

Formando profesionales reflexivos en el EEES. El caso de la Teoría de la Educación en las universidades españolas*

Educating reflective practitioners in the EHEA. The case of Educational Theory in Spanish universities

Bianca Thoilliez*
María Poveda Sanz**

Recibido: 12-7-2012
Aceptado: 30-7-2012

Resumen

Las universidades se encuentran inmersas en un cambio que afecta a las estructuras de los estudios y, como consecuencia, a la forma de entender las disciplinas. Esto está sucediendo en los estudios de educación también, y nos preguntamos en qué medida lo estará haciendo en la Teoría de la Educación (TE) como ámbito disciplinar. Se ha realizado un estudio del grado y modo en que aparece esta disciplina, bajo sus distintas denominaciones, en los nuevos planes de las titulaciones de educación (Grados de Pedagogía, Educación Social, Magisterio de Educación Infantil y Magisterio de Educación Primaria). Con ello, hemos obtenido un diagnóstico preciso de la situación de la TE en las 57 universidades, del total de 76 oficialmente reconocidas en España que, durante el curso 2010-2011 ofertaron esta materia dentro de sus planes de estudio. Además, y a partir del análisis de contenido de diez programas de TE distintos, hemos podido determinar qué competencias desarrolla la TE en el Grado de Pedagogía. Abordamos también el debate de la formación teórico-reflexiva de los futuros profesionales de la educación.

Palabras clave:

Teoría de la educación; Espacio Europeo de Educación Superior; planes de estudio; estudios de educación; pedagogía.

Abstracts

Spanish universities are undergoing changes that affect the structure of the subjects studied and, as a consequence, the way disciplines are understood. This is also happening in all other areas of education and we wondered whether it also applied to the field of Educational Theory (ET). We have carried out a study of the specific way in which ET is included in the new degrees on education (Bachelor of Pedagogy, Social Education, Primary Education, and Early Childhood Education). As a result we have obtained an accurate diagnosis of the situation of ET in 57 of the 76 Spanish universities teaching ET as part of their study plan during the academic year 2010-2011. Furthermore, we present the results of a contents analysis of ET competencies. To achieve this we studied ten different syllabi of the subject ET in Pedagogy. We also address the debate on the pertinence of theoretical and speculative training of future education professionals.

Key words:

Educational theory; European Higher Education Area; study programs; education studies; pedagogy.

* Realizado dentro del marco del proyecto I+D+I «Origen y desarrollo del conocimiento teórico de la educación en España» (EDU2010-17367). IP: Teresa Rabazas Romero.

*Universidad Autónoma de Madrid
bianca.thoilliez@uam.es

**Universidad Complutense de Madrid
mariapov@edu.ucm.es

1. Introducción

En este trabajo abordamos el proceso de configuración de las materias vinculadas a la Teoría de la Educación (TE) en los planes de estudio de las universidades españolas, tanto públicas como privadas, como efecto inmediato de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

En un primer momento, reflexionamos sobre la importancia de las materias de corte teórico en la profesionalización de la función docente, es decir, en la formación de profesionales reflexivos. Como nos recuerda Jaume Sarramona, a finales de los 70 la corriente germánica en la que se enraizaba la Pedagogía (y la unía a la Filosofía), cede espacio a la influencia anglosajona que concebía una TE que asentaba científicamente la práctica educativa, y a la francófona que promovía la «segmentación del saber pedagógico en una serie de Ciencias de la educación, cada una de las cuales analiza el fenómeno común de la educación desde perspectivas específicas: psicológica, biológica, filosófica, política, organizativa, etc.» (Sarramona, 2008, p. 7).

La contextualización de esta disciplina en el entramado académico actual nos lleva a ver cómo la idiosincrasia de cada universidad, fruto de la localización geográfica, el tipo de gestión (pública o privada) y, especialmente, de la trayectoria vital y profesional de los y las que han proyectado lo que debía ser esta materia, han dado como resultado una asignatura que, bajo diferentes denominaciones («Teoría de la Educación», «Fundamentos de la Educación», «Teoría e Historia de la Educación», «Teoría e instituciones educativas», «Tendencias contemporáneas de la educación», «Fundamentos educativos y organización escolar», «Antropología filosófico-educativa», «Fundamentos e historia de la educación», etc.), posee sin embargo, rasgos comunes en sus competencias y contenidos.

En una primera fase, y partiendo de la localización de las 76 universidades oficiales que configuraban en el curso 2010-2011 el sistema educativo universitario español, procedimos a analizar sistemáticamente las siguientes categorías de estudio: 1) Nombre de la Universidad y carácter público/privado de la misma; 2) Nombre de la Facultad en donde se imparten las titulaciones de educación; y 3) Titulaciones en educación que se imparten (Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Social, Pedagogía). Esto nos permitió, tal y como se recoge en la Tabla 1, reducir el análisis a 57 universidades, por ser las únicas que ofrecen alguna titulación de carácter educativo en dicho curso.

Pues bien, en el siguiente apartado realizamos un estudio comparativo sobre el grado y modo de inclusión de la TE en las diversas asignaturas de los planes de estudio de las titulaciones de Pedagogía, Educación Social, Magisterio de Educación Infantil y Magisterio

Tabla I: Universidades que tienen acreditada la enseñanza de Grado en Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Social y/o Pedagogía (curso 2010-11)

Universidades ¹	Titulaciones oficiales			
	EP	EI	ES	PED
EHU; UCM; UBU; UGR; UMA; UM; UNIOVI; USAL; UPSA; URV; UDG; UIB; UV				
UCJC; UCV; UAH; UCLM; UNEX; UHU; USC; UVA; UDC; UNIOVI; UAB; UVIC				
ULL; UNAV; US				
MU; UDIMA; UAX; UAM; UCH-CEU; UCAM; UAL; UCA; UCO; UJAEN; UNIZAR; UEM; UFV; UNIRIOJA; VIU; UJI; UPCOMILLAS; UNINAVARRA; URL; URJC; USP-CEU; UAO-CEU; UAM; UIC				
UDE				
UNED; UB				
UOC				

Fuente: elaboración propia (N=57)

de Educación Primaria, diseñadas en los respectivos departamentos universitarios y, actualmente, aprobadas para su implantación. El principal objetivo ahí, será responder a qué espacio se va a destinar a la reflexión epistemológica sobre el quehacer profesional en los nuevos estudios universitarios de grado.

¹ Las siglas corresponden a: Euskal Herriko Unibertsitateko (EHU); Universidad Complutense de Madrid (UCM); Universidad de Burgos (UBU); Universidad de Granada (UGR); Universidad de Málaga (UMA); Universidad de Murcia (UM); Universidad de Oviedo (UNIOVI); Universidad de Salamanca (USAL); Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA); Universidad Rovira i Virgili (URV); Universidad de Girona (UDG); Universidad de les Illes Balears (UIB); Universidad de València (UV) // Universidad Camilo José Cela (UCJC); Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (UCV); Universidad de Alcalá de Henares (UAH); Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM); Universidad de Extremadura (UNEX); Universidad de Huelva (UHU) Universidad de Santiago de Compostela (USC); Universidad de Valladolid (UVA); Universidade da Coruña (UDC); Universidad de Vigo (UNIOVI); Universidad Autónoma de Barcelona (UAB); Universidad de Vic (UVIC) // Universidad de La Laguna (ULL); Universidad de Navarra (UNAV); Universidad de Sevilla (US) // Mondragon Unibertsitatea (MU); Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA); Universidad Alfonso X el Sabio (UAX); Universidad Autónoma de Madrid (UAM); Universidad Cardenal-Herrera CEU (UCH-CEU); Universidad Católica de San Antonio (UCAM); Universidad de Almería (UAL); Universidad de Cádiz (UCA); Universidad de Córdoba (UCO); Universidad de Jaén (UJAEN); Universidad de Zaragoza (UNIZAR); Universidad Europea de Madrid (UEM); Universidad Francisco de Vitoria (UFV); Universidad Internacional de La Rioja (UNIRIOJA); Universidad Internacional Valenciana (VIU); Universidad Jaime I de Castellón (UJI); Universidad Pontificia de Comillas (UPCOMILLAS); Universidad Pública de Navarra (UNINAVARRA); Universidad Ramón Llull (URL); Universidad Rey Juan Carlos (URJC); Universidad San Pablo CEU (USP-CEU); Universitat Abad Oliba CEU (UAO-CEU); Universitat d'Alacant (UA); Universidad Internacional de Catalunya (UIC) // Universidad de Deusto (UDE) // Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED); Universidad de Barcelona (UB) // Universidad Oberta de Catalunya (UOC).

