

---

# Tendencias en la formación de pedagogos en España: un análisis comparativo

Trends in pedagogue training in Spain: a comparative analysis

西班牙教师培训的趋势:比较分析

Тенденции в подготовке учителей в Испании: сравнительный анализ

---

**Diana Amber**

Universidad de Jaén

damber@ujaen.es

<https://orcid.org/0000-0002-9765-3547>

**Cecilia Inés Suárez**

Universidad Autónoma de Barcelona

CeciliaInes.Suarez@uab.cat

<https://orcid.org/0000-0003-3110-2133>

---

## Fechas · Dates

Recibido: 2022/03/07

Aceptado: 2022/06/15

Publicado: 2022/10/03

---

## Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Amber, D., & Suárez, C. I. (2022). Tendencias en la formación de pedagogos en España: un análisis comparativo. *Publicaciones*, 52(1), 209–230. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i1.23906>

## Resumen

**Introducción:** La diversidad de perfiles del profesional de la pedagogía evidencia las profusas competencias que se esperan de esta figura y dirige la mirada hacia los planes formativos que intentan darles respuesta. El artículo tiene por objetivo identificar las tendencias actuales en la formación de pedagogos en los planes de estudio de las universidades españolas.

**Método:** Mediante revisión documental, se analiza la presencia y peso de las áreas de conocimiento en los planes de estudio del Grado en Pedagogía en una muestra de 10 universidades españolas en el curso 2020/2021.

**Resultados:** Se identifican cuatro tendencias en la formación de pedagogos españoles: a) planes de estudio equilibrados que ofrecen al estudiantado una formación inicial holística, b) planes de estudio transversales o profesionalizantes que se caracterizan por su acento en la atención de colectivos específicos y/o en contextos concretos; c) planes de estudio disciplinares, que destacan por su marcada orientación teórica y académica y, d) planes de estudio didácticos, que muestran una formación mayormente orientada al desempeño en el ámbito escolar.

**Conclusiones:** Las conclusiones señalan una diversidad de enfoques en la formación de pedagogos que puede ser analizada como una ventaja, debido a las posibilidades de elección de universidades que ofrecen, pero también una desventaja considerando la necesidad de homogeneizar la formación y el desempeño profesional de los pedagogos a lo largo del territorio español.

---

*Palabras clave:* análisis comparativo, España, formación, pedagogía, perfiles.

---

## Abstract

**Introduction:** The diversity of profiles of the pedagogy professional shows the profuse competences that are expected of this figure and directs the gaze towards the training plans that try to respond to them. The aim of this article is to identify current trends in teacher training in the study plans of Spanish universities.

**Method:** By documentary review, it analyses the presence and weight of the areas of knowledge in the curricula of the Bachelor's Degree in Pedagogy in a sample of 10 Spanish universities in the academic year 2020/2021.

**Results:** Four trends in the training of Spanish teachers are identified: a) balanced curricula that offer students a holistic initial training; b) transversal or professionalising curricula that are characterised by their emphasis on the attention of specific groups and/or in specific contexts; c) disciplinary curricula, which stand out for their marked theoretical and academic orientation; and d) didactic curricula, which show a training that is mainly oriented towards performance in the school environment.

**Conclusions:** The conclusions point to a diversity of approaches in the training of pedagogues which can be analyzed as an advantage, due to the possibilities of choice of universities offered, but also as a disadvantage considering the need to homogenise the training and professional performance of pedagogues throughout the Spanish territory.

---

*Keywords:* comparative analysis, Spain, training, pedagogy, profiles.

---

## 摘要

引言:教育专业人士的多样性展示了该职业所期望的丰富能力,并将目光转向试图对其回应的培训计划。本文旨在研究西班牙大学学习计划中教师培训的当前趋势。

研究方法:通过文献回顾,我们以2020/2021学年10所西班牙大学为样本,分析教育学学位学习计划中知识领域的存在和权重。

结果:研究在西班牙教师的培训中确定了四个趋势:a) 平衡的学习计划,为学生提供全面的初步培训,b) 横向或专业化的学习计划,其特点是强调关注特定群体和/或具体的情况;c) 学科学习计划,因其显著的理论和学术导向而脱颖而出;d) 教学学习计划,主要针对学校环境中的表现进行培训。

结论:研究结论指出,由于学生可以选择其想去的大学,教育教师培训方法呈现的多样性可以归为其优势。但考虑到教师培训和专业表现在西班牙不同地区有均质化的需要,这一点也是其劣势。

---

关键词:比较分析,西班牙,培训,教学法,性质。

---

## Резюме

Введение: Разнообразие профилей специалиста в области педагогики свидетельствует о большом количестве компетенций, ожидаемых от этой фигуры, и направляет наш взгляд на планы обучения, которые пытаются им соответствовать. Цель данной статьи - определить современные тенденции в подготовке преподавателей в учебных программах испанских университетов.

Метод: С помощью обзора документов анализируется наличие и вес областей знаний в учебных программах бакалавриата по педагогике в выборке из 10 испанских университетов в 2020/2021 учебном году.

Результаты: определены четыре тенденции в подготовке испанских педагогов: а) сбалансированные учебные программы, которые предлагают студентам целостную начальную подготовку; б) трансверсальные или профессионализирующие учебные программы, которые характеризуются акцентом на работе с конкретными группами и/или в конкретных условиях; в) дисциплинарные учебные программы, которые выделяются своей выраженной теоретической и академической направленностью; и г) дидактические учебные программы, которые демонстрируют подготовку, ориентированную в основном на работу в школьной среде.

Выводы: Выводы указывают на разнообразие подходов в подготовке педагогов, что можно рассматривать как преимущество, благодаря возможности выбора предлагаемых университетов, но также и как недостаток, учитывая необходимость унификации подготовки и профессиональной деятельности педагогов на всей территории Испании.

---

Ключевые слова: сравнительный анализ, Испания, обучение, педагогика, профили.

---

## Introducción

La adaptación de los títulos de grado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) modificó aspectos estructurales como el plan de estudios y modelo curricular, rol del profesorado y metodologías de enseñanza, sistemas de evaluación y garantía de la calidad, organización y asignación de créditos, entre otros. Desde el punto de vista del plan de estudios, esto implicó la adaptación de los perfiles profesionales a un modelo

basado en competencias transversales y específicas para un desempeño más ajustado a los desafíos planteados en la región europea.

