

## LA FORMACIÓN EN EL GRADO EN PEDAGOGÍA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESIONALES

### TRAINING IN THE DEGREE IN PEDAGOGY FROM THE PERSPECTIVE OF THE PROFESSIONALS

Salvador Alcaraz García

Marta Gutiérrez Sánchez

María Begoña Alfageme González

Universidad de Murcia , España

Fecha de recepción y de aceptación: 10 de mayo de 2021, 15 de septiembre de 2021

**Resumen:** Con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, como se refleja en el Libro Blanco de la ANECA, la formación inicial del Grado en Pedagogía debe estar estrechamente ligada a su desarrollo profesional. Por consiguiente, los aprendizajes académicos de este título deben configurar un perfil profesional que esté en sintonía con las nuevas y actuales exigencias profesionales. En la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, el Grado en Pedagogía empezó a impartirse en el curso 2009-2010. Este artículo tiene el objetivo de valorar la formación en competencias que se establece en el plan de estudios de este título desde la perspectiva de los profesionales de la pedagogía. Para ello, se desarrollaron cuatro grupos de discusión en el que participaron un total de 14 profesionales. Cada grupo de discusión se organizó según los contextos de intervención/ámbitos señalados en el Libro Blando de la ANECA: 1) Orientación educativa, 2) Atención a la diversidad, 3) Ámbito social y 4) Orientación laboral y gestión educativa. Los grupos de discusión se desarrollaron a lo largo del mes de marzo de 2019 y los temas objeto de análisis fueron: a) presencia del contexto de intervención/ámbito en el título; b) competencias transversales y generales fundamentales para la profesión; c) competencias específicas fundamentales para la profesión. Los resultados muestran la necesidad de acometer una reforma en profundidad del título para adaptar la formación inicial a las nuevas exigencias profesionales de la pedagogía en los ámbitos de la orientación educativa, atención a la diversidad, intervención pedagógica en la diversidad social y cultural, y la orientación laboral.

**Palabras clave:** educación superior; pedagogía; desarrollo profesional; competencia profesional; grupos de discusión.

**Abstract:** With the implementation of the European Higher Education Area (EHEA) and (as reflected in the Libro Blanco (ANECA), the initial training of the Degree in Pedagogy must be closely linked to their professional development. Therefore, the academic learning of this degree must configure a professional profile relate to the emergence and current professional requirements. In the Faculty of Education of the University of Murcia the Degree in Pedagogy was implemented in the 2009-2010 academic year. The communication intends to value the skills training stated in its study program, from the perspective of pedagogy professionals. For that purpose, four discussion groups were developed, whereby around 14 professionals participated. Each discussion group was organized according to the intervention contexts / areas indicated in the Libro Blanco (ANECA): 1) Educational Guidance, 2) Attention to diversity, 3) Social field and 4) Vocational orientation and educational management. The discussion groups were developed during the month of March 2019 and the dimensions of study were a) Presence of the context of intervention / field in the Degree, b) transversal and key competences; c) specific competences. The results indicate the need for a comprehensive reform of the degree to adapt the initial training of this graduate to the new requirements in the areas of educational guidance, attention to diversity, pedagogical intervention in social and cultural diversity, and the vocational guidance.

**Keywords:** Chigher education; pedagogy; professional development; occupational qualifications; focus groups.

## 1. INTRODUCCIÓN

Como muchos de los títulos de Grado que ahora se imparten en las universidades españolas, en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia el Grado en Pedagogía empezó a impartirse en el curso 2009-2010. Los títulos actuales surgen con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, como estudio previo a la realización de los planes de estudios, se realizaron en España, coordinados por la ANECA, documentos que trataban de identificar determinados perfiles profesionales. En este contexto, el Libro Blanco de Grado en Pedagogía (ANECA, 2005) contempla que la formación inicial del profesional de la pedagogía debe estar estrechamente ligada a su desarrollo profesional. Por consiguiente, los aprendizajes académicos de este título deben configurar un perfil profesional que esté en sintonía con las nuevas y actuales exigencias profesionales (Badillo, Buendía y Krücken, 2015). Sin embargo, el desarrollo y la puesta en práctica de los planes de estudios en las diferentes universidades españolas en las que se imparte este título han seguido recorridos diferentes.