Una vez identificada esta materia en sus diversas denominaciones («Pedagogías», «Conocimientos» «Teorías» o «Fundamentos» educativos) nos centraremos en comparar cómo se ha configurado su enseñanza en la titulación de Pedagogía, analizando los objetivos y competencias de los respectivos programas. Para esta última fase, se ha acudido al Programa VERIFICA de la Agencia Nación de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y al Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), con lo que hemos reducido nuestro estudio al caso de aquellas universidades que tienen las respectivas titulaciones aprobadas y publicadas en el Boletín Oficial del Estado (B.O.E.) y/o autorizadas por cada Comunidad Autónoma.

2. La profesionalización de la función docente y la pertinencia de la formación reflexiva en la formación inicial de los profesionales de la educación

Como es sabido, los debates pedagógicos desde la década de 1980 han estado marcados por, entre otras cuestiones, toda una serie de movimientos de reforma de los sistemas educativos. Una de las variables que explican el inicio de estos movimientos fue el convencimiento por parte de los gobiernos de los países occidentales acerca de que sus sistemas educativos nacionales estaban en crisis, de que las tradiciones e ideas predominantes hasta la fecha sobre la educación tenían que ser desechadas en aras de una mejora entendida en términos de eficiencia. La publicación a comienzos de los ochenta en EE.UU. del informe «*A Nation At Risk*», es quizá el ejemplo que mejor ilustra las motivaciones de dichas reformas. El informe lamentaba la mediocridad del sistema educativo público y señalaba los problemas que dicha mediocridad planteaban para la economía norteamericana. A este informe gubernamental, le siguieron multitud de informes-respuesta elaborados por agencias estatales y universidades, que lanzaban toda una serie de propuestas de reforma encaminadas a enmendar la desastrosa situación del momento (Beggs, 1990). Entre esas propuestas de reforma, la mejora de la formación inicial del profesorado y la mayor profesionalización de la función docente eran vistas como cruciales: los profesores y profesoras se convertían así, de algún modo, en la vía hacia el cambio y el progreso educativo del país; eran ellos y ellas quienes podían marcar la diferencia en la calidad de la educación que los niños y niñas americanos recibían en las escuelas. A pesar de las críticas y refutaciones basadas en datos que «*A Nation At Risk*» recibió desde los mismos EE.UU. (Berliner y Biddle, 1995), el movimiento se internacionalizó rápidamente. Gobiernos de todo el mundo, incluido el español, empezaron a reformar sus sistemas educativos de manera que fuesen más competitivos y respondiesen mejor a las nuevas exigencias de una sociedad y economía del conocimiento. Unas reformas en las que en buena medida nos vemos inmersos aún, y del que la creación

del EEES, con su insistencia en las competencias profesionales de los futuros egresados, constituye un eslabón más en esta cadena de reformas de los sistemas educativos.

Una de las respuestas que, desde el ámbito de la formación inicial, se está dando a este aumento en la exigencia de profesionalización de los futuros graduados en la rama de educación, consiste en pedirles que aprendan a fundamentar más y mejor sus prácticas. Que sean «profesionales», esto es, que basen lo que hacen en un conocimiento bien fundado y que su desempeño se traduzca en resultados concretos y evaluables. Y es que antes, la relación entre los gobiernos y los profesores que trabajaban en sus instituciones, consistía más bien en una especie de acuerdo tácito según el cual, los profesores, al tener un conocimiento específico, eran los responsables de proveer dicho servicio a la población y, a cambio, tenían ciertos privilegios sociales, autonomía y poder vinculados a su estatus. En cambio, ahora el cuerpo de profesores, pedagogos y educadores sociales es evaluable y su saber es visto como una herramienta, un medio para la eficiencia social del sistema. Ahora su saber tiene que producir resultados concretos y evaluables en los educandos.

En los últimos años se han desarrollado, mayoritariamente, dos discursos acerca de cómo mejorar la fundamentación de las prácticas docentes:

- Una vía gira en torno al concepto de *transferencia del conocimiento* que se traduciría en una práctica informada basada en los resultados de la investigación. La clave para su mejora consistiría en una correcta gestión de la información producida desde la investigación educativa y en la ejecución de un eficiente proceso de transferencia de esa información a las prácticas del aula. Esta perspectiva acerca de la mejora de la práctica educativa por vía de la transferencia del conocimiento pedagógico, implicaría un complejo proceso que se iría completando a través de una serie de etapas que se sucederían de manera lineal, más o menos, del siguiente modo: en primer lugar, los investigadores generan un conocimiento nuevo o actualizado; en segundo lugar, los gestores de información adaptan el contenido de esas investigaciones y, después, lo difunden entre los profesionales; en tercer lugar, estos profesionales reciben la información, la adaptan a su contexto de actuación y, por último, lo implementan. El principal problema que esta perspectiva de la transferencia nos plantea cuando la aplicamos a las condiciones epistemológicas del conocimiento pedagógico, es que promueve una idea equivocada acerca de cómo se adquiere y se transmite el conocimiento. Supone que el conocimiento puede transferirse a través de mecanismos puramente racionales, y que, si se siguen correctamente las etapas prescritas, los profesionales harán suya la nueva información según el modo previamente establecido. En definitiva, podría decirse que su visión acerca de la tarea educativa se basa en una fuerte racionalidad técnica que obvia en buena medida la indeterminación constitutiva de

los procesos educativos. La perspectiva de la transferencia del conocimiento en la formación de los profesionales de la educación, estaría presente en las materias que abordan las áreas de evaluación y diagnóstico de los procesos educativos, entre otras.

- La otra vía se centra en la idea de *conocimiento reflexivo*. A diferencia de la perspectiva de la transferencia, aquí no es el conocimiento científico el que se sitúa en la base del saber docente, sino la experiencia. Critica la comprensión de los entornos profesionales como áreas de aplicación científica y considera que el saber profesional se construye reflexivamente en el curso de la misma práctica. Así, «(n)o deberíamos empezar por preguntar cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico, sino qué podemos aprender a partir de un detenido examen del arte, es decir, de la competencia por la que en realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica» (Schön, 2002, pp. 25-26). Un profesional que reflexionase acerca de lo que hace, sería capaz de encontrar aspectos coincidentes en situaciones divergentes, a partir de cuya identificación desarrollaría un repertorio de objetivos y técnicas para afrontarlas convenientemente. A través del proceso de reflexión que atravesaría su desempeño cotidiano y que le permitiría, por lo tanto, reelaborar o corregir los aspectos mejorables de su práctica, el profesional se convierte así en productor de conocimiento nuevo. Esta perspectiva centrada en la experiencia reflexiva como generadora de más y mejor conocimiento capaz de fundamentar más sólidamente la actividad de los futuros profesionales de la educación, supone «una experiencia reflexiva que compromete a maestros y profesores en las artes del juicio, la deliberación y las decisiones, artes destinadas a tomar una decisión a favor de la *opción de educar*» (Bárcena, 2005, p. 30).