Una de las premisas centrales del EEES y, en sentido más amplio, de todos los sistemas de Educación Superior, radica en la pertinencia de la formación ofrecida. Este principio señala que las carreras que se ofrecen, desde su currículum, el perfil de los egresados, e incluso a nivel metodológico, han de responder a las necesidades de la sociedad (Amber & Martínez-Valdivia, 2018; Pérez-Ferra et al., 2013). Por tanto, ha de existir una estrecha relación entre lo que se enseña en las universidades y las demandas de la sociedad. La pertinencia de la formación universitaria se sustenta en que los profesionales desarrollen las competencias para aportar nuevo conocimiento y afrontar los retos sociales de su época (Machado & Montes, 2020; Tejada & Ruiz, 2016). Sin embargo, este ha sido uno de los puntos de mayor complejidad en el proceso de convergencia europea de Educación Superior. Para Díaz y Pons (2011), la problemática radica en el paso de planes de estudio basados en asignaturas yuxtapuestas, con una acumulación de conocimientos, en ocasiones, de escasa significatividad, a un currículum fundamentado a partir de la identificación del profesional que se espera formar.

En este marco, la investigación sobre los estudios de pedagogía data de una amplia trayectoria en el contexto europeo. Por caso, el estudio de Senent-Sánchez (2005) sobre 23 países de la Unión Europea identificó dos tendencias en los estudios de pedagogía: países con planes de estudio generalistas y países con planes de estudio de carácter aplicado. En el primer caso, se trata de planes de estudio compuestos por muchas disciplinas de formación básica (por caso, Filosofía, Antropología, Historia, Sociología y Psicología de la Educación) y un número menor de tipo profesionalizador. España y Francia serían ejemplos de este tipo de plan de estudio, para el autor. En el caso de los países con planes de estudio de carácter aplicado y más orientados a la profesionalización, se priorizan asignaturas como Pedagogía de la Salud, Educación Temprana, Educación Especial, Gestión y administración educativa, entre otras. Este sería el caso de algunos países escandinavos. La estrategia de convergencia del EEES se orientó a lograr una homogeneización de los planes de estudio que facilitara la movilidad y la cooperación y reconocimiento internacional de las titulaciones. La primera década de este proceso originó así un movimiento de reforma importante en la mayoría de los sistemas de educación superior de la región, aunque aún persisten diferencias entre países en cuanto a las estructuras de los grados (EHEA, 2020).

En el caso de los profesionales de la pedagogía en España, se ha venido debatiendo los contenidos y competencias que deberían formar parte de su formación y son diversos los autores que se han aventurado a definir los perfiles profesionales del pedagogo en ejercicio. La revisión de la literatura actual desvela ocho perfiles profesionales principales del pedagogo en España: social y sociocomunitario, academicista e investigador, orientador, hospitalario, directivo-gestor, laboral y empresarial, digital y judicial.

El perfil social y sociocomunitario, es amplio y diverso. Abarca múltiples campos de actuación pedagógica, habitualmente asociados al ámbito de la educación no formal (animación sociocultural, ámbito penitenciario, ludotecas, museos, escuelas de verano, etc.). Tal y como apuntan Romero y Castelló (2016), su ámbito prioritario es la educación de personas en riesgo de exclusión. Belmonte y Bernárdez-Gómez (2020) señala algunas de las situaciones de vulnerabilidad social que atiende el pedagogo de este perfil tales como maltrato, drogadicción, delincuencia, marginación social, etc. Se trata del ámbito social-personal definido por Mormeneo y González (2018), como representantes del Colegio Oficial de Pedagogos y Psicopedagogos de la Comunitat Valenciana.

El perfil academicista e investigador está centrado en las áreas de conocimiento específicas de la teoría educativa y en la investigación educativa, especialmente enfocado al ámbito universitario e incluido entre los perfiles profesionales del pedagogo por Romero y Castelló (2016) y Belmonte y Bernárdez-Gómez (2020). Se dirige a la docencia y a la investigación en Educación Superior.

El perfil del pedagogo orientador se corresponde íntegramente con el ámbito escolar definido por Mormeneo y González (2018) y parcialmente con la pedagogía escolar contemplada por Romero y Castelló (2016), en lo relativo a la orientación escolar, el diagnóstico psicopedagógico, el asesoramiento educativo y la evaluación de programa. Se centra especialmente en los procesos de orientación en las etapas de Educación Primaria y Secundaria y en el asesoramiento familiar.

Por su parte, el perfil hospitalario se dirige hacia la tarea profesional pedagógica relacionada con el ámbito sanitario o terapéutico (Mormeneo & González, 2018). Está orientado principalmente a la atención educativa en centros hospitalarios (tanto de las personas hospitalizadas, como de sus familias) así como a la promoción de la educación para la salud (Belmonte & Bernárdez-Gómez, 2020; Romero & Castelló, 2016).

El perfil directivo-gestor está orientado a la dirección y gestión pública de servicios socio-educativos pero también de instituciones de educación y cultura o instancias en la administración pública; por ejemplo, en dependencias como la inspección educativa. También contempla el desempeño en tareas como la evaluación de programas y la investigación e innovación educativa, en estas instituciones, entre otras tareas del rol directivo (Belmonte & Bernárdez-Gómez, 2020).

Dirigido a la orientación e inserción profesional, encontramos el perfil laboral y empresarial (Belmonte & Bernárdez-Gómez, 2020; Tejada, 2001). Este perfil incluye, entre otras, las funciones de gestión de la formación en empresas, reciclaje profesional, formación de formadores y asesoramiento en recursos humanos (Romero & Castelló, 2016).

En los últimos tiempos, el perfil digital toma fuerza, pues está orientado al diseño y evaluación de recursos pedagógicos multimedia, producción de material didáctico en editoriales, análisis de la influencia de los medios de comunicación, formación en red y entornos virtuales (Belmonte & Bernárdez-Gómez, 2020; Romero & Castelló, 2016). Este perfil requiere de las competencias digitales que la sociedad actual reclama y precisa (Rossi & Barajas, 2018).

Por último, el perfil judicial es destacado por Mormeneo y González (2018) como uno de los cinco ámbitos de actuación fundamentales del pedagogo. Se centra en la participación de este profesional en procesos judiciales (adopción, custodias, peritaciones educativas y familiares, etc.).

La diversidad de perfiles evidencia las profusas competencias que se esperan del pedagogo y dirige la mirada hacia los planes formativos que intentan dar respuesta a estos requerimientos. Para el desarrollo de todos estos perfiles es crucial y determinante la formación inicial que reciban los profesionales, por lo que las universidades deben diseñar un plan de estudios que responda a esta necesidad formativa. Aunque las áreas de conocimiento propuestas para en el plan de estudios de Pedagogía en España están definidas normativamente, el tratamiento o peso asignado a cada una de ellas es competencia de cada institución. Esta evidencia invita a explorar (mediante la revisión de sus planes de estudio) la respuesta que la formación universitaria da a los diferentes perfiles profesionales del pedagogo a través de las áreas de conociemien-

to. En coincidencia con otros autores, el análisis de los planes de estudio debe servir para reflexionar no solo sobre qué significa ser competente sino también sobre qué cambios deben realizarse en la titulación para responder al perfil competencial que se pretende alcanzar (Díaz & Pons, 2011). Más aún, considerando que estudios recientes señalan que, en principio, los estudiantes de pedagogía que se han formado en el modelo de enseñanza vigente no evidencian aprendizajes de mayor calidad (Vallejo-Ruiz & Torres-Soto, 2020) y que aún perciben una falta de conexión entre el mundo académico y el profesional, concretamente en lo referido a las competencias transversales (Altuna et al., 2021). Esta situación plantea una problemática no solo en relación con la formación inicial sino también en su posible impacto en el desempeño profesional.

