Hombres	Presencial	0,0	0,0	0,0	100,0
2017-2018	Mujeres		40,0	40,0	0,0	20,0
	Hombres		0,0	0,0	0,0	0,0

	Mujeres	No presencial	0,0	0,0	0,0	0,0
2018-2019	Hombres	Presencial	0,0	0,0	0,0	100,0
	Mujeres		40,0	40,0	0,0	20,0
	Hombres	No	0,0	0,0	0,0	0,0
	Mujeres	presencial	0,0	0,0	0,0	0,0
2019-2020	Hombres	Presencial	0,0	25,0	25,0	50,0
	Mujeres		60,0	20,0	0,0	20,0
	Hombres	No	0,0	0,0	0,0	0,0
	Mujeres	presencial	0,0	0,0	0,0	0,0
2020-2021	Hombres	Presencial	33,3	33,3	16,7	16,7
	Mujeres		26,7	66,7	0,0	0,0
	Hombres	No	50,0	50,0	0,0	0,0
	Mujeres	presencial	12,5	50,0	25,0	12,5
2021-2022	Hombres	Presencial	0,0	0,0	16,7	83,3
	Mujeres		44,4	22,2	0,0	33,3
	Hombres	No	0,0	0,0	83,3	16,7
	Mujeres	presencial	0,0	0,0	66,7	33,3
2022-2023	Hombres	Presencial	0,0	0,0	33,3	66,7
	Mujeres		44,4	11,1	0,0	44,4
	Hombres	No	12,5	0,0	62,5	25,0
	Mujeres	presencial	9,1	33,3	30,3	27,3

2.4. Conclusiones

El análisis de la evolución del Grado en Pedagogía en España evidencia transformaciones significativas en su estructura, oferta y demanda a lo largo de los últimos años. En términos generales, se observa una tendencia decreciente en la matrícula, acompañada de una feminización sostenida de la titulación y un crecimiento de la oferta privada, especialmente en la modalidad no presencial.

Desde un punto de vista histórico, la titulación ha experimentado sucesivos cambios normativos que han impactado tanto en la estructura curricular como en la oferta formativa. El tránsito desde la licenciatura en Ciencias de la Educación hasta la consolidación del Grado en Pedagogía ha estado condicionado por las reformas del sistema universitario español, incluyendo la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. En este proceso, la diversificación de itinerarios y menciones ha permitido cierta especialización dentro del campo pedagógico, aunque persisten diferencias significativas entre universidades en la distribución de créditos y en la orientación profesional de la formación.

En cuanto a la evolución de la matrícula, se constata una reducción progresiva en el número total de estudiantes, pasando de 12.093 matriculados en 2015-2016 a 9.963 en 2023-2024, lo que supone un descenso del 17,6%. Este decrecimiento afecta tanto a universidades públicas como privadas, aunque con matices relevantes. Mientras que en las universidades públicas la caída alcanza el 23,4%, en las privadas se observa un crecimiento del 204,9%, evidenciando un desplazamiento de la demanda hacia instituciones de titularidad privada.

La feminización de la titulación es un rasgo estructural consolidado. En 2023-2024, el 84,5% de los matriculados en Pedagogía son mujeres, porcentaje que ha aumentado progresivamente en los últimos años. Si bien la reducción de la matrícula afecta a ambos sexos, el descenso entre los hombres ha sido más pronunciado, con una caída del 24,7% frente al 16,1% registrado entre las mujeres. Este fenómeno refleja la persistencia de patrones de segregación de género en la educación superior, donde las disciplinas vinculadas a la educación continúan siendo predominantemente femeninas.

El análisis por grupos de edad muestra que la mayor estabilidad en la matrícula se concentra en el tramo de 18 a 21 años, lo que sugiere una captación sostenida de estudiantes provenientes de la educación secundaria. Sin embargo, en los grupos de edad más avanzados, especialmente entre los 22 y 30 años, se observa una reducción significativa en la matrícula, lo que podría

estar asociado a dificultades para compatibilizar estudios con responsabilidades laborales o familiares, así como a la competencia de opciones formativas más flexibles y especializadas.

En lo que respecta a la distribución por tipo de universidad, el predominio de la enseñanza pública sigue siendo evidente, pero con una tendencia decreciente en su peso relativo. La caída de la matrícula en las universidades públicas se ha visto acompañada por un aumento de la matrícula en instituciones privadas, especialmente en la modalidad no presencial, que ha registrado un incremento significativo entre los estudiantes de mayor edad. Este fenómeno puede interpretarse como una respuesta a la demanda de flexibilidad por parte de un perfil de estudiante adulto que busca compatibilizar su formación con otras responsabilidades.

La comparación entre la enseñanza presencial y no presencial revela diferencias notables en la evolución de la matrícula. Mientras que la modalidad presencial sigue siendo mayoritaria, ha experimentado un descenso del 17,3% en la última década. En contraste, la modalidad no presencial ha crecido en el ámbito privado, captando a un mayor número de estudiantes, especialmente aquellos mayores de 30 años. La expansión de la educación a distancia en el sector privado indica una reconfiguración de las dinámicas de acceso a la titulación, donde la flexibilidad de la oferta se convierte en un factor clave para atraer a nuevos estudiantes.

En términos de egresados, se observa una relativa estabilidad en el número de titulados a lo largo del período analizado. Sin embargo, la distribución por edad y sexo mantiene patrones diferenciados. La mayoría de los egresados corresponden al grupo de menores de 25 años, lo que indica que la titulación sigue siendo cursada mayoritariamente dentro de los tiempos académicos previstos. No obstante, en los últimos años se ha registrado un ligero aumento en la proporción de egresados mayores de 40 años, especialmente en la modalidad no presencial, lo que sugiere un creciente interés por la formación continua en el ámbito de la Pedagogía.

En conclusión, la evolución del Grado en Pedagogía en España refleja una serie de cambios estructurales que responden a transformaciones en la demanda educativa, la oferta académica

y las condiciones socioeconómicas del país. La reducción de la matrícula en universidades públicas, el crecimiento del sector privado en la modalidad no presencial y la consolidación de la feminización de la titulación son tendencias que requerirían un análisis más profundo por parte de las instituciones académicas y las políticas educativas. La adaptación a nuevas necesidades formativas, la flexibilización de los planes de estudio y el fortalecimiento de estrategias para la captación y retención del alumnado serán aspectos clave para el futuro de la titulación.

Referencias

Altuna, J., Cruz, E., Aierbe, A., Madinabeitia, A., y Marko, I. (2021). Estudio de los espacios profesionales actuales de la Pedagogía: la voz del alumnado y de los profesionales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 33*(2), 195-215. https://doi.org/10.14201/teri.23714

Amber, D., y Martínez-Valdivia, E. (2018). La formación en Educación Superior. Retos y propuestas en docencia universitaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 22(*3), 1-8. https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7987

Belmonte, M. L., y Bernárdez-Gómez, A. (2020). Perfiles profesionales del pedagogo. *South Florida Journal of Development, 1*(4), 305-319. https://doi.org/10.46932/sfjdv1n4-014

Cabezas, M., Serrate, S., y Casillas, S. (2017). Valoración de los alumnos de la adquisición de competencias generales y específicas de las prácticas externas. Factores determinantes. *Revista mexicana de investigación educativa, 22*(74), 685-704.

European Higher Education Area. [EHEA]. (2020). *The European Higher Education Area in 2020. Bologna Process Implementation Report.* Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Hernández, J. P., y Casillas, S. (2017). Implementación y valoración de seminarios preparatorios para las prácticas externas en el Grado de Pedagogía. *Revista Prácticum, 2(*1), 40-59.

Machado, E. F., y Montes, N. (2020). Competencias, currículo y aprendizaje en la universidad. Motivos para un debate: Antecedentes y discusiones conceptuales. *Transformación, 16*(1), 1-13.

Mormeneo, M. J., y González, A. (2018). Perfil profesional del pedagogo y psicopedagogo del Colegio Oficial de Pedagogos y Psicopedagogos de la Comunitat Valenciana. *Crónica: revista científico profesional de la pedagogía y psicopedagogía,* (3), 17-31.

Peirats, J., Marín, D., Granados, J., y Morote, D. (2018). Competencia digital en los planes de estudios de universidades públicas españolas. REDU: *Revista de Docencia Universitaria, 16*(1), 4. https://doi.org/10.4995/redu.2018.8935

Romero, J. M., y Castelló, A. (2016). Redefiniendo los campos de inserción laboral del Pedagogo. *Revista Qurriculum, 29*, 21-34.

Shangai Ranking. (2020). *Global Ranking of Academic Subjects. Education.* https://www.shanghairanking.com/rankings/gras/2020/RS0506

Tejada, J. (2001). El perfil profesional del pedagogo en la formación: Una mirada desde las salidas profesionales. En P. Vicente & E. Molina (Coords.), *Salidas profesionales de los estudiantes de Pedagogía* (pp. 1-32). Grupo Editorial Universitario Granada.

Vallejo-Ruiz, M., y Torres-Soto, A. (2020). Calidad de los aprendizajes de estudiantes de pedagogía: Influencia del modelo educativo. *Revista Fuentes, 22*(2), 238-250. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.01

Capítulo 3. Perfiles Profesionales

Introducción

El campo de la Pedagogía ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, consolidándose como una disciplina clave para la construcción de sistemas y contextos educativos que respondan a las demandas de un mundo en constante transformación. En este capítulo se exploran los campos profesionales donde ejerce el/a graduado/a en Pedagogía, analizando su conceptualización, competencias profesionales, funciones, salidas laborales y contextos en los que desarrolla su labor. A través de este análisis integral, se busca resaltar su relevancia como agente de y para el cambio en la educación y en la sociedad.

En primer lugar, se presenta una conceptualización contemporánea del/a profesional de la pedagogía, quien se caracteriza por su capacidad para articular conocimientos teóricos, tanto los propios de la disciplina como de disciplinas afines, con habilidades, destacando su rol como experto/a en procesos de aprendizaje, diseño y evaluación de programas e intervención psicopedagógica en contextos diversos para promover aprendizajes significativos, inclusivos y adaptados a las necesidades individuales, grupales y comunitarias.

En segundo lugar, se abordan las competencias y funciones que definen al pedagogo/a en el siglo XXI. Estas abarcan desde la gestión de entornos de aprendizaje hasta el diseño de políticas educativas, incluyendo habilidades específicas como formador, consultor, líder y gestor, promotor de competencias interculturales, el uso de tecnologías digitales en la educación y la orientación en procesos de desarrollo personal y social. Estas capacidades lo posicionan como un actor esencial en la innovación pedagógica y en la promoción de una educación de calidad.

Aunado a las competencias y funciones, el tercer apartado analiza las salidas profesionales de la pedagogía, destacando la amplitud de oportunidades laborales que van más allá del ámbito escolar. Los/as pedagogos/as pueden desempeñarse en áreas como la gestión educativa, el

desarrollo comunitario, la educación no formal, la investigación educativa, el diseño de programas y estrategias formativas en el sector digital y empresarial y en procesos de desarrollo personal y social, la orientación profesional, la consultoría de gestión y mejora de procesos de aprendizaje en las organizaciones. Este abanico de posibilidades refleja la versatilidad del/a pedagogo/a ante los desafíos contemporáneos, posicionándolo/a como un/a profesional comprometido/a con la transformación social, siendo el/a pedagogo/a un profesional multifacético, en consonancia con su formación disciplinar.

Así pues, este capítulo busca aproximarse a una visión integral de la pedagogía como disciplina y profesión, subrayando la importancia del profesional en esta disciplina en el diseño de sociedades más inclusivas, equitativas y sostenibles.

3.1. El/la Profesional de la Pedagogía en la Actualidad

La Pedagogía es una disciplina multifacética en el campo de la educación. En este sentido, su formación es poliédrica por su amplia y variada gama de salidas y contextos profesionales. El presente apartado aborda una aproximación conceptual del/a pedagogo/a, destacando sus competencias, funciones, salidas y contextos profesionales.

3.1.1. Conceptualización

> La Pedagogía [como disciplina] puede utilizarse para interpretar ámbitos en los que la educación es el contexto de interpretación y así la pedagogía es generadora de disciplinas aplicadas como la pedagogía laboral, la pedagogía familiar, la pedagogía ambiental, la pedagogía social, la pedagogía carcelaria, etc. (…) La Pedagogía del futuro, como disciplina, depende en buena medida de su capacidad de generar conceptos que sean aplicables a los ámbitos de realidad que podemos interpretar desde la educación (Touriñán, 2018, p. 50).

En la actualidad, la pedagogía se podría conceptualizar como una disciplina que combina conocimientos teórico-prácticos, cuya finalidad es facilitar la gestión de los procesos de

desarrollo, aprendizaje y formación en contextos diversos, teniendo en cuenta los constantes cambios impulsados por la tecnología y las continuas demandas de competencias globales. Esta disciplina, que ha experimentado una evolución histórica (como ya se ha indicado en el capítulo 2), integra enfoques tradicionales con innovaciones acordes a las necesidades actuales, entre ellas de carácter digital, cuyo foco se centra en el desarrollo de habilidades críticas, creativas, digitales y colaborativas necesarias para enfrentar los desafíos contemporáneos. La combinación de diversas metodologías, estrategias y recursos promueven espacios más inclusivos y equitativos, la adquisición de competencias basadas en la resolución de problemas, el pensamiento crítico y autoevaluación, contribuyendo a un aprendizaje más autónomo y personalizado (Makarova, 2018; Ganiger, 2020).

Desde ese enfoque, el profesional de la pedagogía se visibiliza como un especialista capaz de diseñar, implementar y evaluar contextos y estrategias educativas que promuevan aprendizajes significativos. El rol del/a pedagogo/a ha evolucionado hacia la integración de perspectivas interdisciplinarias, incorporando principios de equidad, inclusión y justicia social en entornos educativos y formativos. Este perfil abarca no sólo el ámbito formal y educativo, sino también la asesoría en políticas y programas, contextos sociales, laborales y empresariales (Łukasz, 2021; Serajet al., 2022; García-Aguilera et al., 2024).

Tras el análisis llevado a cabo en relación con las distintas Universidades españolas que imparten el Grado en Pedagogía, se concibe, tal y como manifestaron en los estudios de Altuna-Urdin et al. (2021) y García-Aguilera et al. (2024), al/la pedagogo/a como es un/a profesional experto/a en sistemas, contextos, instituciones y procesos educativos y formativos, dedicado/a al desarrollo personal, social, cultural y profesional de individuos, grupos y organizaciones a lo largo de toda la vida. Así pues, su rol abarca el análisis, diseño, implementación y evaluación de programas, proyectos y servicios educativo/formativos, adaptados a distintos contextos (escolares/educativos, sociales, laborales) y modalidades (presencial, virtual, mixta).

Además, se destaca como experto/a en dirección de instituciones formativas y procesos de orientación educativa y profesional y asesoría pedagógica/formativa y en la aplicación de metodologías inclusivas que promuevan la equidad y el respeto a la gestión de la diversidad en grupos y organizaciones. Asimismo, la sólida formación epistemológica, teórica y metodológica del pedagogo/a le capacita para promover innovaciones pedagógicas orientadas a mejorar la calidad y eficacia de los procesos de cambio, educativos y formativos, desde una consideración técnica y ética a la vez.

Así pues, algunos retos y tendencias actuales del/a pedagogo/a, como actores centrales y bajo prácticas innovadoras y enfoques inclusivos, según Bharati (2020), Łukasz (2021) y Toquero & Capistrano (2024) son: las tecnologías y la digitalización, la diversidad y la equidad, la sostenibilidad y el aprendizaje permanente.

Las funciones y competencias del profesional de la pedagogía se abordarán más detenidamente en el siguiente apartado de este capítulo.

3.2.1. Funciones y Competencias

La profesión del/a pedagogo/a ha ido evolucionando, a través de una mirada histórica, económica y socialmente contextualizada, con el propósito de responder a las demandas sociales, tecnológicas y de inclusión, convirtiéndose en un agente fundamental para la transformación y mejora de una sociedad y una educación más justa, equitativa e inclusiva. Su labor abarca todas las etapas de la vida y diversos contextos (educativos, sociales y empresariales). En este sentido, el papel del profesional de la Pedagogía está orientado hacia un perfil interdisciplinario con competencias en formación, orientación, liderazgo, tecnología, gestión, investigación e inclusión.

Los Colegios Oficiales de Pedagogos, como el Colegio Oficial de Pedagogía de Cataluña (COPEC) y el Consejo General de Colegios Oficiales de Pedagogos y Psicopedagogos de España (CGCOPYP, 2019), han desarrollado unos marcos éticos y deontológicos que guían la

práctica profesional de los pedagogos, especialmente en los ámbitos de inclusión, ética y actualización constante. Estos colegios destacan la importancia de:

1. La ética profesional y el compromiso social en la práctica pedagógica, promoviendo valores de equidad, respeto y justicia social.
2. La formación continua y la actualización de competencias en áreas como la tecnología educativa, la educación inclusiva y la orientación socioemocional, con conocimientos para configurar políticas, programas y servicios actualizados tecnológicamente y favorecedores de un clima positivo para el desarrollo del bienestar emocional.
3. La calidad y profesionalización del ejercicio pedagógico a través de acreditaciones y certificaciones periódicas para que los profesionales cumplan con estándares de excelencia y responsabilidad en su práctica.

Para la adquisición de los tres ejes anteriores, la formación superior en Pedagogía debe estar estructurada en torno a competencias teóricas y prácticas que se desarrollan desde la didáctica, la psicología, las teorías y modelos educativos, la investigación educativa, la orientación académico-profesional, la gestión y administración de instituciones, la tecnología educativa y la neurociencia en relación con el comportamiento humano en especial durante los procesos de aprendizaje. En los últimos años, siguiendo las directrices locales, nacionales e internacionales, como se han analizado en los capítulos 1 y 2 del presente libro, los Títulos Universitarios se han ido diseñando para la actualización profesional incluyendo temas como:

- Educación inclusiva y atención a la diversidad.
- Competencias digitales y uso de las tecnologías en la educación.
- Educación socioemocional y desarrollo integral del estudiante.
- Investigación aplicada en contextos socioeducativos.
- Consultoría en el desarrollo profesional y organizacional y en los procesos y climas laborales.

- Desarrollo de competencias profesionales para el trabajo interdisciplinario.
- Orientación educativa y profesional para el acompañamiento en transiciones educativas y laborales, en coherencia con los retos sociales y las políticas de orientación a lo largo de la vida.
- Habilidades blandas (trabajo en equipo, comunicación asertiva, liderazgo, flexibilidad, toma de decisiones, planificación y gestión del tiempo…).

En este sentido, las competencias del/a profesional de la Pedagogía, siguiendo a Fernández (2022) y Martínez (2023), serían:

1. Evaluación y diagnóstico de necesidades educativas:
    - Diseñar y aplicar metodologías para la detección y la evaluación para detectar necesidades y potenciales en distintos contextos: educativo, social y empresarial.
    - Utilizar herramientas de diagnóstico que permitan identificar barreras y oportunidades en los procesos de aprendizaje.
2. Planificación y diseño de intervenciones educativas:
    - Diseñar programas educativos basados en teorías pedagógicas y adaptados a la realidad actual, incluyendo la(s) diversidad(es) y el uso de tecnologías.
    - Esbozar programas y proyectos formativos para instituciones educativas, sociales y empresas que respondan a las demandas y necesidades del momento.
3. Formación y desarrollo profesional:
    - Impartir formación continua a docentes, educadores y otros profesionales, promoviendo metodologías activas y centradas en el aprendizaje.
    - Diseñar programas de desarrollo profesional que respondan a las tendencias actuales, como el aprendizaje basado en competencias y el enfoque socioemocional.
4. Orientación y asesoramiento:

- Ofrecer orientación pedagógica a estudiantes, familias, docentes y otros agentes educativos, promoviendo el bienestar emocional y académico, y el desarrollo integral.
- Asesorar en procesos de inclusión educativa, atendiendo a poblaciones con necesidades específicas de apoyo educativo.

5. Investigación e innovación educativa:
    - Potenciar la investigación con el propósito de mejorar en la calidad de la educación, contribuir en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la innovación educativa, social y organizacional.
    - Promover el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la difusión de los resultados y prácticas pedagógicas efectivas mediante el desarrollo de nuevas estrategias y enfoques pedagógicos que beneficien a la sociedad.
6. Gestión y liderazgo:
    - Colaborar en la gestión de centros educativos, instituciones y otros espacios de formación, incluyendo la dirección de equipos pedagógicos y la planificación estratégica.
    - Participar en la elaboración y revisión de políticas educativas a nivel institucional y gubernamental.
7. Uso e impulso de tecnología educativa:
    - Crear, integrar y gestionar herramientas, plataformas y recursos tecnológicos en los programas de formación alineados a las demandas actuales.
    - Diseñar herramientas y estrategias personalizadas para el fomento de la inclusión, la accesibilidad y atender las necesidades de cada estudiante.
    - Evaluar el impacto de las tecnologías en los procesos formativos y contribuir al desarrollo de competencias digitales tanto en docentes como en estudiantes

desde posicionamientos activos, colaborativos y críticos basada en una educación más inclusiva y flexible.

8. Promoción de competencias interculturales y de inclusión:
    - Sensibilizar en torno a la existencia de diversidades en contextos educativos, sociales y organizacionales a partir del respeto y la equidad.
    - Diseñar prácticas inclusivas que respondan a las necesidades de estudiantes/usuarios/empleados de diferentes orígenes, incluyendo aquellos con necesidades específicas de apoyo educativo.
    - Potenciar la formación continua en políticas y prácticas de inclusión que favorezcan la participación equitativa de todas las personas.

Así pues, partiendo de esas competencias, las funciones profesionales de la Pedagogía, según Blanco (2020) y Ortíz & Pérez (2021), serían:

1. Formación y facilitación en contextos de educación (formal, no formal e informal), social y empresarial, guiando a las personas y grupos los individuos en el desarrollo de habilidades y competencias necesarias.
2. Investigación y evaluación de los procesos socioeducativos y laborales. Cabe destacar que entre ellos están la adecuación del currículo, programas, metodologías, impacto en la sociedad, interpretar resultados y emitir informes, proponer reformas para la mejora de la educación.
3. Asesoramiento y consultoría de personas, grupos, instituciones educativas, empresas, ONG y organismos gubernamentales en el diseño y evaluación de programas formativos.
4. Promoción de inclusión, equidad y justicia social para la eliminación o reducción de brechas socioeducativas y barreras para la participación, la comunicación y el aprendizaje.

5. Diseño de recursos y materiales educativos innovadores, digitales y accesibles que respondan a las demandas actuales.
6. Liderazgo y gestión (dinamizador de gestión) en instituciones socioeducativas, dirección de equipos de trabajo, desarrollo de programas y elaboración de políticas institucionales.
7. Orientación desde la vertiente educativa, formativa, social, laboral y /o profesional con la aplicación de técnicas y procesos de acompañamiento y soporte a la persona o empresa en su toma de decisiones y consecución de sus objetivos.
8. Diagnóstico de la situación inicial del infante, adolescente o adulto para determinar las necesidades educativas y/o de desarrollo, con la emisión de informes que fundamenten la implementación de un plan de intervención pedagógico para la mejora de sus potencialidades.

En la siguiente Figura 18 se resumen las competencias y funciones del/a pedagogo/a.