Pero, ¿qué papel juegan la adquisición de conocimientos teóricos y habilidades reflexivas en la futura práctica educativa de quienes se están formando? Siguiendo a Carr (2002), en la formación de los profesionales de la educación ha habido tres maneras tradicionales de entender las relaciones entre el conocimiento teórico y la práctica. Puede darse, en primera instancia, una *relación de oposición*. Desde este punto de vista, «práctica» es todo lo que no sea «teoría». Según este planteamiento, la «práctica» se aferraría a los casos particulares y dependientes del contexto, posee capacidad de respuesta ante las demandas contingentes de la vida cotidiana y, los problemas prácticos sólo podrían resolverse «haciendo algo». Por otra parte, la «teoría» se ocuparía de generalizaciones universales e independientes del contexto, trata de ideas abstractas, teorizar sería inmune a las presiones del tiempo, y los problemas teóricos se resolverían «conociendo algo». Sin embargo, esta visión resulta insatisfactoria en el ámbito educativo, dado que hay muchas situaciones educativas en las que el problema práctico que se plantea, consiste en qué hacer respecto a alguna cuestión teórica: hay aspectos de la práctica que no están

limitados por la inmediatez, la particularidad o el contexto. También podemos encontrarnos con una posible *relación de dependencia* entre la teoría y la práctica educativas. Este enfoque insiste en que dado que toda práctica implica un conjunto más o menos conexo de supuestos y creencias, siempre se encuentra orientada por algún marco teórico. Por tanto, toda práctica estaría «cargada» de teoría. La práctica aquí no se opondría a la teoría, sino que se regiría por un marco teórico implícito que estructuraría y orientaría las actividades de quienes se dedican a tareas prácticas. El problema de esta perspectiva es que no reconoce que la práctica educativa nunca puede regirse por la pura teoría, y esto es así porque la «teoría» es siempre un conjunto de creencias generales, mientras que la «práctica» supone siempre la acción en una situación determinada. Por último, Carr plantea una posible *relación de autonomía*, donde la práctica es equiparada a un «saber cómo», por lo que una buena práctica precedería a la teoría sobre la misma.

Sin embargo, la práctica educativa supone siempre mucho más que un «saber cómo hacer algo», porque una característica definitoria de una práctica educativa es que constituye una actividad ética que se emprende para conseguir unos fines educativamente deseables. En la determinación de esos fines deseables y el establecimiento de los medios más convenientes para alcanzarlos, es donde entra en juego todo el espacio de indeterminación en que consiste la práctica de la educación y el conocimiento que sobre dicha práctica podremos obtener y elaborar. Entender el ejercicio profesional de la educación como una práctica que se fundamenta sobre una idea de conocimiento reflexivo, es lo que en buena medida puede justificar hoy la presencia de asignaturas con un fuerte componente especulativo, como es el caso de la TE, en los planes de estudio de los y las profesionales de la educación.

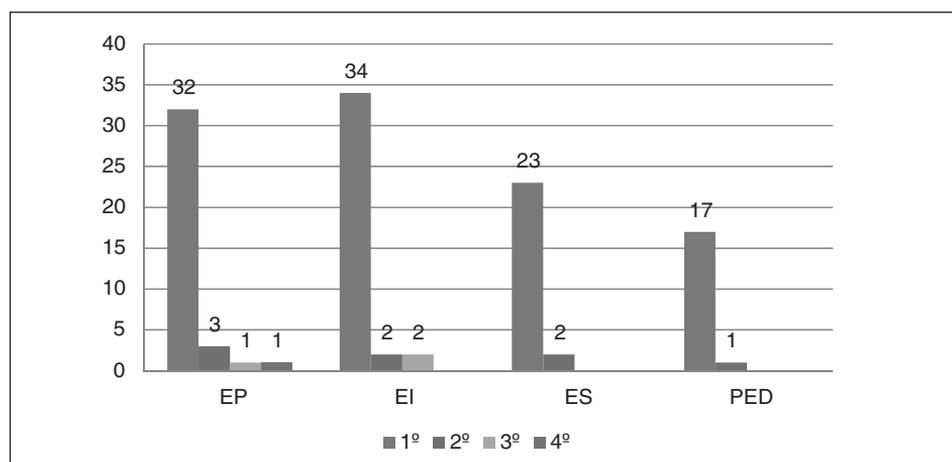
3. La Teoría de la Educación en los nuevos grados en educación

La historia y evolución seguidas por la TE en los planes de estudio de Pedagogía de las universidades españolas, tiene un recorrido ya de más de cuarenta años, el cual se inicia como es bien sabido en la Facultad de Filosofía de la Universitat de Barcelona y su influyente Plan Maluquer. La trayectoria, orígenes e influencias de esta disciplina en dichos estudios han sido ampliamente estudiados (Gil Cantero y Jover, 2007; Bruno-Jofré y Jover, 2008; Jover y Rabazas, 2009; Jover y Thoilliez, 2010; Touriñán, 2012). Lo que nos proponemos hacer aquí es más sencillo y, al mismo tiempo, especialmente pertinente dado el contexto de reformas de los planes de estudio que han seguido a la adaptación de nuestro sistema al EEES. Como indicamos en la introducción, buscamos aquí ofrecer una visión «diagnóstica» o «panorámica» de la situación que la TE ocupa actualmente en el

conjunto de las titulaciones vinculadas al área de la educación: Grado en Maestro/a de Educación Primaria (EP), Grado en Maestro/a en Educación Infantil (EI), Grado en Educación Social (ES), y Grado en Pedagogía (PED). Presentamos aquí una visión general de cómo quedaron configuradas estas cuatro carreras en el curso 2010-2011, y ya en el siguiente apartado, nos ocuparemos con más detalle del caso concreto de los estudios de Pedagogía. En la presentación de los resultados, atenderemos al estudio realizado acerca del curso en que aparece la TE o materia afín (Gráfico 1), la carga en ECTS que recibe (Gráfico 2), la tipología de materia que tiene (Gráfico 3) y la denominación que toma (Gráfico 4) para cada una de las cuatro titulaciones consideradas. La información completa sobre la que realizamos estos análisis se presenta en los anexos 1, 2, 3 y 4.

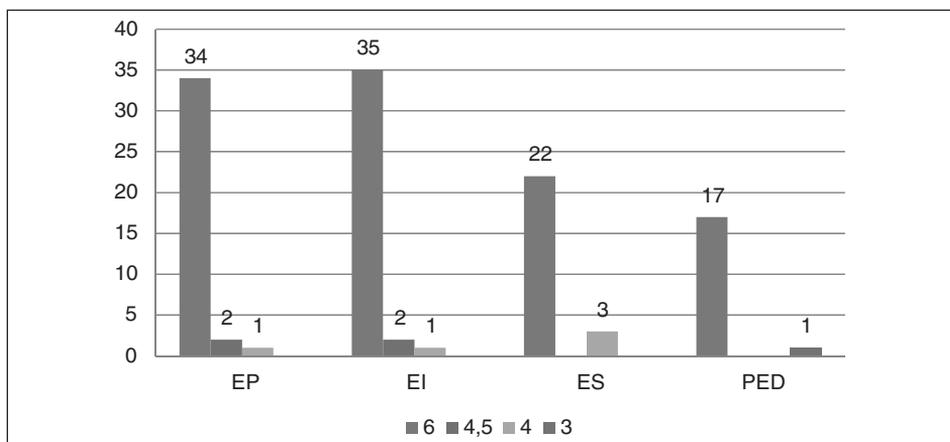
En lo que respecta al curso en que suelen incluirse las asignaturas de TE o afines en las titulaciones de educación, la tendencia a implantarla en el primer curso es evidente. Esto es así para las cuatro titulaciones consideradas, aunque (como se puede ver en el *Gráfico 1*) existe alguna excepción, en especial para Primaria e Infantil, donde hasta cinco universidades en el primer caso y cuatro en el segundo, optaron por incluir la asignatura de TE o su afín en un curso distinto al de primero.