Al respecto, en este estudio nos planteamos como pregunta de investigación ¿Cuáles son las tendencias actuales en la formación de pedagogos en el contexto español? La indagación en su respuesta responde al objetivo principal de identificar las tendencias actuales de los planes de estudio en la formación del pedagogo en España. Este se concreta en dos objetivos de investigación específicos, que encauzan los análisis realizados. El primero de ellos es desvelar la distribución de las áreas de conocimiento en los planes de estudio del Grado en Pedagogía en las universidades españolas y, el segundo, definir tendencias u orientaciones académicas en los planes de estudio analizados.

## Método

El diseño metodológico utilizado en este estudio es descriptivo y exploratorio y tiene un carácter mixto (Johnson & Onwuegbuzie, 2004), con acento en lo cuantitativo, que combina estrategias al servicio de los fines de este estudio. La principal técnica utilizada es el análisis de contenido de los planes de estudio del Grado de Pedagogía de universidades españolas.

## Población y muestra

La población de este estudio está compuesta por las universidades españolas que ofertan el Grado en Pedagogía. La muestra de este estudio quedó conformada por las doce universidades recogidas en la Tabla 1, seleccionadas de forma intencional atendiendo a los siguientes criterios:

- Estar incluidas en el Global Ranking of Academic Subjects en 2020 en el área de Educación (Shanghai Ranking, 2020).
- Impartir el Grado en Pedagogía durante el curso 2020/2021.

**Tabla 1**

*Universidades que componen la muestra*

Posición en el Ranking	Universidad	Código
201-300	Universidad de Barcelona	UB
301-400	Universidad de Granada	UGR
301-400	Universidad de La Laguna	ULL

Posición en el Ranking	Universidad	Código
301-400	Universidad de Salamanca	USAL
301-400	Universidad de Sevilla	US
301-400	Universidad del País Vasco	UPV
401-500	Universidad Autónoma de Barcelona	UAB
401-500	Universidad Nacional de Educación a Distancia	UNED
401-500	Universidad de Girona	UDG
401-500	Universidad de Málaga	UMA
401-500	Universidad de Oviedo	UNIOVI
401-500	Universidad de Valencia	UV

*Nota.* Tomado de Shangai Ranking (2020).

## Procedimiento de recogida, codificación y análisis de la información

La recogida de información se realizó mediante el análisis documental de los planes de estudio del Grado de Pedagogía del curso académico 2020-2021 de las doce universidades seleccionadas.

Las materias ofertadas por las distintas universidades en los planes de estudio fueron categorizadas en áreas de conocimiento. Se utilizó el número de créditos de las materias para cuantificar el peso concedido a cada una de las áreas de conocimiento. La codificación fue realizada paralelamente por dos investigadoras que compararon y contrastaron de forma continuada el proceso para asegurar su validez. Para analizar la importancia concedida a cada una de las áreas no solo se consideró el número de créditos, sino también la modalidad en la que se ofrecían: obligatoria y troncal u optativa. Mientras que los créditos de materias obligatorias y troncales son cursados por todo el estudiantado, los créditos de las materias optativas son impartidos solo a quienes las eligen, por lo que no se garantiza su implementación como parte de la formación inicial del futuro profesional de la pedagogía. Por ello se calculó y contempló en este estudio el índice de optatividad, que indica el porcentaje de créditos optativos respecto al total de créditos de cada área. La fórmula utilizada para calcularlo es la siguiente:

$$\text{Índice de Optatividad} = \frac{\text{Créditos optativos del área} \cdot 100}{\text{Créditos totales del área}}$$

Las áreas o categorías utilizadas fueron definidas de forma apriorística a partir de la normativa existente y del Libro Blanco de la titulación y complementadas posteriormente durante el análisis mediante un proceso inductivo. De este modo, se utilizaron como marco de referencia las áreas establecidas por el Real Decreto 915/1992, de 17 de julio, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Pedagogía y la aprobación de las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. Estas fueron complementadas con las expuestas por el Libro Blanco del Grado (ANECA, 2005) y por las incluidas en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas

universitarias oficiales, que mostraban afinidad con el Grado. Durante el análisis de los planes de estudio, a partir de los datos, algunas categorías previamente definidas se agruparon o fueron suprimidas y surgieron otras de forma emergente, que no habían sido contempladas por las fuentes anteriores, pero tenían representación en los datos.

Las categorías resultantes mediante este proceso dieron lugar a un sistema de categorías organizado en tres niveles en los que se incluyeron todas las materias de los planes de estudio analizados. En el nivel de menor concreción, el primer nivel, se definieron cuatro tipologías, que organizaron las áreas en: 1) Propias o específicas de la pedagogía; 2) Afines, aquellas que complementan a la pedagogía, pertenecientes al campo de la ciencias sociales; 3) Transversales, integran y relacionan conocimientos de diferentes áreas orientadas a la intervención en un contexto o colectivo concreto; 4) Aplicadas, se incluyen en este bloque el Trabajo Fin de Grado y las Prácticas Externas, pues requieren de la aplicación de las competencias y contenidos de las diferentes áreas de conocimiento trabajados en el resto de las materias que conforman el plan de estudios. El segundo nivel de concreción son las diferentes áreas de conocimiento y el tercero, el más específico, son las subáreas que están integradas en las áreas. Este tercer nivel sólo se ha considerado en las áreas propias de la pedagogía, por su mayor especificidad y relación con el Grado estudiado. La Tabla 2 recoge el sistema de categorías diseñado, indicando el código utilizado, la fuente de procedencia y el origen deductivo o inductivo de cada una de ellas.