Figura 18

Competencias y funciones del/a pedagogo/a

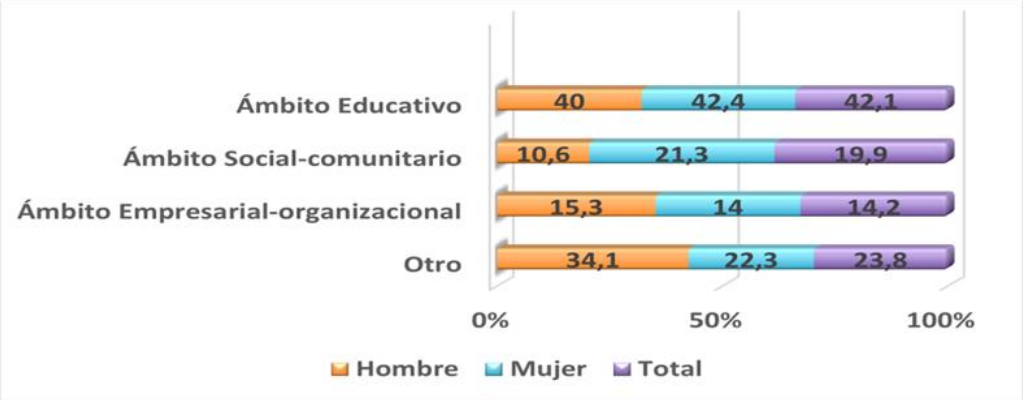
Nota: Adaptado de Blanco (2020), Ortiz y Pérez (2021), Fernández (2022) y Martínez (2023).

3.2. Salidas profesionales

Definir los perfiles profesionales de la Pedagogía siempre ha sido una tarea compleja, ya que pueden trabajar en una variedad de espacios y contextos. Una manera de poder comprender la diversidad de salidas profesionales es a través de tres grandes ámbitos: educativo, social y empresarial-organizacional, donde reflejan su formación y habilidades en distintos sectores y demandas actuales, tal y como se puede apreciar en la Figura 19.

Figura 19

Ámbito de desempeño profesional



Nota: Datos extraídos de EILEP-2024.

La Figura 19 muestra que el 42,1% de los/as egresados/as desarrollan su labor en el ámbito educativo, siendo ligeramente superior entre las mujeres (42,4%) que entre los hombres (40%). Las tareas que desempeñan en este ámbito son de orientación educativa, diseño curricular y/o de programas, materiales y recursos. Con respecto al ámbito social-comunitario, un 19,9% ejerce su actividad profesional en este ámbito, siendo el 21,3% para mujeres y el 10,6 para hombres que optan por espacios de intervención o asistencia socioeducativa, entidades del tercer sector, programas de desarrollo comunitario, entre otros. Actividades centradas en la orientación y acompañamiento de personas y grupos vulnerables o de riesgo de inclusión. Y el 14,2% de las personas egresadas encuestadas se dedican al ámbito empresarial-organizacional. Se observa un porcentaje equilibrado entre hombres (15,3%) y mujeres (14%). Los contextos

en los que desempeñan su labor profesional son: los departamentos de recursos humanos, la formación corporativa, la gestión de talento o la consultoría organizacional. Y, por último, el ámbito marcado como otro representa el 23,8% (34,1% para hombres y 22,3% para mujeres), destacando actividades como el emprendimiento o la administración de empresas.

Estos datos ponen de manifiesto la amplia gama de salidas profesionales y la versatilidad que proporciona la formación y el profesional de la Pedagogía, aunque el foco principal sigue siendo el ámbito educativo.

Continuando con los datos obtenidos del cuestionario de inserción laboral de los/as egresados/as en Pedagogía tras finalizar los estudios (CILEP-2024, Anexo I) se observa cómo su situación laboral viene marcada por 4 ejes clave, trabajados previamente en el capítulo 2: el tipo de actividad que desempeña, la estabilidad en el empleo, las condiciones laborales y la concordancia con la formación. Centrándonos en el tema que nos compete, la mayoría de los egresados trabajan en el sector educativo, cuyos roles están relacionados con la docencia, la orientación educativa, la gestión pedagógica, el diseño de programas educativos y el asesoramiento. Aunque cabe destacar la existencia de un porcentaje relevante de encuestados/as que desempeñan sus funciones en otros, como la formación en empresas, la gestión de recursos humanos y de proyectos sociales, que indican la versatilidad de funciones y contextos en el mercado laboral como profesionales de la Pedagogía, tal como se muestra en la Tabla 11.

Tabla 11

Ocupaciones desempeñadas distribuidas por género

	Hombre	Mujer	Total
Educación – Pedagogía	4,7%	16,7%	15,2%
Orientación y Servicios Sociales	9,4%	14,9%	14,2%

Educación – Docencia	20,0%	7,8%	9,3%
Educación - Educación Social e Infantil	7,1%	8,4%	8,3%
Tecnología y Especialidades Técnicas	8,2%	6,1%	6,4%
Educación - Formación y Desarrollo Profesional	4,7%	5,7%	5,6%
Recursos Humanos y Gestión	8,2%	5,1%	5,5%
Administración y Oficina	4,7%	4,9%	4,9%
Atención al Cliente y Ventas	4,7%	4,6%	4,6%
Actividades Recreativas	2,4%	4,2%	4,0%
Investigación y Proyectos	4,7%	3,4%	3,5%
Hostelería y Servicios	5,9%	2,0%	2,5%
Estudiante	2,4%	0,8%	1,0%
Sin especificar	10,6%	14,2%	13,7%
Otros	2,4%	1,2%	1,3%
Total	100%	100%	100%

En esta tabla se observa una mayor actividad centrada en el ámbito educativo. Llama la atención que el 20,0% de los hombres se sitúa en la ocupación de “Educación-Docencia”, en contraste con el 7,8% de las mujeres. Sin embargo, en “Educación-Pedagogía”, los roles se invierten, un 16,7% para las mujeres frente al 4,7% para los hombres. Lo mismo ocurre con la categoría “Orientación y Servicios Sociales” (14,9% en mujeres y 9,4% en hombres), que confirma una elevada presencia femenina en roles de atención y asesoría a personas y colectivos; mientras que en áreas como “Tecnología y Especialidades Técnicas” (8,2% hombres frente a 6,1% mujeres) y “Recursos Humanos y Gestión” (8,2% hombres frente a 5,1% mujeres) se registra una ligera ventaja masculina.

En conjunto, los datos arrojados apuntan hacia un panorama diverso, aunque predominado por el ámbito educativo, obteniéndose un 53,40% para hombres y un 59,10% para las mujeres. Aunque también se halla un porcentaje significativo en aquellas ocupaciones relacionadas con los servicios a empresas y la administración de oficinas (alrededor de un 13,6%); seguidos del sector sanitario-social (8,4%), que sumado a la Administración Pública (2,2%) también se aproxima al 10%. Estos resultados podrían llevarnos a reflexionar, por un lado, la gran amplitud de salidas profesionales en los que pueden insertarse los/as graduados/as en Pedagogía y, por otro, la forma en que las construcciones sociales de género siguen influyendo en las trayectorias y preferencias de hombres y mujeres dentro del ámbito laboral.

Así pues, los y las profesionales de la pedagogía destacan por su capacidad para entender, adaptarse y mejorar los procesos socioeducativos y formativos, a través de la incorporación de aspectos psicológicos, sociales y culturales en cualquier ámbito donde se desarrolle. Para comprender la complejidad de la profesión, se describen las principales salidas, espacios y contextos de trabajo en base a tres ámbitos: educativo, social y empresarial (Belmonte, 2020; Tallón-Rosales et al., 2022).

3.2.1. Ámbito educativo

Según los datos obtenidos de la CILEP-2024, las tareas que desempeñan en el ámbito educativo se muestran en la Tabla 12.

Tabla 12

Tareas desempeñadas en el ámbito educativo

Género	Tareas	Respuestas		Porcentaje de casos
		N	%	
Hombre	Orientación educativa	21	32,3%	61,8%
	Diseño curricular	16	24,6%	47,1%
	Formación del profesorado	5	7,7%	14,7%
	Investigación y/o evaluación educativa	7	10,8%	20,6%
	Diseño de materiales educativos y/o programas	16	24,6%	47,1%

	de formación			
	Total	65	100%	191,2%
Mujer	Orientación educativa	180	40,4%	71,1%
	Diseño curricular	71	16,0%	28,1%
	Formación del profesorado	42	9,4%	16,6%
	Investigación y/o evaluación educativa	32	7,2%	12,6%
	Diseño de materiales educativos y/o programas de formación	120	27,0%	47,4%
	Total	445	100%	179,9%
Total	Orientación educativa	202	39,4%	70,1%
	Diseño curricular	88	17,2%	30,6%
	Formación del profesorado	47	9,2%	16,3%
	Investigación y/o evaluación educativa	39	7,6%	13,5%
	Diseño de materiales educativos y/o programas de formación	137	26,7%	47,6%
	Total	513	100%	178,1%

Tal y como se observa en la Tabla 12, la tarea con mayor porcentaje de casos de desempeño por parte de las personas egresadas es la orientación educativa (70,1%), considerándose un pilar fundamental de la práctica profesional pedagógica en el ámbito educativo. Seguida a esta, se halla el diseño de materiales educativos y/o programas de formación (47,6%). Por contraposición, las tareas menos desarrolladas en este ámbito están vinculadas a la investigación y/o evaluación educativa (13,5%) y la formación del profesorado (16,3%).

Esta tendencia lleva a conceptualizar que, en el ámbito educativo, los y las pedagogas se visibilizan como profesionales orientados en el diseño, ejecución y evaluación de programas formativos, tanto formales como no formales, desempeñando roles esenciales en diferentes niveles y contextos de enseñanza tales como: docencia, formación, orientación, planificación, gestión, asesoría, consultoría e investigación educativas. Así pues, los contextos y tareas a desarrollar en este ámbito son:

1. Centros educativos:
    - Coordinación y asesoramiento psicopedagógico.
    - Desarrollo de planes de intervención educativa.
    - Orientación académica y profesional al alumnado y a las familias, y en resolución de problemas en los procesos de aprendizaje, desarrollo y comportamiento y en la adaptación escolar.
    - Dirección, coordinación y asesoramiento a la dirección del centro.
2. Educación superior:
    - Orientación académica, personal y profesional de los estudiantes universitarios.
    - Orientación pedagógica al profesorado universitario en relación con los estudiantes con necesidades educativas especiales y específicas.
3. Centros de intervención psicopedagógica:
    - Intervención pedagógica a niños, adolescentes y adultos.
    - Asesoramiento familiar.
4. Formación del profesorado:
    - Formación continua y renovación pedagógica.
    - Diseño y evaluación de programas de actualización pedagógica.
    - Formación en metodologías innovadoras y estrategias didácticas.
5. Administración educativa:
    - Participación como expertos en equipos de asesoramiento pedagógico, cuerpos de las administraciones locales, comarcales y nacionales.
    - Elaboración de informes y evaluación de políticas y sistemas educativos.
6. Diseño de materiales:
    - Diseño de materiales y recursos pedagógicos mediados por tecnologías.
    - Creación y desarrollo de materiales, recursos y plataformas para editoriales.

7. Investigación educativa:
    - Análisis de políticas educativas y de modelos y paradigmas pedagógicos.
    - Innovación y mejora de sistemas de enseñanza-aprendizaje.
8. Tecnologías digitales y emergentes:
    - Creación y adaptación de estrategias pedagógicas que incorporen tecnologías digitales para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
    - Capacitación al profesorado y alumnado en el uso efectivo de herramientas digitales y emergentes, promoviendo la alfabetización y competencias digitales.
    - Evaluación y selección de recursos tecnológicos adecuados para el contexto educativo, asegurando su relevancia y efectividad pedagógica.
    - Innovación en las prácticas educativas mediante la implementación de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial, la realidad aumentada y la realidad virtual.
    - Creación de contenidos educativos digitales que sean interactivos y accesibles, facilitando el aprendizaje personalizado.
    - Investigación sobre el impacto de las tecnologías digitales en el aprendizaje y el desarrollo de nuevas metodologías pedagógicas.

3.2.2. Ámbito Social

Respecto al ámbito social, los resultados obtenidos en la CILEP-2024, según se puede apreciar en la Tabla 13, señalan la intervención socioeducativa (75,9% de casos) como la principal labor pedagógica que se desempeña en el ámbito social. Esto apunta a que la mayoría de los profesionales de la Pedagogía se dedican a acciones de acompañamiento, asesoramiento e intervención directa con diversos colectivos (infancia, juventud, población en riesgo, entre otros). Otras de las tareas que le siguen son la animación sociocultural (34,8%) y la promoción de la igualdad y la diversidad (34,85%). Por contraposición, se observa que la labor menos

desempeñada está relacionada con la labor de mediación familiar y comunitaria (18,45%). A pesar de este último dato, cabe señalar la implicación de la Pedagogía en contextos laborales del ámbito sociocomunitario, y su interés en acciones directas como la construcción de tejido social, acompañamiento a personas y colectivos más vulnerables y la resolución de conflictos.

Tabla 13

Tareas desempeñadas en el ámbito social

Género	Tareas	Respuestas		Porcentaje
		N	%	de casos
Hombre	Intervención socioeducativa	7	36,8%	70,0%
	Animación sociocultural	3	15,8%	30,0%
	Meditación familiar y comunitaria	3	15,8%	30,0%
	Desarrollo comunitario	3	15,8%	30,0%
	Promoción de la igualdad y la diversidad	3	15,8%	30,0%
	Total	19	100%	190%
Mujer	Intervención socioeducativa	99	39,6%	76,2%
	Animación sociocultural	45	18,0%	34,6%
	Meditación familiar y comunitaria	23	9,2%	17,7%
	Desarrollo comunitario	38	15,2%	29,2%
	Promoción de la igualdad y la diversidad	45	18,0%	34,6%
	Total	250	100%	192,3%
Total	Intervención socioeducativa	107	39,2%	75,9%
	Animación sociocultural	49	17,9%	34,8%
	Meditación familiar y comunitaria	26	9,5%	18,4%
	Desarrollo comunitario	42	15,4%	29,8%
	Promoción de la igualdad y la diversidad	49	17,9%	34,8%
	Total	273	100%	193,6%

En el ámbito social, los y las pedagogas buscan contribuir al desarrollo y bienestar de las personas y la comunidad, promoviendo la inclusión y la justicia social utilizando técnicas pedagógicas para gestionar posibles conflictos inter e intrapersonales y comunitarios; además, fomentan la intervención comunitaria, la mediación familiar, la dinamización cultural y el trabajo con colectivos vulnerables, entre otros. Las salidas y contextos en los que se desenvuelven son:

1. Centros, Organizaciones no gubernamentales (ONGs), asociaciones y fundaciones:
    - Diseño, gestión y ejecución de proyectos educativos y sociales.
    - Intervención en programas de alfabetización y educación comunitaria.
    - Asistencia a personas con necesidades específicas de apoyo educativo.
    - Diseño de programas para la infancia de larga hospitalización.
    - Elaboración de programas de reintegración social y fomento de la inclusión.
    - Intervención en programas de educación a lo largo de la vida.
    - Diseño y desarrollo de programas de orientación e inserción profesional.
2. Servicios sociales:
    - Diseño y evaluación de programas y actuaciones en la atención y prevención de problemáticas sociales (maltrato, drogas, delincuencia, marginación social).
    - Diseño y evaluación de programas y actuaciones en centros penitenciarios.
    - Acompañamiento de acogida y adopción.
    - Participación en programas de educación familiar, comunitaria y para la salud.
    - Promoción de la educación para la igualdad y acompañamiento en la prevención y abordaje de la violencia de género.
3. Servicios municipales, comarcales y autonómicos:
    - Intervención en proyectos socioeducativos en barrios o comunidades.
    - Diseño y gestión de recursos culturales (museos, ludotecas, centros

- cívicos, parques temáticos…).
- Diseño y desarrollo de programas de prevención de riesgos sociales.
- Participación en la promoción de actividades de ocio y tiempo libre.
- Diseño y desarrollo de programas de orientación e inserción profesional para colectivos vulnerables.

4. Tecnologías digitales y emergentes:
    - Reducción de la brecha digital, asegurando que todas las personas, independientemente de su edad, género o situación socioeconómica, tengan acceso a las tecnologías y sepan utilizarlas.
    - Desarrollo de habilidades digitales en diferentes grupos sociales, ayudándoles a utilizar las tecnologías para mejorar su calidad de vida y oportunidades sociolaborales.
    - Orientación y apoyo a organizaciones y comunidades en la implementación de tecnologías emergentes para el fomento de la participación activa de las personas y comunidades, asegurando que se utilicen de manera democrática, efectiva y ética.

3.2.3. Ámbito empresarial

Respecto al ámbito empresarial, los datos obtenidos en el CILEP-2024 se muestran en la Tabla14:

Tabla 14

Tareas desempeñadas en el ámbito empresarial

Género	Tareas	Respuestas		Porcentaje
		N	%	de casos
	Gestión de recursos humanos	7	35,0%	63,6%
	Formación y desarrollo profesional	9	45,0%	81,8%
	Consultoría y asesoramiento	3	15,0%	27,3%

Hombre	Responsabilidad social corporativa (RSC)	0	0%	0%
	Investigación y análisis de mercado	1	5,0%	9,1%
	Total	20	100%	181,8%
	Gestión de recursos humanos	46	40,7%	61,3%
	Formación y desarrollo profesional	36	31,9%	48,0%
	Consultoría y asesoramiento	21	18,6%	28,0%
Mujer	Responsabilidad social corporativa (RSC)	3	2,7%	4,0%
	Investigación y análisis de mercado	7	6,2%	9,3%
	Total	113	100%	150,7%
	Gestión de recursos humanos	53	39,8%	61,6%
	Formación y desarrollo profesional	45	33,8%	52,3%
	Consultoría y asesoramiento	24	18,0%	27,9%
Total	Responsabilidad social corporativa (RSC)	3	2,3%	3,5%
	Investigación y análisis de mercado	8	6,0%	9,3%
	Total	133	100%	154,7%

En este caso, se observa que las labores con más porcentaje de casos que se desempeñan son la gestión de recursos humanos (selección de personal, la gestión del clima laboral o la retención de talento) (61,6%) y la formación y desarrollo profesional (52,3%) consolidándose las tareas más desarrolladas por los encuestados. Llama la atención el medio-bajo porcentaje de casos en tareas de consultoría y asesoramiento, y bajo porcentaje en tareas relacionadas con la responsabilidad social corporativa (27,9%) y la investigación y análisis de mercado (9,3%) respectivamente.

Por consiguiente, en el ámbito empresarial, el papel fundamental a desarrollar se basa en la capacitación, formación, optimización del aprendizaje, el desarrollo del talento humano, el asesoramiento en gestión de recursos humanos y la consultoría dentro de las organizaciones. Entre sus salidas y contextos caben destacar:

1. Recursos Humanos:
    - Diseño y ejecución de programas de formación para empleados
    - Diseño y desarrollo de programas de formación -ingeniería de la formación- y recursos digitales. Diseño organizativo, gestión de la calidad y comunicación.
    - Orientación laboral.
    - Evaluación de competencias y detección de necesidades formativas.
    - Detección, retención y expresión del talento y el clima laboral.
    - Gestión del talento humano.
    - Formación de formadores.
2. Consultoría:
    - Asesoría en formación corporativa y metodologías de aprendizaje.
    - Asesoría en políticas de diversidad, inclusión y bienestar en el trabajo.
    - Asesoramiento en políticas de recursos humanos, planes de carrera y gestión del conocimiento.
    - Innovación en procesos de aprendizaje organizacional.
3. Emprendimiento:
    - Diseño de recursos, materiales didácticos y programas de formación para emprendedores, ayudándoles a desarrollar habilidades esenciales como liderazgo, gestión del tiempo y resolución de problemas.
    - Orientación y apoyo continuo a los emprendedores, ayudándoles a identificar sus fortalezas y áreas de mejora, y guiándolos en la toma de decisiones estratégicas.
    - Desarrollo de competencias clave para el emprendimiento, como la creatividad, la innovación, y la capacidad de adaptación al cambio.

- Investigación y análisis sobre tendencias del mercado y necesidades formativas, para adaptar los programas de formación a las demandas actuales del entorno empresarial.
- Promoción de una cultura de emprendimiento dentro de las organizaciones y comunidades, incentivando la iniciativa y la proactividad entre los miembros.
- Evaluación de la efectividad de los programas de formación y realizar ajustes necesarios para mejorar continuamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4. Tecnologías digitales y emergentes:
    - Diseño de plataformas y contenidos educativos digitales.
    - Diseño y desarrollo de herramientas y plataformas de aprendizaje digital para mejorar la efectividad de estas soluciones.
    - Implementación de experiencias formativas digitales interactivas.

En base a todo ello, los contextos y las salidas profesionales señaladas demuestran la versatilidad del pedagogo en los tres ámbitos mencionados (ver Figura 20), donde su capacidad para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo organizacional, diseñar y gestionar programas educativos y de inclusión social son cada vez más solicitadas. Se estaría hablando de “Perfiles profesionales emergentes” en expansión que requieren formación pedagógica, entre los que se encontrarían, a modo de ejemplos: la consultoría en accesibilidad y diseño universal, la analítica del aprendizaje, la pedagogía digital, la facilitación comunitaria y participación ciudadana, la coordinación de proyectos sociales y de cooperación, la facilitación y promoción de entornos inclusivos, y la coordinación de programas de atención a la diversidad en instituciones educativas y sociales.

Figura 20

Ámbitos y contextos profesionales de la Pedagogía

3.3. A modo de síntesis

Este capítulo ofrece una visión integral sobre el/la profesional de la Pedagogía en la actualidad, destacando su relevancia y versatilidad en diversos contextos educativos, sociales y empresariales. Subraya la evolución de la Pedagogía para la construcción de sistemas educativos adaptados a un mundo en constante cambio.

Se destaca, por un lado, la importancia del/a pedagogo/a como agente de cambio en la educación y la sociedad; y, por otro, su versatilidad para responder a las demandas actuales. Esta versatilidad refleja su capacidad para enfrentarse a los desafíos contemporáneos y su compromiso con la transformación social y educativa. En este sentido, el/a pedagogo/a se caracteriza por su capacidad para articular conocimientos teóricos y habilidades prácticas.

El/a profesional de la Pedagogía abarca competencias que van desde la gestión de entornos de aprendizaje hasta el diseño de políticas educativas y la retención de talento.

Incluyen habilidades como formador, consultor, líder, gestor, emprendedor, promotor del uso de tecnologías digitales, orientador y asesor en procesos de desarrollo personal y social, entre otras. Estas capacidades lo posicionan como un actor esencial en la innovación pedagógica y en la promoción de una educación equitativa.

En conclusión, este capítulo analiza la amplitud de oportunidades laborales para los/as pedagogos/as, que van más allá del ámbito escolar. Pueden desempeñarse en áreas como la gestión educativa, el desarrollo comunitario, la educación no formal, la investigación educativa, y el diseño de programas y estrategias formativas en el sector digital y empresarial. Al mismo tiempo que resalta la importancia de la pedagogía en el diseño de sociedades más inclusivas, equitativas y sostenibles; enfatizando su rol multifacético y su capacidad para adaptarse a diversos contextos y necesidades, consolidándose como un agente de cambio crucial en la educación y la sociedad.

Referencias

Altuna-Urdin, J., Cruz, E., Aierbe, A., Madinabeitia, A. & Marko, I. (2021). Estudio de los espacios profesionales actuales de la Pedagogía: La voz del alumnado y de los profesionales. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, *33*(2), 195–215. https://doi.org/10.14201/teri.23714

Belmonte, L. (2020). Perfiles profesionales del pedagogo. *South Florida Journal of Development, 1*(4), 305-319. https://doi.org/10.46932/sfjdv1n4-014

Bharati, G. (2020). Latest trends in understanding pedagogy and pedagogical contexts. *Journal of emerging technologies and innovative research (JETIR), 7*(4), 2138-2143.

