



Autopercepción de los profesionales de la Pedagogía: estudios y desarrollo profesional¹

Self-perception of Pedagogy professionals: studies and professional development

MARÍA TERESA GARCÍA-PÉREZ

Universidad de Oviedo, España

maytegarcia@uniovi.es

<https://orcid.org/0009-0007-6021-4771>

EMILIO ÁLVAREZ-ARREGUI

Universidad de Oviedo, España

alvarezemilio@uniovi.es

<https://orcid.org/0000-0002-4657-753X>

ALEJANDRO RODRÍGUEZ-MARTÍN

Universidad de Oviedo, España

rodriguezmalejandro@uniovi.es

<https://orcid.org/0000-0002-4230-4243>

Resumen:

Esta investigación tiene por objeto analizar la autopercepción de los profesionales de la Pedagogía en el contexto asturiano, en relación con los estudios de grado recibidos y el desarrollo de su carrera profesional. En este contexto, se pretenden detectar posibles necesidades para el desarrollo de un programa formativo en competencias transversales que mejoren la empleabilidad de estos profesionales. La metodología seguida es cualitativa, dado que se recogen los datos a través de grupos de discusión. El estudio contó con veintiséis participantes que fueron seleccionados a través de un muestreo no probabilístico intencional en el que se desarrolla una selección informal de la muestra

pedagogo; perfil profesional; oportunidades de empleo; orientación profesional.

Abstract:

This study aims to analyze the self-perception of Pedagogy professionals in the Asturian context, in relation to studied degree and the development of their professional career. In this context, the aim is to detect possible needs for the development of a training program in transversal skills that improve the employability of these professionals. The methodology followed is qualitative, since data were collected through discussion groups. The study had twenty-six participants who were selected through intentional non-probabilistic sampling in which an informal selection of the sample was carried out among the popula-

¹ Cómo referenciar este artículo (How to reference this article):

García-Pérez, M.T., Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2025). Autopercepción de los profesionales de la Pedagogía: estudios y desarrollo profesional. *Educatio Siglo XXI*, 43(3), 55-78. <https://doi.org/10.6018/educatio.618041>

entre la población de profesionales de la Pedagogía en activo. El software utilizado para desarrollar los análisis y establecer las dimensiones, categorías y catálogos, fue el AQUAD8.0. Los resultados obtenidos han hecho emerger diferentes dimensiones, donde se destaca que la relación entre los estudios de Pedagogía y el desarrollo profesional muestran fortalezas, debilidades y retos en la construcción de su itinerario profesional. También se detecta que las motivaciones de este colectivo se han visto subestimadas o malinterpretadas, lo que se traduce en una autopercepción negativa sobre la especialización de estos profesionales una vez finalizado el grado, generando esto distorsiones sobre la demanda de profesionales en el mercado laboral.

Palabras clave:

tion of active Pedagogy professionals. The software used to develop the analyses and establish the dimensions, categories and catalogs was AQUAD8.0. The results revealed the emergence of different dimensions, highlighting that the relationship between Pedagogy studies and professional development shows strengths, weaknesses and challenges in the construction of the professional itinerary. It was also detected that the motivations of this group tended to be underestimated or misinterpreted, which translates into a negative self-perception regarding the specialization of these professionals once they have completed the degree, generating distortions in the demand for professionals in the labor market.

Key words:

pedagogue; professional profile; employment opportunities; professional orientation.

Résumé:

Cette recherche vise à analyser la perception de soi des professionnels de la pédagogie dans le contexte asturien, en relation avec les études universitaires reçues et le développement de leur carrière professionnelle. Dans ce contexte, l'objectif est de détecter d'éventuels besoins de développement d'un programme de formation en compétences transversales qui améliorent l'employabilité de ces professionnels. La méthodologie suivie est qualitative, puisque les données sont collectées à travers des groupes de discussion. L'étude comptait vingt-six participants qui ont été sélectionnés par échantillonnage intentionnel non probabiliste dans lequel une sélection informelle de l'échantillon est effectuée parmi la population de professionnels actifs de la pédagogie. Le logiciel utilisé pour élaborer les analyses et établir les dimensions, catégories et catalogues était AQUAD8.0. Les résultats obtenus ont fait émerger différentes dimensions, soulignant que la relation entre les études pédagogiques et le développement professionnel montre des forces, des faiblesses et des défis dans la construction de leur itinéraire professionnel. On constate également que les motivations de ce groupe ont été sous-estimées ou mal interprétées, ce qui se traduit par une perception négative de la spécialisation de ces professionnels une fois leurs diplômes obtenus, générant des distorsions dans la demande de professionnels sur le marché du travail.

Mots clés:

pédagogue; profil professionnel; opportunités d'emploi; orientation professionnelle.

Fecha de recepción: 07-06-2024

Fecha de aceptación: 26-03-2025

Introducción

A lo largo de la historia de la educación, el desarrollo de la figura del pedagogo como profesional, siempre ha sido controvertida. En la antigüedad, figuras como Platón o Sócrates sentaron las bases de la Pedagogía tras enfrentarse a la exclusión de varios grupos sociales por sus propuestas educativas y sus métodos. Durante la Edad Media, los pedagogos enfrentaron las limitaciones impuestas por el dogma religioso, lo cual generó debates sobre la libertad de pensamiento y la necesidad de una educación más secular y diversa. Figuras como Juan Amós Comenio, abogaron por un enfoque más humanista y pragmático en la educación, y pedagogos como Jean-Jacques Rousseau o John Locke desafiaron los conceptos de una educación tradicional abogando por un enfoque más individualizado, enfrentando por ello duras críticas por considerarse sus ideas demasiado radicales para la época. En el siglo XIX, se experimentó una profunda transformación con autores como Friedrich Fröebel o María Montessori, que promovieron el aprendizaje activo, la experimentación y el juego como herramientas fundamentales para el desarrollo integral del individuo. Ya en el siglo XX, el surgimiento de corrientes pedagógicas como el conductismo o el cognitivismismo fueron punto de controversia por la nueva concepción del aprendizaje y del papel de los educadores (Negrín-Fajardo y Vergara-Ciordia, 2018). Todas estas controversias y tensiones han contribuido a enriquecer y, al mismo tiempo, complejizar la figura del pedagogo como profesional, pero a pesar de ello, su labor sigue siendo fundamental en la promoción del aprendizaje y el desarrollo humano en todas sus dimensiones.