Si prestamos atención al *Gráfico 2*, sobre la carga horaria en créditos ECTS que recibe la TE y afines en las titulaciones de educación, también encontramos una clara tendencia: apostar por los 6 ECTS. Aún así también se observan excepciones, en Primaria e Infantil



Fuente: elaboración propia (N EP=37; N EI=38; N ES=25; N PED=18).

Gráfico 1: Curso en que se incluye TE o materia afín para las titulaciones del área de educación (curso 2010-11).

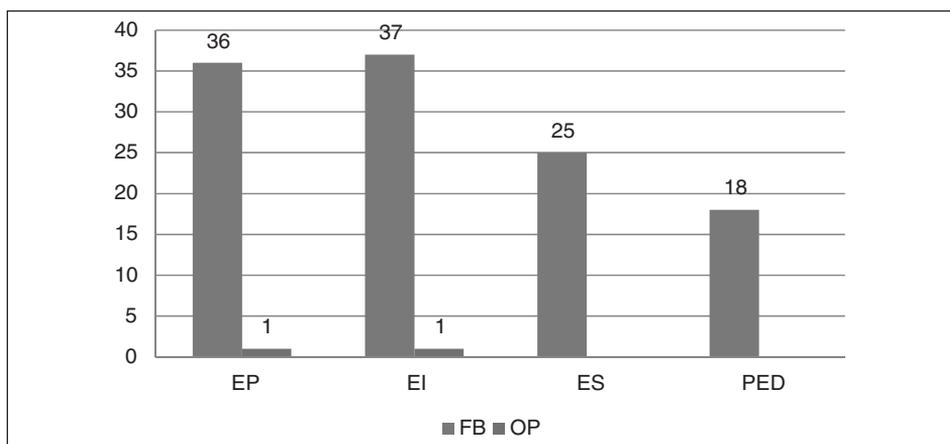


Fuente: elaboración propia (N EP=37; N EI=38; N ES=25; N PED=18)

Gráfico 2: Carga en ECTS para TE o materia afín en las titulaciones del área de educación (curso 2010-11)

(con tres universidades que le dan 4,5 o 4 ECTS), en Educación Social (con tres universidades que le dan una carga de 4 ECTS) y en Pedagogía (donde en un caso se conceden a la materia de TE un total de 3 ECTS).

En el *Gráfico 3* se atiende a la tipología de asignatura a la que se adscribe la TE y afines, siendo en la inmensa mayoría de los casos y para las cuatro titulaciones consideradas, una



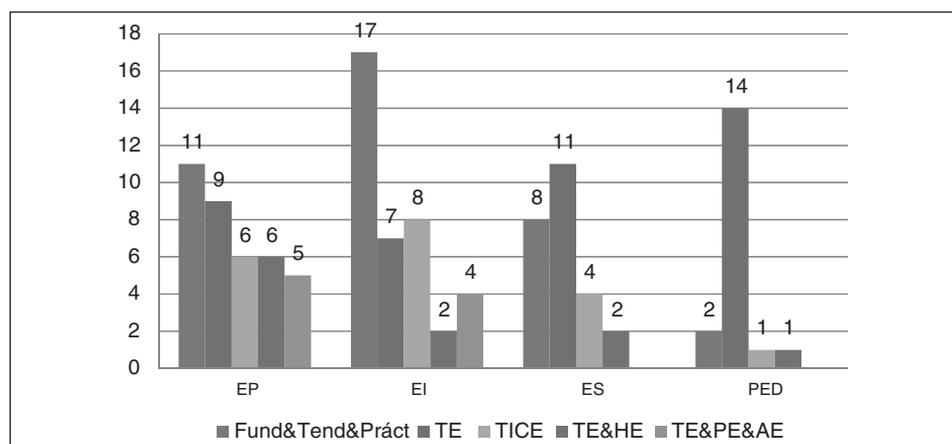
Fuente: elaboración propia (N EP=37; N EI=38; N ES=25; N PED=18)

Gráfico 3: Tipo de materia en que se incluye TE o su afín para las titulaciones del área de educación (curso 2010-11)

asignatura del tipo de «formación básica» (FB). Sólo encontramos una excepción para Primaria e Infantil, donde una universidad la oferta como asignatura «optativa» (OP).

Si prestamos ahora atención al *Gráfico 4*, vemos cómo hemos establecido cuatro categorías para organizar y clasificar las diferentes denominaciones con que hemos encontrado a la TE: 1) «Fund&Tend&Práct», incluye asignaturas cuyo título hace referencia al estudio de los fundamentos, tendencias y prácticas de la educación; 2) «TE», se refiere a la denominación clásica de «Teoría de la Educación»; 3) «TE&HE», se refiere a asignaturas que reúnen en su denominación a la «Teoría» y la «Historia» de la educación; y, 4) «TE&PE&AE», engloba a las asignaturas que en su título relacionan la teoría de la educación con la política educativa y/o la antropología de la educación. Podemos indicar que, del vaciado de los planes de estudio vigentes realizado, puede afirmarse que existe una mayor variabilidad en cuanto a presencia y denominación de la TE en los grados de Infantil y Primaria, frente a la mayor homogeneidad encontrada en el caso del título de grado en Educación Social y, de manera aún más evidente, en el grado en Pedagogía. Llama la atención que la mayoría de las universidades que ofrecen las titulaciones de Primaria e Infantil no han incorporado en la reforma de sus planes de estudios, la asignatura propiamente dicha de TE, sino alguna otra variante.

Una vez determinados los aspectos formales de curso en que se imparte, carga en ECTS, tipo de asignatura y denominación, para las cuatro titulaciones de educación consideradas



Fuente: elaboración propia (N EP=37; N EI=38; N ES=25; N PED=18)

Gráfico 4: Denominación que recibe TE o materia afín para las titulaciones del área de educación (curso 2010-11)

en el conjunto del sistema universitario español, consideramos necesario avanzar en el análisis del contenido concreto de la asignatura de TE (en sus diversas denominaciones). Al no ser posible desarrollar el estudio de este segundo nivel de diferencias en todas estas titulaciones, optamos, en el siguiente apartado, por llevar a cabo un estudio pormenorizado de lo que ha sido la configuración de la TE para los estudios de Pedagogía, en la definición de sus objetivos y competencias.

4. La Teoría de la Educación en los nuevos grados en Pedagogía

4.1 Estado de aprobación de los nuevos grados en Pedagogía en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT)

Si bien es verdad que hay un reducido número de Facultades que a día de hoy imparten la carrera de Pedagogía, prácticamente todas incluyen esta materia dentro de sus respectivos Planes de Estudio. Siguiendo el proceso pautado para la construcción del EEES (iniciado en 1999 con la Declaración de Bolonia), en octubre de 2007 se ratificó una normativa legal por la que se venía a establecer cómo debían estructurarse las enseñanzas universitarias de carácter oficial, a la vez que se reconocía a las universidades su autonomía para crear y proponer «de acuerdo con las reglas establecidas, las enseñanzas y títulos que hayan de impartir y expedir, sin sujeción a la existencia de un catálogo previo establecido por el Gobierno, como hasta ahora era obligado»². De este modo, esa autonomía en el diseño se veía «reconducida» por un sistema de evaluación (verificación) y acreditación que debían superar y que, por lo tanto, dotaba de una base común a todos los planes de una misma titulación (en nuestro caso, Pedagogía), pues debían elaborar una Memoria para solicitar la verificación de cada Título Oficial que recogiera: descripción y justificación del título; objetivos a alcanzar (competencias generales y específicas a adquirir en dicha titulación, y competencias básicas para todos los Grados); programación del acceso y admisión de futuros estudiantes; planificación de las enseñanzas; personal académico precisado; recursos materiales y servicios necesarios; resultados previstos de consecución de graduados; sistema de garantía de la calidad; y el calendario de implantación³.