Blanco, M. (2020). *Innovación y Tecnología en Pedagogía*. Editorial Síntesis.

Consejo General de Colegios de Pedagogos y Psicopedagogos (2019). *Código Ético del Pedagogo*.

Fernández, A. (2022). *Gestión y Liderazgo Educativo en el Siglo XXI*. Editorial Gedisa.

García-Aguilera, F., Matas, A., Aguilar, D. & Segovia, N. (2024). El profesional de la pedagogía como docente en entornos de educación no formal. *Educar, 61*(1), 125-141. https://doi.org/10.5565/rev/educar.2120

Łukasz, T. (2021). Research Trends in Media Pedagogy: Between the Paradigm of Risk and the Paradigm of Opportunity. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, *9*(3), 399–406. https://doi.org/10.23947/2334-8496-2021-9-3-399-406

Makarova, E. A., & L. Makarova, E, L. (2018). Blending pedagogy and digital technology to transform educational environment. *International Journal of cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE), 6*(2), 57-66. https://doi.org/10.5937/ijcrsee1802057M

Martínez, J. (2023). Competencias digitales en Educación. Ediciones Pirámide.

Ortiz, L. y Pérez, A. (2021). *Pedagogía inclusiva y diversidad cultural.* Editorial Tecnos.

Ruiz-Corbella, M. y García Blanco, M. (2022). *Teoría de la Educación: Educar mirando al futuro.* Narcea Ediciones.

Seraj, P. M. I, Chakraborty, R., Mehdi, T. & Roshid, M. M. (2022). A Systematic Review on Pedagogical Trends and Assessment Practices during the COVID-19 Pandemic: Teachers' and Students' Perspectives. *Education Research International,* 534018. https://doi.org/10.1155/2022/1534018ç

Tallón-Rosales, S., Cáceres-Reche, M. P., Gómez-García, G. & Rodríguez-Jiménez, C. (2022). Perfil profesional del grado en pedagogía: análisis de las percepciones universitarias. F*ormación universitaria, 15*(1), 197-208. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000100197

Toquero, S. C., & Capistrano, F. M. (2024). Pedagogy in the 21st century literature classroom: Teachers' teaching mechanisms, challenges, and coping mechanisms *International Journal of Research Studies in Education, 13*(6), 69-84. https://doi.org/10.5861/ijrse.2024.24046

Touriñan, J. M. (2018). Imagen social de la pedagogía. Disciplina científica y carrera. *Revista Boletín Redipe*, *7*(9), 32-55

Capítulo 4. Estructura de los Actuales Títulos

Introducción

Este capítulo analiza la estructura de los actuales títulos a partir de tres fuentes de información:

- Las memorias verificadas de los títulos del Grado en Pedagogía vigentes en España.
- Las respuestas al cuestionario dirigido a las Facultades que imparten el Grado en Pedagogía (Cuestionario sobre Grado en Pedagogía para Facultades [CGPF-2024, Anexo II]; respuestas al Cuestionario de inserción laboral de los/las egresados/as en Pedagogía (CILEP-2024, Anexo I).
- Las respuestas al cuestionario dirigido a egresados/as del Grado en Pedagogía (Cuestionario de inserción laboral de los/las egresados/as> as [CILEP-2024, Anexo I]) En primer lugar, de las memorias verificadas de los títulos se han analizado tanto las competencias básicas y específicas como la estructura general que presentan los diferentes planes de estudios que imparten el Grado en Pedagogía: consideraciones sobre las menciones, la distribución de créditos y apuntes en relación con las asignaturas de Formación Básica, Obligatoria y Optativas. Se evidencia la diversidad en la estructura de los actuales planes de estudio, los elementos comunes transversales a todos ellos y los aspectos compartidos de manera generalizada.

Por su parte, el CGPF-2024, cumplimentado por 17 Facultades, se centra en conocer:

- Si se ofrecen perfiles formativos vinculados a los profesionales, y cuáles.
- Cómo se definen los perfiles profesionales (además de itinerarios y menciones, se analizan otras opciones como prácticum más optativas, sólo optativas o sólo prácticum).

- Las causas para que no se impartan todos los perfiles profesionales que se considerarían adecuados, si es el caso.
- Qué competencias deberían ser comunes a todos los/las Graduados/as en Pedagogía.
- Qué competencias deberían ser específicas de los diferentes perfiles profesionales de los/las Graduados/as en Pedagogía.

En el primer apartado del capítulo, se apuntan los objetivos formativos tanto del análisis de las memorias verificadas como los derivados de las respuestas de los centros, reorganizados en bloques de contenido. Se considera necesario aclarar que las preguntas realizadas a los centros se plantearon en términos de competencias y que, a continuación, se transformaron, redactándolas a modo de objetivos formativos, con el fin de realizar una comparativa entre ambas fuentes de información. Como podrá comprobarse posteriormente, sí puede establecerse un marco común.

La mayoría de las memorias verificadas actuales se rigen por el Real Decreto 861/2010 y, por lo tanto, se refieren a objetivos formativos y no a resultados de aprendizaje. La excepción es la Universidad Internacional Isabel I La Católica, que imparte los estudios de Pedagogía desde septiembre de 2024 y, por tanto, sigue lo propuesto en el RD 822/2021.

En los dos siguientes apartados de este capítulo, y como punto de partida para la transformación de los planes de estudio, se muestra los resultados de aprendizaje que derivarían, actualmente, por un lado, de los objetivos formativos de las memorias verificadas y, por otro, de las competencias a las que aluden los responsables de los centros. En un apartado posterior, se estudian similitudes y diferencias entre ambos.

Seguidamente, se realiza un análisis de cómo se ofrecen los perfiles profesionales en los diferentes centros universitarios, destacando las menciones, los itinerarios, el prácticum y el prácticum junto con asignaturas vinculadas.

Se repasa la estructura de los planes de estudio y la distribución de los créditos en función de la tipología de asignaturas (Formación Básica, Obligatorias -incluyendo las asignaturas singulares del Prácticum y TFG- y las Optativas).

Por último, de datos derivados del análisis del cuestionario de inserción laboral de los/as egresados/as en Pedagogía tras finalizar los estudios (CILEP-2024, Anexo I) se analiza la valoración de elementos formativos relevantes para su futuro profesional.

Las consideraciones aportadas en este capítulo, junto con lo desarrollado en los capítulos 1, 2 y 3, nutren la propuesta, que se presenta en el capítulo 5.

4.1. Objetivos Formativos y Resultados de Aprendizaje

4.1.1. Objetivos Formativos Derivados del Análisis de las Memorias Verificadas

El análisis de contenido de las competencias básicas y específicas de las memorias verificadas ha llevado a clasificarlas en 7 bloques, de los podrían derivar los objetivos formativos del Grado en Pedagogía explicitados a continuación:

1. Fundamentos teóricos y epistemológicos

   Proporcionar a los estudiantes una formación sólida en las bases teóricas, epistemológicas y metodológicas de la educación, incluyendo el conocimiento de las teorías de la educación y del aprendizaje, la historia de la educación y los fundamentos históricos, filosóficos, comparados, sociales, culturales, psicológicos y éticos que sustentan la práctica pedagógica.

2. Diseño y desarrollo de procesos educativos

   Capacitar a los estudiantes para diseñar, planificar, implementar y evaluar procesos educativos en diferentes contextos, mediante la adquisición de conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar programas, materiales y estrategias pedagógicas orientadas al aprendizaje significativo.

3. Investigación e innovación educativa

Formar a los estudiantes en los principios y técnicas de la investigación educativa, fomentando su capacidad para analizar problemas, interpretar datos y diseñar propuestas innovadoras que contribuyan a la mejora continua de los procesos y sistemas educativos.

4. Gestión y liderazgo en contextos educativos

   Preparar a los estudiantes para la dirección, coordinación y liderazgo de instituciones, proyectos y equipos de trabajo en el ámbito educativo, desarrollando habilidades para la gestión eficiente de recursos humanos, materiales y organizativos.

5. Atención a la diversidad e inclusión

   Promover en los/las estudiantes una comprensión profunda de la diversidad social y cultural, así como la capacidad para diseñar y aplicar estrategias educativas inclusivas que atiendan a las necesidades individuales y colectivas, favoreciendo la equidad y el respeto por la diversidad desde un punto de vista pedagógico.

6. Tecnología educativa y transformación digital

   Dotar a los estudiantes de los conocimientos y habilidades necesarias para integrar de manera crítica y creativa las tecnologías digitales en los procesos educativos, fomentando la innovación y la transformación digital en el ámbito pedagógico.

7. Dimensión ética y social del educador

   Fomentar en los estudiantes un compromiso ético y social en el ejercicio de su profesión, promoviendo valores como la justicia, la equidad, la responsabilidad social y el desarrollo sostenible, así como la capacidad para reflexionar sobre los desafíos éticos de la práctica educativa.

4.1.2. Objetivos Formativos Derivados del Análisis de las Respuestas de los Centros al Cuestionario

El análisis de las respuestas, por parte de los centros, a la pregunta ¿Qué competencias deberían ser comunes a los graduados/as en Pedagogía? permite observar un paralelismo con los bloques presentados en el subapartado anterior. Con el fin de comparar los resultados, se transforman, redactándolos a modo de objetivo, tal y como se presenta a continuación:

1. Fundamentos Teóricos y Epistemológicos

   Conocer los paradigmas, las fuentes y la epistemología de la educación; analizar los referentes teóricos, históricos y culturales de la pedagogía; e identificar las teorías clave del aprendizaje y su aplicación.

2. Diseño y Desarrollo de Procesos Educativos

   Diseñar programas educativos adaptados a distintos niveles y contextos; elaborar materiales didácticos adecuados a las necesidades del alumnado; y gestionar procesos formativos con enfoques participativos.

3. Investigación e Innovación Educativa

   Diseñar proyectos de investigación educativa para resolver problemas concretos; utilizar herramientas cualitativas y cuantitativas en análisis educativos; y proponer soluciones innovadoras basadas en resultados de investigación.

4. Gestión y Liderazgo en Contextos Educativos

   Coordinar proyectos educativos que mejoren la organización pedagógica; liderar equipos multidisciplinares en instituciones educativas; y gestionar recursos humanos y materiales de manera eficiente y ética.

5. Atención a la Diversidad e Inclusión

   Diseñar estrategias inclusivas para atender la diversidad en el aula; identificar barreras al aprendizaje y proponer planes personalizados; así como promover enfoques interculturales para fomentar la convivencia.

6. Tecnología Educativa y Transformación Digital

Evaluar el impacto de las tecnologías en los procesos de enseñanza; diseñar entornos virtuales de aprendizaje que fomenten la participación; y fomentar la alfabetización digital en estudiantes y docentes.

7. Dimensión Ética y Social del Educador

   Reflexionar sobre dilemas éticos en la práctica educativa; promover valores de equidad y justicia social en contextos educativos; y asumir un compromiso ético en la mejora de la calidad educativa.

Se concluye que los objetivos formativos que podrían derivarse del análisis de las competencias básicas y específicas de las memorias verificadas de los Grados en Pedagogía coinciden con los que se podrían determinar a partir de las respuestas dadas por los centros al cuestionario. La transformación de lo obtenido hasta el momento en resultados de aprendizaje, requeridos en los planes de estudio a partir del RD 822/202, se desarrolla en el apartado 4.2.

4.2. Resultados de aprendizaje

Se analizan, en este apartado, los resultados de aprendizaje que podrían derivarse, en primer lugar, de las competencias de las memorias verificadas de los Grados en Pedagogía y, en segundo lugar, de las competencias que indican los centros que deberían ser comunes a todos/as los/las graduados/as en Pedagogía. Finalmente, se comparan las propuestas de resultados de aprendizaje derivadas de la información de ambas fuentes.

4.2.1. Resultados de Aprendizaje Derivados de las Memorias Verificadas

El análisis conjunto de los objetivos formativos derivados de las competencias incluidas en las memorias verificadas de los Grados en Pedagogía de España se podría concretar del modo como se presentan en la Tabla 15.

Tabla 15

Resultados de aprendizaje por bloques de contenido derivados de memorias verificadas

Bloque de contenido	**Resultado de aprendizaje** (el/la estudiante será capaz de…)
Fundamentos teóricos y epistemológicos	1. Analizar y explicar las principales teorías del aprendizaje y su aplicación en contextos educativos. 2. Identificar las etapas clave en la historia de la educación y su influencia en los sistemas educativos actuales. 3. Argumentar sobre los principios éticos y filosóficos que sustentan la práctica educativa. 4. Interpretar las bases epistemológicas de la pedagogía y su relación con otras ciencias sociales. 5. Comparar modelos pedagógicos desde una perspectiva critica e interdisciplinar.
Diseño y desarrollo de los procesos educativos	6. Diseñar programas educativos adaptados a diferentes niveles y contextos de aprendizaje. 7. Seleccionar y elaborar materiales didácticos adecuados a las necesidades del alumnado. 8. Implementar estrategias metodológicas innovadoras para fomentar el aprendizaje significativo. 9. Evaluar la eficacia de proyectos y programas educativos a través de herramientas cualitativas y cuantitativas. 10. Gestionar procesos formativos integrando enfoques colaborativos y participativos. 11. Implementar estrategias de intervención para fomentar la cooperación, la participación y la resolución pacífica de conflictos.
Investigación e innovación educativa	11. Diseñar proyectos de investigación educativa que respondan a problemas y necesidades concretas del ámbito pedagógico. 12. Utilizar herramientas, técnicas e instrumentos, tanto cualitativos como cuantitativos, para analizar hechos y fenómenos educativos.

	13. Elaborar informes de investigación que propongan soluciones innovadoras en el ámbito educativo. 14. Explorar tendencias emergentes en educación para generar propuestas de mejora continua. 15. Integrar los resultados de la investigación en la práctica profesional para mejorar la calidad educativa.
Gestión y liderazgo en contextos educativos	16. Diseñar y coordinar proyectos educativos que promuevan la mejora organizativa y pedagógica. 17. Liderar equipos multidisciplinares en el desarrollo de propuestas educativas efectivas. 18. Gestionar recursos humanos y materiales en instituciones educativas de manera eficiente y ética. 19. Promover un clima organizacional inclusivo y orientado al aprendizaje continuo 20. Tomar decisiones fundamentadas para resolver problemas complejos en contextos educativos.
Atención a la diversidad e inclusión	21. Diseñar estrategias educativas inclusivas para atender a la diversidad en el aula. 22. Identificar barreras al aprendizaje y desarrollar planes personalizados de intervención. 23. Aplicar enfoques pedagógicos interculturales que promuevan la convivencia y el respeto a la diversidad. 24. Evaluar las necesidades educativas específicas y proponer los recursos adecuados para atenderlas. 25. Sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de la inclusión como valor esencial.
Tecnología educativa y transformación digital	26. Integrar herramientas digitales en la planificación y desarrollo de procesos educativos. 27. Evaluar críticamente el impacto de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. 28. Diseñar entornos virtuales de aprendizaje que fomenten la participación activa del alumnado.

	29. Utilizar plataformas tecnológicas para la evaluación y el seguimiento de aprendizajes. 30. Fomentar la alfabetización digital en estudiantes y docentes como parte del proceso educativo.
Dimensión ética y social del educador	31. Reflexionar críticamente sobre los dilemas éticos en la práctica educativa. 32. Promover valores democráticos, de equidad y justicia social en contextos educativos. 33. Actuar con responsabilidad social para contribuir al desarrollo sostenible a través de la educación. 34. Mediar en conflictos educativos respetando principios de justicia y empatía. 35. Asumir un compromiso ético en el desempeño profesional y en la mejora de la calidad educativa.

Se clasificarían esos resultados de aprendizaje del siguiente modo:

- Conocimientos: 1, 2, 3, 4, 5, 31, 32.
- Habilidades: 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 29.
- Competencias: 10, 14, 15, 19, 20, 24, 25, 30, 33, 34, 35.

4.2.2. Resultados de Aprendizaje Derivados de las Respuestas de los Centros al Cuestionario

Tal y como se ha apuntado en el apartado anterior, se evidencia que la respuesta de los 17 centros sobre las competencias que deberían ser comunes a los graduados/as en Pedagogía es coherente con los siete bloques formativos derivados de las memorias verificadas, si bien el análisis de contenido deriva en una propuesta de resultados de aprendizaje diferente, concretados en 21 y que se presenta en la Tabla 16.

Tabla 16

Resultados de aprendizaje por bloques de contenido derivados de competencias indicadas por los centros en el CGPF-2024

Bloque de contenido	**Resultado de aprendizaje** (el/la estudiante será capaz de…)
Fundamentos teóricos y epistemológicos	1. Conocer los paradigmas, las fuentes y la epistemología de la educación. 2. Analizar los referentes teóricos, históricos, políticos y comparados, culturales y sociales de la pedagogía. 3. Identificar las teorías clave del aprendizaje y su aplicación.
Diseño y desarrollo de procesos educativos	4. Diseñar programas educativos adaptados a distintos niveles y contextos. 5. Elaborar materiales didácticos adecuados a las necesidades del alumnado. 6. Gestionar procesos formativos con enfoques participativos.
Investigación e innovación educativa	7. Diseñar proyectos de investigación educativa para resolver problemas concretos. 8. Utilizar herramientas cualitativas y cuantitativas en análisis educativos. 9. Proponer soluciones innovadoras basadas en resultados de investigación.
Gestión y liderazgo en contextos educativos	10. Coordinar proyectos educativos que mejoren la organización pedagógica. 11. Liderar equipos multidisciplinares en instituciones educativas. 12. Gestionar recursos humanos y materiales de manera eficiente y ética.
	13. Diseñar estrategias inclusivas para atender la diversidad en el aula.

Atención a la diversidad e inclusión	14. Identificar barreras al aprendizaje y proponer planes personalizados. 15. Promover enfoques interculturales para fomentar la convivencia.
Tecnología educativa y transformación digital	16. Evaluar el impacto de las tecnologías en los procesos de enseñanza. 17. Diseñar entornos virtuales de aprendizaje que fomenten la participación. 18. Fomentar la alfabetización digital en estudiantes y docentes.
Dimensión ética y social del educador	19. Reflexionar sobre dilemas éticos en la práctica educativa. 20. Promover valores de equidad y justicia social en contexto educativos. 21. Asumir un compromiso ético en la mejora de la calidad educativa.

Los resultados de aprendizaje se clasificarían del siguiente modo:

- Conocimientos: 1, 2, 3, 19
- Habilidades: 4, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 20
- Competencias: 6, 9, 12, 15, 18, 21

4.2.3. Análisis Comparativo de los Resultados de Aprendizaje Resultantes de las Memorias Verificadas y de las Respuestas de los Centros

La comparación de los resultados de aprendizaje derivados de las competencias básicas y específicas de las memorias verificadas de los Grados en Pedagogía vigentes en España con las competencias indicadas por los 17 centros universitarios que han respondido esta pregunta del cuestionario, evidencia coincidencias y diferencias que se considera oportuno resaltar para

la elaboración de la posterior propuesta. Para seguir con la estructura anterior, se analizan a partir de cada uno de los bloques formativos ya mencionados (ver Tabla 17).

Tabla 17

Coincidencias y diferencias de los resultados de aprendizaje derivados de las memorias verificadas y de las competencias indicadas por los centros en el CGPF-2024

Bloque de contenido	Coincidencias	Diferencias
Fundamentos teóricos y epistemológicos	Ambas coinciden en la importancia de analizar teorías educativas y de interpretar fundamentos epistemológicos, así como de identificar influencias históricas, culturales, políticas, comparadas y sociales.	La propuesta derivada de las competencias básicas y específicas de las memorias verificadas incluye comparar modelos pedagógicos, algo no explícito en la propuesta derivada de respuesta de los centros al cuestionario.
Diseño y desarrollo de procesos educativos	Ambas coinciden en diseñar programas educativos, evaluar proyectos y gestionar procesos formativos, así como en implementar metodologías innovadoras.	La propuesta derivada de las competencias básicas y específicas de las memorias verificadas detalla la selección y desarrollo de materiales didácticos, algo implícito, pero no desarrollado, en la propuesta derivada de respuesta de los centros al cuestionario. También se observa más especificidad sobre los materiales didácticos.
Investigación e innovación educativa	Ambas coinciden en la importancia de diseñar proyectos de investigación, utilizar herramientas	La exploración de tendencias emergentes y la integración de resultados de investigación en la práctica profesional están más detalladas en la lista derivada de las

	cualitativas y cuantitativas, y elaborar informes.	competencias básicas y específicas de las memorias verificadas. La propuesta derivada de la respuesta de los centros al cuestionario aborda estas áreas de forma más general.
Gestión y liderazgo en contextos educativos	Ambas coinciden en incluir diseñar y coordinar proyectos educativos, liderar equipos, gestionar recursos y promover un clima inclusivo.	La toma de decisiones fundamentadas para resolver problemas aparece de forma explícita en la propuesta derivada de las competencias básicas y específicas de las memorias verificadas.
Atención a la diversidad e inclusión	Ambas propuestas incluyen diseñar estrategias inclusivas, identificar barreras al aprendizaje y fomentar la convivencia.	La propuesta derivada de la respuesta de los centros al cuestionario no incluye explícitamente la sensibilización sobre la inclusión.
Tecnología educativa y transformación digital	Integrar herramientas digitales, diseñar entornos virtuales y evaluar el impacto de la tecnología son comunes a ambas propuestas.	Sólo existen variaciones de detalle entre las dos propuestas, estando más detalladas la alfabetización digital y el uso de plataformas tecnológicas en la lista derivada de las competencias básicas y específicas de las memorias verificadas.
Dimensión ética y social del educador	Reflexionar sobre dilemas éticos, promover valores democráticos y asumir compromisos éticos son comunes a ambas propuestas.	La mediación de conflictos es explícita en la lista derivada de las competencias básicas y específicas de las memorias verificadas.

Podemos concluir que la propuesta de competencias comunes indicadas por los centros en el cuestionario no aporta ningún aspecto específico a las incluidas en las memorias verificadas de

los Grados en Pedagogía. Se observa, sin embargo, algún aspecto sí incluido en las memorias verificadas con más detalle.

Finalmente, en relación con la pregunta del cuestionario dirigido a centros sobre las competencias específicas de los perfiles profesionales, existe un amplio consenso en que sería fundamentalmente la aplicación de las competencias indicadas como comunes a los ámbitos de actuación específico de cada perfil profesional.

En el capítulo cinco se presenta, a partir de este análisis comparativo, una propuesta de Resultados de aprendizaje, clasificándolos también en sus diferentes tipologías (de conocimientos, habilidades y competencias).

4.3. Itinerarios Formativos Asociados a Perfiles Profesionales

De las 17 respuestas de los centros, 16 afirman ofrecer itinerarios formativos asociados a perfiles profesionales en el Grado en Pedagogía y 1 indica que no.

La Figura 21 muestra el modo como los centros universitarios afirman desarrollar los perfiles profesionales.

Figura 21

Perfiles profesionales según los itinerarios formativos de los centros universitarios

La opción más habitual es ofrecer un conjunto de optativas y prácticum de especialización en el perfil profesional (56.2%), mientras que la menos habitual es que se ofrezcan prácticas de especialización, pero no optativas (6.2%).