En nuestros días, son otros los desafíos a los que se enfrentan los profesionales de la Pedagogía, como el debate establecido sobre la pertinencia y aplicabilidad de los conocimientos de estos profesionales en el contexto laboral o la demanda de competencias que el actual mercado laboral reclama por estar cambiando a un ritmo vertiginoso como consecuencia de la globalización, del desarrollo científico-tecnológico, de la competencia derivada de un mercado neoliberal y desde el acceso abierto a datos, información y conocimiento. En este escenario, la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior ha sido una de las apuestas que se han desarrollado en nuestro entorno cultural, lo que ha determinado cambios en el curriculum universitario y en las metodologías de enseñanza-aprendizaje para adaptarse a las nuevas demandas emergentes.

El mercado laboral es cada vez más dinámico, lo que plantea constantes desafíos a la ciudadanía y genera brechas de diferente signo entre los segmentos de población. Ante esta situación los gobiernos de los diferentes países se han visto obligados a actualizar y adaptar los planes de estudio, así como garantizar la calidad y pertinencia de la formación ofrecida y las competencias adquiridas, ya que “el rendimiento académico del alumnado y por tanto su capacitación para desarrollarse como profesionales en el futuro, está determinado tanto por sus conductas y hábitos de trabajo, como por el grado de profesionalización de sus docentes” (Álvarez-Arregui et al., 2012, p.111). Se hace así necesario, prestar una mayor atención a la capacitación del alumnado, lo que va inevitablemente asociado con una mejora de la gestión de los procesos de aprendizaje, y de la relación comunicativa entre estudiantado, profesorado y profesionales. Así como una adecuación de las metodologías de trabajo y de la orientación laboral que se desarrollan en el entorno académico hacia el alumnado, por su íntima relación con la empleabilidad.

Contextualización

La Universidad, como institución educativa por excelencia, viene asumiendo la responsabilidad de capacitar al alumnado, para que puedan desarrollar una actividad profesional. A este respecto, los títulos de grado están sirviendo a los estudiantes, para que adquieran las competencias necesarias que faciliten su empleabilidad y desarrollo profesional (Villardón et al., 2014). Al igual que Bronfenbrenner y Morris (Álvarez-Arregui, 2017) entendemos la empleabilidad como un fenómeno construido socialmente, por lo que respaldamos su modelo bioecológico, de ahí que entendamos que no es una característica particular de las personas, sino que es un constructo establecido por la regulación social y la relaciones entre los grupos sociales.

Esta argumentación inicial, nos parece un buen punto de partida para establecer las bases del perfil profesional que nos atañe, los pedagogos, y de favorecer su empleabilidad. A este respecto, conviene retomar las aportaciones de distintos autores que nos indican que el currículo establecido en el grado de Pedagogía no se adecua a la realidad laboral del pedagogo, ya que, si bien hay un alto porcentaje de inserción en

la empresa privada, no ocurre lo mismo en el ámbito formal o reglado, para el que prepara y forman dichos estudios tal y como queda reflejado en los planes de estudio de esta titulación (Tallón *et al.*, 2017). También compartimos con Viñao (2009), el hecho de que los profesionales de la Pedagogía sean vistos socialmente como los culpables de todas las problemáticas, desdichas y males que puedan achacarse a la enseñanza y al aprendizaje. Del mismo modo, coincidimos con Herrán (2018) cuando indica que el colectivo profesional de los pedagogos no es bien conocido, y todavía persisten prejuicios residuales. En esta línea, nos parecen relevantes las aportaciones de Touriñán (2018) cuando indica que la herencia social del pensamiento pedagógico ha cambiado con el tiempo y no siempre se le ha reconocido un estatus propio. Ante esta situación es lógico que actualmente la Pedagogía siga luchando para que su imagen sea reconocida social y académicamente al igual que otras profesiones. Es decir, se trata de ocupar un espacio profesional específico, y ser reconocidos socialmente para cubrir unas necesidades sociales.

La tarea no es fácil, dado que hay corriente de opinión que considera que la profesión de la Pedagogía es inespecífica, que no requiere de un saber especial o de unas destrezas o habilidades particulares y que no exigen especiales actitudes (Santos-Guerra, 2020). Incluso nos encontramos con estudios que hablan de que la figura del pedagogo como profesional tiene escasa visibilización social, porque no se reivindica desde el tejido laboral y porque tiene un hándicap de base asociado a su dificultad para definir qué es y qué hace por la sociedad (Altuna *et al.*, 2021) dando lugar esto a que muchas ofertas de empleo estén ocupadas por otros profesionales (Romero y Castelló, 2016, p.31).

Partiendo de esta situación ante el perfil del pedagogo, es lógico que en la actualidad arrastremos aún escollos de ese proceso de devaluación del perfil de los profesionales del ámbito de la Pedagogía. Y es que en la actualidad aquellos estudiantes que escogen la titulación, “suelen estar escasamente informados respecto a la propia función de esta profesión y sus salidas profesionales a las que pueden dedicarse” (Tallón-Rosales *et al.*, 2022, p.198), más si a esto le sumamos los desafíos relacionados con la precarización laboral, la falta de estabilidad y el acceso limitado a oportunidades profesionales, se hace imprescindible la colaboración entre las instituciones académicas y el sector empresarial, tanto para promover la investigación, como para desarrollar proyectos de innovación docente en el ámbito de la Pedagogía, que acerquen el contexto

profesional al aula. Porque el desarrollo profesional desde la formación continua juega un papel fundamental en la construcción de una percepción positiva sobre el valor de esta titulación.