² «Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales» (BOE nº 260 de 30 de octubre de 2007). Más tarde, se aprueba el «Real Decreto 861/2010, de 2 de julio», por el que se modifica la anterior normativa.

³ Es más, el propio programa VERIFICA ofrecía una «Guía de apoyo para la elaboración de la memoria de verificación de títulos oficiales universitarios»; y no olvidemos los Libros Blanco del «Título de Grado en Pedagogía» que facilitó en su día la ANECA.

Desde el programa VERIFICA (de la ANECA) se han evaluado esas propuestas de los planes de estudio de cada título universitario⁴ y, posteriormente, en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) se ha podido localizar aquellos planes confirmados por el Consejo de Universidades (compuesto por el Ministro de Educación, rectores de las respectivas universidades y demás miembros) hasta el momento actual. Tal y como recoge la Tabla II, para la titulación de Pedagogía, en todos los casos se

Tabla II. Comparativa del estado del Título de Graduado/a en Pedagogía (curso 2010-11)

Universidad ⁵	Materia vinculada a la TE	Código	Aprobación en B.O.E.
UN	Fundamentos de la Educación	2500593	nº 244, 09/10/2009, p. 85354
EHU	Pedagogía: teoría e instituciones educativas	2501475	nº 305, 16/12/2010, p. 103858
UBU	Teoría e historia de la educación	2501239	nº 155, 26/6/ 2010, p. 56242
UB	Teoría de la Educación	2500293	nº 225, 19/9/2011, p. 99125
UCM		2500688	nº 4, 05/01/2010, p. 732
UGR		2501518	nº 273, 11/11/2010, p. 94751
UIB		2500338	nº 244, 09/10/2009, p. 85349
ULL		2501890	nº 305, 16/12/2010, p. 103858
UMA		2501981	nº 273, 11/9/2011, p. 94751
UM		2500382	nº 4, 05/01/2010, p. 733
UNED		2500391	nº 168, 14/07/2011, p. 7805
UNIOVI		2501631	nº 236, 29/09/2011, p. 82890
UPSA		2501400	nº 155, 26/06/2010, p. 56245
USAL		2502430	nº 12, 14/01/2011, p. 4648
USC		2501110	nº 4, 05/01/2010, p. 734
US		2501200	nº 4, 05/01/2010, p. 734
UV		2500879	nº 50, 26/2/2010, p. 18718

Fuente: elaboración propia.

⁴ Para saber más de este programa de evaluación (guías de apoyo, protocolos, comisiones, etc.) acudir a <http://www.aneca.es/Programas/VERIFICA> Para conocer los planes de estudio que han superado los trámites académicos y administrativos, acudir al RUCT, en <https://www.educacion.gob.es/ruct/consultaestudios?actual=estudios>

⁵ Para ver a qué universidad corresponden las siglas, ver nota 1.

superaron dentro del curso académico 2010-2011 todos los trámites requeridos, siendo acreditados por parte de la Secretaría General de Universidades (publicado en el Boletín Oficial del Estado). Si nos fijamos en el Grado de Pedagogía, que se encuentra en el Área de Ciencias Sociales y Jurídicas, se comprueba la existencia de pocas universidades en donde se imparte la docencia de esta titulación (17 en total⁶, frente a las 57 consultadas).

4.2 Análisis de contenido de las materias afines a la Teoría de la Educación en los nuevos planes de estudio de Pedagogía

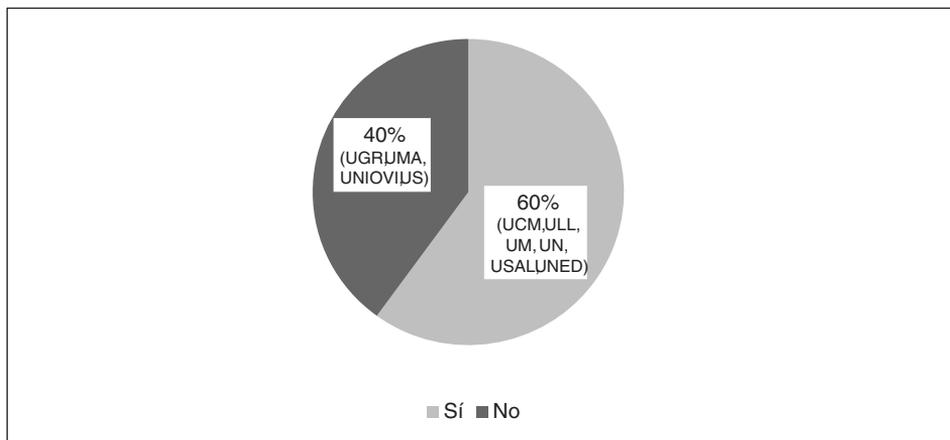
La muestra de planes de estudio de Pedagogía seleccionada es de tipo incidental, pues el criterio para su consideración en este análisis ha sido, exclusivamente, la posibilidad de acceso directo a los mismos durante el curso 2010-2011. Así, hemos podido comparar la situación de la TE o materias afines, en los siguientes diez universidades españolas que cuentan entre su oferta de titulaciones la de Graduado/a en Pedagogía: Universidad Complutense de Madrid (UCM), Universidad de Granada (UGR), Universidad de La Laguna (ULL), Universidad de Málaga (UMA), Universidad de Murcia (UM), Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Universidad de Navarra (UN), Universidad de Oviedo (UNIOVI), Universidad de Salamanca (USAL) y Universidad de Sevilla (US). En conjunto, representan más de la mitad de la oferta nacional para esta titulación (que ciframos en diecisiete). Haremos una breve mención a los objetivos contemplados en los programas para después centrarnos, con algo más de detalle en las diferentes competencias incluidas en los programas considerados⁷.

4.2.1 Análisis de los objetivos en los programas de la asignatura TE en Pedagogía

Aunque la mayoría de departamentos incluyen objetivos en su programación de la asignatura, las universidades de Granada, Málaga, Oviedo y Sevilla no presentan objetivos. Si bien, pensamos que los objetivos tendrían que ser «objetivos generales de la asignatura» y las *competencias* serían las «capacidades a adquirir por el propio estudiante».

⁶ Aunque la Universidad Rovira i Virgili (URV) tiene Grado de Pedagogía, no tiene ninguna asignatura relacionada con Teoría de la Educación, por lo que no se ha incluido en la tabla. Tampoco hemos incluido la Universitat de Girona, porque aunque incluye la asignatura *Pedagogia (Aproximació al fenomen educatiu + Pedagogia)* en su Plan de Estudios, no había pasado aún el filtro normativo.

⁷ Aunque no forman parte del análisis que realizamos de la materia TE y afines, todos los programas considerados contenían, además de la definición de competencias y/u objetivos, la especificación de los contenidos a trabajar en el curso.