**Tabla 2**

*Sistema de categorías*

Tipo	Área	Sub-Área	Código	Fuente	Origen
Propias (PRO)	Teoría e Historia de la Educación (THE)	Teoría e Historia	TEH	RD 915/1992	Deductivo
		Educación Comparada	EDC	RD 915/1992	Deductivo
		Pedagogía Social	PES	RD 915/1992	Deductivo
	Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE)	Métodos de Investigación	MIE	RD 915/1992	Deductivo
		Diagnóstico en Educación	DIE	RD 915/1992	Deductivo
		Evaluación de programas, centros y profesores	EVP	RD 915/1992	Deductivo
	Didáctica y Organización Escolar (DOE)	Didáctica y Currículum	DIC	RD 915/1992 ANECA (2005)	Deductivo
		Dirección, organización y gestión	DIO	RD 915/1992 ANECA (2005)	Deductivo
		Tecnología Educativa	TEE	RD 915/1992 ANECA (2005)	Deductivo

Tipo	Área	Sub-Área	Código	Fuente	Origen
Afines (AFI)	Antropología Social		ANT	RD 915/1992	Deductivo
	Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación		PSB	RD 915/1992	Deductivo
	Sociología		SOC	RD 915/1992	Deductivo
	Economía Aplicada		ECA	RD 915/1992	Deductivo
	Ciencia Política y de la Administración. Derecho Administrativo		CIP	RD 915/1992	Deductivo
	Filosofía		FIL	RD 1393/2007	Deductivo
	Lengua y Lingüística		LEL	RD 1393/2007	Deductivo
Transversales (TRA)	Desarrollo Comunitario		DEC	ANECA (2005)	Deductivo
	Necesidades Educativas		NEE	ANECA (2005)	Deductivo
	Educación permanente y de adultos		EDP	ANECA (2005)	Deductivo
	Educación especializada		EDE	ANECA (2005)	Deductivo
	Formación en las organizaciones. Orientación e inserción profesional y laboral		FOO	ANECA (2005)	Deductivo
	Orientación escolar		ORE	ANECA (2005)	Deductivo
	Axiología		AXI	Emergente de los datos	Inductivo
Aplicadas (APL)	Familia		FAM	Emergente de los datos	Inductivo
	Prácticas externas		PRE	Emergente de los datos	Inductivo
	Trabajo Fin de Grado		TFG	Emergente de los datos	Inductivo

La clasificación de las diferentes materias incluidas en los planes de estudio del Grado en Pedagogía de las doce universidades analizadas, y su cuantificación mediante su número de créditos permitió orientar el análisis en dos direcciones. En primer lugar, un análisis global de los datos desveló la distribución de los créditos en áreas de conocimiento en las universidades españolas. A continuación, el análisis por universidades señaló tendencias, orientaciones o especializaciones propias de cada institución en la distribución de sus créditos por áreas.

# Resultados

## Distribución de las áreas de conocimiento en los planes de estudio

Los análisis realizados ofrecen una panorámica general de la distribución de las materias del Grado por áreas. En la Tabla 3 se muestra el número de créditos en valor absoluto y en porcentaje respecto al total que cada una de las doce universidades estudiadas dedica a cada bloque de áreas: propias, afines, transversales y aplicadas. En el caso de las áreas propias, se ofrece también el desglose por categorías incluidas en esta, así como su sumario.

Las áreas propias claramente se imponen al resto en número de créditos en todas las universidades analizadas, suponiendo un 42% de los créditos totales ofrecidos, porcentaje que varía entre universidades desde el 34% en la UGR hasta el 56% en la UMA. Las áreas transversales son el siguiente bloque más frecuente, pues acopia un 26.5% del total de las materias ofrecidas en los planes, con un alto rango entre universidades (20%). Las áreas afines suman un 17.1% de los créditos totales, con valores que varían entre el 11.2% ofrecido por la UB y el 23.3% de la UGR. Las áreas aplicadas suponen el 14.4% de los datos analizados, teniendo una menor presencia en la UNIOVI (8%) y alcanzando su valor máximo en la UDG (19%).

Atendiendo al desglose del bloque de las áreas propias, se puede observar cómo el área DOE predomina sobre THE y MIDE en número de créditos totales ofertados, acumulando un 18.6% respecto al total, frente al 12.4% de MIDE y el 11% de THE. Esta tendencia se mantiene en gran parte de las doce universidades, salvo excepciones, como la UDG, que concede más peso al área THE, que a DOE y a MIDE (15.5%, 13.1% y 8.3% respectivamente), o en la USAL y en la US, que se dedican el mismo número de créditos a MIDE que a DOE. El caso que suscita un mayor contraste es el de la UV, que invierte la tendencia, situando en primer último lugar en número de créditos a DOE.

La Tabla 4 permite una lectura más concreta de las diferentes áreas incluidas en cada uno de los bloques. Además de las áreas propias, que concentran las cifras más elevadas de créditos, la categoría PRE, muestra un alto porcentaje (11.4%), algo superior incluso a una de las propias (THE). Aunque este dato no es sorprendente, pues a las materias orientadas a las prácticas externas se le dedican un número de créditos superior al resto de asignaturas, sí se advierten desde una lectura vertical por universidades las grandes discrepancias observadas entre el número de créditos dedicados a las prácticas entre las diferentes universidades que varían desde los 18 créditos que le otorga la UB y la UNIOVI hasta los 48 que ofrece la ULL. Esto supone una diferencia de hasta 30 créditos de prácticas entre los estudiantes, en función de la universidad en la que cursen sus estudios.

Entre las áreas afines, destaca la PSI, reuniendo un 4.9% de los créditos totales y teniendo presencia en mayor o menor medida en todas las universidades analizadas. Esta, junto con la categoría CIP, que reúne un 3.4% de los créditos totales, son las únicas áreas afines con representación en todos los planes de estudio analizados.

Dentro de las áreas transversales, FOO (Formación en las organizaciones. Orientación e inserción profesional y laboral) es la categoría con mayor número de créditos totales (6.9%), teniendo representación en todas las universidades, a excepción de la ULL. Las categorías de este bloque presentes en todas las universidades son NEE y ORE.

Destaca cómo además de las discrepancias entre el número de créditos dedicado a las diferentes áreas, tampoco hay acuerdo interuniversitario en la inclusión o exclusión de determinadas áreas. Así, más de la mitad de las áreas (11 de 20) no tienen representación en todas las universidades.

Un mayor nivel de concreción en la distribución de los créditos de las áreas propias es expuesto en la Tabla 5, que especifica cómo se organizan en las distintas subáreas. Este desglose permite observar cómo las subáreas TEH, MIE y DIC, con un 7%, 7.5% y 9.1% respectivamente, son las que tienen una mayor presencia dentro de cada área. En el área de THE el predominio de la subárea TEH se replica en todas las universidades. En el área de MIDE, hay tres excepciones a la preeminencia de la subcategoría MIE, concretamente en la USAL, en la ULL y en la UAB, la subcategoría con mayor representación es EVP. En el área de DOE, tan solo la UAB concede un mayor número de créditos a DIO que a DIC.

La segregación recreada en la Tabla 5 permite observar también cómo no todas las subáreas son trabajadas en los planes de estudio de todas las universidades. Este análisis también desvela los puntos fuertes de cada universidad dentro de cada área. Aunque con escasa diferencia respecto a otros planes de estudio, la UV es la que más créditos de TEH ofrece. Destacan en EDC la USAL y la UNED, ofreciendo el doble de créditos que el resto de las universidades (12 frente a 6). A la subcategoría PES, obviada en cinco de las universidades, la UB concede 15 créditos. La ONIOVI es la universidad que más créditos de MIE imparte (42), la ULL y la UMA, las que conceden más créditos a DIE (12) y la USAL a EVP (24). En la subcategoría DIC destaca claramente la UMA, que ofrece 60 créditos de esta subárea, frente a los 36 que ofrecen las universidades que más se aproximan. La subcategoría DIO tiene la máxima representación en la UAB y nuevamente la UMA ofrece el mayor número de créditos de la subcategoría TEE (30).