En el marco del Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad de la Facultad de Educación, se evidenció la necesidad de una revisión del Grado en Pedagogía. A partir de las encuestas de satisfacción sobre el título en el curso 2019/2020, las opiniones de los diferentes colectivos de la Facultad, principalmente estudiantes y profesorado, apuntaron que la formación inicial recibida podría ajustarse más a las exigencias profesionales. Por ejemplo, se cuestionó la utilidad de la formación recibida y la indefinición de los perfiles profesionales.

Para complementar o contrastar las opiniones o evidencias encontradas en el marco de los procesos internos de calidad del centro, la Comisión Académica del Grado consideró necesario escuchar la voz de los profesionales de la pedagogía. Participaron profesionales que desarrollaban su labor en diferentes escenarios de intervención, iniciando, de esta manera, el proceso que nos aporta los datos comentados en este trabajo. Este proceso, no solo abarca la satisfacción de empleadores, como se suele recoger en el Sistema de Aseguramiento Interno de Calidad del Centro, sino que, también, recoge valoraciones propiamente centradas en contenidos del plan de estudios, así como carencias o necesidades que estos ven en los egresados de esta titulación.

## 2. MARCO TEÓRICO

Los procesos de convergencia europea iniciados en 1999 con el Plan Bolonia invita a las universidades a una nueva organización de los planes de estudios. Este nuevo modelo desplaza el foco de atención hacia el estudiante y a una organización curricular basada en competencias. Como señalan Escudero, Vallejo y Botías (2008), trabajar con competencias debe ser "... una oportunidad para pensar e interrogarse sobre los contenidos de la formación" (p. 12).

Como planteó Tardif (2008), las competencias son "un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos" (p. 3). Esta concepción de competencia requiere que la formación universitaria se armonice con las competencias profesionales necesarias de los puestos de trabajo en los que se insertarán los egresados (Bozu y Aránega, 2017).

El Libro Blanco del título en Pedagogía (ANECA, 2005, p. 142) ha definido las competencias genéricas y específicas de esta titulación, a partir del estudio de los perfiles profesionales. Las competencias genéricas se aprecian en la Tabla 1:

Tabla 1. Competencias genéricas

<b>INSTRUMENTALES</b>
Capacidad de análisis y síntesis
Organización y planificación
Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s
Comunicación en una lengua extranjera
Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional
Gestión de la información
Resolución de problemas y toma de decisiones
<b>INTERPERSONALES</b>
Capacidad crítica y autocrítica
Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad
Habilidades interpersonales
Compromiso ético
<b>SISTÉMICAS</b>
Autonomía en el aprendizaje
Adaptación a situaciones nuevas
Creatividad y Liderazgo
Iniciativa y espíritu emprendedor
Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida
Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional
Gestión por procesos con indicadores de calidad

En relación a las competencias específicas ha definido un total de 31 que las organiza en criterios de realización agrupados en torno a conocimientos (saber), destrezas (saber hacer) y actitudes (saber ser). Así, la formación del profesional de la pedagogía incorpora competencias de conocimiento de sistemas educativos y formativos, procesos históricos de los sistemas, bases teóricas de la educación, fundamentos metodológicos de la educación, bases del desarrollo humano, bases de la orientación, principios y fundamentos de la atención a la diversidad y del currículum, métodos y estrategias de investigación y legislación. Además, incorpora competencias asociadas al diseño, desarrollo y evaluación de medios, procesos y sistemas, entre otras.

En este sentido, la formación inicial de los estudiantes ha de relacionarse con las exigencias de los puestos de trabajo. Estudios recientes analizan de diferentes formas las competencias para justificar la importancia de crear puentes y acercar posturas entre las universidades y el mercado laboral, véa-

se, por ejemplo, Martínez, González y Rebollo (2019), Marko, Pikabea, Altuna, Eizagirre y Perez-Sostoa (2019) y Rubio, Torrado, Quirós y Valls (2018).