Hay cuatro centros que afirman ofrecer menciones y son las siguientes en cada caso:

- Gestión de formación y de instituciones socioeducativas y Orientación educativa.
- Pedagogía escolar y Formación y gestión y en la organización.
- Formación y gestión de calidad y Orientación educativa y asesoramiento.
- Tecnología y educación y Formación y gestión en las organizaciones.

Un análisis global de las menciones indicadas podría llevar a concluir que, en esta modalidad, existe una clara orientación general hacia la gestión y formación, reflejando la importancia de la administración y el liderazgo en las instituciones.

Algunos grados presentan especializaciones más innovadoras, como la tecnología educativa o un enfoque en la calidad, mientras que otros mantienen un enfoque más clásico.

En un análisis más detallado, encontramos que todas las universidades ofrecen menciones relacionadas con la formación y gestión en diferentes contextos (instituciones socioeducativas, calidad, organizaciones), observando una coincidencia en el objetivo de formar profesionales capacitados en la planificación y administración de procesos educativos y organizacionales.

Dos centros incluyen explícitamente la mención de "Orientación educativa" o una variante de asesoramiento. Esto destaca el interés por formar pedagogos para apoyar procesos de orientación y asesoramiento, un ámbito clave en la Pedagogía.

Varias menciones se sitúan en torno a la formación y gestión dentro de las organizaciones (socioeducativas o empresariales), lo que refleja una orientación hacia la formación de gestores educativos adaptados a entornos laborales complejos.

Un centro incluye una mención específica en tecnología y educación, una especialización que no aparece en las otras ofertas. Otros centros optan por combinaciones más clásicas como pedagogía escolar, que no se menciona en los otros programas.

Solo un centro menciona específicamente la "formación y gestión de calidad" y "asesoramiento", lo que puede reflejar un interés particular en los estándares de calidad educativa y apoyo técnico, algo no explícito en los otros grados.

Algunos centros tienen menciones más generales ("Formación y gestión en las organizaciones"), mientras otros optan por nombres más detallados como "Pedagogía escolar", que podría reflejar un enfoque más orientado hacia los sistemas educativos formales.

En la opción de itinerarios, encontramos que una ofrece 4 (Laboral, Orientación, Formación docente y Tecnologías) y la otra dos (educación formal y educación no formal).

En un análisis conjunto de oferta de menciones e itinerarios, podríamos concluir que existe una base común en la oferta, centrada en orientación, formación, tecnología y conexión con el ámbito laboral. Y que ambas tipologías muestran interés por abarcar tanto el ámbito educativo formal como el no formal.

En un análisis más detallado encontramos coincidencia en el un enfoque en orientación y formación, dado que tanto las menciones como los itinerarios incluyen áreas relacionadas con ambos (docente, organizacional o general). También encontramos el abordaje de ámbitos educativos diversos. Esto indica un interés compartido en cubrir los distintos ámbitos donde opera la pedagogía, desde entornos escolares hasta los no formales (como empresas o comunidades). Por otro lado, se observa una tendencia a integrar tecnologías, de modo alineado con las tendencias actuales de digitalización.

Finalmente, entre las semejanzas, podemos destacar que tanto las menciones como las especializaciones incluyen componentes relacionados con la gestión organizacional o laboral

("Laboral", "Formación y gestión en las organizaciones"), indicando un interés en preparar pedagogos para intervenir en contextos laborales.

Podríamos deducir que las menciones tienden a centrarse más en áreas estratégicas (gestión, calidad, asesoramiento), mientras que las especializaciones abordan competencias prácticas más específicas como "Formación docente", "Educación formal" o "Educación no formal".

El itinerario “laboral” no tiene un equivalente directo en las menciones, que tienden a usar términos más amplios como "Gestión de formación y de instituciones socioeducativas".

Encontramos, en general, que las menciones tienden a combinar varias áreas en un solo título, como "Formación y gestión de calidad", mientras que los itinerarios tienden a ser más específicas y concisas, como "Educación formal" o "Laboral".

Para analizar las frecuencias de la oferta de menciones-itinerarios, se han considerado las siguientes categorías:

- Orientación y asesoramiento educativo: Orientación educativa, Asesoramiento.
- Gestión y organización: Gestión de formación, Formación y gestión de calidad.
- Gestión en las organizaciones, Instituciones socioeducativas.
- Tecnología educativa: Tecnología y educación, Tecnologías.
- Educación formal: Educación formal, Pedagogía escolar.
- Educación no formal: Educación no formal.
- Ámbito laboral: Laboral.
- Formación docente: Formación docente.

Siendo conscientes de que las categorías no son excluyentes, se quiere destacar que se ha considerado el término “educativo” como genérico, incluyendo tanto el ámbito “formal” como no “formal”, frente al término “escolar”, sí restringido a la educación formal.

La Figura 22 muestra la frecuencia de las categorías consideradas en los itinerarios-menciones indicadas en los cuestionarios de los centros como existentes actualmente en los Grados en

Pedagogía. La categoría más frecuente es “gestión y organización”, seguida de “orientación y asesoramiento”.

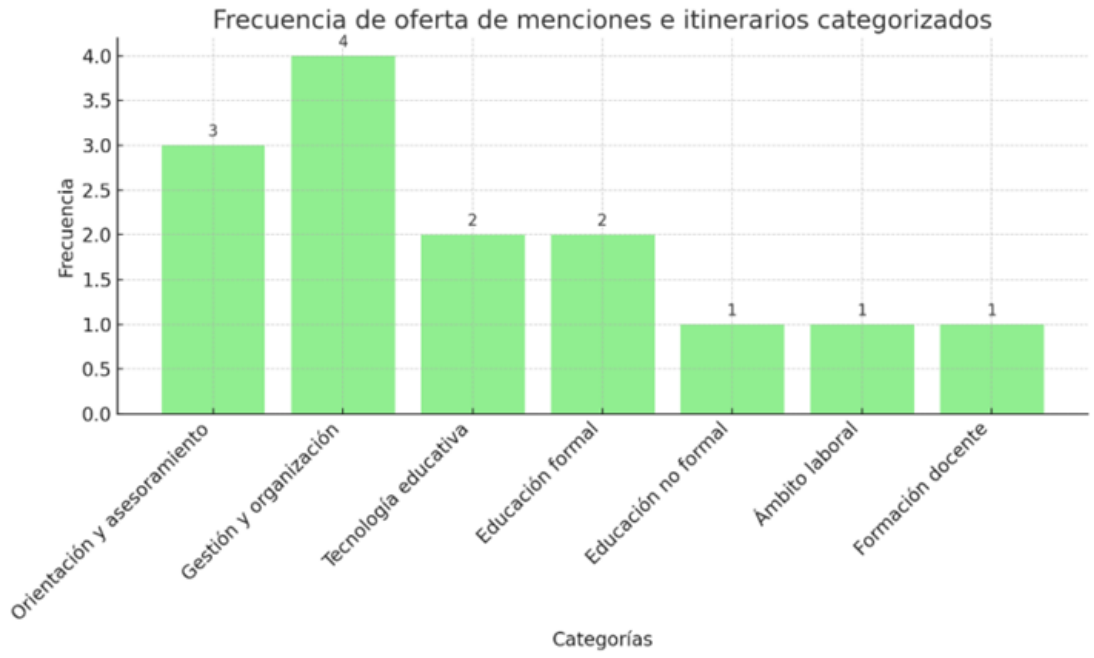
Todas las titulaciones cuyos centros afirman que ofrecen perfiles profesionales asociados a “Practicum más optativas”, indican que ofrecen tres: Pedagogía escolar, Pedagogía social y Pedagogía laboral/empresarial. Sólo uno de los centros añade un cuarto perfil: Pedagogía cultural.

Entre las razones que afirman los centros como causa para no impartir los perfiles profesionales que se considerarían adecuados, encontramos: que el número de plazas ofertadas no permite ofertar más perfiles. así como la capacidad docente (se alude en 3 ocasiones), y la falta de profesorado especializado (se referencia en una ocasión).

Los otros dos hacen referencia a la necesidad de modificar la memoria verificada para incorporarlos.

Figura 22

Menciones e itinerarios



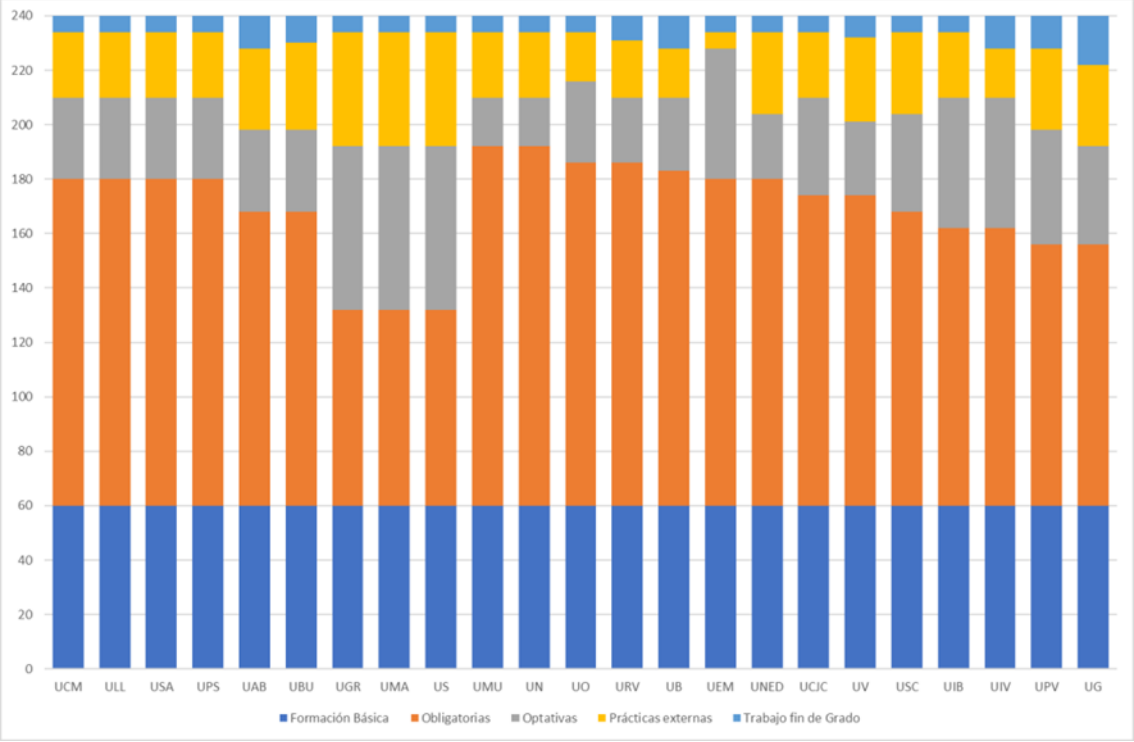
4.4. Módulos, Materias y Asignaturas de los Actuales Títulos

En el presente apartado se presenta una descripción de módulos, materias y asignaturas de los distintos planes de estudio del Grado de Pedagogía. Es relevante iniciar este apartado indicando que las propuestas de las universidades tienden a considerar módulos y materias como conceptos sinónimos, agrupando las asignaturas que conforman los planes de estudio.

En la siguiente figura se recoge la distribución de las materias en función de su tipología: de formación básica, obligatorias, optativas, de prácticas externas y de trabajo de fin de grado, para cada una de las universidades que ofertan el grao de Pedagogía.

Figura 23

Estructura del plan de estudios del Grado en Pedagogía en función de la universidad que imparte el título



En relación con la Formación Básica, es interesante observar cómo en la gran mayoría de casos se ofrecen asignaturas absolutamente necesarias en la Pedagogía, relacionadas con módulos y materias básicas y generalistas. Ejemplos de ellas son la Teoría de la Educación -a veces

también bajo la denominación de Fundamentos de la Educación o Sociología de la Educación- la Economía de la Educación y la Historia de la Educación. Otra asignatura que aparece en los planes de estudio en formación básica es Psicología de la Educación y del Desarrollo y, aunque también puede darse el caso que la sitúen como asignatura obligatoria. Asimismo, la formación en Metodologías de la Investigación está siempre presente, como una asignatura que acostumbra a aparecer en la Formación Básica de forma más introductoria, y que suele tener continuidad en la Formación Obligatoria. Puede recibir nombres variados, ya sea Fundamentos de la Investigación, Teoría y Práctica de la Investigación Educativa, Métodos de Investigación Educativa y Bases Metodológicas de la Investigación Educativa.

De la misma manera, la Estadística también es una asignatura que encontramos en reiteradas ocasiones en los planes de estudio, con nombres muy similares. Se alude a Estadística en la Educación, Estadística Aplicada a la Educación, Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales o Estadística e Investigación Educativa.

Finalmente, destacamos la asignatura de Didáctica o Didáctica General que al igual que la asignatura de Metodologías de la Investigación, puede aparecer tanto como formación básica a modo introductorio, como también a nivel de formación obligatoria en un nivel más específico. Diversidad y educación es otra asignatura situada en la Formación Básica. A partir de estas existen otras asignaturas de Formación Básica relacionadas con el ámbito más social, pero no presentes en todos los planes de estudios. En algún caso también se incluyen asignaturas relacionadas con la Tecnología educativa como Formación Básica.

En relación con el bloque de materias y asignaturas obligatorias, se pone de manifiesto que las distintas universidades ofrecen temáticas comunes tales como la gestión y evaluación en instituciones educativas, las metodologías de la investigación, la estadística, y la formación en instituciones variadas (escuelas, instituciones educativas externas al sistema educativo o empresas); asignaturas relacionadas con el diseño curricular, la organización escolar, y la

orientación; y otras asignaturas como Educación Comparada, Políticas Sociales y Educativas, Pensamiento Pedagógico y/o Contemporáneo, o Filosofía de la Educación. Algunos ejemplos de ello son los siguientes: Educación Comparada, Políticas sociales y educativas, Bases Sociopolíticas de la Educación, Exclusión Social y Políticas para la Inclusión, Política, Legislación y Administración de los Sistemas, Políticas socioeducativas y derechos humanos, Pensamiento Pedagógico y Filosofía de la Educación.

En esta tipología de asignaturas es interesante visibilizar cómo algunas universidades ya profundizan en un perfil concreto en su formación (por ejemplo, el denominado escolar), incluyendo asignaturas más centradas en las Didácticas tales como Didáctica de la Lengua, Didáctica de Segundo Idioma (inglés) o Didáctica en la Educación Especial.

También asignaturas como Didáctica de la Expresión Plástica y Visual, Didáctica de las Matemáticas, o Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza, en las que se visibiliza al profesional de la pedagogía como un agente más en el mundo escolar.

En otros casos, si bien es cierto que no desatienden la dimensión escolar incluyen asignaturas más polivalentes en relación con otros ámbitos, concretamente el educativo - en general- y el laboral. Ejemplos de ello son las asignaturas de Atención a la Diversidad, Orientación Laboral, y Formación dentro de las Instituciones, presentes en muchas universidades.

La presencia del inglés en algunos planes de estudio también resulta destacable y es interesante valorar los enfoques que se dan cuando se ofrece como asignatura obligatoria. No son muchas las universidades que lo incluyen, pero en los casos en los que así es, puede ofrecerse tanto en los primeros cursos como en cuarto. Cuando se incluye en primero, se ofrece como asignatura obligatoria o como formación básica. Es un refuerzo del idioma a nivel general, que contrasta con el enfoque se le da en otros casos, donde se sitúa en cuarto curso, a modo de recurso para entender la economía de la educación. Se trata de apuestas por la internacionalización que se alinean con lo estipulado en el Plan Bolonia y las directrices de la Unión Europea.

Finalmente, las asignaturas optativas ofrecen un gran abanico de opciones tanto en las universidades que ofrecen especializaciones (menciones o itinerarios) como en las que no. En todas, las temáticas son muy diferentes, lo que dificulta establecer ejes comunes.

En la gran mayoría de casos o bien proponen asignaturas más profesionalizadoras, prácticas y relacionadas con nichos laborales de la Pedagogía; pero también puede ser el espacio para proponer asignaturas más territorializadas y contextualizadas con asignaturas como Euskararen Araua eta Erabilera (Norma y Uso de la Lengua Vasca) o Komunikazioa Euskaraz: Hezkuntza Eta Gizarte Arloak (Comunicación en euskera: Áreas de Educación y Ciencias Sociales); la asignatura de Història de la Pedagogia Catalana o la asignatura Educación y Sociedad en Canarias. Asimismo, las optativas son espacio formativo para proponer tanto cuestiones transversales como temas emergentes. Ejemplo de ello es el género, la atención a la diversidad, la sostenibilidad y las tecnologías digitales. Algunos ejemplos los podemos encontrar en asignaturas como Educación para la Igualdad de Género y Orientación y Género respectivamente; también la asignatura de Educación Ambiental. Por lo que concierne a la tecnología en general y la tecnología educativa, encontramos asignaturas como la de Multimedia y Software Educativo, Recursos TIC y Educación Inclusiva y Diseño de Medios Digitales de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad de Barcelona entre otras.

La distribución de créditos entre formación básica, obligatoria y optativas varía de un centro a otro, siendo difícil establecer una línea común. Si bien es cierto que todas universidades ofrecen una formación básica de 60 créditos y una obligatoriedad que suele rondar los 120 créditos, encontramos que una Universidad solo ofrece 72 créditos de obligatorias, otra ofrece 108 créditos de obligatorias. Las universidades con mayor número de obligatorias son las que ofrece 132 créditos. Aun así, como veremos a continuación, la mayor diferencia aparece en la optatividad, moviéndose en una horquilla entre 18 y 60 créditos. En el caso de las universidades públicas, la mayoría de ellas oscilan entre los 24 y los 30 créditos. Una cuenta con 36 créditos

de optativas destacándose otra, que ofrece 60 créditos de estas asignaturas. Los centros privados de formación virtual, también propone entre 48 y 60 créditos de optativas. Destaca el planteamiento de una Universidad pública y presencial, que ofrece 120 créditos de optativas distribuidas en cuatro itinerarios de 30 créditos cada uno, de los cuales el alumnado puede optar por dos itinerarios (60 créditos totales de optatividad) o bien, optar por matricularse en asignaturas sueltas de cada uno de ellos hasta completar los 60 créditos de optativas que necesita para graduarse. Por otra parte, entre las universidades que ofrecen menos optatividad destacan las que ofrecen entre 18 y 27 créditos.

Con la información obtenida es complejo realizar un análisis de las menciones, puesto que no aparecen en los documentos públicos en muchos de los casos. No obstante, sí que hay universidades que lo explicitan. Una de ellas ofrece dos itinerarios de 30 créditos, uno en Gestión de la Formación y de Instituciones Socioeducativas y el otro en Orientación Educativa; otra las menciones en Formación y Gestión de la Calidad y en Orientación y Asesoramiento (con 18 créditos de optativas). No obstante, en este caso, los estudiantes pueden optar por no recibir ninguna mención y escoger asignaturas de ambas menciones. Una universidad ofrece 60 créditos de optatividad divididos en cuatro itinerarios de 30 créditos cada uno, de manera que los alumnos que deseen cursar los itinerarios deberán escoger dos de ellos. Como en otros casos, las personas que no deseen optar por itinerarios pueden matricularse en asignaturas de todos ellos. (tabla 18*)

Tabla 18

Universidades que ofrecen itinerarios o menciones en su plan de estudios

Título	**Menciones**
Universidad Autónoma de Barcelona	- Mención en Gestión de la Formación y de Instituciones Socioeducativas.

	- Mención en Orientación educativa.
Universidad de Burgos	- Modalidad de Tecnología y Educación. - Modalidad de Formación y Gestión en la Organización.
Universidad de Málaga	- Itinerario A: Gestión Pedagógica de las Organizaciones Sociales, Empresariales y Educativas. - Itinerario B: Recursos Didácticos y Tecnológicos en Educación. - Itinerario C: Orientación en Educación. - Itinerario D: Formación y Desarrollo Profesional.
Universidad de Salamanca	- Itinerario A: Formación y gestión de calidad. - Itinerario B: Orientación educativa y asesoramiento.
Universidad Pontificia de Comillas	- Mención de Formación y Gestión de Calidad. - Mención Orientación y Asesoramiento.
Universidad Rovira y Virgili	- Mención: Formación de formadores. - Mención: Formación en entornos tecnológicos. - Mención: Educación Inclusiva.
Universidad de las Islas Baleares	- Mención Pedagogía Escolar. - Mención: Formación y Gestión en la Organización.
Universidad Internacional de Valencia	- Mención: Pedagogía Laboral. - Mención: Tecnología Educativa. - Mención: Pedagogía Social. - Mención: Diagnóstico y Orientación.
Universidad Europea de Madrid	- Mención en Pedagogía Escolar. - Mención en Pedagogía Laboral Mención.

Universidad Internacional Isabel I de Castilla	- Mención en Pedagogía Laboral - Mención en Diseño, Innovación y Tecnología en Educación.
Universidad de la Laguna	- Itinerario A: Intervención con contextos educativos formales. - Itinerario B: Intervención en contextos educativos no formales.

Vale la pena detenerse también en las asignaturas singulares del prácticum y el TFG. El prácticum es una asignatura en la que se observa diversidad de enfoques en las universidades analizadas. Difieren -en algunos casos de manera sustancial- tanto con relación a los cursos en los que lo sitúan como el número de créditos que le asignan. Las dos modalidades más comunes de prácticum o prácticas externas suelen ser las siguientes: ofrecerlo a lo largo de dos cursos, habitualmente en tercero y cuarto, o bien ofrecerlo en un solo curso, típicamente en cuarto.

Es reseñable el planteamiento de una universidad, que ofrece cinco Prácticums semestrales de seis créditos, que empiezan a partir del segundo cuatrimestre del segundo curso y acaban en el cuarto curso. En este caso, por el hecho de ser una universidad en línea, pareciera ser que se opta por fragmentar el Prácticum con el fin de facilitar la compatibilización de las prácticas con las vidas laborales y personales del alumnado.

La carga de créditos de estas prácticas externas también varía entre 18, 24, 30, 32, y hasta 42 créditos. Acostumbran, como se apuntaba anteriormente, a estar distribuidos entre en el tercer y cuarto curso del grado. De la misma manera, también varía la distribución de estos créditos de Prácticum cuando se imparte en más de un curso: hay centros que lo distribuyen a partes iguales, 12 créditos distribuidos en cada uno de los dos Prácticum, 6 créditos para cada uno de los tres Prácticum, o 30 créditos de prácticas distribuidos en cinco Prácticum de 6 créditos cada uno. Otros centros, en cambio, distribuyen los créditos de manera desigual asignando 12 créditos al primer Prácticum y 20 el segundo; 6 créditos para el primero y 24 para el segundo; un primer Prácticum de 12 créditos y un segundo de 18 créditos. Otras universidades, asignan

18 créditos a las prácticas externas y las relaciona con dos asignaturas obligatorias de 6 créditos Profesionalización y salidas profesionales I y II situadas en primero y tercer curso respectivamente que, sin tratarse de prácticas externas, aportan elementos de reflexión sobre los contextos profesionales, previos a las estancias en centros de prácticas.

Al igual que las prácticas, el TFG es otra asignatura heterogénea, sobre todo por lo que concierne a la asignación de créditos que realiza cada universidad. La horquilla en la que se mueve esta asignatura está entre 6 y 12 créditos, aunque vale la pena destacar la peculiaridad de un caso, en el que el Trabajo de Fin de Grado tiene un peso de 18 créditos. Todas las universidades analizadas imparten la asignatura del TFG en el cuarto curso, si bien es cierto que hay algunas que lo imparten de manera semestral, mientras que otras lo imparten de manera anual.