Los índices de optatividad recogidos en la Tabla 6 muestran el porcentaje de créditos de materias optativas presente en cada una de las tipologías de áreas (y en las áreas categorizadas como "propias"), señalando discrepancias significativas entre bloques y universidades.

**Tabla 3**  
Créditos por tipologías de áreas

Universidad	PRO		MIDE		DOE		Total	AFI		TRA		APLI		Total	
	THE	V.A.	V.A.	%	V.A.	%		V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%		
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%			
UB	39	13.3	24	8.2	69	23.5	132	44.9	33	11.2	99	33.7	30	10.2	294
UGR	37.5	11.6	30	9.3	42	13.0	109.5	34.0	75	23.3	90	27.9	48	14.9	322.5
ULL	30	10.2	42	14.3	56	19.0	128	43.5	54	18.4	58	19.7	54	18.4	294
UV	39	14.1	42	15.2	37.5	13.6	118.5	42.9	51	18.5	67.5	24.5	39	14.1	276
UNIOVI	24	8.0	48	16.0	54	18.0	126	42.0	42	14.0	108	36.0	24	8.0	300
USAL	36	11.5	48	15.4	48	15.4	132	42.3	42	13.5	96	30.8	42	13.5	312
US	24	8.0	48	16.0	48	16.0	120	40.0	66	22.0	66	22.0	48	16.0	300
UMA	30	10.0	30	10.0	108	36.0	168	56.0	36	12.0	48	16.0	48	16.0	300
UDG	39	15.5	21	8.3	33	13.1	93	36.9	57	22.6	54	21.4	48	19.0	252
UPV	30	11.1	30	11.1	36	13.3	96	35.6	54	20.0	78	28.9	42	15.6	270
UNED	30	10.2	36	12.2	54	18.4	120	40.8	48	16.3	90	30.6	36	12.2	294
UAB	24	9.3	30	11.6	60	23.3	114	44.2	36	14.0	66	25.6	42	16.3	258
Total	382.5	11.0	429	12.4	645.5	18.6	1457	42.0	594	17.1	920.5	26.5	501	14.4	3472.5

Nota: PRO: Propias; AFI: Afines; TRA: Transversales; APLI: Aplicadas; THE: Teoría e Historia de la Educación; MIDE: Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; DOE: Didáctica y Organización Escolar; V.A.: Valor Absoluto.

**Tabla 4**

*Distribución de los créditos por áreas de conocimiento y universidades*

Universidad	UB	UGR	ULL	UV	UNIOVI	USAL	US	UMA	UDG	UPV	UNED	UAB	TOTAL	%
Propias	THE	39	37.5	30	39	36	24	30	39	30	30	24	382.5	11
	MIDE	24	30	42	42	48	48	30	21	30	36	30	429	12.4
	DOE	69	42	56	37.5	48	48	108	33	36	54	60	645.5	18.6
Afines	ANT	6	6	0	6	6	0	6	6	0	0	9	51	1.5
	PSB	6	24	6	10.5	12	30	12	15	12	18	6	169.5	4.9
	SOC	0	21	24	6	6	12	6	12	6	6	0	105	3
	ECA	6	6	6	4.5	0	6	6	6	0	6	6	58.5	1.7
	CIP	6	12	18	12	6	6	6	12	6	12	15	117	3.4
	FIL	3	6	0	12	0	6	0	0	0	6	0	33	1
	LEL	6	0	0	0	12	6	0	6	30	0	0	60	1.7
Transversales	DEC	9	6	6	10.5	0	0	0	3	0	0	0	40.5	1.2
	NEE	15	18	20	9	18	12	6	15	24	24	6	185	5.3
	EDP	3	0	6	4.5	12	6	0	0	0	6	6	49.5	1.4
	EDE	15	6	0	0	24	0	0	9	6	6	6	78	2.2
	FOO	30	30	0	16.5	24	24	24	12	30	18	12	238.5	6.9
	ORE	6	18	6	6	18	18	18	6	12	12	6	132	3.8
	AXI	21	6	14	16.5	12	6	0	3	6	24	30	150.5	4.3
	FAM	0	6	6	4.5	18	0	0	6	0	0	0	46.5	1.3
Aplicadas	PRE	18	42	48	31	36	42	42	30	30	30	30	397	11.4
	TFG	12	6	6	8	6	6	6	18	12	6	12	104	3
Total		294	322.5	294	276	312	300	300	252	270	294	258	3472.5	100

*Nota:* THE: Teoría e Historia de la Educación; MIDE: Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; DOE: Didáctica y Organización Escolar; ANT: Antropología Social; PSB: Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación; SOC: Sociología; ECA: Economía Aplicada; CIP: Ciencia Política y de la Administración. Derecho Administrativo; FL: Filosofía; LEI: Lengua y Lingüística; DEC: Desarrollo Comunitario; NEE: Necesidades Educativas; EDP: Educación permanente y de adultos; EDE: Educación especializada; FOO: Formación en las organizaciones. Orientación e inserción profesional y laboral; ORE: Orientación escolar; AXI: Axiología; FAM: Familia; PRE: Prácticas externas; TFG: Trabajo Fin de Grado.

**Tabla 5**

*Distribución de los créditos en valor absoluto por subáreas de las áreas propias y por universidades*

Universidad	THE			MIDE			DOE		
	TEH	EDC	PES	MIE	DIE	EVP	DIC	DIO	TEE
UB	18	6	15	24	0	0	30	15	24
UGR	25.5	6	6	18	6	6	12	12	18
ULL	18	6	6	12	12	18	36	12	8
UV	27	6	6	36	6	0	18	6	13.5
UNIOVI	18	6	0	42	6	0	36	6	12
USAL	18	12	6	18	6	24	24	18	6
US	18	6	0	30	6	12	30	6	12
UMA	18	6	6	18	12	0	60	18	30
UDG	24	6	9	15	0	6	15	15	3
UPV	24	6	0	18	6	6	18	12	6
UNED	18	12	0	18	6	12	30	6	18
UAB	18	6	0	12	0	18	6	36	18
Total	244.5	84	54	261	66	102	315	162	168.5
%	7	2.4	1.6	7.5	1.9	2.9	9.1	4.7	4.9

*Nota.* THE: Teoría e Historia de la Educación; MIDE: Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; DOE: Didáctica y Organización Escolar; TEH: Teoría e Historia; EDC: Educación Comparada; PES: Pedagogía Social; MIE: Métodos de Investigación; DIE: Diagnóstico en Educación; EVP: Evaluación de programas, centros y profesores; DIC: Didáctica y Currículum; DIO: Dirección, organización y gestión; TEE: Tecnología Educativa.