Pero, ¿cuál es la estructura de este título en España? Tras la consulta en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España, se pueden observar, en la actualidad, 23 universidades españolas que ofertan una titulación renovada del Grado en Pedagogía. De este total, cuatro son de titularidad privada y 19 públicas. La mayoría opta por planes de estudios generalistas, en concreto, 16 universidades. Sin embargo, el resto contempla una organización del título, bien en menciones (4), bien en itinerarios formativos (3).

Las universidades con menciones son la Universidad Autónoma de Barcelona que oferta la “Mención en Gestión de la Formación y de Instituciones Socioeducativas” y la “Mención en Orientación Educativa”; la Universitat Rovira i Virgili, que oferta tres: “Mención en Formación de formadores”, “Mención en formación en entornos tecnológicos” y “Mención en Educación inclusiva”; la Universidad de Burgos que oferta “Mención en Tecnología y Educación” y “Mención en Formación y Gestión en la Organización”; y la Universidad de Salamanca, que oferta “Mención en Formación y Gestión de la Calidad” y “Mención en Orientación Educativa y Asesoramiento”.

Los itinerarios se reconocen en los planes de estudios de las universidades: Universidad de Sevilla, con itinerarios como “Diseño, innovación y tecnología educativa”, “Evaluación y calidad de las organizaciones de formación”, “Investigación e intervención social y comunitaria” y “Orientación y asesoramiento”; Universidad de Málaga, con itinerarios que nombran como “Gestión pedagógica de las organizaciones sociales, empresariales y educativas”, “Recursos didácticos y tecnológicos en educación”, “Orientación en educación” y “Formación y desarrollo profesional”; y Universidad de La Laguna, con itinerarios denominados “La intervención educativa en contextos formales” y “La intervención educativa en contextos no formales”.

Para dotar de coherencia la formación inicial del título, se presenta como una cuestión insoslayable indagar sobre las exigencias del contexto laboral en las que se deberán insertar los futuros egresados.

De hecho, la vinculación que se establece entre la universidad y el mercado laboral se canaliza, de manera más sobresaliente, a través de la materia de Prácticum. En efecto, en los títulos ofertados desde la Facultad de Educación y, más concretamente, en el Grado en Pedagogía, la materia de prácticas curriculares, como señalan Alcaraz y Clares-Clares (2019) “permiten al estudiante conocer, inicialmente, cierta diversidad de contextos profesionales en los que puede desarrollar su labor como futuro profesional de la pedagogía” (p. 1). En este sentido, las asignaturas de prácticas curriculares ponen en contacto al estudiante con la realidad profesional en distintos ámbitos del mundo del empleo. Además de contactar con la realidad, esta experiencia formativa posibilita que los estudiantes movilicen competencias en escenarios reales (Clares-Clares y Alcaraz, 2017), contribuyendo a su profesionalización.

En este sentido, Zabalza (2016) señala la necesidad de desarrollar acciones formativas donde exista una mayor coordinación entre el binomio universidad-institución práctica, ofreciendo mayores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes en contextos profesionales. Pero potenciar esta coordinación universidad- institución no tiene porqué quedar relegada exclusivamente a las asignaturas de prácticas curriculares de la titulación, sino que debe impregnar a toda la titulación (Gutiérrez y Moreno, 2017).

En esta línea, el objetivo general de este trabajo es valorar la formación en competencias que se establece en el plan de estudios de este título desde la perspectiva de los profesionales de la pedagogía en el campo en el que ejercen su profesión. Y los objetivos específicos son los siguientes: a) conocer las

competencias profesionales necesarias en el ámbito de la orientación educativa; b) conocer las competencias profesionales necesarias en el ámbito de la atención a la diversidad; c) conocer las competencias profesionales necesarias en el ámbito social; d) conocer las competencias profesionales necesarias en el ámbito de la orientación laboral y la gestión.