Atendiendo a este planteamiento, parece lógico que la Universidad además de ofrecer orientación durante el proceso formativo, apoye en mayor medida a la Pedagogía, visualice esta titulación en el entorno laboral, tenga en cuenta las demandas del mercado, y se anticipe a los nuevos nichos de empleo (García y Aguilar, 2011; Romero *et al.*, 2022). Este planteamiento resitúa a esta disciplina como parte esencial en el proceso educativo de la persona, la prepara para diseñar su itinerario profesional y la ayuda a un desempeño profesional responsable y crítico. El currículum debe entonces diseñarse atendiendo a las demandas de los agentes educativos concurrentes en las instituciones educativas, en sus comunidades y en el entorno laboral (Castellanos *et al.*, 2020).

En este sentido, tal y como manifiestan diferentes autores (Muñoz y Gairín, 2013, López-Aguilar *et al.*, 2023) se trata de implementar acciones que contribuyan a la mejora del rendimiento académico de los estudiantes, que aumenten su motivación y eviten con ello el abandono prematuro de estudios, por sentirse con “menos recursos para su incorporación al mundo laboral” (Aranda *et al.*, 2021, p.172). En este contexto, cobra relevancia la orientación educativa universitaria antes, durante y después de la permanencia de los estudiantes en la Universidad (Allueva, 2022). Por tanto, debe potenciarse la acción tutorial y presentarse como un derecho del alumnado, lo que exige a las universidades disponer de ofertas holísticas de orientación, de ahí que sea interesante comenzar a trabajar con el alumnado desde la etapa no universitaria. En este proceso de orientación resultan de interés las aportaciones de Aguilera (2019) cuando nos recuerda que la Universidad tiene, en la tutoría, una oportunidad para ir más allá de la mera profesionalización, pero para ello precisa potenciar capacidades, destrezas y habilidades que las profesiones demandan, y poner en valor la formación a lo largo de toda la vida dado que se requiere un continuo perfeccionamiento.

Este planteamiento consolida el valor de la colaboración en el desarrollo profesional dado que vuelve a recuperar una orientación profesional que implica a agentes educativos dentro de los ámbitos políticos, académicos, sociales y empresariales. Porque como recogen Fernández y Romero (2010, p.86), aunque “el desarrollo profesional debe estar centrado en la institución educativa, en el lugar que la enseñanza se lleva a

cabo”, también se hace imprescindible el acercamiento al contexto profesional para evitar una “falta de conexión” entre los diferentes contextos considerados (Altuna *et al.*, 2021; Álvarez-Arregui, 2023).

Atendiendo a esta revisión teórica, se plantean como objetivos generales de esta investigación, indagar sobre la autopercepción de los profesionales de la Pedagogía, en base al análisis de los estudios de grado y su desarrollo profesional, para así identificar necesidades formativas respecto a los conocimientos y competencias que el sector profesional demanda.

Diseño de la investigación

El procedimiento de análisis incorporado consiste en el establecimiento de diferentes dimensiones de análisis, que se estructuran en distintas categorías y catálogos, para posteriormente desarrollar un análisis de los resultados, que se representan gráficamente a través de tablas, para facilitar su interpretación y credibilidad, además de desarrollar las conclusiones oportunas mediante su interpretación en base a esas dimensiones y categorías (ver tabla 1).

Tabla 1
Procedimiento de análisis cualitativo

1	Transcripción y clasificación de los comentarios en las dimensiones establecidas.
2	Clasificación de segmentos en categorías correspondientes a cada dimensión.
3	Establecimiento de los catálogos correspondientes a cada categoría.
4	Determinación de las frecuencias individuales, relativas y absolutas.
5	Establecimiento de meta códigos integradores.
6	Elaboración de tablas y matrices de datos para la interpretación y el análisis.

Nota. Elaboración propia

Los grupos de discusión se desarrollan en el segundo semestre del año 2022 y, para la grabación y transcripción de la información, se utiliza la herramienta online Microsoft Teams. En cuanto a la organización y dinamización de estos, se llevó a cabo una breve introducción en la que se explica a los participantes los bloques temáticos que van a ser objeto de tratamiento principal a lo largo de la sesión, a saber:

- a) Perspectiva social que se tiene del pedagogo como profesional.
- b) Aspectos vinculados al Grado en Pedagogía.
- c) Funciones y competencias que tiene o debe tener el pedagogo como profesional.
- d) Salidas profesionales y desarrollo de la carrera profesional una vez finalizados los estudios universitarios.

Una vez presentados los temas de discusión, se plantean diferentes subtemas de debate y se da libertad para desarrollar comentarios y atribuciones de significado que describan la realidad de las personas involucradas en el proceso además de informarles que la sesión tendrá una duración máxima de 90 minutos. También se les indica que los datos recogidos serán objeto de tratamiento a través con distintas herramientas (AQUAD 8.0, Microsoft Teams, Word y Excel) y se seguirán las directrices seguidas en otras investigaciones (Álvarez-Arregui, 2017, 2019, Álvarez-Arregui y Arreguit, 2019, González-Melgar, 2022 y Álvarez-Arregui 2023).

La información recogida ha aportado numerosos segmentos de significado que se han identificado para agruparlos posteriormente en catálogos. Este procedimiento nos ha permitido establecer cuatro dimensiones de análisis: estudio, desarrollo profesional, inserción laboral y reconocimiento profesional. A este respecto cabe indicar que para esta publicación se ha focalizado la atención en las dos primeras dimensiones consideradas anteriormente, a saber:

- a) *Estudios*: donde se recogen aspectos vinculados al grado de Pedagogía como su adecuación a las necesidades del mercado laboral o la satisfacción con la formación recibida durante los estudios universitarios.
- b) *Desarrollo profesional*: abarca los contenidos aportados, sobre la trayectoria de su carrera profesional una vez finalizados los estudios universitarios.

Las categorías que han emergido en estas dos dimensiones han sido objeto de una nueva agrupación en catálogos donde se han tenido en cuenta tres ámbitos - Limitaciones (L) o dificultades encontradas, Potencialidades (P) entendidos como aspectos positivos y/o Retos (R) u oportunidades futuras – que se han codificado y agrupado (ver tabla 2). Por último, establecemos las frecuencias de los códigos diferenciando entre

f: individuales; F: relativas y FT: totales, tal y como puede verse en la tabla 5.