**Tabla 6**

*Índice de optatividad y número de créditos optativos por tipo de áreas y universidad*

Universidad	PRO		MIDE		DOE		Total		AFI		TRA		APLI	
	THE		MIDE		DOE		Total		AFI		TRA		APLI	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
UB	6	15.4	6	25.0	21	30.4	33	25.0	3	9.1	45	45.5	0	0
UGR	6	16.0	12	40.0	18	42.9	36	32.9	24	32.0	54	60.0	0	0
ULL	6	20.0	6	14.3	6	10.7	18	14.1	6	11.1	36	62.1	0	0
UV	9	23.1	0	.0	13.5	36.0	22.5	19.0	9	17.6	31.5	46.7	0	0
UNIOVI	0	.0	18	37.5	6	11.1	24	19.0	12	28.6	54	50.0	0	0
USAL	12	33.3	18	37.5	12	25.0	42	31.8	0	.0	54	56.3	0	0
US	0	.0	24	50.0	24	50.0	48	40.0	30	45.5	42	63.6	0	0
UMA	0	.0	12	40.0	72	66.7	84	50.0	12	33.3	24	50.0	0	0
UDG	0	.0	3	14.3	3	9.1	6	6.5	0	.0	42	77.8	0	0
UPV	6	20.0	0	.0	0	.0	6	6.3	18	33.3	42	53.8	0	0
UNED	6	20.0	0	.0	12	22.2	18	15.0	18	37.5	42	46.7	0	0
UAB	0	.0	6	20.0	18	30.0	24	21.1	0	.0	36	54.5	0	0
Total	51	13.3	105	24.5	205.5	31.8	361.5	24.8	132	22.2	502.5	54.6	0	0

*Nota:* PRO: Propias; AFI: Afines; TRA: Transversales; APLI: Aplicadas; THE: Teoría e Historia de la Educación; MIDE: Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; DOE: Didáctica y Organización Escolar; V.A.: Valor Absoluto.

Destacan sobre las demás por su ausencia de optatividad las áreas aplicadas, que tienen carácter obligatorio en todas las universidades analizadas, sin excepción. Después de las aplicadas, las materias afines son las que tienen un menor índice de optatividad (22.2%) a nivel global, llegando incluso a cero en la USAL, la UDG y la UAB y alcanzando el mayor porcentaje en la US (45.5%).

Las áreas propias tienen un 24.8% de optatividad, que varía entre universidades y entre áreas. DOE, es el área propia con mayor optatividad (31.8%), frente a MIDE (24.5%) y a THE, que se sitúa como el área propia con menor optatividad, con un 13.3%. Las áreas propias con mayores porcentajes de optatividad coinciden a nivel global con las que más créditos ofrecen en los planes de estudio. Destaca la UMA y la US por sus altos porcentajes de optatividad en DOE, 66.7% y 50% respectivamente, lo que contrasta con la UPV que no ofrece créditos optativos de esta área o con otras universidades como la UDG, la ULL y la UNIOVI que ofrecen menos de una decena. THE es el área propia con menor optatividad, tanto a nivel global como en la mayoría de las universidades (a excepción de la UV y UPV) siendo cero en cinco de las universidades analizadas.

Las áreas transversales son las que muestran los porcentajes de optatividad más altos, siendo del 54.6% a nivel global, superando en todos los casos el 45% y llegando incluso al 77.8 en la UDG.

## Tendencias académicas de las implementaciones del Grado

Con los datos porcentuales mostrados en la Tabla 3 y el cálculo de las desviaciones típicas entre tipos de áreas y áreas propias para las distintas universidades, se establecieron cuatro tendencias u orientaciones académicas en los planes de estudio analizados: a) tendencia a una formación equilibrada, b) tendencia a una formación con planes de estudio transversales o profesionalizantes; c) tendencia a planes de estudio disciplinares y d) tendencia a planes de estudio didácticos. Se describen a continuación cada uno de éstos.

### Equilibrados

Son aquellos planes de estudio caracterizados por presentar una tendencia a la equitatividad entre bloques y áreas propias, patente numéricamente en su baja desviación típica entre áreas. Estos planes de estudio ofrecen al estudiantado la posibilidad de adquirir una formación inicial que aborde todos los ámbitos de forma equitativa, por tanto, puede formar perfiles profesionales holísticos. El ejemplo más representativo de esta tendencia en los planes de estudio analizados es el plan de la ULL, cuya desviación típica la más baja de la muestra (3.7%) y la relación entre áreas se acerca a la proporcionalidad, generando una figura hexagonal casi regular en el gráfico radial representado en la Figura 1.

**Figura 1**

*Gráfico radial del plan de estudios de la ULL*



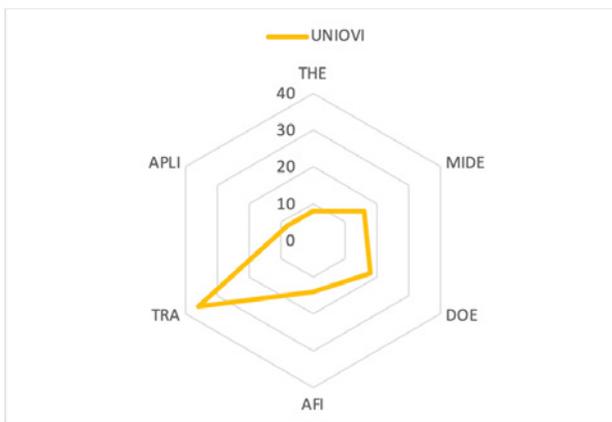
*Nota.* AFI: Afines; TRA: Transversales; APLI: Aplicadas; THE: Teoría e Historia de la Educación; MIDE: Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; DOE: Didáctica y Organización Escolar.

### Transversales o profesionalizantes

Se caracterizan por su acento en las áreas transversales, que se orientan a la atención de colectivos y contextos específicos. Tienen un alto porcentaje de optatividad, por lo que permiten una mayor especialización del profesional de la pedagogía durante su formación inicial, pudiendo general perfiles profesionales inclinados al sector socio comunitario. El ejemplo más destacado entre los planes analizados es el propuesto por la UNIOVI, su puntaje en las áreas transversales se aprecia en la Figura 2.