4.5. Formación Recibida

Este apartado incluye los resultados más relevantes de la encuesta de inserción laboral de los/as egresados/as en Pedagogía tras finalizar los estudios (CILEP-2024, Anexo I) en relación con la adecuación entre la formación recibida y el trabajo de las personas graduadas en Pedagogía. Se apunta ideas sobre el nivel de formación y el área de estudio consideradas más apropiadas para el trabajo, el grado de uso de los conocimientos y habilidades de Pedagogía en el trabajo, la adecuación de la formación recibida con relación y el trabajo que desempeña, y la valoración de cómo su formación pedagógica ha contribuido a su ámbito profesional.

4.5.1. Nivel de Formación Considerado más Apropiado para el Trabajo

Una mayoría de las personas encuestadas (73,5%) considera que su trabajo requiere al menos un Grado/Licenciatura (47,2%) o Máster (26,3%). Este consenso coincide con la naturaleza de los roles pedagógicos, que suelen demandar competencias universitarias en educación, intervención social o formación de personas. El doctorado apenas es valorado como

imprescindible (1,1%), lo que confirma que, si bien la investigación y la innovación pedagógica son relevantes en algunos nichos, no son el requisito habitual para el grueso de los puestos.

Tabla 19

Percepción del nivel formativo óptimo para realizar el trabajo

	Hombre	Mujer	Total
Doctorado	2,6%	0,9%	1,1%
Máster	27,3%	26,2%	26,3%
Licenciatura o Grado	44,2%	47,7%	47,2%
FP de Grado Superior	7,8%	11,8%	11,3%
FP de Grado Medio	2,6%	2,6%	2,6%
Bachillerato	0,0%	3,7%	3,3%
FP básica	3,9%	0,7%	1,1%
ESO	11,7%	6,4%	7,0%
Total	100%	100%	100%

Por su parte, el 11,7% de hombres considera que sería suficiente la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), frente al 6,4% de mujeres. Esto sugiere que algunos varones ocupan empleos de menor calificación formal y perciben que su experiencia práctica basta o, simplemente. que el puesto no exige un nivel elevado de estudios. El bachillerato (3,3% global) y la FP de Grado Medio (2,6%) también aparecen como opciones residuales que un pequeño porcentaje considera suficientes para su desempeño.

4.5.2. Área de Estudio Considerada más Apropiada para el Trabajo

Más del 70% del total (28,7% + 42,4%) ve en Pedagogía o áreas afines (Psicología, Educación Social, etc.) la formación más adecuada para su labor. Resulta interesante que casi un tercio de las mujeres (30,2%) piensa que solo Pedagogía encaja en su trabajo, porcentaje mayor que en los hombres (18,1%). Esto podría asociarse a la conciencia de que sus tareas requieren una mirada pedagógica especializada.

Tabla 20

Área de estudio más apropiada para realizar el trabajo

	Hombre	Mujer	Total
Exclusivamente Pedagogía	18,1%	32,2%	28,7%
Algún área relacionada con Pedagogía	40,3%	42,6%	42,4%
Un área totalmente diferente	22,2%	11,3%	12,6%
Ningún área en particular	19,4%	15,8%	16,3%
Total	100%	100%	100%

Un 22,2% de hombres estima que se necesitaría un área totalmente diferente, frente al 11,3% de mujeres. Este dato puede reflejar la variedad de puestos que ocupan algunos varones en campos no pedagógicos (p. ej., logística, administración, técnicos) donde la Pedagogía resulta menos aplicable. Finalmente, un 16,3% global señala que "Ningún área en particular", lo que puede interpretarse como que los encuestados que optaron por esta opción ejercen empleos con requerimientos básicamente transversales o prácticos, desligados de un área formativa específica.

4.5.3. Grado de Uso de los Conocimientos y Habilidades de la Pedagogía en el Trabajo

De acuerdo con la información recogida en la tabla 21, en torno a la mitad de los encuestados (44,4%, sumando "Bastante uso" y "Mucho uso") valora positivamente los conocimientos y habilidades de Pedagogía en su vida laboral, lo que confirma la relevancia de la titulación en muchos entornos de trabajo. Otro 30% alega "Algo de uso", situándose en un punto medio en el que aplican sus competencias de manera parcial o puntual. En el extremo opuesto, un 11,1% considera que no las utiliza para nada y un 13,9% las considera de "Poco uso". El hecho de que los hombres se concentren algo más en "Nada" o "Poco uso" (32% combinado) que las mujeres (24% combinado) podría relacionarse con sectores donde algunos hombres acceden a posiciones menos ligadas a la docencia o a la intervención formativa. En cambio, las mujeres muestran porcentajes mayores en "Bastante" y "Mucho uso", reforzando la tesis de una mayor sintonía de estas con roles pedagógicos directos (ámbito educativo, social, formativo de RRHH, etc.).

Tabla 21

Grado de uso de los conocimientos y habilidades de Pedagogía en el entorno laboral

	Hombre	Mujer	Total
Mucho uso	19,2%	19,8%	19,7%
Bastante uso	20,5%	25,3%	24,7%
Algo de uso	28,2%	30,3%	30,0%
Poco uso	19,2%	13,1%	13,9%
Nada de uso	12,8%	10,9%	11,1%
No sabe	0,0%	0,6%	0,5%

Total	100%	100%	100%

4.5.4. Adecuación de la Formación Recibida con Relación al Trabajo que Desempeña

De acuerdo con la información recabada, la categoría más numerosa (33,2% del total) es "Algo adecuada", lo que indica que, para un tercio de la muestra, la formación recibida guarda cierta correspondencia con las exigencias de su empleo, pero no resulta plenamente satisfactoria. Sin embargo, la suma de quienes la consideran "Bastante adecuada" (30,3%) y "Muy adecuada" (9,4%) supera el 39%, lo que a la vez indica que casi cuatro de cada diez egresados perciben un ajuste notable entre lo aprendido y lo que realmente necesitan en su día a día laboral.

Tabla 22

Grado de uso de los conocimientos y habilidades de Pedagogía en el entorno laboral

	Hombre	Mujer	Total
Muy adecuada	8,5%	9,6%	9,4%
Bastante adecuada	26,8%	30,9%	30,3%
Algo adecuada	32,9%	33,2%	33,2%
Poco adecuada	18,3%	15,7%	16,0%
Nada adecuada	12,2%	8,1%	8,6%
No sabe	1,2%	2,5%	2,4%
Total	100%	100%	100%

En términos de diferencias de género, los hombres muestran una proporción algo mayor en las valoraciones más críticas (Tabla 22). Un 12,2% la considera como "Nada adecuada" (frente al 8,1% en mujeres) y un 18,3% la ve "Poco adecuada" (15,7% en mujeres). Por el contrario, las

mujeres exhiben puntuaciones algo más altas en “Bastante” (30,9% frente al 26,8%) y “Muy adecuada” (9,6% frente al 8,5%), lo que puede reflejar un mayor alineamiento de sus expectativas formativas con las tareas que desempeñan. Finalmente, el porcentaje de quienes “No sabe” (2,4% global) es reducido, pero ligeramente superior en mujeres (2,5%) que en hombres (1,2%).

En términos generales, la formación en Pedagogía parece ser, al menos parcialmente, útil para la mayoría de los titulados, con una proporción significativa que la considera muy o bastante pertinente. Sin embargo, alrededor de una cuarta parte (sumando quienes la califican como “Nada” o “Poco adecuada”) percibe que los contenidos académicos no responden de manera óptima a las demandas de sus puestos de trabajo. Conviene matizar que esta impresión no necesariamente constituye una crítica directa a la formación en sí, sino que podría deberse a que un segmento importante de egresados se desempeña en contextos laborales donde no se requiere de forma estricta la especialización pedagógica.

4.5.5. Valoración de cómo su Formación Pedagógica ha Contribuido a su Ámbito Profesional

Para muchos egresados de Pedagogía, la formación recibida representa un soporte valioso a la hora de enfrentarse a las exigencias profesionales, aunque los datos muestran matices según el sexo. Un sector importante de hombres (29,3%) y mujeres (30,1%) ubica la contribución en “Bastante”, junto con un 19,5% y 21,2% en “Mucho”, respectivamente.

Sin embargo, existe un núcleo relevante de hombres (23,2%) y mujeres (12,4%) que considera la formación “Poco” adecuada, así como un porcentaje menor que la califica “Nada” (6,1% hombres, 7,1% mujeres). Esto indica que, si bien la mayoría percibe beneficios en la carrera para asumir desafíos laborales, ciertos grupos no encuentran plena correspondencia entre lo aprendido y las demandas cotidianas del trabajo.

Tabla 23

Grado de uso de los conocimientos y habilidades de Pedagogía en el entorno laboral

Enfrentar los retos del campo laboral	Hombre	Mujer	Total
Nada	6,1%	7,1%	7,1%
Poco	23,2%	12,4%	13,8%
Algo	22,0%	29,2%	28,2%
Bastante	29,3%	30,1%	29,9%
Mucho	19,5%	21,2%	21,0%
Total	100%	100%	100%

La brecha más notoria radica en la categoría “Poco”. Los hombres la señalan casi el doble que las mujeres, lo cual podría relacionarse con que ellas suelen ubicarse en áreas o funciones más directamente ligadas a la docencia o intervención social, aprovechando así mejor los contenidos pedagógicos. Asimismo, el “Nada” es muy similar en ambos sexos, rondando el 6%–7%. Esta convergencia sugiere que, a pesar de las diferencias, existe una minoría en ambos colectivos que no logra ver un nexo sólido entre la teoría pedagógica y la realidad laboral.

En conjunto, los resultados confirman la necesidad de seguir ajustando los planes de estudio y la formación práctica para dotar a los futuros pedagogos de una mayor versatilidad. Además de la docencia, muchos desempeñan roles en entornos empresariales o comunitarios que requieren competencias no siempre enfatizadas en el currículo tradicional. Un enfoque más práctico y contextualizado podría reducir la disparidad en la categoría “Poco” y favorecer que un mayor número de egresados identifique un nexo claro entre sus estudios y los desafíos del día a día profesional.

Como ejercicio, este subapartado muestra los resultados de las respuestas de los encuestados con relación a su percepción formativa para la puesta en práctica de competencias relevantes

en el entorno laboral. Concretamente se les pregunta sobre la capacidad para trabajar con la diversidad de contextos educativos, la reflexión y análisis crítico, el trabajo en equipo, el fomento de la creatividad y la capacidad de innovación, el desarrollo las competencias tecnológicas, la capacidad para abordar de modo adecuado la inclusión y la diversidad, la capacidad de liderazgo, la toma de decisiones, la comunicación oral y escrita, las competencias asociadas al emprendimiento, la capacidad de interpretar la información para valorar situaciones y la consideración de los aspectos éticos.

4.5.5.1. Capacidad para Trabajar con la Diversidad de Contextos Educativos

La Pedagogía destaca por su vocación de formar profesionales capaces de intervenir en diferentes realidades: aulas multiculturalmente heterogéneas, modalidades de educación no formal, entornos virtuales, etc. En hombres, un 26,8% lo percibe como "Bastante" y un 34,1% como "Mucho", sumando un 60,9% en la banda alta. Mientras tanto, en mujeres, estas categorías ascienden a 35,0% y 31,4%, lo que totaliza un 66,4% de opinión positiva.

Tabla 24

Grado de uso de los conocimientos y habilidades de Pedagogía en el entorno laboral

Diversidad de contextos educativos	Hombre	Mujer	Total
Nada	4,9%	4,5%	4,5%
Poco	14,6%	8,8%	9,4%
Algo	19,5%	20,4%	20,4%
Bastante	26,8%	35,0%	34,0%
Mucho	34,1%	31,4%	31,7%
Total	100%	100%	100%

En general, la proporción de "Nada" y "Poco" se mantiene baja, destacando, sin embargo, un 14,6% de hombres y un 8,8% de mujeres que no se sienten del todo habilitados para la

diversidad de contextos. Esto podría implicar brechas en la formación práctica o en la actualización de metodologías específicas para población con necesidades educativas especiales o ambientes formativos alternativos.

4.5.5.2. Capacidad de Reflexión y Análisis Crítico

Uno de los pilares reconocidos de la Pedagogía es la promoción del pensamiento reflexivo. Esto se refleja en que los hombres responden "Bastante" un 30,1% y "Mucho" un 49,4%, sumando cerca del 80% de respuestas positivas. Las mujeres también exhiben altas valoraciones (39,0% "Bastante" y 45,6% "Mucho"), superando el 84% global en la franja alta.

Tabla 25

Capacidad de reflexión y análisis

	Hombre	Mujer	Total
Nada	2,4%	3,2%	3,1%
Poco	6,0%	2,1%	2,8%
Algo	12,0%	10,1%	10,4%
Bastante	30,1%	39,0%	37,8%
Mucho	49,4%	45,6%	46,0%
Total	100%	100%	100%

Estos porcentajes tan elevados indican que la formación pedagógica, con una sólida base teórica y metodológica, fortalece la capacidad de examinar críticamente las prácticas docentes, las políticas educativas o las dinámicas institucionales. Destaca, además, que el "Nada" o "Poco" es minoritario en ambas poblaciones, lo que corrobora la idea de que, independientemente del ámbito laboral, los profesionales suelen aplicar el análisis crítico adquirido en la carrera.

4.5.5.3. Capacidad de Trabajo en Equipo

La colaboración y el trabajo colaborativo resultan esenciales en la mayoría de los entornos educativos y sociocomunitarios. Los hombres señalan un 28,0% en "Bastante" y un 47,6% en "Mucho", mientras las mujeres incrementan algo más la cifra en "Mucho" (52,6%) y un 30,2% en "Bastante". Esto implica que el 75,6% de hombres y 82,8% de mujeres valoran muy positivamente la contribución de la Pedagogía a la cooperación grupal.

Tabla 26

Capacidad de reflexión y análisis

Trabajo en equipo	Hombre	Mujer	Total
Nada	4,9%	3,0%	3,2%
Poco	11,0%	5,5%	6,2%
Algo	8,5%	8,7%	8,6%
Bastante	28,0%	30,2%	30,0%
Mucho	47,6%	52,6%	52,0%
Total	100%	100%	100%

La existencia de algunos que optan por "Nada" o "Poco" (alrededor del 15% en hombres y 8% en mujeres) sugiere que, pese al énfasis colaborativo de muchas asignaturas, no todos asimilan esta competencia de igual manera. Posiblemente, quienes ejercen en roles individualistas o no directamente educativos, no perciban un aporte notable en este sentido. Aun así, la Pedagogía tiende a organizar dinámicas cooperativas (trabajos en grupo, proyectos compartidos, prácticas en equipos multidisciplinares), lo que explica por qué la mayoría se siente bien entrenada para el trabajo conjunto.

4.5.5.4. Creatividad y Capacidad de Innovación

La posibilidad de diseñar nuevas estrategias didácticas y desarrollar proyectos innovadores es una de las facetas más destacables de la Pedagogía. Los hombres presentan un 26,8% "Bastante" y otro 26,8% "Mucho", mientras que las mujeres suman más puntuaciones altas (33,3% "Bastante" y 32,3% "Mucho"). Los valores "Nada" y "Poco" son más frecuentes en hombres (8,5% y 17,1%) que en mujeres (4,1% y 9,0%).

Tabla 27

Creatividad e innovación

	Hombre	Mujer	Total
Nada	8,5%	4,1%	4,6%
Poco	17,1%	9,0%	10,1%
Algo	20,7%	21,3%	21,2%
Bastante	26,8%	33,3%	32,4%
Mucho	26,8%	32,3%	31,6%
Total	100%	100%	100%

Estas diferencias podrían obedecer a la mayor frecuencia de mujeres en tareas vinculadas a la planificación de actividades lúdicas, el desarrollo de materiales didácticos y la innovación metodológica, lo cual impulsa su percepción positiva. Entre tanto, ciertos hombres tal vez desempeñen trabajos en campos administrativos o funciones donde la creatividad no es tan demandada, por lo que no ven un gran nexo con la formación.

En líneas globales, sin embargo, cerca de la mitad de la muestra (hombres y mujeres) valora en niveles altos la capacidad de la carrera para fomentar la inventiva.

4.5.5.5. Competencias Tecnológicas

En la actualidad, el componente tecnológico ocupa un lugar central en la práctica profesional. Sin embargo, los resultados reflejan que muchos hombres (16,3% “Nada” y 22,5% “Poco”) no hallan suficiente preparación en este sentido, alcanzando casi un 39% en niveles bajos. En las mujeres, estos valores bajan al 7,8% y 16,3%, respectivamente, lo cual sugiere que un 24,1% presenta la misma insatisfacción.

Tabla 28

Competencias tecnológicas

	Hombre	Mujer	Total
Nada	16,3%	7,8%	8,9%
Poco	22,5%	16,3%	17,2%
Algo	17,5%	25,1%	24,2%
Bastante	26,3%	29,7%	29,2%
Mucho	17,5%	21,1%	20,5%
Total	100%	100%	100%

Por otro lado, alrededor de un 43,8% (hombres) y un 50,8% (mujeres) ubica la formación en la franja “Bastante” + “Mucho”. Esto denota que alrededor de la mitad de las mujeres y hombres logran capitalizar los conocimientos tecnológicos ofrecidos. Probablemente, asignaturas de tecnología educativa, recursos digitales y diseño de entornos virtuales hayan contribuido a esta valoración.

El porcentaje considerable en “Nada”/“Poco” sugiere un margen de mejora: integrando módulos de TIC más actualizados, potenciando talleres de programación básica o gamificación y reforzando las prácticas en entornos virtuales. Dada la importancia creciente de plataformas

digitales en la educación (e-learning, apps, robótica, etc.), resulta esencial reducir la brecha para que todos los egresados se sientan tecnológicamente competentes.

4.5.5.6. Abordaje de la Inclusión y la Diversidad

El tratamiento de la diversidad —cultural, funcional, lingüística, etc.— es uno de los ejes vertebradores de la Pedagogía. En hombres, un 25,3% y un 48,2% responden "Bastante" y "Mucho", mientras las mujeres marcan 32,2% y 44,8%, superando ambas combinaciones el 70% de valoración positiva. Apenas un 3,6% y un 6,0% (entre "Nada" y "Poco") en hombres, y un 3,0% y 4,8% en mujeres, son niveles bajos.

Tabla 29

Inclusión y diversidad

	Hombre	Mujer	Total
Nada	3,6%	3,0%	3,1%
Poco	6,0%	4,8%	4,9%
Algo	16,9%	15,2%	15,6%
Bastante	25,3%	32,2%	31,2%
Mucho	48,2%	44,8%	45,2%
Total	100%	100%	100%

Los datos recogidos en la tabla 29 sugieren que los contenidos relativos a la equidad, la intervención en contextos con necesidades específicas y la atención a grupos vulnerables se encuentran incorporados adecuadamente en el currículo. Las mujeres destacan ligeramente en la etiqueta "Bastante", lo que podría deberse a que suelen desempeñar funciones directas de intervención, donde la sensibilidad a la diversidad se pone más inmediatamente en práctica.

El porcentaje residual que no percibe utilidad en este aspecto (alrededor del 10% entre "Nada" y "Poco") podría estar insertado en ámbitos laborales lejanos a la práctica educativa directa. No obstante, la mayor parte de los egresados considera esta dimensión un punto fuerte de la Pedagogía, coherente con los valores de inclusión y justicia social que la caracterizan.

4.5.5.7. Capacidad de Liderazgo

La Pedagogía, aunque orientada principalmente a la docencia y la intervención social, puede también desarrollar habilidades de liderazgo. Un 32,1% de hombres y 30,9% de mujeres se sitúan en "Bastante", y un 23,5% y 23,3% en "Mucho". Así, más de la mitad de cada grupo (55,6% en hombres, 54,2% en mujeres) percibe una base sólida para dirigir equipos o proyectos.

Tabla 30

Capacidad de liderazgo

	Hombre	Mujer	Total
Nada	7,4%	6,2%	6,5%
Poco	19,8%	10,8%	12,0%
Algo	17,3%	28,8%	27,4%
Bastante	32,1%	30,9%	30,8%
Mucho	23,5%	23,3%	23,3%
Total	100%	100%	100%

De acuerdo con la información recogida en la tabla 30, un 19,8% de hombres y 10,8% de mujeres señalan la etiqueta "Poco", reflejando cierta carencia de metodologías explícitas de liderazgo en los planes de estudio. Es probable que, durante el Grado, esta competencia se aborde de forma transversal pero no siempre de forma sistemática o profunda.

La cifra de “Nada” también es algo mayor en hombres (7,4% frente al 6,2). De cualquier modo, la mayoría valora positivamente la capacitación para guiar equipos, tutorías y proyectos, siendo un buen punto de partida para aquellos que deseen ocupar cargos de coordinación o gestión en instituciones educativas.

4.5.5.8. Capacidad de Toma de Decisiones

Las tareas de un pedagogo suelen incluir la elección de metodologías, la evaluación de procesos de aprendizaje o la organización de recursos, por lo que la toma de decisiones fundamentadas es esencial. En hombres, 31,3% la califica “Bastante” y 26,3% “Mucho”, mientras en mujeres suben a 35,6% y 29,5%, respectivamente. Cerca del 20,0% de varones y un 12,1% de mujeres se ubican en “Nada” o “Poco”.

Tabla 31

Competencia para la toma de decisiones

	Hombre	Mujer	Total
Nada	6,3%	4,6%	4,8%
Poco	12,5%	7,5%	8,2%
Algo	23,8%	22,8%	23,0%
Bastante	31,3%	35,6%	34,9%
Mucho	26,3%	29,5%	29,1%
Total	100%	100%	100%

La disparidad hallada (tabla 31) indica que las mujeres, en su mayoría, sienten una mayor correspondencia entre la carrera y la toma de decisiones. Tal vez la vinculación más frecuente a roles docentes o de orientación, en los que a diario deben evaluar y optar por estrategias didácticas, afiance esta percepción. Los hombres, aunque también con porcentajes elevados en

las categorías altas, registran un poco más de escepticismo, posiblemente por ocupar funciones de gestión empresarial o de índole administrativa donde consideran que la Pedagogía no cubre sus necesidades específicas.

4.5.5.9. Capacidad de Comunicación Oral

En la tabla 32 se recoge la capacidad autopercibida para la comunicación oral. Un 41,0% de hombres y 36,5% de mujeres eligieron "Bastante", mientras en "Mucho" se sitúan 27,7% (hombres) y 35,6% (mujeres). De esta forma, las mujeres aglutinan en "Mucho" una proporción algo mayor, lo que sugiere que se sienten más confiadas en su expresión verbal tras concluir los estudios. Sin embargo, los hombres exhiben un 7,2% en "Nada", superior al 3,9% de las mujeres. Este matiz podría relacionarse con que ciertos hombres se hayan dedicado a tareas administrativas, de investigación o técnicas con menor exigencia oratoria, impidiéndoles apreciar la relevancia de la formación en comunicación oral. Por contraste, las mujeres tienden a roles con mayor interacción verbal y ven más utilidad en los contenidos relacionados con la expresión en público.

Tabla 32

Competencia en comunicación oral

	Hombre	Mujer	Total
Nada	7,2%	3,9%	4,3%
Poco	4,8%	7,6%	7,2%
Algo	19,3%	16,5%	17,0%
Bastante	41,0%	36,5%	37,1%
Mucho	27,7	35,6%	34,5%
Total	100%	100%	100%

En términos globales, la mayoría coincide en que la carrera potencia las habilidades orales: debates, exposiciones, microenseñanzas y actividades de discusión construyen confianza y competencia al expresarse. Esto adquiere especial importancia en labores docentes, de orientación y de atención a familias o colectivos, evidenciando que las metodologías pedagógicas fomentan una comunicación fluida y estructurada.