Tabla 2
Dimensiones y categorías para las unidades de significado

Dimensión	Códigos	Categorías
Estudios	CD	Competencias digitales
	ME	Modificación del plan de estudios
	OP	Orientación profesional
	PD	Práctica de profesorado. Praxis docente
	PE	Prácticas educativas y de aprendizaje
	RP	Rama o ámbito profesional
	SE	Satisfacción general con los estudios
	CT	Competencias transversales
Desarrollo profesional	CP	Colegio profesional de pedagogos
	EP	Experiencia profesional
	IP	Seña de identidad profesional
	IL	Intrusismo laboral
	NE	Necesidad de especialización
	VP	Vocación profesional y dignificación de la profesión

Nota. Elaboración propia

Participantes

Para llevar a cabo el análisis, aplicamos la metodología cualitativa, a través del desarrollo de seis grupos de discusión, los cuales se constituyen con profesionales de la Pedagogía de los ámbitos de incidencia que recoge Llanes (2015): educativo, socio-comunitario y empresa.

Los participantes son seleccionados a través de muestreo no probabilístico de carácter intencional (Bisquerra, 2004), contando como criterio para ello, que estén o hayan estado trabajando como profesionales de la Pedagogía en el Principado de Asturias. Además, se desarrolla una identificación de los participantes mediante una codificación del perfil de cada uno, como aparece en la tabla 3:

Tabla 3
Codificación para perfiles de participantes

Códigos	Significado
1,2,3,4,5	Año de finalización de estudios de Pedagogía 1: antes del 2000 2: del 2000 al 2005 3: del 2006 al 2010 4: del 2011 al 2015 5: del 2015 en adelante
AL, AA, EP, IS, CF	Ámbito en el que se sitúa la entidad en la que trabaja AL: administración local AA: administración autonómica EP: empresa privada IS: iniciativa social CF: centro de formación reglada
CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6	Años de experiencia profesional CE1: menos de un año CE2: entre 1 y 5 años CE3: entre 6 y 10 años CE4: entre 11 y 15 años CE5: entre 16 y 20 años CE6: más de 20 años
CA, CC, CEN, CG, CN, COR, CO, CNC, T	Localidad de trabajo CA: Comarca Avilés CC: Comarca del Caudal CEN: Comarca Eo Navia CG: Comarca de Gijón CN: Comarca del Nalón COR: Comarca del Oriente CO: Comarca de Oviedo CNC: Comarca del Narcea T: Teletrabajo

Nota: elaboración propia.

En base a estos perfiles, se establecen los seis grupos de discusión, dos por cada uno de los ámbitos de desarrollo profesional (educativo, sociocomunitario y empresa).

En total han participado 26 profesionales de la Pedagogía, de los cuales el 53.8% tienen entre 41 y 55 años, el 23.07% tienen entre 26 y 30 años y el otro 23.7% entre 20 y 25 años. Entre ellos contamos con 11 profesionales del ámbito laboral-empresa, 8 del ámbito socio-comunitario y 7 de ámbito educativo. Estos profesionales, que están trabajando

en la empresa privada (42.3%), en la administración pública (30.75%) y en la iniciativa social (19.25%).

Análisis de resultados

Al haber trabajado con seis grupos de discusión, podemos desarrollar un análisis comparativo entre ambos, lo cual da lugar a la credibilidad de los datos, y ello aporta validez interna a nuestro trabajo y, por tanto, correspondencia entre las afirmaciones presentadas (Bisquerra, 2004).

Tras analizar las dimensiones podemos observar en la Tabla 4, que en lo que respecta a la dimensión Estudios, se observa que la categoría Satisfacción con los estudios, es la que recoge más unidades de significado (F=41), seguida de la orientación profesional (F=33) o la práctica del profesorado (F=28) y la modificación del plan de estudios (F=27).

En lo que respecta a la Dimensión Desarrollo Profesional, los temas más tratados fueron la Identidad profesional (F=58), la Experiencia profesional y funciones desempeñadas (F=44) o la Necesidad de especialización (F=36). En la siguiente tabla pueden observarse las frecuencias totales por cada categoría, así como las frecuencias correspondientes a los catálogos de limitaciones (L), potencialidades (P) o retos (R) por cada una de las categorías

Tabla 4
Frecuencias por categorías y catálogos.

DIMENSIÓN ESTUDIOS (ES)					
Categoría		L	P	R	Ft
RP	Rama o ámbito profesional	9	2	7	18
PE	Prácticas educativas y de aprendizaje	8	2	1	11
PD	Práctica de profesorado. Praxis docente	10	12	6	28
SE	Satisfacción general con los estudios	13	26	2	41
OP	Orientación profesional	27	3	3	33
ME	Modificación del plan de estudios	12	1	14	27
CD	Competencias digitales	6	0	6	12
CT	Competencias transversales	0	10	0	10
Totales		85	56	39	180

DIMENSIÓN DESARROLLO PROFESIONAL (DP)					
Categoría		L	P	R	F
IP	Seña de identidad profesional	15	31	12	58
NE	Necesidad de especialización	18	10	8	36
EP	Experiencia profesional y funciones desempeñadas	11	28	5	44
CP	Colegio profesional de pedagogos	5	1	11	17
VP	Vocación profesional y dignificación de la profesión	1	7	6	14
ITL	Intrusismo laboral	16	1	6	23
Totales		66	78	48	192

Nota. Elaboración propia.

Si nos centramos en la dimensión Estudios, podemos analizar que los entrevistados recogen mayor número de limitaciones (L) en la categoría que recoge aspectos vinculados a la orientación profesional (f=27). En cuanto a las potencialidades (P) donde mayor número de unidades de significado se recogen es en la categoría satisfacción general con los estudios (f=26), y en cuanto a los retos (R) que prevén, donde más se centran es en la necesidad de modificación del plan de estudio (f=14). Así se puede observar en la siguiente tabla todas las frecuencias para cada una de las categorías, en función de los catálogos establecidos.