**Figura 2**

*Gráfico radial del plan de estudios de la UNIOVI*



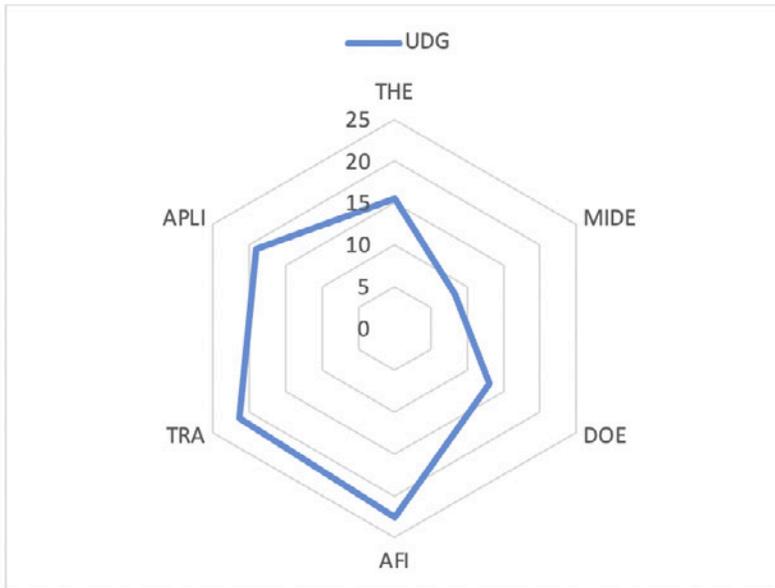
*Nota.* AFI: Afines; TRA: Transversales; APLI: Aplicadas; THE: Teoría e Historia de la Educación; MIDE: Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; DOE: Didáctica y Organización Escolar.

## Disciplinares

Estos planes de estudio destacan por su marcado carácter académico, poniendo el acento en las áreas de conocimiento afines a la pedagogía (psicología, sociología, etc.) y en las disciplinas propias más teóricas que superan al resto en número de créditos y que presentan bajos o nulos índices de optatividad. Estos planes fomentan perfiles academicistas que casan con la docencia en educación secundaria y superior y podrían orientarse al campo de la investigación si se acompañan de un soporte en metodología de investigación durante la formación inicial, reforzado con estudios de posgrado. El caso que más se aproxima a este perfil entre los planes estudiados es el de la UDG, véanse los puntos destacados en la Figura 3.

Figura 3

Gráfico radial del plan de estudios de la UDG



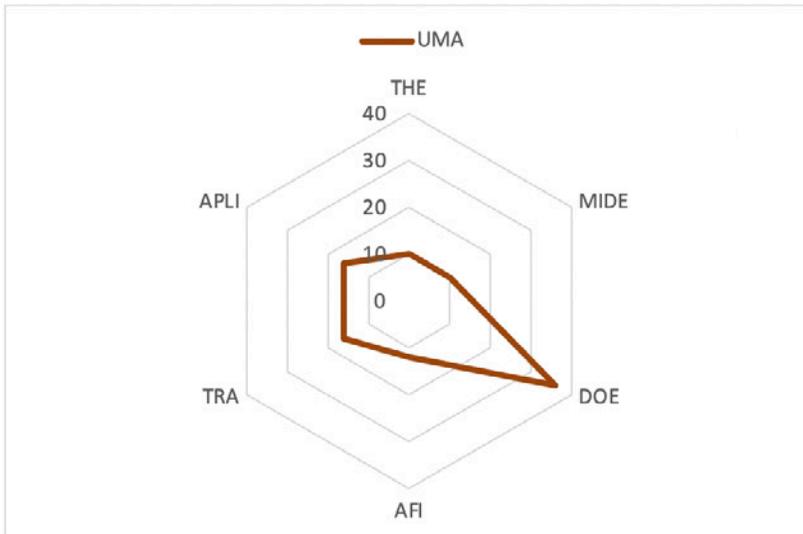
Nota. AFI: Afines; TRA: Transversales; APLI: Aplicadas; THE: Teoría e Historia de la Educación; MIDE: Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; DOE: Didáctica y Organización Escolar.

## Didácticos

Los planes de estudio de esta tipología muestran su inclinación hacia las áreas propias, poniendo el acento en la didáctica y la organización escolar y en sus subáreas incluidas (Didáctica y Currículum; Dirección, organización y gestión; y Tecnología Educativa). Están especialmente orientados a formar perfiles profesionales orientados al ámbito escolar. El plan de estudios de la UMA es el caso analizado más evidente de esta tendencia, como queda representado en el acuciado vértice que señala a DOE en el gráfico radial de la Figura 4.

Figura 4

Gráfico radial del plan de estudios de la UMA



Nota. AFI: Afines; TRA: Transversales; APLI: Aplicadas; THE: Teoría e Historia de la Educación; MIDE: Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; DOE: Didáctica y Organización Escolar.

## Discusión y conclusiones

La identificación de las cuatro tendencias en los planes de estudio de la formación del pedagogo en España, responde al propósito de esta investigación. Las diferencias sustanciales halladas en los diferentes tipos de planes (equilibrados, transversales o profesionalizantes, disciplinares y didácticos), desvelan un tratamiento distinto de las diferentes áreas académicas que influye indudablemente en el desarrollo o acentuación de diferentes perfiles profesionales en función de la institución en la que se formen. Por tanto, existen diferentes enfoques desde los que las universidades abordan la formación de los pedagogos.

La diversidad de enfoques puede ser una ventaja desde el punto de vista de la elección de la universidad por parte del estudiantado (que puede barajar diferentes orientaciones profesionales) y en términos de especialización profesional. Sin embargo, la unificación de los planes de estudio de las diferentes universidades posibilitaría una formación más homogénea y aseguraría unas pautas comunes en todo el territorio nacional. La ausencia de un criterio común y unificado, además de las implicaciones para el ejercicio profesional en cada una de las comunidades autónomas, puede dificultar las convalidaciones, realización de estancias y traslados de los estudiantes dentro del territorio nacional.

Adentrándonos en los pormenores del análisis, otro de los hallazgos del estudio evidencia que tampoco existe un criterio común para determinar las horas de prácticas externas que se ofrecen al pedagogo (las cifras varían entre los 18 y los 48 créditos). Aunque su importancia para el desarrollo de competencias profesionales no está en cuestión (Cabezas et al., 2017; Hernández & Casillas, 2017) y todas las instituciones

analizadas ofrecen un alto número de créditos de esta materia, en algunas universidades se imparten más del doble de créditos prácticos que en otras. No obstante, sí tienen en común que en ninguna de las universidades esta materia es optativa, al igual que el Trabajo de Fin de Grado, que es de curso obligatorio (Pegalajar et al., 2020). En cuanto a las asignaturas optativas que ofrece cada universidad y que, por su mismo carácter, no son necesariamente cursadas por todos los estudiantes, estas ayudan a definir y ajustar los perfiles profesionales del pedagogo e incluso a reforzar su identidad profesional (Escoto et al., 2014). El índice de optatividad mostrado en este estudio permite concretar la influencia que estas materias pueden tener en la formación de perfiles profesionales.