4.5.5.10. Capacidad de Comunicación Escrita

La escritura constituye otro eje fundamental de la práctica profesional del pedagogo: elaboración de materiales, informes, proyectos, etc. De acuerdo con la información recogida en la tabla 33, los hombres, marcan "Bastante" y "Mucho" un 36,1% y 38,6%, mientras que en las mujeres crecen a 37,1% y 42,3%. Así, más de las tres cuartas partes de ambos grupos reconocen una influencia significativa de la carrera en este ámbito. En contraste, la etiqueta verbal "Nada" se aproxima al 7,2% en hombres y desciende al 2,8% en mujeres, lo que podría vincularse con la percepción de que ciertos itinerarios no reforzaron técnicas de redacción lo suficiente. No obstante, la gran mayoría resalta que la Pedagogía, a través de ensayos académicos, trabajos de campo y proyectos, desarrolla competencias sólidas para estructurar textos con claridad y coherencia. El Grado, en su conjunto, parece cumplir ampliamente con este objetivo, dejando una minoría que no lo ve reflejado en su rutina laboral o no encontró un enfoque suficiente durante sus estudios.

Tabla 33

Competencia en comunicación escrita

	Hombre	Mujer	Total
Nada	7,2%	2,8%	3,4%
Poco	4,8%	4,4%	4,8%

Algo	13,3%	13,3%	13,4%
Bastante	36,1%	37,1%	36,9%
Mucho	38,6%	42,3%	41,6%
Total	100%	100%	100%

4.5.5.11. Competencias de Emprendimiento

Aunque la Pedagogía no siempre se asocia con la creación de empresas o proyectos propios, el mercado actual demanda profesionales que sepan emprender. Los hombres, sin embargo, muestran un 20,5% "Nada" y 26,5% "Poco", sumando casi el 47% en la banda baja. Las mujeres agrupan un 17,6% en "Nada" y un 24,0% en "Poco", totalizando 41,6%.

Si bien algunas universidades han introducido asignaturas de gestión de proyectos o innovación educativa, un porcentaje elevado de egresados no identifica esas competencias como parte del plan de estudios, o no las considera aplicables a un emprendimiento real (tabla 34). No obstante, un 9,6% de hombres y 11,4% de mujeres optan por "Mucho" y alrededor de un 19% en "Bastante", lo que significa que cerca de un 30% sí ve un valor formativo en el emprendimiento.

Tabla 34

Competencias de emprendimiento

	Hombre	Mujer	Total
Nada	20,5%	17,6%	18,0%
Poco	26,5%	24,0%	24,6%
Algo	24,1%	28,3%	27,7%
Bastante	19,3%	18,7%	18,6%

Mucho	9,6%	11,4%	11,1%
Total	100%	100%	100%

4.5.5.12. Búsqueda y Selección de Información Adecuada para Valorar Situaciones

La facultad de investigar, discernir fuentes fiables y analizar información es esencial para la toma de decisiones sólidas. Un 37,3% de hombres y 36,9% de mujeres responden “Bastante”, en tanto un 31,3% y 34,0% optan por “Mucho”. Esto otorga más de un 68%–70% en la parte alta, señal de que la formación pedagógica se percibe como un respaldo muy consistente en materia de competencias informacionales.

Tabla 35

Competencias para la búsqueda y selección de la información

	Hombre	Mujer	Total
Nada	3,6%	3,9%	3,9%
Poco	6,0%	4,5%	4,8%
Algo	21,7%	20,8%	21,0%
Bastante	37,3%	36,9%	36,8%
Mucho	31,3%	34,0%	33,5%
Total	100%	100%	100%

Las reducidas cifras de “Nada” y “Poco” (no más de un 10% combinado en ambos sexos) corroboran que la Pedagogía suele incluir módulos de metodología de la investigación, seminarios de análisis de datos y proyectos de campo donde se aprende a filtrar, comparar y seleccionar evidencias. La capacidad de recabar información de forma crítica es un componente

crucial en la práctica educativa, pues permite fundamentar acciones didácticas y evaluar su impacto.

4.5.5.13. Interpretación de Información para Valorar Situaciones

Junto con la búsqueda de datos, la interpretación y contextualización es clave para comprender la realidad educativa y tomar decisiones acertadas. Los hombres se ubican en un 43,4% "Bastante" y 33,7% "Mucho", superando el 77% de valoración alta. Las mujeres marcan 40,2% y 32,4% en esas mismas categorías, alcanzando un 72,6% total.

La interpretación supone no solo recopilar datos, sino también desentrañar sus implicaciones, relaciones y posibles soluciones pedagógicas. Los niveles bajos ("Nada", "Poco") no superan el 8% en ambos sexos, lo que ratifica la robustez de la faceta analítica en la titulación. Para ejercer como educador, orientador o gestor de proyectos, es fundamental manejar herramientas que permitan traducir la información recolectada en diagnósticos y propuestas concretas.

Tabla 36

Competencia para interpretar la información

	Hombre	Mujer	Total
Nada	3,6%	3,7%	3,7%
Poco	4,8%	4,4%	4,6%
Algo	14,5%	19,2%	18,8%
Bastante	43,4%	40,2%	40,6%
Mucho	33,7%	32,4%	32,3%
Total	100%	100%	100%

4.5.5.14. Valoración de Aspectos Éticos.

El ámbito pedagógico no solo conlleva saberes técnicos, sino también principios y valores que guían la práctica. En hombres, un 30,1% señala "Bastante" y un 45,8% "Mucho", sumando 75,9%. En mujeres, 34,3% y 41,2% respectivamente, alcanzando 75,5% en la banda alta. De esta forma, cerca de tres de cada cuatro egresados estiman que sus estudios promueven con fuerza la dimensión ética.

No obstante, existe un residual de "Nada" (4,8% en hombres y 4,3% en mujeres) y "Poco" (8,4% y 4,3%, respectivamente). Estos pueden ser egresados cuyas funciones laborales no involucran la mediación de conflictos éticos en primera línea o que no reconocen la influencia de la formación en su criterio moral. Aun así, la tendencia general subraya la relevancia de los valores de equidad, responsabilidad y compromiso social inherentes a la Pedagogía. En un marco donde la educación se enfrenta a desafíos éticos (discriminación, equidad de oportunidades, privacidad de datos, etc.), la Pedagogía aporta una base sólida para tomar decisiones con conciencia social.

Tabla 37

Aptitud para valorar aspectos éticos

	Hombre	Mujer	Total
Nada	4,8%	4,3%	4,5%
Poco	8,4%	4,3%	4,9%
Algo	10,8%	16,0%	15,4%
Bastante	30,1%	34,3%	33,6%
Mucho	45,8%	41,2%	41,6%
Total	100%	100%	100%

En resumen, los datos analizados revelan que la formación en Pedagogía ofrece, en líneas generales, una base robusta de competencias y valores aplicables a múltiples ámbitos profesionales. Desde la perspectiva de las y los egresados, la carrera cumple con eficacia su propósito de cultivar capacidades reflexivas (análisis crítico), comunicativas (tanto orales como escritas), y de colaboración (trabajo en equipo). Al mismo tiempo, se constata un claro acento ético e inclusivo, lo que concuerda con la tradición pedagógica de promover la equidad, la empatía y el compromiso social. Estos rasgos, centrales en la docencia y en la intervención educativa, marcan un sello distintivo del Grado en Pedagogía.

No obstante, algunos aspectos se sitúan en una zona de satisfacción moderada o, directamente, en niveles bajos para determinados subgrupos. El más recurrente es el desarrollo de competencias tecnológicas, donde un porcentaje significativo — especialmente entre los hombres— indica que la formación recibida se queda corta para enfrentarse a entornos digitales en constante evolución. Otra área con indicadores de mejora es la de emprendimiento: casi la mitad de los egresados (en torno a un 40%–50%, según sexo) percibe que no ha encontrado en la carrera los elementos necesarios para idear, gestionar o consolidar proyectos propios, lo que sugiere una necesidad de reforzar contenidos relacionados con la innovación, la gestión y la financiación de iniciativas pedagógicas.

Asimismo, se observa que una fracción de egresados (algo mayor en los hombres) considera sólo parcialmente útil la carrera para “enfrentar los retos del campo laboral”.

Esto podría deberse a que los planes de estudio están muy orientados a la docencia y la intervención social, mientras que algunos pedagogos ejercen en ámbitos empresariales o técnicos donde no siempre ven una aplicación directa de los contenidos pedagógicos clásicos. De igual forma, en competencias como el liderazgo o la toma de decisiones, aun cuando las

valoraciones positivas superan el 50%, subsiste un 20%–30% de respuestas que señalan carencias o un ajuste insuficiente de la formación.

Las diferencias de género, aunque presentes, no son en general extremas. Las mujeres tienden a puntuar algo más alto la utilidad de la formación en competencias comunicativas, la adaptación a la diversidad y la innovación, posiblemente por la concentración de empleos ligados a la docencia directa o la intervención socioeducativa, donde la Pedagogía se vislumbra de forma más inmediata. Los hombres, por su parte, muestran mayor dispersión: un sector valora la formación con niveles muy altos (“Bastante” / “Mucho”), mientras otro sector, más amplio que en las mujeres, la considera “Poco” o “Nada”. Los análisis realizados en este capítulo, junto con lo desarrollado en los capítulos uno, dos y tres, se retoma en el capítulo cinco, a modo de propuesta.

Referencias

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-15781

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/07/02/861

Capítulo 5. Propuesta Formativa para el Grado en Pedagogía

Introducción

En las siguientes líneas, se retoman algunas de las consideraciones que se han ido señalando en los capítulos anteriores con el propósito de apuntar las necesidades de mejoras detectadas en el análisis del Grado en Pedagogía; planteándose, a continuación, una respuesta a dichas limitaciones. Para finalizar, se hace una propuesta de resultados de aprendizaje para dar respuesta a los objetivos formativos de esta titulación.

5.1. Necesidades Detectadas en el Análisis del Grado de Pedagogía en España

Del análisis realizado en los capítulos previos y, especialmente, desde la voz de los/las egresados/as, universidades, asociaciones y colegios profesionales se identifican algunas necesidades que persisten en la formación del Grado en Pedagogía. Entre las más destacadas se encuentran:

1) **Falta de alineación entre teoría y práctica, especialmente en contenidos formativos que deberían preparar para el ejercicio y desarrollo profesional.**

Uno de los déficits más persistentes del actual Grado en Pedagogía es la desconexión entre los contenidos teóricos impartidos y la realidad profesional a la que la persona egresada debe enfrentarse. Los resultados evidencian que muchas asignaturas se desarrollan desde una aproximación excesivamente teórica, sin puentes claros con las competencias prácticas que exige el ejercicio pedagógico en contextos reales: centros educativos, programas sociales, proyectos comunitarios, departamentos de recursos humanos... Esta brecha se agrava en materias clave como la intervención educativa, la orientación o la gestión de las organizaciones, donde se echa en falta la incorporación de estudios de caso, análisis situacionales, trabajo por proyectos, simulaciones o prácticas tempranas contextualizadas o en instituciones reales. Así,

el estudiantado finaliza el grado con una sólida base conceptual, pero sin la necesaria experiencia aplicada, para desenvolverse con solvencia en el ámbito laboral.

Aunque el Grado en Pedagogía no es titulación habilitante, es decir, no habilita para ejercer una profesión regulada, no por ello deja de ser relevante la posibilidad de vincular las asignaturas con espacios y ámbitos profesionales.

Este planteamiento no implica, para nada, convertir el Grado en Pedagogía en una sucesión de asignaturas meramente técnicas, prácticas y aplicadas. Si así se hiciera, se transformaría en una formación profesional especializada. Es cierto que el estudio de un grado representa, para la gran mayoría de estudiantes, la llave para la entrada al mundo profesional. Es legítimo y humano.

No obstante, una de las diferencias sustantivas entre los/las profesionales de la pedagogía y otros estudios en educación es la capacidad de reflexión analítica del fenómeno educativo para diseñar propuestas de planificación, organización y gestión, en contextos determinados, utilizando elementos teórico-intelectuales en la propuesta de estrategias prácticas. Por ello, y para que los/las estudiantes consigan vincular correctamente teoría y práctica, es necesario que previamente hayan cursado contenidos más básicos y generales; así como otras obligatorias, vinculadas específicamente a áreas de conocimiento.

Débil formación en competencias digitales y en tecnologías emergentes.

El avance de la tecnología educativa y la digitalización de los entornos de aprendizaje exigen profesionales capaces de integrar, adaptar y valorar críticamente herramientas digitales. Sin embargo, el Grado en Pedagogía no ha incorporado con suficiente fuerza contenidos sobre competencias digitales básicas (uso pedagógico de plataformas, creación de recursos multimedia, análisis de datos educativos, uso de la tecnología y capacidad crítica y ética) ni sobre tecnologías emergentes como, en el momento actual, la Inteligencia Artificial (IA). La ausencia de estos contenidos relega a los futuros pedagogos a un papel de consumidores

pasivos de tecnología, sin capacidad para liderar su implementación crítica en contextos formativos, analizar su impacto ético y pedagógico o diseñar propuestas innovadoras que integren IA para la personalización del aprendizaje, la evaluación automatizada o el seguimiento del alumnado. En un mundo donde la automatización y el aprendizaje adaptativo avanzan a pasos agigantados, esta carencia representa un riesgo significativo de obsolescencia profesional.

2) **Escasa preparación para el emprendimiento y la innovación, en un momento en que se requiere proactividad ante entornos laborales cambiantes.**

El actual diseño del plan de estudios se centra en itinerarios profesionales tradicionales, como la orientación educativa y profesional o la intervención en contextos formales, sin prestar suficiente atención a la capacidad del pedagogo para generar proyectos propios, emprender iniciativas educativas, sociales y empresariales o participar en entornos innovadores, como startups sociales, incubadoras educativas o redes de cooperación internacional. No se desarrollan de forma explícita competencias como la creación y la gestión de sus propios proyectos, el diseño de modelos de negocio educativos, la captación de fondos o el trabajo colaborativo intersectorial. Esta carencia impide que el egresado conciba su perfil como motor de cambio y lo limita a un rol de ejecución, en lugar de liderazgo o generación de valor social.

3) **Insuficiente desarrollo de habilidades transversales, como el liderazgo, la toma de decisiones o la mediación.**

Las competencias transversales, claves en el perfil profesional del pedagogo, suelen ser abordadas de forma implícita o dispersa en el actual plan de estudios, lo que dificulta su desarrollo consciente y su evaluación. Habilidades como el liderazgo pedagógico, la comunicación asertiva, la gestión de conflictos o la toma de decisiones en escenarios complejos no se trabajan de forma sistemática ni con instrumentos que permitan su seguimiento y mejora. Esta laguna formativa reduce la capacidad del profesional de la pedagogía para dinamizar

equipos, gestionar programas o mediar en entornos interdisciplinares e interculturales, con la consiguiente pérdida de influencia profesional en espacios donde se requiere capacidad de coordinación, intervención y gestión de colectivos.

4) **Formación poco vinculada al mercado de trabajo, dificultando el tránsito hacia sectores no tradicionales.**

Pese a la amplitud de salidas profesionales que ofrece la pedagogía, la formación actual se encuentra excesivamente centrada en el sistema educativo formal, sin abrir suficientemente el campo de actuación hacia contextos emergentes: cooperación al desarrollo, inclusión laboral, intervención con colectivos vulnerables, formación en empresas, educación y cultura, tecnologías educativas, etc. Esta rigidez en la orientación profesional dificulta el posicionamiento del profesional de la Pedagogía en sectores que sí demandan competencias pedagógicas y se echa en falta una mayor articulación entre universidad y mundo laboral mediante prácticas, proyectos de vinculación, mentorías o emprendimiento guiado, que permitan al alumnado construir su identidad profesional desde diversos escenarios reales.

5) **Necesidad de mayor incidencia en salud mental, sostenibilidad, diversidad y cooperación internacional, claves para la universidad del siglo XXI.**

Los desafíos actuales exigen una formación que incorpore de forma transversal temáticas que, aunque emergentes, ya son imprescindibles en la formación de cualquier profesional de la educación desde un pensamiento crítico-reflexivo. La salud mental, tanto del estudiantado como del profesional, no está suficientemente abordada desde una perspectiva preventiva y pedagógica, a pesar del aumento de los trastornos emocionales en diferentes contextos. La sostenibilidad ambiental y social, por su parte, requiere una pedagogía crítica y transformadora que prepare para un desarrollo justo y ético. La diversidad —en todas sus dimensiones: cultural, social, afectivo-sexual, de género, funcional, neurológica, lingüística— debe dejar de ser una asignatura aislada para convertirse en una lógica transversal del currículo. Finalmente, la

cooperación internacional y la perspectiva global son fundamentales para formar pedagogos/as capaces de entender e intervenir en contextos diversos, interculturales, solidarios y transnacionales junto con la comparación de políticas, sistemas y modelos educativos.

5.2. Propuestas de mejora para el Grado de Pedagogía en España

Para tratar de dar respuesta a cada una de las limitaciones expuestas, se desarrollan, a continuación, una serie de recomendaciones:

1) **Falta de alineación entre teoría y práctica, especialmente en contenidos formativos que deberían preparar para el ejercicio y desarrollo profesional.**

La formación básica debe constituir una plataforma común para el estudiantado del Grado, sustentada en diversos conocimientos, como Didáctica, Teoría de la Educación, Política Educativa, Historia de la Educación, Pedagogía Social, Diversidad e Inclusión, Investigación Educativa, Filosofía de la Educación, Sociología, Psicología, Educación Comparada, etc. Esta formación ofrecerá una visión global, interdisciplinar, práctica y crítica de los fenómenos educativos, habilitando al estudiantado para analizar y responder a los retos sociales desde una perspectiva pedagógica fundamentada. Se propone que la formación vele por las funciones y los perfiles profesionales del/a pedagogo/a y aborde, además, contenidos actuales desde una perspectiva teórico-práctica: inclusión educativa y digital, metodologías activas, tecnologías emergentes, sostenibilidad, cooperación internacional, orientación, evaluación educativa y competencias emocionales y sociales. Debe integrar, asimismo, el desarrollo de pensamiento crítico y valores éticos como base para el análisis estructural de las problemáticas educativas.

La formación optativa debe diseñarse para abordar temas emergentes y cambiar de forma dinámica según los retos sociales. A las propuestas actuales de los diferentes planes de estudio de las Universidades que ofertan el Grado en Pedagogía, se sugiere que incluyan además temáticas como justicia social, prevención de drogodependencias y adicciones, educación

penitenciaria, organismos internacionales, migraciones, género y diversidad, atención a necesidades específicas de apoyo educativo, tecnologías digitales, gamificación y posteriores metodologías emergentes, pedagogía hospitalaria, prevención e intervención pedagógica en salud mental, envejecimiento activo, emprendimiento y empleabilidad, diseño de planes para la formación y la inserción laboral, gestión del patrimonio cultural, educación emocional y "mindfulness", pedagogía empresarial, entre otras. Este espacio debe usarse para experimentar y poner en práctica enfoques pedagógicos innovadores y altamente contextualizados.

Trascendiendo lo anterior, se concreta:

- Crear itinerarios o menciones temáticas.
- Renovar periódicamente el catálogo de optativas con participación estudiantil y agentes sociales.
- Ofrecer microcredenciales y certificaciones vinculadas a asignaturas.
- Incluir contenidos sobre pensamiento crítico y análisis contextual.
- Incorporar contenidos sobre tecnologías digitales educativas y alfabetización digital, así como sobre ética, valores morales, deontología y prácticas pedagógicas.
- Implementar proyectos integradores y multidisciplinares semestrales o anuales con metodologías activas.
- Establecer laboratorios de prácticas pedagógicas en colaboración con empresas u organizaciones (tecnológicas, sociales, …).
- Introducir contenidos de neuroeducación.
- Fomentar seminarios de iniciación profesional.

2) **Débil formación en competencias digitales, lo que limita el desempeño del pedagogo en contextos tecnológicos avanzados.**

Se propone incorporar de forma transversal y específica la formación en competencias digitales en el plan de estudios del Grado en Pedagogía, con el fin de preparar al estudiantado para

desenvolverse con solvencia en entornos tecnológicos avanzados. Estas competencias son fundamentales para el diseño, implementación y evaluación de propuestas educativas innovadoras, así como para la participación activa en procesos de transformación digital en instituciones y organizaciones formales y no formales.

Se recomienda el desarrollo de contenidos que aborden el uso pedagógico de tecnologías digitales, la creación de recursos educativos multimedia, la gestión de entornos virtuales de aprendizaje, la ciudadanía digital crítica y la seguridad en línea. Esta formación debería distribuirse a lo largo del itinerario formativo, incluyendo tanto contenidos obligatorios como optativos especializados, concretamente en los cursos superiores.

Asimismo, se sugiere promover experiencias prácticas que permitan al estudiantado aplicar estos conocimientos en contextos reales, fortaleciendo así su preparación para los nuevos escenarios educativos mediados por la tecnología.

Es imprescindible introducir contenidos específicos sobre tecnologías emergentes aplicadas a la educación, como la IA en la actualidad. Por ello, se recomienda la creación de asignaturas que permitan al estudiantado conocer, analizar y aplicar herramientas tecnológicas en procesos de enseñanza-aprendizaje, evaluación, atención a la diversidad, analítica del aprendizaje y personalización educativa.

Por todo ello, se propone:

- Incluir contenido sobre el uso de tecnologías emergentes para el análisis e interpretación de datos en educación.
- Diseñar talleres prácticos sobre modelos de lenguaje generativo, algoritmos educativos, etc.
- Explorar situaciones prácticas de uso pedagógico de tecnologías emergentes en laboratorio y/o entornos educativos de prácticas reales.

- Incorporar la formación sobre competencias digitales de modo transversal a lo largo de todo el Grado.
- Introducir contenidos sobre diseño, implementación y evaluación de metodologías activas.
- Introducir contenidos sobre ciudadanía digital y alfabetización digital crítica.
- Fomentar el uso de recursos digitales y tecnológicos como medios que facilitan la construcción y difusión del conocimiento de una manera más democrática y colaborativa.
- Promover la ética y el pensamiento crítico en entornos digitales.

3) Escasa preparación para el emprendimiento y la innovación, en un momento en que se requiere proactividad ante entornos laborales cambiantes.

La actual transformación del panorama educativo y social requiere profesionales capaces de generar propuestas originales, adaptarse a entornos laborales versátiles y liderar procesos de cambio. No basta con desempeñar funciones tradicionales: el pedagogo/a del siglo XXI debe estar preparado para identificar y analizar necesidades, idear respuestas creativas y diseñar soluciones sostenibles en contextos educativos, formativos y sociales. Así, la titulación de Pedagogía debe incorporar formación que impulse el pensamiento emprendedor e innovador, no solo como salida laboral, sino como actitud profesional transversal.

Algunas propuestas concretas:

- Incluir contenidos sobre emprendimiento, de tipo social, cultural, educativo… desde una mirada pedagógica.
- Crear un Laboratorio de Innovación para fomentar la transformación pedagógica.
- Ofrecer talleres de design thinking, creatividad aplicada y liderazgo en innovación.
- Establecer un concurso anual de proyectos pedagógicos innovadores.