Tabla5

Dimensión estudios

DIMENSIÓN ESTUDIOS (ES)

Catálogos	Categorías		Códigos	f	F	FT
Limitaciones (L)	CD	Competencias digitales	ES-L-CD	6	85	180
	ME	Modificación estudios	ES-L-ME	12		
	OP	Orientación profesional	ES-L-OP	27		
	PD	Praxis docente	ES-L-PD	10		
	PE	Prácticas educativas	ES-L-PE	8		
	RP	Rama profesional	ES-L-RP	9		
	SE	Satisfacción con estudios	ES-L-SE	13		
Potencialidades (P)	CT	Competencia transversal	ES-P-CT	10	56	
	ME	Modificación estudios	ES-P-ME	1		
	OP	Orientación profesional	ES-P-OP	3		
	PD	Praxis docente	ES-P-PD	12		
	PE	Prácticas educativas	ES-P-PE	2		
	RP	Rama profesional	ES-P-RP	2		
	SE	Satisfacción con estudios	ES-P-SE	26		
Retos (R)	CD	Competencias digitales	ES-R-CD	6	39	
	ME	Modificación estudios	ES-R-ME	14		
	OP	Orientación profesional	ES-R-OP	3		
	PD	Praxis docente.	ES-R-PD	6		
	PE	Prácticas educativas	ES-R-PE	1		
	RP	Rama profesional	ES-R-RP	7		
	SE	Satisfacción con estudios	ES-R-SE	2		

Nota. Elaboración propia

Por tanto, dentro de la dimensión estudios, se recoge la satisfacción con los estudios recibidos, pero también la necesidad de formación complementaria a los mismos para poder desarrollar la carrera profesional una vez finalizados estos. Además, varias de las personas participantes indican que no volvería a realizar los estudios, argumentando que: “se basan en una formación excesivamente teórica”, “existe falta de optativas” y hay escasa concreción en cuanto a la selección de la “rama profesional”, además de indicar que se trabaja en contenidos repetitivos. Aunque como potencialidades, otras opiniones sí recogen que volverían a estudiar la carrera por la base de conocimiento, y las competencias transversales adquiridas en algunas asignaturas concretas. Así lo recogen

los ejemplos de segmentos de significado que se presentan a continuación:

La crítica más generalizada durante mi formación era que fue excesivamente teórica. G6.M.E.4.AA.CE3.CO. ES-L-SE

Estoy contenta con la formación y el camino elegido, pero tal vez no volvería a estudiar Pedagogía, quizá por esa falta de concreción, de verte a veces perdida, sin saber el camino... G6.M.E.1.AA.CE5.CO. ES-L-SE

Yo sí volvería a estudiarlo, pero metería "un meneo" al plan educativo. G1.H.L.5.EP.CE4.CO. ES-R-SE

Los participantes también inciden en la escasa o nula orientación profesional durante el desarrollo de la carrera. Hablan de la falta de orientación en cuanto a "las ramas profesionales" y que finalizan sus estudios sin saber "hacia dónde dirigirse". Indican que esto influye en la autovaloración que hacen como profesionales e incluso hacen referencia al profesorado, por la falta de orientación por su parte y algunos momentos como "fuente de desmotivación". Se expresa desconocimiento sobre la existencia de un orientador laboral como servicio de la Facultad, y la falta de un seguimiento una vez finalizados los estudios. Así lo recogen las siguientes afirmaciones:

Hay una falta de orientación brutal. Cuando acabas no sabes hacia dónde dirigirte. G1.M.L.5.EP.CE2.CA. ES-L-OP

Yo no recibí orientación de ningún tipo, me enteré cuando estaba acabando de que había un orientador en la Facultad. G3.M.S.5.CF.CE1.CO. ES-L-OP

No existe una continuidad de relación con el alumnado. Acabas y tienes que buscarte la vida. G1.M.L.5.EP.CE2.CA ES-L-OP

Los participantes señalan como limitaciones que los profesores están alejados del mercado laboral, y que en muchos casos la formación que imparten se ha quedado obsoleta o "se sigue haciendo lo mismo". Valoran positivamente la participación de profesionales externos, y la incorporación de profesorado joven y con experiencia laboral fuera de la

Universidad. Plantean como reto la reformulación de la praxis docente y la necesidad de acercamiento al mercado laboral. Se recogen algunas opiniones:

También es verdad que es muy difícil. Que la mayor parte del profesorado está muy alejado de la empresa. Han hecho vida académica, pero pueden saberlo teóricamente pero no pueden transmitir esa parte. G1.M.L.5.EP.CE2.CN. ES-L-PD

Se agradece que traigan alguna experiencia a la Universidad que sea un poco más tangible de lo que ocurre en el mercado laboral. G2.M.L.5.EP.CE2.CN ES-P-PD

Soy muy defensora de la figura de profesor asociado, personas que estén en contacto real con el mundo laboral y creo que en Asturias entre lo académico y lo laboral hay un desfase absoluto. G6.M.E.4.AA.CE3.CO ES-P-PD

En lo que respecta a los estudios, recogen aspectos como la necesidad de un cambio de asignaturas, ampliación de las optativas que se oferta, necesidad de reforzar las competencias digitales... Afirman que se está estudiando información obsoleta y se debería vincular el plan de estudios con la realidad del mercado laboral. Se indica que la carrera “bebe de muchas fuentes” pero que necesita concreción, y para ello se ve necesaria una renovación general del plan de estudios. Así lo atestiguan las siguientes unidades de significado:

Cambiaría y actualizaría muchas cosas. Hay que replantearse los contenidos, hay que dotar al sistema de más flexibilidad y que cada pequeño cambio no suponga un drama. G1.M.L.2.EP.CE5.CG. ES-L-ME

Yo enfocaría más los estudios hacia el ámbito social y laboral. Y quitaría cosas que entiendo que sobran. G1.H.L.5.EP.CE4.CO. ES-R-ME

Yo veo la carrera como muy general, que bebe de muchas fuentes pero que necesita concreción. G6.M.E.1.AA.CE5.CO. ES-L-ME