Diversas son las implicaciones que se derivan de este estudio. En primer lugar, se plantea como una oportunidad para la revisión y mejora de los planes de estudio del Grado de Pedagogía en España por parte de las universidades, a fin de dar respuesta a los diferentes perfiles profesionales que serán demandados a los egresados (Belmonte & Bernárdez-Gómez, 2020; Rodríguez-Sabiote & Quiles, 2004), pues este estudio revela los acentos y silencios disciplinares en las universidades analizadas. Esta actualización y esfuerzo por parte de las instituciones permitiría introducir mejoras en los perfiles ofrecidos y, por ejemplo, dotar de mayor peso a áreas como las tecnologías que demandan una actualización profesional constante para un mejor ejercicio profesional (Peirats et al., 2018; Vargas-Murillo, 2019). En este sentido, los resultados aquí presentados pueden ser una fuente de consulta al momento de reevaluar y ajustar los planes de estudio ya que evidencian puntos fuertes y carencias formativas en los planes de estudio. En segundo lugar, la imagen actualizada de la formación de los pedagogos ofrecida por los planes de estudio de las universidades españolas analizadas en este estudio, es un recurso útil para el estudiantado al momento de elegir la universidad donde cursar el Grado de Pedagogía. Conocer las tendencias de las universidades permite al estudiantado elegir en qué universidad formarse para conseguir un perfil formativo determinado. A nivel europeo, cabría preguntarse por las implicaciones de estos resultados para la movilidad de profesionales y la internacionalización de las titulaciones considerando que estos siguen siendo objetivos prioritarios para la consolidación del EEES. Un plan de estudios de Pedagogía más orientado a las prioridades europeas no solo garantizaría un desarrollo a nivel competencial acorde con las demandas actuales sino también un aporte a la internacionalización de estos profesionales. El proceso de adaptación de la titulación de Pedagogía podría analizarse así a nivel nacional y también en el marco europeo, que plantea una oportunidad de cambio y mejora en la formación de profesionales de la pedagogía. Una definición más ajustada de estos perfiles profesionales competenciales por parte de las universidades españolas podría ayudar a los futuros estudiantes a definir su trayectoria profesional en clave europea e internacional. Asimismo, las tendencias identificadas pueden servir a las universidades para ajustar la orientación que se pretende dar a la formación, con una lectura más precisa del ámbito laboral no solo español sino también a nivel de la región europea en el marco del EEES. Este proceso, seguramente no exento de debate y ciertas dificultades, puede representar una oportunidad para identificar perfiles competenciales más ajustados a las demandas actuales y que incorporen asignaturas en áreas emergentes como, por ejemplo, en el área de las tecnologías o en el ámbito empresarial. Esto permitiría establecer sinergias entre profesionales de la pedagogía de diversos países y una estructura más flexible en el grado analizado.

Como limitaciones de esta investigación se puede señalar el tamaño de la muestra analizada, que se circunscribe a los planes de estudio del Grado en Pedagogía de las diez universidades españolas incluidas en el área de educación del Shanghai Ranking

(2020). Otra limitación de este estudio, común a aquellas investigaciones que analizan documentos académicos, es que estos, aunque establecen un marco de referencia válido, pueden no reflejar fielmente lo que finalmente ocurre en las aulas universitarias (San Martín et al., 2015).

En definitiva, se espera que este estudio contribuya y sirva de ayuda en la tarea de articular y organizar las áreas de conocimiento trabajadas por el profesional de la pedagogía durante su formación inicial, en sintonía con los perfiles profesionales que la sociedad actual demanda.

## Referencias

- Altuna, 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>
- Amber, D., & 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>
- ANECA. (2005). *Libro Blanco. Título del Grado en Pedagogía y Educación Social*. [http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco\\_pedagogia1\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf)
- Belmonte, M. L., & Bernárdez-Gómez, A. (2020). Perfiles profesionales del pedagogo. *South Florida Journal of Development*, 1(4), 305-319. <https://doi.org/10.46932/sf-jdv1n4-014>
- Cabezas, M., Serrate, S., & 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.
- Díaz, A., & Pons, E. (2011). La adaptación del sistema universitario español a las nuevas demandas sociales: desde los objetivos a las reformas. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 3, 86-98. <https://doi.org/10.1344/105.000001660>
- European Higher Education Area. [EHEA]. (2020). *The European Higher Education Area in 2020. Bologna Process Implementation Report*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Escoto, F., Pérez, M. E., & Ramos, S. L. (2014). Materias optativas como reforzadores de la identidad de normalistas. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 4(7), 69-78.
- Hernández, J. P., & Casillas, S. (2017). Implementación y valoración de seminarios preparatorios para las prácticas externas en el Grado de Pedagogía. *Revista Prácticum*, 2(1), 40-59.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Machado, E. F., & 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., & González, A. (2018). Perfil profesional del pedagogo y psicopedagogo del Cole-gio Oficial de Pedagogos y Psicopedagogos de la Comunitat

Valenciana. *Crónica: revista científico profesional de la pedagogía y psicopedagogía*, (3), 17-31.

- Pegalajar, M. C., Amber, D., Martínez-Valdivia, E., & Peña, M. A. (2020). *El Trabajo Fin de Grado en Ciencias de la Educación: Orientaciones para su elaboración y defensa*. McGraw Hill.
- Peirats, J., Marín, D., Granados, J., & 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>
- Pérez-Ferra, M., Quijano-López, R., & Ocaña-Moral, M. T. (2013). El profesorado ante el Espacio Europeo de Educación Superior: dos años después. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 235-254.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007.
- Real Decreto 915/1992, de 17 de julio, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Pedagogía y la aprobación de las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. *Boletín Oficial del Estado*, 206, de 27 de agosto de 1992.
- Rodríguez-Sabiote, C., & Quiles, O. L. (2004). Impacto informativo de dos planes de estudio de Licenciados en Pedagogía de la Universidad de granada. *Publicaciones*, 34, 61-79.
- Rossi, A. S., & Barajas, M. (2018). Competencia digital e innovación pedagógica: Desafíos y oportunidades. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 317-339.
- Romero, J. M., & Castelló, A. (2016). Redefiniendo los campos de inserción laboral del Pedagogo. *Revista Qurrriculum*, 29, 21-34.
- San Martín, S., Jiménez, N., & Jerónimo, N. (2015). La evaluación del alumnado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula Abierta*, 44, 7-14. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.03.003>
- Senent-Sánchez, J. M. (2005). Los estudios de Pedagogía en Europa en el contexto de la implantación del proceso de Bolonia y la situación de la Educación Comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 11, 95-133.
- 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.
- Tejada, J., & Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-37. <https://doi.org/10.5944/educXX1.12175>
- Vallejo-Ruiz, M., & 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>
- Vargas-Murillo, G. (2019). Competencias digitales y su integración con herramientas tecnológicas en educación superior. *Cuadernos Hospital de clínicas*, 60(1), 88-94.