- Integrar la elaboración de un proyecto de innovación educativa como una modalidad de TFG.
- Fomentar colaboraciones con startups educativas, ONGs o instituciones públicas para el desarrollo de proyectos reales.

4) **Insuficiente desarrollo de habilidades transversales, como el liderazgo, la toma de decisiones o la mediación.**

Se propone incorporar de manera explícita y sistemática el desarrollo de habilidades transversales—como el liderazgo, la comunicación, la toma de decisiones, la gestión emocional y la mediación—en los planes de estudio de la formación pedagógica. Estas competencias resultan fundamentales para afrontar con eficacia los retos de la sociedad contemporánea, caracterizada por su complejidad y dinamismo. Son herramientas clave para la intervención pedagógica, la coordinación de equipos, el acompañamiento socioeducativo y la transformación institucional. Sin embargo, a menudo quedan limitadas a aprendizajes implícitos o a experiencias extracurriculares, cuando su integración curricular contribuiría de manera decisiva a una formación más sólida, consciente y transformadora del futuro profesional de la educación.

Algunas propuestas concretas:

- Incluir contenidos sobre habilidades personales y profesionales del/a pedagogo/a.
- Implementar metodologías activas (role playing, simulaciones, estudios de caso…) orientadas al desarrollo de liderazgo y mediación.
- Introducir talleres de gestión de conflictos y comunicación asertiva.
- Incorporar actividades formativas sobre gestión del estrés, ética profesional y toma de decisiones.
- Incorporar a las instituciones de prácticas en la formación aportando casos y propuestas de liderazgo, toma de decisiones y mediación.

5) **Formación poco vinculada al mercado de trabajo, dificultando el tránsito hacia sectores no tradicionales.**

Se propone actualizar y diversificar la formación pedagógica para facilitar el tránsito hacia sectores profesionales no tradicionales, cada vez más relevantes en el ámbito educativo. Es necesario visibilizar y legitimar nuevos perfiles de la Pedagogía, como el de: análisis de datos educativos, formación en entornos digitales, evaluación de políticas públicas, gestión de innovación, cooperación internacional, consultoría organizacional o agente de cambio en salud mental, sostenibilidad y pedagogía maternal, entre otros.

Para ello, el plan de estudios debe contemplar contenidos que preparen específicamente para estas funciones emergentes, todo ello desde una perspectiva pedagógica fundamentada. Asimismo. Asimismo, se sugiere fortalecer el Prácticum mediante el acceso a una red amplia y heterogénea de contextos de intervención. Esto incluye la diversificación de centros de prácticas, abarcando tanto espacios educativos formales como ámbitos no formales y emergentes—ONGs, hospitales, empresas, museos, editoriales, entre otros—. Además, se recomienda incorporar asignaturas orientadas al desarrollo de competencias profesionales clave, como la gestión de conflictos, el emprendimiento social, el liderazgo pedagógico o la ética profesional. Esta propuesta busca garantizar una formación más alineada con los desafíos actuales del mercado laboral y con la multiplicación de los contextos profesionales.

Algunas propuestas concretas son:

- Ampliar las horas del Prácticum a un mínimo de 24 ECTS.
- Crear una base de datos de centros colaboradores que respondan a los diferentes perfiles profesionales.
- Incluir contenidos sobre iniciación y salidas profesionales.
- Promover convenios con instituciones públicas y privadas para prácticas y para la iniciación a la realización de proyectos de investigación e innovación pedagógicos.

- Diseñar asignaturas específicas para funciones emergentes (formación digital, salud mental, educación en contextos punitivos, prevención de nuevas drogas y adicciones, etc.).
- Fomentar encuentros, diálogos, charlas y talleres con profesionales del sector, así como con asociaciones y colegios profesionales.

6) Necesidad de mayor enfoque en salud mental, sostenibilidad, diversidad y cooperación internacional, claves para la universidad del siglo XXI.

Actualmente las universidades españolas tienen que responder a diferentes retos: la globalización, la internacionalización, la movilidad, y la actualización de la formación; y este último engloba en gran medida a los anteriores. En relación con la movilidad, es interesante que en todos los planes de estudio haya un mínimo de créditos comunes o con posibilidad de reconocimiento para favorecer la movilidad de los estudiantes a nivel nacional e internacional para ello, es necesario un compromiso de la CRUE y de la SEPIE para subvencionar la participación en programas SICUE y Erasmus (K131 y K 171). Cada vez son más los estudiantes que, o bien tienen interés en vivir la experiencia de cursar medio año o un curso entero en otra universidad, o bien por diferentes razones no terminan sus estudios en la universidad en la que los iniciaron. Por ello se valora la importancia de establecer unos mínimos de formación, tanto en la formación básica como en la obligatoria; sin por ello querer constreñir el diseño de los planes de estudio, al constatar la necesidad de adecuarlos a la realidad profesional de las diferentes comunidades autónomas o países, la contextualización territorial y política, y la consideración a la diversidad de itinerarios ofrecidos.

El análisis de los planes de estudio ha evidenciado que la formación básica se sitúa entre primero y segundo y las optativas, en su gran mayoría, entre tercero y cuarto, de la misma manera que sucede con las prácticas. La similitud entre asignaturas de planes de estudio diversos es mayor en la formación básica, incluso en la obligatoria; pero la dificultad aumenta

en la optatividad, las prácticas y el TFG. No obstante, los estudiantes se plantean más la movilidad en tercero y cuarto, por lo que se propone facilitar también con la realización de las optativas, las prácticas y el TFG.

Además, se recomienda incorporar la impartición de asignaturas en inglés o lenguas del contexto europeo a partir de segundo curso, y fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras durante la carrera. Esto fortalecería las competencias comunicativas del alumnado y su preparación para experiencias académicas en el extranjero.

El plan debe contemplar medidas de adaptación para el alumnado con necesidades específicas, como dificultades académicas o situaciones socioeconómicas complejas. Se propone consolidar los Planes de Orientación y Acción Tutorial (POAT) desde una perspectiva socioeducativa integral, que contemple la tutoría personal, la orientación vocacional, el acompañamiento emocional y el asesoramiento en recursos, ayudas y becas.

El Aprendizaje-Servicio (ApS) debe incluirse como metodología activa en diferentes asignaturas, especialmente en las prácticas y el TFG, para favorecer la relación entre la teoría y la práctica. Se propone desarrollar proyectos educativos vinculados a ONGs, centros de intervención comunitaria, redes de voluntariado o cooperación al desarrollo, que permitan aplicar conocimientos en contextos reales. Esta metodología favorece el compromiso social, la empleabilidad y el desarrollo personal del alumnado.

Los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) deben formar parte de la matriz de competencias del Grado. Se recomienda alinear resultados de aprendizaje con los ODS, e incluir actividades, proyectos y evaluaciones que impulsen la reflexión y acción transformadora en torno a la pobreza, la igualdad de género, la equidad, la sostenibilidad, la paz y la justicia.

Se propone incluir contenidos sobre Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), alineada con los ODS. Además, se sugiere. siguiendo el RD 822/2021[2], transversalizar esta perspectiva en todas las asignaturas del plan.

Algunas propuestas concretas son:

- Establecer un mínimo de créditos reconocibles para movilidad nacional/internacional.
- Crear asignaturas bilingües.
- Incorporar programas intensivos de lenguas extranjeras.
- Fomentar convenios con universidades extranjeras para movilidad Erasmus+.
- Incorporar los ODS en todas las guías docentes.
- Incorporar contenidos sobre Educación ecosocial y sobre Aprendizaje-Servicio.
- Facilitar convenios con ONGs y entidades locales/internacionales.
- Incluir ApS en las asignaturas, incluyendo el Prácticum y/o el TFG.
- Incluir contenidos sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), sobre el diseño de entornos de aprendizaje inclusivos y equitativos.

[2] Principio 2, artículo 4 (p. 10):
a) El respeto a los derechos humanos y derechos fundamentales; los valores democráticos –la libertad de pensamiento y de cátedra, la tolerancia y el reconocimiento y respeto a la diversidad, la equidad de todas las ciudadanas y de todos los ciudadanos, la eliminación de todo contenido o práctica discriminatoria, la cultura de la paz y de la participación, entre otros–;
b) El respeto a la igualdad de género atendiendo a lo establecido en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y de hombres, y al principio de igualdad de trato y no discriminación por razón de nacimiento, origen nacional o étnico, religión, convicción u opinión, edad, discapacidad, orientación sexual, identidad o expresión de género, características sexuales, enfermedad, situación socioeconómica o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
c) El respeto a los principios de accesibilidad universal y diseño para todas las personas, de conformidad con lo dispuesto en la disposición final segunda del Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, aprobado por Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre;
d) El tratamiento de la sostenibilidad y del cambio climático, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 35.2 de la Ley 7/2021, de 20 de mayo, de Cambio Climático y Transición Energética.

- Introducir contenidos sobre la evaluación del impacto social de proyectos pedagógicos.
- Convocatoria de premios anuales al mejor proyecto sobre ODS.
- Incluir contenidos sobre salud mental en las aulas universitarias.
- Promover talleres de autocuidado para estudiantes y profesorado.
- Implementar asignaturas no presenciales reconocibles entre universidades europeas.
- Certificación conjunta europea para estudiantes con movilidad completa.
- Incorporar contenidos sobre interseccionalidad.
- Incorporar y fortalecer la dimensión o perspectiva comparada e internacional de la educación
- Diseñar guías docentes con perspectiva de género.

Además, se propone, a nivel general, la consideración de los siguientes aspectos:

- Potenciar la Implementación práctica en aula (microenseñanzas).
- Desarrollar talleres en colaboración con otros grados para ABP interdisciplinares.
- Diseñar rúbricas comunes por resultados de aprendizaje para varias asignaturas.
- Incorporar el portafolio como instrumento transversal.
- Formar al profesorado en evaluación auténtica y competencial.
- Establecer un programa de mentoría intergeneracional con egresados/as y profesionales del ámbito.
- Asegurarse de la existencia de un procedimiento institucionalizado, que permita atender y responder y realizar un adecuado seguimiento de las necesidades del estudiantado con NEAE.
- Diseñar entornos de aprendizaje inclusivos y equitativo.
- Crear tutorías personalizadas con apoyo de servicios de orientación.
- Crear espacios de escucha y orientación académica, profesional y personal.

Las propuestas presentadas en los subapartados anteriores permitirían que los estudiantes se sintieran competentes para proponer cambios, para transformar y también para emprender pedagógicamente. Ahora bien, para crear con consistencia, coherencia y eficacia hay que saber, y de manera profunda, sobre las áreas en las que se desarrolla la propuesta. El pensamiento y el espíritu crítico deben, pues, fomentarse desde una base teórica sólida.

5.3. Resultados de Aprendizaje

Para poder hacer realidad dichas propuestas, en lo relativo propiamente al diseño del currículum, se recomienda considerar los siguientes resultados de aprendizaje, no como elemento prescriptivo sino para favorecer la consideración de los elementos formativos que se ha ido presentando y desarrollando en el presente libro.

Los cambios sociales, culturales y los avances científicos presentados en el capítulo uno, nos obligan a replantear la formación del profesional de la pedagogía, para encararlo hacia el futuro. El modelo de competencias de enseñanza-aprendizaje ha tenido muchas dificultades para ser puesto en práctica, principalmente en lo referente a las competencias definidas por parte del estudiantado, y todo ello ha llevado a la elaboración de un nuevo documento legal, el Real decreto 822/2021, de 28 de septiembre por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad a partir de los resultados de aprendizaje, cuyo diseño pretende facilitar el diálogo entre educación, formación y agentes del mercado de trabajo, además de constituir un punto de referencia para las diversas partes interesadas.

Tabla 38

Propuesta de resultados de aprendizaje y clasificación en conocimientos (Con.), habilidades (Hab.) y competencias (Com.)

Bloque		Resultado de aprendizaje	Con.	Hab.	Com.
1. Fundamentos Teóricos y Epistemológicos	1	Analizar críticamente las principales teorías educativas, psicológicas y pedagógicas y su relevancia en contextos actuales.	X		
	2	Identificar las influencias históricas, políticas, culturales y sociales en el desarrollo de los sistemas educativos.	X		
	3	Explicar los fundamentos filosóficos, psicológicos, políticos, sociales y éticos de la pedagogía, argumentando su impacto en la práctica profesional.	X		
	4	Relacionar los paradigmas epistemológicos de la educación con otras ciencias sociales.	X		
	5	Analizar los contextos sociales, culturales, económicos, psicológicos, políticos y científico-tecnológicos desde las prácticas educativas pedagógicas para valorar su idoneidad y transformación.	X		

2. Diseño y Desarrollo de Procesos Educativos	6	Diseñar programas educativos innovadores adaptados a las características del alumnado y a los contextos socioculturales, teniendo en cuenta las dinámicas sociales y las desigualdades presentes en dichos entornos.	X
	7	Seleccionar y desarrollar recursos didácticos eficaces para mejorar los aprendizajes.	X
	8	Implementar estrategias pedagógicas que promuevan el aprendizaje significativo y participativo.	X
	9	Evaluar programas y proyectos educativos mediante el uso de herramientas cualitativas y cuantitativas.	X
3. Investigación e Innovación Educativa	10	Diseñar y ejecutar proyectos de investigación educativa para resolver problemas y generar conocimiento útil en el ámbito pedagógico.	X
	11	Aplicar métodos de investigación cualitativa y cuantitativa en el análisis de contextos educativos.	X
	12	Elaborar informes y propuestas basadas en resultados de investigación que contribuyan a la innovación pedagógica, considerando los factores sociales y estructurales que impactan la educación.	X

	13	Incorporar tendencias emergentes en educación para proponer mejoras en las prácticas educativas.	X	
	14	Elaborar estudios prospectivos, evaluativos y críticos sobre las características, necesidades y retos educativos de la sociedad actual.	X	
4. Gestión y Liderazgo	15	Diseñar y liderar proyectos educativos que fomenten la mejora organizativa y pedagógica.		X
	16	Coordinar equipos multidisciplinares para implementar estrategias educativas efectivas.		X
	17	Gestionar recursos humanos, materiales y tecnológicos de manera eficiente, ética y sostenible.		X
	18	Promover un entorno organizativo inclusivo y centrado en el aprendizaje continuo, teniendo en cuenta las dinámicas sociales y de poder.		X
5. Atención a la Diversidad e Inclusión	19	Diseñar estrategias educativas inclusivas que aborden las necesidades diversas del alumnado.	X	
	20	Identificar barreras al aprendizaje y proponer planes de intervención personalizados.	X	
	21	Fomentar la convivencia y el respeto a la diversidad mediante enfoques interculturales.	X	
	22	Sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de la inclusión y la equidad.		X

		23 Identificar los factores de vulnerabilidad y riesgo social de colectivos en exclusión social o riesgo de estarlo, y proponer acciones formativas para su inclusión social 24 Diseñar programas y/o proyectos de intervención educativa en ámbitos no formales orientados a la inclusión de colectivos vulnerables, personas adultas y mayores		
6. Tecnología Educativa y Transformación Digital	23	Integrar tecnologías digitales en la planificación, ejecución y evaluación de procesos educativos.	X	
	24	Diseñar entornos virtuales de aprendizaje que promuevan la participación activa y el aprendizaje autónomo.	X	
	25	Evaluar críticamente y el impacto de las tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje, considerando los efectos psicológicos, sociales y culturales de su implementación.	X	
	26	Fomentar el desarrollo de competencias digitales en estudiantes y docentes para afrontar los desafíos educativos contemporáneos.		X
7. Dimensión Ética y Social	27	Reflexionar sobre los dilemas éticos que surgen en la práctica educativa para tomar decisiones fundamentadas.	X	

28	Promover valores democráticos, de justicia social y sostenibilidad en los contextos educativos, para la transformación social y la igualdad.	X
29	Desarrollar habilidades de mediación y gestión de conflictos basadas en los principios de respeto, justicia y equidad, promoviendo el diálogo y la comunicación eficaz (empatía, asertividad, escucha activa y aceptación del otro) como herramientas fundamentales.	X
30	Asumir un compromiso ético y profesional que contribuya a la mejora continua de la calidad educativa.	X

El análisis de la información ofrecida en los capítulos uno, dos, tres y cuatro permite la elaboración de los siguientes resultados de aprendizaje, como guía de los futuros planes de estudios. Se nutre, principalmente, del análisis comparativo entre las competencias básicas y específicas incluidas en las memorias verificadas y de las competencias indicadas como comunes por los centros. A ello, se incluyen las necesidades actuales y se dibuja la consideración de elementos emergentes La propuesta, centrada lo que el estudiantado debe ser capaz de evidenciar al finalizar el proceso formativo, se presenta en la Tabla 38.

Referencias

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-15781

Anexos

Anexo I. Cuestionario de Inserción Laboral de los/las Egresados/as en Pedagogía (CILEP-2024)

Encuesta de Inserción Laboral de los egresados de Pedagogía

Sociodemográficas

1.- Sexo

[ ] Hombre

[ ] Mujer

[ ] Otro

[ ] Prefiero no decirlo

2.- ¿Cuál es tu edad?

3.- Año en el que terminaste los estudios de Pedagogía

4.- ¿Has realizado estudios de doble grado?

[ ] No

[ ] Sí, Pedagogía y Educación Infantil

[ ] Sí, Pedagogía y Educación Primaria

[ ] Sí, Pedagogía y Educación Social

[ ] Otra, ¿cuál? Indique cual:

Encuesta de Inserción Laboral de los egresados de Pedagogía

5.-Universidad donde titulaste:

[ ] Universidad Autónoma de Barcelona

[ ] Universidad Camilo José Cela

[ ] Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

[ ] Universidad Complutense de Madrid

[ ] Universidad de Barcelona

[ ] Universidad de Burgos

[ ] Universidad de Girona

[ ] Universidad de Granada

[ ] Universidad de La Laguna

[ ] Universidad de Málaga

[ ] Universidad de Murcia

[ ] Universidad de Navarra

[ ] Universidad de Oviedo

[ ] Universidad de Salamanca

[ ] Universidad de Santiago de Compostela

[ ] Universidad de Sevilla

[ ] Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

[ ] Universidad Europea de Madrid

[ ] Universidad Internacional de La Rioja

[ ] Universidad Nacional de Educación a Distancia

[ ] Universidad Pontificia de Salamanca

[ ] Universidad Rovira i Virgili

[ ] Universitat de les Illes Balears

[ ] Universitat de València (Estudi General)

[ ] Universitat Internacional Valenciana

Encuesta de Inserción Laboral de los egresados de Pedagogía

Formación completada

6.- ¿Disfrutaste de alguna beca durante tus estudios para obtener el título de Pedagogía?

[ ] No

[ ] Sí, beca general para el estudio

[ ] Sí, premio o beca de excelencia

[ ] Sí, beca de colaboración en la Universidad

[ ] Sí, beca de prácticas externas, para prestar un servicio o desempeñar un trabajo fuera de la Universidad

[ ] Sí, beca para realizar estudios fuera de España, (Incluidas becas complemento a programas Erasmus)

[ ] No recuerdo

7.- ¿Has realizado parte de tus estudios para obtener el título de Pedagogía fuera de España?

[ ] Sí

[ ]No

8.- Además de los estudios realizados en tu universidad, ¿has realizado parte de tus estudios para obtener el título de Pedagogía en otra universidad española?

[ ] Sí, (SICUE, ISEP u otra modalidad)

[ ] No

9.- ¿Realizaste prácticas en empresas, instituciones o similares? (Si has cursado más de unos estudios ten en cuenta los relacionados con la titulación de Pedagogía)

[ ] Sí, como parte del plan de estudios de Pedagogía

[ ] Sí, fuera del plan de estudios de Pedagogía

[ ] Sí, ambos tipos de prácticas

[ ] No

Otra formación realizada

10.- Tras finalizar los estudios de Grado en Pedagogía, indica si has completado alguno de los siguientes estudios. (Marca tantas opciones como sea necesario e indica su denominación. Ejemplo: Ciclos Formativos de Grado Superior - Educación Infantil)

[ ] Ciclos Formativos de Grado Medio. Indique cual:

[ ] Ciclos Formativos de Grado Superior. Indique cual:

[ ] Otro Grado Universitario. Indique cual:

[ ] Máster no oficial. Indique cual:

[ ] Máster Universitario (oficial). Indique cual:

[ ] Doctorado. Indique cual:

[ ] Estudios artísticos superiores. Indique cual:

[ ] No he completado ninguno de los estudios anteriores

[ ] Otro tipo de formación de más de 750 horas o 30 ECTS. Indique cual:

11.- ¿Los estudios que has completado tras finalizar el Grado en Pedagogía, están relacionados con el título de Pedagogía?

[ ] Si

[ ] No

12.- ¿Los estudios que has completado tras finalizar el Grado en Pedagogía han sido de utilidad para encontrar un puesto de trabajo?

[ ] 1. Nada útil

[ ] 2. Poco útil

[ ] 3. Indiferente/neutral

[ ] 4. Bastante útil

[ ] 5. Muy útil

[ ] No sabe

Empleo posterior a la titulación

13.- ¿Has tenido algún otro trabajo remunerado desde que acabaste los estudios de Pedagogía? (No olvides incluir el trabajo por cuenta propia, trabajos de formación, en prácticas, puestos de becario, etc.)

[ ] Sí

[ ] No

¿El primer trabajo remunerado que tuviste tras acabar los estudios de Pedagogía es tu empleo actual?

[ ] Sí

[ ] No

¿Cuánto tiempo pasó desde que acabaste los estudios de Pedagogía hasta que empezaste en tu primer empleo después de la titulación?

[ ] Antes de finalizar los estudios ya trabajaba

[ ] Menos de 3 meses

[ ] De 3 a 6 meses

[ ] De 6 meses a 1 año

[ ] De 1 año a año y medio

[ ] 2 o más años

Encuesta de Inserción Laboral de los egresados de Pedagogía

¿Cómo encontraste el primer empleo relacionado con la Pedagogía?

[ ] A través de ofertas de trabajo en el periódico, internet, ...

[ ] A través de servicios de empleo públicos

[ ] A través de los servicios de empleo de la universidad (bolsa de trabajo, asociaciones de exalumnos, ¿)

[ ] A través de empresas de trabajo temporal

[ ] A través de una bolsa de empleo

[ ] Contacté con el empleador por iniciativa propia o utilicé contactos personales (familia, amigos)

[ ] El empleador se puso en contacto conmigo

[ ] Continué en las empresas/ instituciones donde realicé las prácticas durante los estudios

[ ] Preparé unas oposiciones

[ ] Monté mi propio negocio

Situación actual

¿Cuál es tu relación actual con la actividad económica?

[ ] Trabajando

[ ] Desempleado

[ ] Buscando trabajo

[ ] Preparando unas oposiciones

[ ] Realizando prácticas laborales (incluidas prácticas laborales no remuneradas)

[ ] Jubilado (incluido jubilado anticipadamente)

[ ] Incapacitado permanentemente para trabajar

[ ] Dedicado a las labores del hogar, cuidado de niños u otras personas

14.- Actualmente, ¿estás trabajando en más de un empleo?

[ ] Sí

[ ] No

Encuesta de Inserción Laboral de los egresados de Pedagogía

15.- ¿En qué país desempeñas tu labor profesional?