Fuente: elaboración propia (N =10)

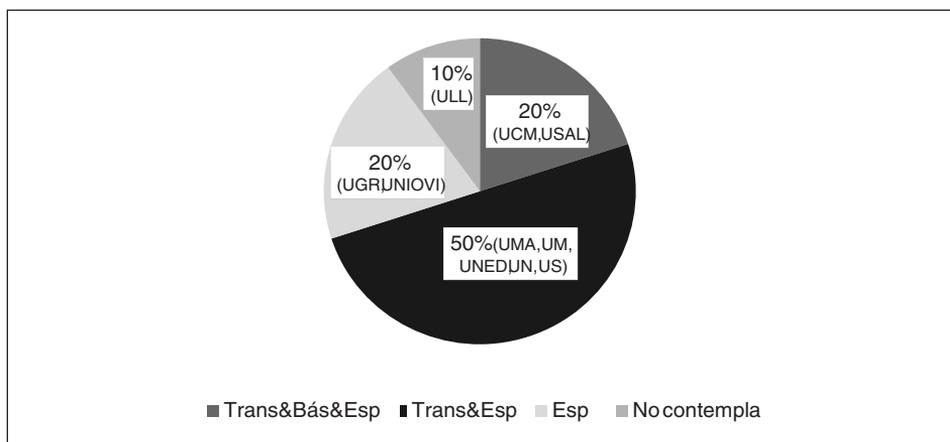
Gráfico 5: Definición de objetivos en los programas de la materia TE en Pedagogía (curso 2010-11)

El análisis de los programas de las asignaturas consultados, nos hace pensar que no hay una distinción clara entre unos y otros, pues además de que no todos presentan objetivos y competencias, los que lo hacen no ofrecen una diferencia significativa (objetivos y competencias prácticamente son los mismos), y los que se decantan por sólo incluir objetivos o competencias no difieren demasiado de lo dispuesto por el resto de departamentos sean cuales sean los elementos curriculares incluidos (objetivos y competencias, sólo competencias, sólo objetivos).

4.2.2 *Análisis de las competencias en los programas de la asignatura TE en Pedagogía*

Teniendo en cuenta el «Libro blanco» de Pedagogía y la «Guía de apoyo para la elaboración de la Memoria de verificación de Títulos oficiales universitarios» (Grados y Máster), sabemos que hay tres tipos de competencias, según se conciba que la capacidad a adquirir por todos los estudiantes ha de ser: para una misma universidad, sea cual sea la Facultad (competencias *transversales* o *genéricas*); adaptadas a su titulación (competencias *básicas* o *generales*); o, finalmente, para un mismo título, es decir, propias de su titulación (competencias *específicas*).

Aunque para la acreditación del Plan de Estudios del título de Grado en Pedagogía sí era obligatorio presentar los tres tipos de competencias (transversales, básicas y específicas), en los programas de las asignaturas no siempre se mencionan. El Gráfico 6 recoge las cuatro



Fuente: elaboración propia (N =10)

Gráfico 6: Definición de competencias en la materia TE en Pedagogía (curso 2010-11)

variantes identificadas en lo que a inclusión y definición de competencias se refiere (la información completa sobre la que realizamos estos análisis se presenta en el anexo 5).

En unos casos, se señalan las tres competencias, distinguiendo unas capacidades a adquirir según la competencia de que se trate (como es el caso de la UCM y la USAL); en otros, se señalan las competencias transversales y específicas (UMA, UN, UM, UNED y US), o sólo las específicas (como sucede en la UGR y la UNIOVI); o bien, no se contempla la definición de competencias de ningún tipo (caso del programa de la ULL). Esta diferente articulación de los programas de las asignaturas de TE para Pedagogía, a los que hemos accedido, hace que de las diez universidades consideradas, sólo podamos hablar de competencias básicas en dos casos (UCM y USAL); de competencias transversales en siete casos (UCM, UMA, UM, UNED, USAL y US); y de competencias específicas en nueve casos (UCM, UGR, UMA, UM, UNED, UNIOVI, USAL y US).

4.2.2.1 Competencias básicas

El análisis de contenido desarrollado, nos ha permitido identificar los siguientes grupos de competencias básicas referidas a la asignatura de TE:

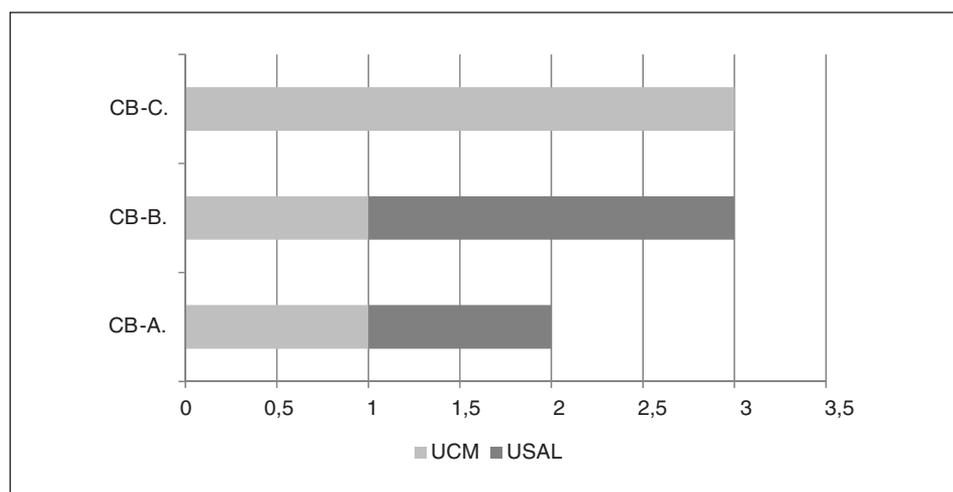
- A. *Desarrollo de habilidades comunicativas en contextos educativos*, que se refiere a aspectos vinculados al aprendizaje de la capacidad de comunicarse en el contexto universitario y en el ámbito disciplinar de la educación.

B. *Manejo de técnicas para la recogida de información*, que incluye aprendizajes relacionados con la consulta de fuentes y la aplicación de técnicas básicas de investigación.

C. *Conocimiento de los fundamentos del hecho educativo*, donde hemos incluido competencias que tienes que ver con el aprendizaje de los referentes teóricos y los principios básicos de la educación.

Recogemos los resultados de dicho análisis en la Tabla III. Asimismo, en el *Gráfico 7* ofrecemos un resumen de la presencia de dichos grupos competenciales por universidades.

Como se puede ver, atendiendo al contenido de los programas para TE en Pedagogía, existe coincidencia total acerca de los grupos competenciales A y B, que se supone, debe desarrollar esta asignatura. Los grupos competenciales con un contenido más denso en términos de competencias a desarrollar son el tercero (C), que hemos denominado «conocimiento de los fundamentos del hecho educativo», así como el «manejo de técnicas para la recogida de información» (B). Por último con sólo dos registros, el grupo de competencias que desarrollan las «habilidades comunicativas en contextos educativos» (A).



Fuente: elaboración propia (N=2).

Gráfico 7: Grupos de Competencias Básicas para TE en Pedagogía por universidades (curso 2010-11)

Tabla III: Grupos de Competencias Básicas para TE en Pedagogía (curso 2010-11).

A.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar planteamientos y problemas educativos, indagar sobre ellos: obtener, registrar, tratar e interpretar información relevante para emitir juicios argumentados que permitan mejorar la práctica educativa (UCM). 2. Familiarizar al alumno con la terminología de referencia habitual en investigaciones, prácticas y discursos sobre educación, de manera que vaya construyendo un entramado conceptual básico en torno a la educación como hecho y como intervención (USAL).
B.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer y aplicar técnicas para la recogida de información a través de la observación u otro tipo de estrategias para la mejora de la práctica escolar impulsando la innovación (UCM). 2. Conocer y manejar diversas fuentes, buscar e interpretar información relevante para dar respuesta a los problemas actuales de la educación con rigor, responsabilidad y fundamento científico (USAL). 3. Capacidad para transmitir información, ideas, problemas y soluciones a público diverso (USAL).
C.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender los referentes teóricos de la educación y sus condiciones de posibilidad en el ser humano (UCM). 2. Conocer los fundamentos, principios y características de la educación en sus diferentes etapas y modalidades (UCM). 3. Analizar la importancia de los factores sociales y familiares y su incidencia en los procesos educativos (UCM).