En cuanto a la rama o ámbito profesional, se recogen aportaciones como que la Facultad de Pedagogía tiene una perspectiva educativa, y

que hacen falta asignaturas vinculadas al ámbito laboral. Se indica que existe una necesidad de especialización en el proceso formativo y un establecimiento claro de la diversificación profesional. Se aporta la idea de que debería cedérseles más espacio al ámbito social y, particularmente, al ámbito laboral en el plan de estudios, es decir, propiciar la especialización profesional. Algunos comentarios fueron:

Nuestra facultad es más una facultad educativa que de perspectiva laboral, y tenemos muy pocas asignaturas hacia esa parte y eso te lleva hacia el ámbito educativo. G1.H.L.5.EP.CE4.CO ES-L-RP

Queda mucho por trabajar del ámbito laboral en la carrera, se centra todo en el ámbito educativo y algo en el social. G1.M.L.5.EP.CE2.CG ES-L-RP

Debería estar más clara la división entre pedagogía escolar, pedagogía social y pedagogía laboral dentro de los estudios y que pudieras especializarte. G4.H.S.2.SP.CE5.CG ES-R-RP

Respecto a las competencias digitales, se afirma que debería ser un ámbito para mejorar en los estudios, puesto que se entiende la enseñanza en entornos digitales como ámbito de desarrollo profesional de los pedagogos.

Ahora tiende al cambio, pero se sigue quedando un poco corto a nivel competencias digitales. Se tiende a digitalizar, hacemos MOOCs, prácticas anexas... pero no llegan a interiorizarse, no te da para desarrollarte. Cuando de verdad te llegas a enfrentar a la realidad notas que la formación en ese ámbito no fue suficiente. G2.M.L.5.EP.CE2.CN ES-L-CD

A nivel de competencias digitales, en los últimos años de carrera yo veía que el tema de e-learning era lo que iba a despuntar, y a partir del COVID se nos ha abierto un mundo diferente. G6.M.E.4.AA.CE3.CO ES-R-CD

Respecto a las prácticas educativas y de aprendizaje durante los estudios, se indica que estas son escasas o que no hay una verdadera puesta en práctica. Se consideran limitadas y más bien de carácter observacional, indicando que no hay conexión real entre la teoría y el desempeño profesional.

No había una verdadera práctica, de poner en práctica algo en los estudios.
G2.M.L.1.IS.CE5.CG ES-L-PE

Las prácticas eran más bien de observación, penas hacías nada. G2.M.L.3.EP.
CE5.CG ES-L-PE

En lo que respecta a las competencias transversales adquiridas durante el periodo de estudio se consideran estas de gran potencialidad como medio para poder adaptarse a los entornos laborales y generar perfiles profesionales versátiles.

Tenemos una visión crítica, que es una parte buena que nos hicieron ver en la carrera. G6.M.E.2.AA.CE5.CA ES-P-CT

La segunda dimensión trabajada para el análisis de esta investigación es la de Desarrollo Profesional. En ella, los participantes recogen como principal limitación (L) aspectos relacionados con la necesidad de especialización (f=18) y el intrusismo laboral (f=16). Como potencialidad (P) tratan el mayor número de aportaciones sobre la seña de identidad profesional (f=31), y en cuanto a los retos (R) la categoría que más unidades de significado ha desarrollado también ha sido la de Seña de identidad profesional (f=12).

Tabla 6
Dimensión Desarrollo Profesional

DIMENSIÓN DESARROLLO PROFESIONAL (DP)					
Catálogos	Categorías	Códigos	f	F	FT
Limitaciones (L)	CP Colegio profesional	DP-L-CP	5	66	191
	EP Experiencia profesional	DP-L-EP	11		
	IP Identidad profesional	DP-L-IP	15		
	ITL Intrusismo laboral	DP-L-ITL	16		
	NE Necesidad de especialización	DP-L-NE	18		
	VP Vocación profesional	DP-L-VP	1		
Potencialidades (P)	CP Competencia transversal	DP-P-CP	1	78	
	EP Modificación estudios	DP-P-EP	28		
	IP Seña de identidad profesional	DP-P-IP	31		
	ITL Praxis docente.	DP-P-ITL	1		
	NE Prácticas educativas	DP-P-NE	10		
	VP Rama o ámbito profesional	DP-P-VP	7		
Retos (R)	CP Competencias digitales	DP-R-CP	11	47	
	EP Modificación de estudios	DP-R-EP	5		
	IP Seña de identidad profesional	DP-R-IP	12		
	ITL Praxis docente.	DP-R-ITL	5		
	NE Prácticas educativas	DP-R-NE	8		
	VP Rama o ámbito profesional	DP-R-VP	6		

Nota. Elaboración propia en base a los resultados obtenidos en la investigación

En lo que respecta a las oportunidades laborales, los profesionales participantes indican diversas alternativas de empleo en función de los principales ámbitos de desarrollo profesional (educativo, socio comunitario y empresa), dejando constancia de que hay mucha variabilidad en la oferta, y también en algún caso desconocimiento de estas.

Soy director de RRHH de una empresa de alimentación y hostelería, y empecé a estudiar Pedagogía por la necesidad de crear un departamento de formación y hacer las cosas bien, y en esa idea estoy trabajando. G1.H.L.5.EP.CE4.CO. IL-P-OL

Trabajo con RRHH, en la parte de gestión y detección del talento, ayudar en diferentes proyectos, dibujar equipos y hacer que fluyan y todo funcione. G1.M.L.5.EP.CE2.CN. IL-P-OL

Trabajo en el departamento de gestión de la formación. G1.M.L.2.EP.CE5.CG. IL-P-OL

Soy pedagogo del campo social, ahora estoy en empleo. Siempre relacionado con prospección y orientación para el empleo. Que es un campo de los profesionales “relativamente nuevo”. También estuve en el campo de docencia para el empleo. G3.H.S.3.IS.CE4.CO. IL-P-OL

Hace dos años que estoy en mi destino definitivo, que es el equipo de orientación, y soy muy feliz y me gusta lo que hago. G5.M.E.2.AA.CE6.CG. IL-P-OL

Yo quería enfocar mi camino en la parte educativa y decidí abrir yo mi propio centro. Me forjé yo misma un camino dentro del amplio mundo de la pedagogía. Y trabajando con otros profesionales hay desconocimiento. G6.M.E.1.AA.CE5.CO. IL-P-OL.