### 3. METODOLOGÍA

#### *Diseño*

Se recurrió a un estudio de corte cualitativo a través de fuentes primarias, pues esta metodología es apropiada para establecer conexiones entre la práctica educativa y los significados que le otorgan los actores que participan en ella.

#### *Participantes*

La Comisión de Grado en Pedagogía consideró necesario escuchar la voz de profesionales de la pedagogía para acometer la reflexión sobre la reforma del título. Para organizar estos encuentros, se propuso desgajar el campo de la pedagogía según los contextos de intervención/ámbitos señalados en el Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía (ANECA, 2005): 1) Orientación educativa, 2) Atención a la diversidad, 3) Ámbito social y 4) Orientación laboral y gestión educativa.

En este sentido, participaron un total de 14 profesionales propuestos por la Comisión Académica de Grado. Se optó por un muestreo no probabilístico por conveniencia, en el que los criterios de selección fueron: a) grado de experiencia profesional en el ámbito (los participantes debían contar con más de cuatro años de experiencia); b) formación inicial en el título en Pedagogía; c) profesionales que trabajaran en instituciones vinculadas a la materia de Prácticum. En definitiva, los participantes quedan definidos en la Tabla 2.

Tabla 2.  
Participantes

PUESTO LABORAL	INSTITUCIÓN	ÁMBITO
Profesor universitario y asesor técnico	Universidad de Murcia y Consejería de Educación y Cultura	Orientación Educativa
Orientadora	Centro de educación infantil, primaria y secundaria	Orientación Educativa
Orientadora	Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica	Orientación Educativa
Directora técnica	Asociación de personas con discapacidad	Atención a la diversidad
Profesora UMU y presidenta	Universidad de Murcia y Asociación de personas con discapacidad	Atención a la diversidad
Técnico de programas educativos	Asociación de personas con discapacidad	Atención a la diversidad
Orientadora	Asociación de personas con discapacidad	Atención a la diversidad
Técnica de programas educativos	Asociación de personas en exclusión socioeducativa	Social
Directora de programas educativos	Asociación de personas en exclusión socioeducativa	Social
Presidente y director de programas educativos	Asociación de personas en exclusión socioeducativa	Social
Coordinadora de programas formativos	Comunidad Autónoma de la Región de Murcia	Laboral y gestión
Orientadora laboral	Comunidad Autónoma de la Región de Murcia	Laboral y gestión
Inspector	Consejería de Educación y Cultura	Laboral y gestión

*Instrumento y técnica de recogida de información*

Se llevaron a cabo cuatro grupos de discusión, según el ámbito, que se desarrollaron en cuatro sesiones a lo largo del año 2019. Los temas objeto de análisis fueron: a) presencia del contexto de intervención/ ámbito en el título; b) competencias transversales fundamentales para la profesión; c) competencias específicas fundamentales para la profesión.

*Análisis de la información*

La información se recogió mediante anotaciones y grabaciones de audio, siendo analizada posteriormente de forma cualitativa por una triada de jueces, para cerciorarse de la veracidad de la interpretación recogida.

*Procedimiento*

El trabajo en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia comenzó con la creación de una comisión mixta, coordinada desde el Decanato a petición de la Comisión Académica del Grado en Pedagogía, en la que participaron profesorado, estudiantes y profesionales en activo. En la Figura 1 se muestra la configuración de la comisión mixta.



Figura 1. Comisión mixta

**4. RESULTADOS**

*Ámbito orientación educativa.*

Los informantes clave destacan que la presencia de las asignaturas sobre este ámbito en el plan de estudios del título es muy reducida, debido a las funciones y tareas que tiene que desarrollar el pedagogo en su desempeño profesional. De hecho, destacan la necesidad de una sólida especialización en este ámbito.

Al hablar sobre las competencias transversales que los estudiantes deben adquirir hacen hincapié en la importancia de las competencias personales, fundamentalmente interpersonales, por las funciones de relación, comunicación y trabajo en equipo entre agentes educativos (profesorado, familias...)

que se asocian a la profesión en el ámbito.

También señalan la importancia de que los estudiantes adquieran las competencias específicas que se señalan en la Tabla 3.