Fuente: elaboración propia.

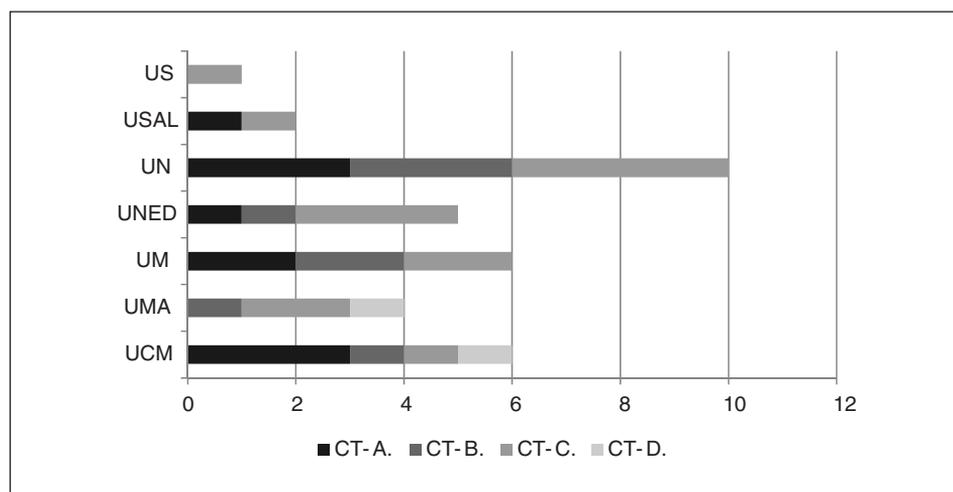
4.2.2.2. Competencias transversales

El análisis de las competencias transversales que los diferentes planes de estudio analizados reconocen como propias de la materia de TE, nos ha permitido identificar cuatro grupos competenciales:

- A. *Adquisición de valores para el ejercicio profesional*, que se refiere a la deontología de las profesiones de educativas y con la promoción de valores.
- B. *Desarrollo de habilidades de comunicación*, se refiere, como en el caso de las competencias básicas, al aprendizaje de la capacidad de comunicarse en contextos de educación superior.
- C. *Desarrollo de capacidad para el trabajo autónomo y colaborativo*, se refiere al necesario desarrollo de habilidades que ayuden al alumno a trabajar de manera eficaz, independiente o cooperativamente.

D. *Reconocimiento de la complejidad de los procesos y contextos educativos*, incluye competencias que abordan la exploración de la complejidad de los procesos y contextos en que tiene lugar los fenómenos educativos.

Incluimos los resultados de dicho análisis y categorización en la Tabla IV. Asimismo, ofrecemos, en el *Gráfico 8*, un resumen de la presencia de estos mismos grupos de competencias por universidades.



Fuente: elaboración propia (N=7)

Gráfico 8: Grupos de Competencias Transversales para TE en Pedagogía por universidades (curso 2010-11)

Aquí también podemos comprobar cómo solo existe una coincidencia total en el tipo de grupos competenciales, que se supone, debe desarrollar esta asignatura: la referida al desarrollo de capacidad para el trabajo autónomo y colaborativo. Destacan sin embargo el grupo de competencias referidas al «trabajo autónomo y colaborativo» (C) con catorce registros. Le sigue con diez, la «adquisición de valores para el ejercicio profesional» (A) y, con ocho, las que desarrollan la «capacidad para el trabajo autónomo y colaborativo» (B). Por último, con dos registros, las competencias para el «reconocimiento de la complejidad de los procesos y contextos educativos» (D).

Tabla IV: Grupos de Competencias Transversales para TE en Pedagogía (curso 2010-11)

A.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática (UCM). 2. Adquirir un sentido ético de la actuación profesional del educador (UCM). 3. Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico (UCM). 4. Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional (UM). 5. Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo (UM). 6. Desarrollar actitudes éticas de acuerdo con la deontología profesional (UNED). 7. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad (UN). 8. Compromiso ético (UN). 9. Capacidad de crítica y autocrítica (UN). 10. Capacidad de crítica y autocrítica, de toma de conciencia y de adopción de actitudes vinculadas a concepciones éticas y deontológicas (USAL).
B.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dominar estrategias de comunicación interpersonal en distintos contextos sociales y educativos (UCM). 2. Comunicación ágil y clara, oral y escrita, utilizando los recursos de las TIC, al menos en la lengua materna y en una segunda lengua de ámbito internacional (UMA). 3. Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar (UM). 4. Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC (UM). 5. Comunicarse de forma oral y escrita en todas las dimensiones de su actividad profesional con todo tipo de interlocutores (UNED). 6. Comunicación oral y escrita en la lengua materna (UN). 7. Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional (UN). 8. Capacidad de análisis y síntesis (UN).
C.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adquirir la capacidad de trabajo independiente, impulsando la organización y favoreciendo el aprendizaje autónomo (UCM). 2. Colaboración, trabajo en grupo y respeto a la diversidad y a la discrepancia, lo que supone madurez emocional. Cooperación y solidaridad nacional e internacional en investigación y en innovación (UMA). 3. Autorregulación del propio aprendizaje y capacidad de aprender a lo largo de la vida. Lo que supone desarrollo de actitudes de búsqueda, deseo de aprender y espíritu de innovación (UMA). 4. Ser capaz de trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional (UM). 5. Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación (UM). 6. Gestionar y planificar la actividad profesional (UNED). 7. Desarrollar procesos cognitivos superiores (UNED). 8. Utilizar de forma eficaz y sostenible las herramientas y recursos de la sociedad del conocimiento (UNED). 9. Organización y planificación (UN). 10. Autonomía en el aprendizaje (UN).

C.	11. Creatividad (UN). 12. Gestión de la información (UN). 13. Capacidad para el trabajo colaborativo y autónomo (USAL). 14. Liderazgo: Ejercer ascendencia, influir y ser un referente para los demás en el desarrollo de las actividades, promoviendo un ambiente de confianza, colaboración, responsabilidad y enriquecimiento. Promover el desarrollo de los compañeros y colaboradores. Conducir equipos profesionales. Disponer de una visión amplia sobre tareas y procesos (US).
D.	1. Promover y colaborar en acciones y en contextos educativos y formativos, y en todos aquellos organizados por otras organizaciones e instituciones con incidencia en la formación ciudadana (UCM). 2. Conocimiento comprensivo de un campo del saber disciplinar e interdisciplinar. Implica la capacidad de buscar, seleccionar, valorar y organizar la información en modelos que intentan comprender la naturaleza y posibilidades de cada ámbito de lo real (UMA).

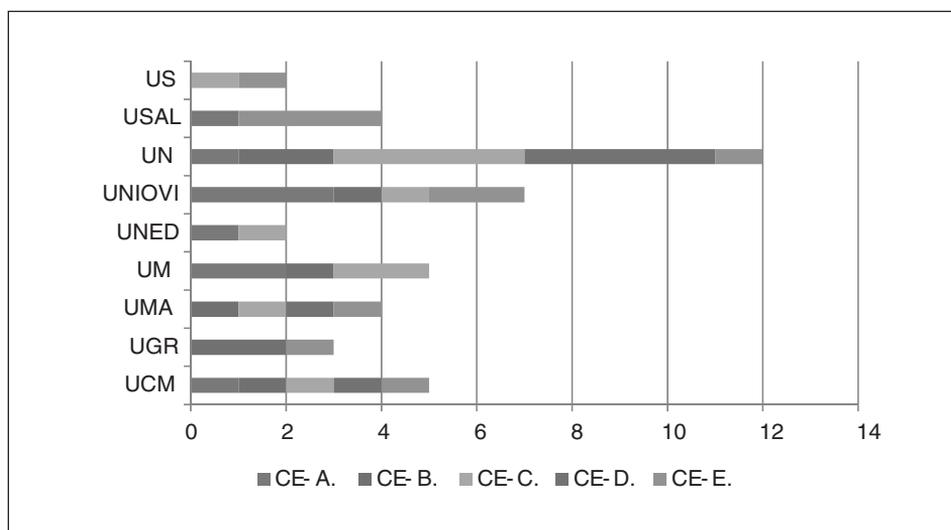
Fuente: elaboración propia.