Hay mogollón de perfiles en los que encajamos. G1.M.L.2.EP.CE5.CG. IL-R-OL

Respecto a la adecuación al mercado laboral, puede interpretarse en base a las respuestas aportadas como en su mayoría participan en opciones laborales inicialmente vinculadas al ámbito social para luego dirigir su carrera hacia el ámbito escolar o de la empresa. Y también se desprende la necesidad de formación una vez finalizada la carrera para la adecuación a los puestos de trabajo.

Al acabar lo primero que hice fue ir hacia el movimiento asociativo porque sentía que necesitaba poner en práctica, pero que no tenía la competencia profesional como para incorporarme a la empresa. G2.M.L.1.IS.CE5.CG. IL-L-AM

La salida fue irme hacia el movimiento asociativo y a partir de ahí fui conociendo las salidas profesionales, porque hasta ahí la orientación fue nula. Ninguna, no existía. G2.M.L.1.IS.CE5.CG. IL-L-AM

Nuestra formación no se adecuaba a lo que luego te encuentras en el mercado laboral, y no estamos satisfechos con eso porque al final estamos muy perdidos. G3.M.S.5.CF.CE1.CO. IL-L-AM

En cuanto a la inserción laboral también señalan las dificultades para insertarse profesionalmente una vez finalizados los estudios, y la tempo-

ralidad de los trabajos que encuentran. Indican que respecto a la categoría profesional principalmente se les adjudica la categoría de educador, en el ámbito social, y señalan la inexistencia de una categoría laboral que les defina como lo que son: profesionales de la Pedagogía.

Es un trabajo temporal por horas, por proyectos. G1.M.L.5.EP.CE2.CA. IL-L-IL

Veo muchas limitaciones a la hora de encontrar un trabajo digno y estable. G1.M.L.5.EP.CE2.CA. IL-L-IL

Llevo entrando y saliendo en el mundo de la orientación en función de los resultados de oposiciones y circunstancias personales. G5.M.E.2.AA.CE3.CG. IL-L-IL

Yo me sentí afortunado porque trabajaba de pedagogo, con categoría de educador dentro de la salud mental, pero yo me he ido formando en muchas cosas. G4.H.S.2.SP.CE5.CG. IL-L-CL.

En general, se observa una falta de autoestima profesional, y de puesta en valor del perfil profesional, aunque también se recogen algunas unidades de significado respecto a la capacidad de resiliencia y de adaptación del perfil.

Es muy difícil presentarte a un profesional de RRHH como pedagoga para trabajar con personas en su departamento, y decirle que tú puedes ofrecerle cosas que otros perfiles no le pueden ofrecer. G1.M.L.5.EP.CE2.CA. IL-L-AP

Nos falta autoestima profesional. G6.M.E.4.AA.CE3.CO. IL-R-AP

Tenemos la capacidad a través de la carrera, de saber buscarnos la vida para hacer formación. En otras carreras son más parados y nosotros tiramos más para adelante. G3.M.S.5.IS.CE2.CO. IL-P-AP

Conclusiones y discusión

La rápida evolución del mercado laboral necesita profesionales flexibles con capacidad de adaptación para satisfacer las demandas cambiantes.

Por ello, en este estudio se ratifica que en el contexto académico debe tenerse muy presente la preparación del alumnado y la promoción de las competencias profesionales, además de los requisitos que el profesorado debe cumplir y para los que son evaluados constantemente (Izarra y Hirsch-Adler, 2022). Los participantes señalan satisfacción con los estudios recibidos, pero, apuntan que el profesorado está alejado del mercado laboral, identifican lagunas formativas a nivel de contenido, y reconocen haber recibido escasa o nula orientación académica y profesional, e indican que esto influye en su autovaloración como elementos clave para facilitar su vida académica a nivel personal y social (Llanes, 2015). Corroboran esto la necesidad de cuidado del estatus profesional (Touriñán, 2018) para lo que ven importante contar con un Colegio Profesional, que potencie su visibilización y su reconocimiento, y cubra su necesidad de formación complementaria para el desempeño profesional y la especialización, como ya indicaban Tallón et al. (2017). Podría reflexionarse que la identidad profesional se nutre de la formación académica, la experiencia laboral, además de los valores personales de cada individuo, y que esta acaba influyendo en la motivación, expectativas y sentido de identidad o pertenencia que tienen los profesionales en su sector (Llanes, 2015; Aranda et al., 2021). A este respecto, se valora como de baja pertinencia y aplicabilidad de la formación complementaria para el desarrollo de la carrera profesional tal y como viene ratificando Santos-Guerra (2020), así como el desajuste del contexto académico y del currículo a esas demandas del contexto laboral (Castellanos et al., 2020, Romero et al., 2022; Álvarez-Arregui, 2023; 2024 a, b).

Los resultados refrendan la potencialidad del desarrollo de un programa formativo en competencias transversales como medio para adaptarse a los entornos laborales y generar perfiles profesionales versátiles, sin perder de vista que esa flexibilidad limita la identidad profesional, y contemplan la escasa visibilización y falta de reconocimiento profesional, como un elemento que posiciona al pedagogo en un perfil profesional fácilmente sustituible, como se identifica en las ofertas de empleo y así advertían los estudios de Romero y Castelló (2016), Altuna et al., (2021), o Tallón-Rosales et al. (2022).

En esta línea, los profesionales de la Pedagogía reconocen su eficacia, persistencia y resiliencia, todas ellas habilidades y competencias que les permiten desarrollar y asumir responsabilidades con autoridad y capacidad de liderazgo en cuanto al desempeño profesional. Pero también

identifican que su autopercepción está influenciada por la falta de reconocimiento profesional que perciben, y la sensación constante de tener que “justificar lo valioso de su profesión”. Como cierre, indicar que como limitaciones de la investigación podríamos recoger, por un lado, que, aunque la revisión de un marco teórico es un marco de referencia válido, quizás no refleje fielmente la situación del contexto académico (Amber y Suárez, 2022), y, por otro lado, el tamaño de la muestra a la que hemos tenido acceso, centrada, en el contexto profesional asturiano.