**Tabla 3.** Competencias específicas del ámbito orientación educativa

Capacidad para llevar a cabo todas las acciones (planificación, análisis...) que se incardinan en el proceso de evaluación psicopedagógica (informe psicopedagógico y dictamen de escolarización).
Asesoramiento a profesorado y familias. Se resalta el alto índice de demanda de inquietudes/inquietudumbres familiares para dar respuesta a casos concretos desde la perspectiva de la educación familiar.
Formación en contenidos de atención a la diversidad. Se destaca la importancia sobre el conocimiento de procesos de intervención y metodologías con alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), y, además, se resalta la importancia de tener competencias para dar respuesta a las demandas del profesorado sobre problemas de conducta/comportamiento de alumnado sin NEE.
Capacidad para llevar a cabo procesos de mediación entre profesorado-profesional de la orientación-familia.
Capacidad para formar a formadores.
Ser capaz de planificar y programar.
Ser capaz de llevar a cabo procesos de orientación educativa desde la perspectiva de la atención temprana, sobre todo, de 0 a 3 años en escuelas infantiles.
Tener conocimiento sobre la normativa que ampara la profesión en este ámbito.

#### *Ámbito atención a la diversidad*

En el segundo grupo de discusión, centrado en la “atención a la diversidad”, los profesionales señalaron poca presencia de asignaturas de este ámbito en el título. Además, destacaron la necesidad de una especialización en este ámbito sin mencionar competencias transversales que los estudiantes tengan que adquirir.

Desde el punto de vista de los profesionales, los estudiantes conocen el ámbito de la discapacidad, pero de una forma tan superficial que les impide desarrollar tareas vinculadas al ámbito de manera efectiva. Así, consideran prioritario que el plan de estudios le conceda mayor importancia a los procesos de diagnóstico, orientación e intervención en este ámbito. Por ello, como principal necesidad destacan las competencias específicas que se especifican en la Tabla 4.

En cuanto al ámbito social, los profesionales también señalan una presencia escasa de asignaturas en el plan de estudios y destacan la necesidad de una especialización en este ámbito o una optatividad claramente definida en itinerarios formativos.

**Tabla 4.** Competencias específicas del ámbito atención a la diversidad

Formación orientada a la intervención (estrategias y recursos), orientación y evaluación y diagnóstico de personas con discapacidad.
Elaboración de informes de personas con discapacidad.
Formación orientada a la intervención educativa de personas/alumnado con dificultades de aprendizaje sin discapacidad.
Conocimiento sobre enfermedades raras.
Conocimiento de los recursos socioeducativos con los que se cuenta en los diversos sectores para atender a la diversidad.
Orientación académica y profesional: orientación y discapacidad deberían estar muy unidas.

Los informantes clave hacen hincapié en la importancia de que los estudiantes adquieran competencias personales, sobre todo, la habilidad de comunicación, así como el fomento de la capacidad de pensar. De hecho, se propone la presencia de algún contenido o asignatura vinculado a la Filosofía.

Además, señalan la gran importancia de que los estudiantes adquieran las competencias específicas que constan en la Tabla 5.

Con respecto al ámbito de la orientación laboral, los profesionales reconocen la existencia de asignaturas específicas vinculadas con el contexto profesional aunque señalan que lo más adecuado sería una mayor presencia de contenidos que capaciten a los estudiantes para desempañar este proceso de orientación. Desde el punto de vista de las participantes, el título de Pedagogía debería apostar por la profesionalización del pedagogo/a en este ámbito, pues perciben que ha ido perdiendo fuerza e intensidad con el paso del tiempo. Además, se señala cierto intrusismo laboral para el desarrollo de las tareas propias de la orientación laboral.