[ ] ESPAÑA

[ ] AUSTRIA

[ ] BELGICA

[ ] BULGARIA

[ ] CHIPRE

[ ] DINAMARCA

[ ] FINLANDIA

[ ] FRANCIA

[ ] GRECIA

[ ] HUNGRIA

[ ] IRLANDA

[ ] ITALIA

[ ] LUXEMBURGO

[ ] MALTA

[ ] PAISES BAJOS

[ ] POLONIA

[ ] PORTUGAL

[ ] REINO UNIDO

[ ] ALEMANIA

[ ] RUMANIA

[ ] SUECIA

[ ] LETONIA

[ ] ESTONIA

[ ] LITUANIA

[ ] REPUBLICA CHECA

[ ] REPUBLICA ESLOVACA

[ ] ESLOVENIA

[ ] OTROS PAISES O TERRITORIOS DE LA UNION EUROPEA

[ ] ALBANIA

[ ] ISLANDIA

[ ] LIECHTENSTEIN

[ ] MONACO

[ ] NORUEGA

[ ] ANDORRA

[ ] SAN MARINO

[ ] SANTA SEDE

[ ] SUIZA

[ ] UCRANIA

[ ] MOLDAVIA

[ ] BELARUS

[ ] GEORGIA

[ ] BOSNIA Y HERZEGOVINA

[ ] CROACIA

[ ] ARMENIA

[ ] RUSIA

[ ] MACEDONIA

[ ] SERBIA

[ ] MONTENEGRO

[ ] GUERNESEY

[ ] SVALBARD Y JAN MAYEN

[ ] ISLAS FEROE

[ ] ISLA DE MAN

[ ] GIBRALTAR

[ ] ISLAS DEL CANAL

[ ] JERSEY

[ ] ISLAS ALAND

[ ] TURQUIA

[ ] OTROS PAISES O TERRITORIOS DEL RESTO DE EUROPA

[ ] BURKINA FASO

[ ] ANGOLA

[ ] ARGELIA

[ ] BENIN

[ ] BOTSWANA

[ ] BURUNDI

[ ] CABO VERDE

[ ] CAMERUN

[ ] COMORES

[ ] CONGO

[ ] COSTA DE MARFIL

[ ] DJIBOUTI

[ ] EGIPTO

[ ] ETIOPIA

[ ] GABON

[ ] GAMBIA

[ ] GHANA

[ ] GUINEA

[ ] GUINEA-BISSAU

[ ] GUINEA ECUATORIAL

[ ] KENIA

[ ] LESOTHO

[ ] LIBERIA

[ ] LIBIA

[ ] MADAGASCAR

[ ] MALAWI

[ ] MALI

[ ] MARRUECOS

[ ] MAURICIO

[ ] MAURITANIA

[ ] MOZAMBIQUE

[ ] NAMIBIA

[ ] NIGER

[ ] NIGERIA

[ ] REPUBLICA CENTROAFRICANA

[ ] SUDAFRICA

[ ] RUANDA

[ ] SANTO TOME Y PRINCIPE

[ ] SENEGAL

[ ] SEYCHELLES

[ ] SIERRA LEONA

[ ] SOMALIA

[ ] SUDAN

[ ] SWAZILANDIA

[ ] TANZANIA

[ ] CHAD

[ ] TOGO

[ ] TUNEZ

[ ] UGANDA

[ ] REP.DEMOCRATICA DEL CONGO

[ ] ZAMBIA

[ ] ZIMBABWE

[ ] ERITREA

[ ] SANTA HELENA

[ ] REUNION

[ ] MAYOTTE

[ ] SAHARA OCCIDENTAL

[ ] OTROS PAISES O TERRITORIOS DE AFRICA

[ ] CANADA

[ ] ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

[ ] MEXICO

[ ] SAN PEDRO Y MIQUELON

[ ] GROENLANDIA

[ ] OTROS PAISES O TERRITORIOS DE AMERICA DEL NORTE

[ ] ANTIGUA Y BARBUDA

[ ] BAHAMAS

[ ] BARBADOS

[ ] BELICE

[ ] COSTA RICA

[ ] CUBA

[ ] DOMINICA

[ ] EL SALVADOR

[ ] GRANADA

[ ] GUATEMALA

[ ] HAITI

[ ] HONDURAS

[ ] JAMAICA

[ ] NICARAGUA

[ ] PANAMA

[ ] SAN VICENTE Y LAS GRANADINAS

[ ] REPUBLICA DOMINICANA

[ ] TRINIDAD Y TOBAGO

[ ] SANTA LUCIA

[ ] SAN CRISTOBAL Y NIEVES

[ ] ISLAS CAIMÁN

[ ] ISLAS TURCAS Y CAICOS

[ ] ISLAS VÍRGENES DE LOS ESTADOS UNIDOS

[ ] GUADALUPE

[ ] ANTILLAS HOLANDESAS

[ ] SAN MARTIN (PARTE FRANCESA)

[ ] ARUBA

[ ] MONTSERRAT

[ ] ANGUILLA

[ ] SAN BARTOLOME

[ ] MARTINICA

[ ] PUERTO RICO

[ ] BERMUDAS

[ ] ISLAS VIRGENES BRITANICAS

[ ] OTROS PAISES O TERRITORIOS DEL CARIBE Y AMERICA CENTRAL

[ ] ARGENTINA

Encuesta de Inserción Laboral de los egresados de Pedagogía

[ ] BOLIVIA

[ ] BRASIL

[ ] COLOMBIA

[ ] CHILE

[ ] ECUADOR

[ ] GUYANA

[ ] PARAGUAY

[ ] PERU

[ ] SURINAM

[ ] URUGUAY

[ ] VENEZUELA

[ ] GUAYANA FRANCESA

[ ] ISLAS MALVINAS

[ ] OTROS PAISES O TERRITORIOS DE SUDAMERICA

[ ] AFGANISTAN

[ ] ARABIA SAUDI

[ ] BAHREIN

[ ] BANGLADESH

[ ] MYANMAR

[ ] CHINA

[ ] EMIRATOS ARABES UNIDOS

[ ] FILIPINAS

[ ] INDIA

[ ] INDONESIA

[ ] IRAQ

[ ] IRAN

[ ] ISRAEL

[ ] JAPON

[ ] JORDANIA

[ ] CAMBOYA

[ ] KUWAIT

[ ] LAOS

[ ] LIBANO

[ ] MALASIA

[ ] MALDIVAS

[ ] MONGOLIA

[ ] NEPAL

[ ] OMAN

[ ] PAKISTAN

[ ] QATAR

[ ] COREA

[ ] COREA DEL NORTE

[ ] SINGAPUR

[ ] SIRIA

[ ] SRI LANKA

[ ] TAILANDIA

[ ] VIETNAM

[ ] BRUNEI

[ ] ISLAS MARSHALL

[ ] YEMEN

[ ] AZERBAIYAN

[ ] KAZAJSTAN

[ ] KIRGUISTAN

[ ] TADYIKISTAN

[ ] TURKMENISTAN

[ ] UZBEKISTAN

[ ] ISLAS MARIANAS DEL NORTE

[ ] PALESTINA

[ ] HONG KONG

[ ] BHUTÁN

[ ] GUAM

[ ] MACAO

[ ] OTROS PAISES O TERRITORIOS DE ASIA

[ ] AUSTRALIA

[ ] FIJI

[ ] NUEVA ZELANDA

[ ] PAPUA NUEVA GUINEA

[ ] ISLAS SALOMON

[ ] SAMOA

[ ] TONGA

[ ] VANUATU

[ ] MICRONESIA

[ ] TUVALU

[ ] ISLAS COOK

[ ] NAURU

[ ] PALAOS

[ ] TIMOR ORIENTAL

[ ] POLINESIA FRANCESA

[ ] ISLA NORFOLK

[ ] KIRIBATI

[ ] NIUE

[ ] ISLAS PITCAIRN

[ ] TOKELAU

[ ] NUEVA CALEDONIA

[ ] WALLIS Y FORTUNA

[ ] SAMOA AMERICANA

[ ] OTROS PAISES O TERRITORIOS DE OCEANIA

16.- ¿En qué provincia desempeñas tu labor profesional?

[ ] Araba/Álava

[ ] Albacete

[ ] Alicante/Alacant

[ ] Almería

[ ] Ávila

[ ] Badajoz

[ ] Balears, Illes

[ ] Barcelona

[ ] Burgos

[ ] Cáceres

[ ] Cádiz

[ ] Castellón/Castelló

[ ] Ciudad Real

[ ] Córdoba

[ ] Coruña, A

[ ] Cuenca

[ ] Girona

[ ] Granada

[ ] Guadalajara

[ ] Gipuzkoa

[ ] Huelva

[ ] Huesca

[ ] Jaén

[ ] León

[ ] Lleida

[ ] Rioja, La

[ ] Lugo

[ ] Madrid

[ ] Málaga

[ ] Murcia

[ ] Navarra

[ ] Ourense

[ ] Asturias

[ ] Palencia

[ ] Palmas, Las

[ ] Pontevedra

[ ] Salamanca

[ ] Santa Cruz de Tenerife

[ ] Cantabria

[ ] Segovia

[ ] Sevilla

[ ] Soria

[ ] Tarragona

[ ] Teruel

[ ] Toledo

[ ] Valencia/València

[ ] Valladolid

[ ] Bizkaia

[ ] Zamora

[ ] Zaragoza

[ ] Ceuta

[ ] Melilla

[ ] No residente

17.- ¿En qué año comenzaste en tu puesto de trabajo actual?

18.- ¿Cuál de las siguientes es tu situación profesional?

[ ] Trabajador en prácticas, formación, becario

[ ] Asalariado con trabajo permanente o contrato de trabajo de duración indefinida

[ ] Asalariado con trabajo temporal o contrato de trabajo de duración determinada

[ ] Empresario con asalariados

[ ] Trabajador independiente o empresario sin asalariados

[ ] Ayuda en la empresa o negocio familiar

[ ] Otra. Indique cual:

19.- ¿Qué tipo de contrato tienes?

[ ] Temporal

[ ] Fijo

[ ] Contrato formativo (formación/prácticas)

[ ] Otro

Encuesta de Inserción Laboral de los egresados de Pedagogía

20.- Por favor, escribe cuál es tu ocupación principal en tu puesto de trabajo actual

21.- ¿Cuál es la actividad principal de la empresa donde trabajas?

[ ] Agricultura, ganadería, silvicultura y pesca

[ ] Industrias extractivas

[ ] Industria manufacturera

[ ] Suministro de energía eléctrica, gas, vapor y aire acondicionado

[ ] Suministro de agua, actividades de saneamiento, gestión de residuos y descontaminación

[ ] Construcción e ingeniería civil

[ ] Comercio al por mayor y al por menor; reparación de vehículos de motor y motocicletas

[ ] Transporte, almacenamiento, actividades postales y de correos

[ ] Hostelería

[ ] Información y comunicaciones (actividades de edición, cinematográficas, de vídeo, de sonido, programas de televisión, telecomunicaciones, programación informática y servicios de información)

[ ] Actividades financieras y de seguros

[ ] Actividades inmobiliarias

[ ] Actividades profesionales, científicas y técnicas

[ ] Actividades de fotografía

[ ] Actividades veterinarias

[ ] Actividades de alquiler

[ ] Actividades relacionadas con el empleo

[ ] Actividades de agencias de viajes, operadores turísticos, servicios de reservas y actividades relacionadas con los mismos

[ ] Actividades de seguridad e investigación

[ ] Servicios a edificios y actividades de jardinería

[ ] Actividades administrativas de oficina y otras actividades auxiliares a las empresas

Encuesta de Inserción Laboral de los egresados de Pedagogía

[ ] Administración Pública y defensa; Seguridad Social obligatoria

[ ] Educación

[ ] Actividades sanitarias y de servicios sociales

[ ] Actividades artísticas, culturales, recreativas, deportivas y de entretenimiento

[ ] Actividades asociativas y sindicales

[ ] Reparación de ordenadores

[ ] Efectos personales y artículos de uso doméstico y otros servicios personales (lavado y limpieza de prendas, peluquería y otros tratamientos de belleza, pompas fúnebres y actividades relacionadas)

[ ] Actividades de mantenimiento físico.

[ ] Particulares como empleadores de personal doméstico; particulares como productores de bienes y servicios para uso propio.

[ ] Actividades de organizaciones y organismos extraterritoriales

22.- Por favor, ¿podrías indicarnos en qué ámbito trabajas?

[ ] Ámbito Educativo

[ ] Ámbito Social y Comunitario

[ ] Ámbito Empresarial y Organizacional

[ ] Otro. Indique cual:

¿Y, qué tipo de funciones realizas en tu puesto de trabajo?

[ ] **Orientación educativa**: Ofrecer asesoramiento y apoyo académico, personal y profesional a estudiantes, ayudándoles a superar dificultades y a alcanzar sus metas educativas.

[ ] **Diseño curricular**: Participar en la elaboración y actualización de planes de estudio y programas educativos, adaptándolos a las necesidades y contextos específicos.

[ ] **Formación del profesorado**: Impartir cursos de formación y actualización pedagógica para docentes, compartiendo conocimientos y buenas prácticas educativas.

Encuesta de Inserción Laboral de los egresados de Pedagogía

[ ] **Investigación y/o evaluación educativa**: Realizar estudios e investigaciones sobre temas relacionados con la educación, contribuyendo al avance del conocimiento en el ámbito pedagógico. Diseñar y aplicar instrumentos de evaluación para medir el rendimiento académico y el desarrollo integral de los estudiantes, así como para evaluar la calidad de los procesos educativos.

[ ] Diseño de materiales educativos y/o programas de formación.

¿Y, qué tipo de funciones realizas en tu puesto de trabajo?

[ ] **Intervención socioeducativa**: Diseñar e implementar programas y proyectos socioeducativos dirigidos a colectivos en riesgo de exclusión social, promoviendo su inclusión y desarrollo.

[ ] **Animación sociocultural**: Organizar actividades y eventos culturales, deportivos y de ocio en comunidades y barrios, fomentando la participación y el sentido de pertenencia.

[ ] **Mediación familiar y comunitaria**: Facilitar la resolución pacífica de conflictos entre individuos o grupos en el ámbito comunitario, promoviendo el diálogo y la colaboración.

[ ] **Desarrollo comunitario**: Colaborar en la planificación y ejecución de proyectos de desarrollo local, fortaleciendo los recursos y capacidades de la comunidad para mejorar su calidad de vida.

[ ] **Promoción de la igualdad y la diversidad**: Sensibilizar y trabajar en la prevención de la discriminación y la promoción de la igualdad de género, la diversidad cultural y la inclusión social.

¿Y, qué tipo de funciones realizas en tu puesto de trabajo?

[ ] **Gestión de recursos humanos**: Participar en la selección, formación, evaluación y desarrollo del personal en empresas y organizaciones, contribuyendo al crecimiento y la eficacia organizativa.

[ ] **Formación y desarrollo profesional**: Diseñar y llevar a cabo programas de formación y desarrollo del talento humano.

[ ] **Consultoría y asesoramiento**: Brindar asesoramiento pedagógico y estratégico a empresas y organizaciones en temas relacionados con la gestión del talento humano y el desarrollo organizacional.

[ ] **Responsabilidad social corporativa (RSC)**: Colaborar en la definición e implementación de políticas y acciones de RSC, que promuevan el compromiso ético y la contribución al bienestar social y ambiental.

[ ] **Investigación y análisis de mercado**: Realizar estudios de mercado y análisis de tendencias en el ámbito educativo y formativo, proporcionando información relevante para la toma de decisiones empresariales.

23.- ¿Cuántas personas trabajan en tu empresa?

[ ] Entre 1 - 9 personas

[ ] Entre 10 - 19 personas

[ ] Entre 20 - 49 personas

[ ] Entre 50 - 249 personas

[ ] 250 o más personas

[ ] No sé

24.- ¿Cuál es el ámbito territorial de la empresa en la que trabajas?

[ ] Empresa local

[ ] Empresa autonómica

[ ] Empresa nacional

[ ] Empresa comunitaria (UE)

[ ] Empresa multinacional

Encuesta de Inserción Laboral de los egresados de Pedagogía

25.- ¿Qué tipo de empresa es?

[ ] Pública

[ ] Privada

[ ] Segundo Sector (Empresas de producción de bienes con una orientación social).

[ ] Tercer Sector (Organizaciones sin fines de lucro y asociaciones que operan en áreas sociales, ambientales y comunitarias).

[ ] Otra. Indique cual:

26.- Por favor, indica en cuál de los siguientes intervalos se encuentra tu sueldo mensual neto actual

[ ] Menos de 700 euros

[ ] De 700 a 999 euros

[ ] De 1.000 a 1.499 euros

[ ] De 1.500 a 1.999 euros

[ ] De 2.000 a 2.499 euros

[ ] De 2.500 a 2.999 euros

[ ] De 3.000 euros en adelante

27.- Según tu opinión ¿Cuál es el nivel de formación más apropiado para realizar este trabajo?

[ ] Doctorado

[ ] Máster

[ ] Licenciatura o Grado

[ ] Formación Profesional de Grado Superior

[ ] Formación Profesional de Grado Medio

[ ] Bachillerato

[ ] Formación profesional básica

[ ] Educación Secundaria Obligatoria (educación básica).

Encuesta de Inserción Laboral de los egresados de Pedagogía

28.- ¿Cuál crees que es el área de estudio más apropiada para este trabajo?

[ ] Exclusivamente el área de estudios del título de Pedagogía

[ ] Algún área relacionada con los estudios de pedagogía. Indique cual:

[ ] Un área totalmente diferente. Indique cual:

[ ] Ningún área en particular

29.- ¿Haces uso en este trabajo de los conocimientos y habilidades adquiridos en tus estudios de Pedagogía?

[ ] 1. Nada de uso

[ ] 2. Poco uso

[ ] 3. Algo de uso

[ ] 4. Bastante uso

[ ] 5. Mucho uso

[ ] No sabe

Valoración de la formación recibida

30.- ¿Cuál es el nivel de adecuación de la formación recibida con relación al trabajo que desempeñas actualmente?

[ ] 1. Nada adecuada

[ ] 2. Poco adecuada

[ ] 3. Algo adecuada

[ ] 4. Bastante adecuada

[ ] 5. Muy adecuada

[ ] No sabe

Encuesta de Inserción Laboral de los egresados de Pedagogía

31.- En qué medida consideras que tu formación como pedagogo/a ha contribuido, en tu ámbito profesional, a:

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	No sabe
Enfrentar los retos del campo laboral	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Estar preparado/a para trabajar con diversidad de contextos educativos	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Tu capacidad de reflexión y análisis crítico	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Tu capacidad de trabajo en equipo	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Fomentar tu creatividad y capacidad de innovación	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Desarrollar las competencias tecnológicas	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Abordar de modo adecuado aspectos relacionados con la inclusión y la diversidad	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Tu capacidad de liderazgo	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Tu capacidad de toma de decisiones	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Tu capacidad de comunicación oral	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Tu capacidad de comunicación escrita	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Desarrollar competencias de emprendimiento	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Buscar y seleccionar información adecuada para valorar situación	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Interpretar información para valorar situaciones	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Valorar aspectos éticos	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

Anexo II. Cuestionario sobre Grado en Pedagogía para Facultades (CGPF-2024)

Centros que imparten título de Pedagogía

1.- Universidad

[ ] Universidad Autónoma de Barcelona

[ ] Universidad Camilo José Cela

[ ] Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

[ ] Universidad Complutense de Madrid

[ ] Universidad de Barcelona

[ ] Universidad de Burgos

[ ] Universidad de Girona

[ ] Universidad de Granada

[ ] Universidad de La Laguna

[ ] Universidad de Málaga

[ ] Universidad de Murcia

[ ] Universidad de Navarra

[ ] Universidad de Oviedo

[ ] Universidad de Salamanca

[ ] Universidad de Santiago de Compostela

[ ] Universidad de Sevilla

[ ] Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

[ ] Universidad Europea de Madrid

[ ] Universidad Internacional de La Rioja

[ ] Universidad Nacional de Educación a Distancia

[ ] Universidad Pontificia de Salamanca

[ ] Universidad Rovira i Virgili

[ ] Universitat de les Illes Balears

[ ] Universitat de València (Estudi General)

[ ] Universitat Internacional Valenciana

Centros que imparten título de Pedagogía

2.- En el Grado en Pedagogía que se imparte en nuestra Facultad, ¿Se ofrecen perfiles profesionales? indica cuáles:

[ ] Sí. Indique cual:

[ ] No

3.- En el Grado de Pedagogía que se imparte en nuestra Facultad los perfiles profesionales impartidos se definen por...

[ ] Menciones

[ ] Itinerarios

[ ] Practicum más optativas

[ ] Solo practicum

[ ] Solo optativas

[ ] Otras opciones. Indique cual:

Si los perfiles profesionales se definen por itinerarios, ¿Se realiza el practicum en centros de la especialidad profesional?

[ ] Sí

[ ] No

Actualmente, no se ofrecen perfiles profesionales en el Grado de Pedagogía de mi Facultad. Sin embargo, consideramos que sería adecuado impartirlos.

[ ] Sí. Indique cual:

[ ] No

Centros que imparten título de Pedagogía

Indicad qué perfiles profesionales consideráis adecuado impartir: (Se puede marcar más de una opción).

[ ] Social

[ ] Laboral

[ ] Educativo

[ ] Otros. Indique cual:

4.- Si no se imparten los perfiles profesionales que consideráis ideales en el Grado de Pedagogía de vuestra Facultad, indicad la/s causa/s.

5.- Si no se imparten los perfiles profesionales que consideráis ideales en el Grado de Pedagogía de vuestra Facultad, indicad la/s causa/s. (Se puede marcar más de una opción).

[ ] Limitaciones relacionadas con el número de plazas ofertadas

[ ] Limitaciones relacionadas con la especialización del profesorado de nuestra facultad

[ ] Limitaciones relacionadas con la capacidad docente de la facultad

[ ] Otros. Indique cual:

6.- ¿Qué competencias deberían ser comunes a todos los Graduados/as en Pedagogía?

7.- ¿Qué competencias deberían estar asociadas a los diferentes perfiles profesionales de los Graduados/as en Pedagogía?

Anexo III. Cuestionario sobre Grado en Pedagogía para Asociaciones Profesionales (CGPAP-2024)

Asociaciones y Colegios Profesionales de Pedagogía

1.- Indique la entidad a la que representa.

2.- ¿Cuáles son los perfiles profesionales donde trabajan en la actualidad las personas graduadas en Pedagogía?

[ ] Social

[ ] Laboral

[ ] Educativo

[ ] Otros. Indique cual:

3.- ¿Consideráis que los egresados/as podrían trabajar en otros perfiles profesionales distintos a aquellos en los que trabajan actualmente? Indicad cuáles.

[ ] Sí. Indique cual:

[ ]No

Indicad las razones por las que consideráis que, actualmente, los egresados/as en Pedagogía no trabajan en los perfiles citados.

4.- ¿En qué espacios trabajan los graduados/as en Pedagogía del perfil profesional social?

5.- ¿En qué espacios trabajan los graduados/as en Pedagogía del perfil profesional laboral?

6.- ¿En qué espacios trabajan los graduados/as en Pedagogía del perfil profesional educativo?

Asociaciones y Colegios Profesionales de Pedagogía

7.- ¿En qué espacios trabajan los graduados/as en Pedagogía del perfil profesional "otros"?

8.- ¿Consideráis que los egresados/as podrían trabajar en otros espacios distintos a aquellos en los que trabajan actualmente? Indicad cuáles.

[ ] Sí. Indique cual:

[ ]No

Indicad las razones por las que consideráis que, actualmente, los egresados/as en Pedagogía no trabajan en los espacios citados.

9.- ¿Qué competencias deberían ser comunes a todos los Graduados/as en Pedagogía?

10.- ¿Qué competencias deberían estar asociadas a los diferentes perfiles profesionales de los Graduados/as en Pedagogía?