Referencias

- Aguilera, J.L. (2019). La tutoría universitaria como práctica docente: fundamentos y métodos para el desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. *Pro-Posições*.30, 1-27. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0038>
- Allueva, P. (Coord) (2022). *Orientación educativa y universidad. Serie Orientación Educativa Universitaria*. Octaedro.
- Altuna, J., Cruz, E., Aierbe, A., Madinabeitia, E. 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>
- Álvarez-Arregui, E y Arreguit, X. (2019). El futuro de la Universidad y la Universidad del Futuro. Ecosistemas de formación continua para una sociedad de aprendizaje y enseñanza sostenible y responsable. *Revista Aula Abierta*, 48, 4 ,447-480. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.4.2019.447-480>
- Álvarez-Arregui, E. (Coord.) (2017). *Universidad, Investigación y Conocimiento: Avances y Retos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Álvarez-Arregui, E. (Coord.) (2019). *Universidad, Investigación y Conocimiento: La Transversalidad como referente del desarrollo profesional y personal*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Álvarez-Arregui, E. (Coord.) (2023). *Organización y Gestión de Instituciones educativas en momentos de cambio: avances y desafíos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Álvarez-Arregui, E. (Coord.) (2024, a). *El ADN del desarrollo personal, profesional, institucional y comunitario: la formación continua*. Ediuno.
- Álvarez-Arregui, E. (Coord.) (2024, b). *¿Innovar para adaptarse? O ¿Innovar para mejorar? Instituciones socioeducativas sostenibles que aprenden a aprender emprendiendo*. Ediuno.
- Álvarez-Arregui, E., Rodríguez-Martín, A. e Inda-Caro, M. (2012). Percepciones de los estudiantes universitarios sobre elección de la carrera, los apoyos institucionales y la docencia en la licenciatura de Pedagogía. *Aula Abierta*, 40 (1), 103-114.
- Amber, D., y Suárez, C. I. (2022). Tendencias en la formación de pedagogos en España:

- un análisis comparativo. *Publicaciones*. 52(1), 209–250. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i1.23906>
- Aranda, L., Fernández, M.A. y Mena, E. (2021). Análisis de las expectativas laboral del alumnado de pedagogía. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(3), 157-174. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.9518>
- Bisquerra, R. (Ed.) (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla
- Castellanos, R., Baute, M., y Chang, J. A. (2020). Orígenes, desarrollo histórico y tendencias de la orientación profesional. *Universidad y Sociedad*, 12(5), 269-278.
- Fernández, M. y Romero, A. (2010). Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada. *Revista portuguesa de Pedagogía*, 44 (1), 83-117 https://doi.org/10.14195/1647-8614_44-1_4
- García, F.J. y Aguilar, D. (2011). *Competencias profesionales del pedagogo: ámbitos laborales y nuevos yacimientos de empleo*. Aljibe.
- González-Melgar, C. (2022) *Competencias transversales para la empleabilidad de personas en situación de vulnerabilidad*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Oviedo.
- Herrán, A. (2018). Prejuicio, Pedagogía y Pedagogos. *Revista Virtual REDIPE*. 7 (7). 33-38.
- Izarra, D. e Hirsch-Adler, A. (2022). Characteristics of university teaching in institutions in Spain, Mexico and Venezuela. *Educatio Siglo XXI*, 40(3), 161-178. <https://doi.org/10.6018/educatio.494441>
- Llanes, J. (2015). *Inserción profesional y gestión de la carrera de titulados en Pedagogía*. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.
- López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P.R., González-Ramos, J.A. y Garcés-Delgado, Y. (2023). El desarrollo de conductas resilientes en la lucha contra el abandono académico universitario. *Educación XXI*, 26(2), 91-116. <https://doi.org/10.5944/educxx1.35891>
- Muñoz, J.L. y Gairín, J. (2013). Orientación y tutoría durante los estudios universitarios: el plan de acción tutorial. *Revista Fuentes*. 14, 172-192.
- Negrín-Fajardo, O. y Vergara-Ciordia, J. (2018) *Historia de la educación*. Dykinson
- Romero, J.M. y Castelló, A. (2016). Redefiniendo los campos de inserción laboral del pedagogo. *Revista Currículum*, 29, 21-34.
- Romero, V. L., Tallón, Y. y Franco J. L. (2022). Meta-análisis de competencias transversales en la empleabilidad de los universitarios. *Revista gestión de las personas y tecnología*, 43. <https://doi.org/10.35588/gpt.v15i43.5464>
- Santos-Guerra, M.A. (2020) *¿Para qué servimos los pedagogos? El valor de la educación*. Catarata.
- Tallón, S., Cáceres, M.P. y Raso, F. (2017) Análisis del perfil del pedagogo en el ámbito empresarial español, mediante la técnica de análisis de puestos de trabajo. *Revista estudios Hemisféricos y Polares*. 8 (2), 1-20.
- Tallón-Rosales, S., Cáceres-Reche, M.P., Gómez-García, G. y Rodríguez-Jiménez, C. (2022). Perfil profesional del grado en pedagogía: análisis de las percepciones universitarias. *Formación universitaria*. 15(1), 197-208.
- Touriñán, J.M. (2018). Imagen social de la Pedagogía (Disciplina científica y Carrera). *Revista Boletín REDIPE*. 7 (9), 32-55
- Villardón, L., Yaniz, C y Moro, A. (2014) Competencias para el empleo: formación y mer-

García-Pérez, M.T., Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2025). Autopercepción de los profesionales de la Pedagogía: estudios y desarrollo profesional. *Educatio Siglo XXI*, 43(3), 55-78.

cado laboral. *Social and Behavioral Sciencies*, 139, 373-379 <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.019>

Viñao, A. (2009). El grado de Pedagogía y la formación del profesorado ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 97-11.