Las informantes clave hacen mucho hincapié en la importancia de que los estudiantes adquieran competencias interpersonales para el buen desempeño de la pedagogía en el ámbito laboral. En concreto, se destacan las siguientes: Flexibilidad para adaptarse a situaciones cambiantes; Flexibilidad para ajustar su intervención a la diversidad de características de los desempleados; Capacidades para la motivación; Capacidades para la dinamización de grupos; Capacidad para hablar en público; Capacidad para la resolución de problemas; Capacidad de iniciativa; Capacidad de empatía y escucha activa; Capacidad de emprendimiento; Autoconocimiento de sus propias competencias; Capacidad para desarrollar técnicas de presentación de contenidos con TIC.



**Tabla 5.** Competencias específicas del ámbito social

Capacidad para la gestión y elaboración de proyectos socioeducativos (convocatorias, proyectos europeos...).
Competencias relacionadas con las TIC (dominio de plataformas online para la realización de cursos, formación en red, competencias digitales, diseño de recursos...).
Evaluación de necesidades de colectivos para ajustar recursos y proyecto educativo. Evaluación y análisis de contextos y realidades para diseñar proyectos.
Dirección y gestión de centros educativos.
Capacidad para llevar a cabo procesos de intervención desde una perspectiva sistémica, relacional y comunitaria.
Conocimiento de la pedagogía en los procesos de adopción y acogimiento, en el tercer sector, así como en los procesos de maltrato infantil.
Capacidad para llevar a cabo procesos de asesoramiento.
Planificación educativa.
Capacidad para llevar a cabo procesos de mediación Formación en idiomas y perspectiva internacional.
Conocimiento de métodos y técnicas de investigación.

Los participantes también señalan la importancia de que los estudiantes adquieran las competencias específicas que quedan reflejadas en la tabla 6.

En cuanto a la gestión, también señalaron una presencia poco significativa en el título. Se destaca la importancia de adquirir competencias interpersonales para el buen desarrollo profesional tales como las siguientes: estrategias de comunicación, dinámicas de grupos y observación.

Por otro lado, se apuntó que los futuros egresados deberían de adquirir las competencias específicas que se muestran en la tabla 6.

Así mismo, los informantes clave destacan la necesidad de una especialización en orientación laboral y valoran positivamente la incorporación de menciones al título, como inicio de una especialización que se debería asociar con la formación en títulos de máster. No se destaca una especialización en gestión educativa.

**Tabla 6.** Competencias específicas del ámbito orientación laboral y de gestión

<b>Orientación laboral</b>
Capacidad para formar a formadores
Conocimiento de la realidad del tejido laboral de la Región de Murcia para dar respuesta a las demandas de los usuarios (desempleados, jóvenes...);
Capacidades vinculadas a la empresa: selección de personal, recursos humanos...
<b>Gestión</b>
Asesoramiento
Mediación (ante el conflicto y entre diversos agentes del sistema educativo: maestro-maestro; maestro-familia...)
atención a la diversidad (ante las necesidades educativas especiales como ante aquellas necesidades educativas no derivadas de discapacidad)
Conocimiento de TIC y el uso responsable y seguro de redes sociales
Intervención y diseño de programas/proyectos para la atención de situaciones que vulneran la convivencia escolar: bullying, ciberbullying...

## 5. CONCLUSIONES

Los resultados muestran la necesidad de acometer una reforma en profundidad del título para adaptar la formación inicial a las nuevas exigencias profesionales de la pedagogía en los ámbitos de la orientación educativa, atención a la diversidad, intervención pedagógica en la diversidad social y cultural, y la orientación laboral.

Como se desprende de los resultados, los profesionales participantes en este estudio señalan la necesidad de más asignaturas relacionadas con sus ámbitos laborales, pero no es bien acogida la opción de las menciones, entendidas como especializaciones, excepto en el caso del ámbito de la orientación laboral. Se trata esta de una opción cada vez más alejada de los intereses ministeriales y de las agencias evaluadoras de los títulos que suelen no estar interesados en realizar títulos con menciones.

Hemos podido apreciar que son muchas las competencias que los profesionales en activo consideran necesarias para la formación del pedagogo/a. Estos resultados se asocian al trabajo de Bozu y Aránega (2017) cuando señalan que los futuros profesionales del campo educativo demandan una formación más integral con un mayor desarrollo de competencias para acceder a un empleo. Por eso, una formación generalista o polivalente puede ofrecer las competencias que los profesionales señalan necesarias en los diferentes ámbitos laborales, pero eso conlleva una revisión de los títulos para adaptarlos a las necesidades reales de la sociedad y de las necesidades laborales que los egresados pueden tener.

La formación del profesional de la pedagogía, como la de cualquier profesional educativo, requiere de unas competencias profesionales, pero también de unas competencias personales y cívicas, en definitiva, de un compromiso social con el entorno en el que trabajamos. La universidad, en palabras

de Badillo, Buendía y Krücken (2015), genera cultura y conocimientos, pero también promueve profesionales capacitados para desempeñar una función social. En este sentido entendemos que, desde el Grado en Pedagogía, no tenemos que esperar las demandas sociales, sino que hay que trabajar por generar necesidades sociales, demostrando la utilidad social del pedagogo/a para resolver problemas, planificar e intervenir en diferentes ámbitos favoreciendo la integración social.

Queremos cerrar esta aportación agradeciendo a los profesionales que han participado en los distintos foros y al profesorado de la Facultad de Educación que ha colaborado en todo el proceso, ayudándonos a que una reflexión de la práctica profesional como proceso reflexivo pueda ser analizada con posterioridad y difundida a la comunidad educativa, esperando que aporte luz en el trabajo que habitualmente realizamos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz García, S. y Clares-Clares, E. (2019, marzo). Calidad en el Practicum y Prácticas Externas de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *XV Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas Externas*, comunicación presentada en Poio, 2019. Recuperada de: [www.theoriacongresos.com/poio2019/comunicaciones/posters-e/ver-poster/f18659a731adb5e7de331cf8af8a70ef](http://www.theoriacongresos.com/poio2019/comunicaciones/posters-e/ver-poster/f18659a731adb5e7de331cf8af8a70ef)
- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: ANECA.
- Badillo, R., Buendía, A. y Krücken, G. (2015). Liderazgo de los rectores frente a la tercera misión de la universidad: visiones globales, miradas locales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 393-417.
- Bozu, Z. y Aránega, S. (2017). La formación inicial de maestros y maestras a debate: ¿Qué nos dicen sus protagonistas? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 143-163.
- Clares Clares, E. y Alcaraz García, S. (2017). Los seminarios transversales e iniciales del Practicum y Prácticas Externas de la Facultad de Educación como oportunidad de colaboración entre la Universidad y la institución educativa y social de las prácticas. Recursos para un Practicum de calidad. En M. González, M. Raposo, A. Erkizia, M. Cebrián, A. Pérez, M.A. Barberá et al (Coords.), *Recursos para un Practicum de calidad*, (pp. 589-598). A Coruña: Andavira editora.
- Escudero, J. M., Vallejo, M. y Botías, F. (2008). El asesoramiento en educación: ¿Podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1-22.
- Gutiérrez, M. y Moreno, P. (2017, noviembre). El aprendizaje servicio en la universidad. Una propuesta con estudiantes de la Facultad de Educación y escolares en riesgo de exclusión social. *XXXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE)*, Murcia 19-21 noviembre.
- Marko, I., Pikabea, I., Altuna, J., Eizagirre, A. y Perez-Sostoa, V. (2019). Propuesta para el desarrollo de competencias transversales en el Grado de Pedagogía. Un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 381-398.
- Martínez Clares, P., González Lorente, C. y Rebollo Quintela, N. (2019). Competencias para la empleabilidad: un modelo de ecuaciones estructurales en la Facultad de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 57-73. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.343891>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas

universitarias oficiales.

Rubio, M.J., Torrado, M., Quirós, C. y Valls, R. (2018). Autopercepción de las competencias investigativas en estudiantes de último curso de Pedagogía de la Universidad de Barcelona para desarrollar su Trabajo de Fin de Grado. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 335-354.

Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-17.

Zabalza, M. A. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias pedagógicas*, 20, 5-32.

Zabalza, M. A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1), 1-23. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254>