4.2.2.3 Competencias específicas

Con respecto a las competencias específicas, hemos identificado cinco categorías:

- A. *Formación del juicio educativo*, hace alusión a competencias para aprender a analizar y juzgar la realidad y las situaciones educativas desde una perspectiva pedagógica.
- B. *Reconocimiento de las dimensiones social e histórica de la educación*, donde incluimos competencias encaminadas a la ampliación de la mirada educativa, teniendo en cuenta los factores *sociales e históricos sin los que no es posible comprender del todo los fenómenos educativos*.
- C. *Diseño y evaluación de programas educativos, que incluye competencias relativas a la planificación*, la dirección, la dinamización y la evaluación de proyectos pedagógicos en diferentes contextos de intervención.
- D. *Adquisición de bases de investigación educativa*, hace referencia a competencias destinadas a formar al estudiante en los fundamentos metodológicos de la investigación que se realiza en el ámbito de la educación.
- E. *Identificación de los fundamentos teóricos de la educación*, se refiere a competencias que abordan aspectos epistemológicos de la TE como área de conocimiento, en relación con otras disciplinas educativas y/o su ámbito de actuación en la práctica educativa.

Los resultados del análisis de contenido que hemos realizado, aparecen reflejados en la Tabla V. Asimismo, y del mismo modo que hicimos con las competencias básicas y transversales, presentamos en el *Gráfico 9* la presencia de cada uno de los cinco grupos competenciales por universidades, especificando el contenido y formulación concretos que toman en los diferentes programas de TE y afines de los que nos venimos ocupando.



Fuente: elaboración propia (N=9)

Gráfico 9.: Grupos de Competencias Específicas para TE en Pedagogía por universidades (curso 2010-11)

En lo que respecta a las competencias específicas, no hemos encontrado una coincidencia total acerca del tipo de grupos competenciales que desarrollarían las asignaturas de TE y afines en la formación de los futuros pedagogos y pedagogas. Si atendemos a la distribución de competencias dentro de los grupos o categorías competenciales que hemos podido definir, destacan con once registros las competencias referidas al «diseño y evaluación de programas educativos» (C) y con diez las que se ocupan de los «fundamentos teóricos y conceptuales de la educación» (E). Les siguen de cerca el grupo de competencias referidas a la «formación del juicio y mirada educativos» (A) con nueve registros. En cuarto y quinto lugar, con siete y seis registros respectivamente, encontramos el «reconocimiento de las dimensiones social e histórica de la educación» (B) y la «adquisición de bases de investigación educativa» (D).

Tabla V. Grupos de Competencias Específicas para TE en Pedagogía (curso 2010-11)

A.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar y comprender los procesos educativos en el aula y fuera de ella (UCM). 2. Capacidad de conocer y aplicar los principios básicos que orientan la acción educativa (UM). 3. Capacidad de reflexionar de modo crítico y creativo sobre los principales problemas de la educación actual (UM). 4. Identificar planteamientos y problemas educativos, indagar sobre ellos: obtener, registrar, tratar e interpretar información relevante para emitir juicios argumentados que permitan mejorar la práctica educativa (UNED). 5. Comprender y explicar el hecho educativo desde una perspectiva global y comprensiva, realizando un análisis multicausal de los procesos y condiciones vinculados a la práctica educativa (UNIOVI). 6. Desarrollar ensayos o exposiciones que reflejen la creación de un razonamiento autónomo propio y bien fundamentado a través de diversas fuentes de conocimiento pedagógico (UNIOVI). 7. Iniciarse en el uso de un lenguaje científico apropiado que recoja, de forma articulada y rigurosa, su pensamiento sobre el hecho educativo (UNIOVI). 8. Conocer las fuentes relativas al trabajo pedagógico en sus diversos ámbitos, saber acceder a ellas y gestionarlas (UN). 9. Describir, comprender y explicar los fenómenos educativos (USAL). 10. Analizar críticamente los valores de la educación (USAL).
B.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan (UCM). 2. Conocer y analizar las organizaciones, instituciones y sistemas de educación y formación como productos culturales e históricos y su influencia en la política y legislación educativa nacional e internacional (UGR). 3. Comprender las bases del desarrollo personal, social y cultural y su incidencia en el proceso educativo (UGR). 4. Conocer y analizar las organizaciones, instituciones y sistemas de educación y formación como productos culturales e históricos y su influencia en la política y legislación educativa nacional e internacional (UMA). 5. Capacidad para contextualizar los procesos educativos en la problemática de la sociedad actual (UM). 6. Comprender la relevancia que posee la educación para la vida social, desarrollando una sensibilidad social que les permita valorar el papel del pedagogo o pedagoga en los contextos de intervención socioeducativa (UNIOVI). 7. Conocer y contextualizar los sistemas educativos y formativos actuales en el contexto internacional y especialmente en los países e iniciativas de la Unión Europea (UN). 8. Conocer los procesos históricos de los sistemas, las profesiones y las instituciones y/o organizaciones de educación y formación (UN).
C.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática (UCM). 2. Diseñar, desarrollar, gestionar y evaluar planes, proyectos, programas, recursos y materiales para la acción educativa y/o formativa en distintos ámbitos y contextos (UMA). 3. Capacidad para el diseño de programas de intervención educativa en las dimensiones intelectual y afectiva (UM). 4. Realizar diseños de programas de intervención educativa contextualizados (UM).

C.	<ol style="list-style-type: none"> 5. Comprender los referentes teóricos, históricos, socioculturales, comparados, políticos, ambientales y legales que constituyen al ser humano como protagonista de la educación (UNED). 6. Reconocer la validez de las aportaciones teóricas y de la necesaria vinculación dialéctica que debe existir entre la teoría y la práctica educativa al diseñar e implementar programas y proyectos educativos (UNIOVI). 7. Conocer los fundamentos y la metodología de evaluación, referida a programas, contextos, procesos, productos, profesionales, instituciones y/u organizaciones y sistemas educativos (UN). 8. Diseñar y desarrollar procesos de evaluación de programas, centros e instituciones y sistemas educativos (UN). 9. Evaluar programas, centros e instituciones y sistemas educativos, ajustando los procesos evaluativos a las características del contexto social y profesional en el que habrán de ser desarrollados (UN). 10. Promover, planificar y dirigir la implantación de procesos y modelos de gestión de la calidad a partir de los planes de evaluación desarrollados en las instituciones y/u organizaciones educativas y formativas (UN). 11. Organizar, gestionar y evaluar centros, instituciones, servicios y sistemas educativos y formativos (US).
D.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora de la educación (UCM). 2. Conocer y comprender las bases teóricas y epistemológicas de la investigación educativa (UMA). 3. Conocer los fundamentos teóricos y metodológicos sobre la construcción, validación y uso de instrumentos de medición educativa (UN). 4. Conocer los métodos y estrategias de la investigación educativa (UN). 5. Diseñar y aplicar técnicas e instrumentos de diagnóstico y detección de variables que justifican una acción educativa concreta (diagnóstico de necesidades, capacidades, factores de exclusión y discriminación social, dificultades de aprendizaje, etc.) (UN). 6. Diseñar y desarrollar procesos de investigación aplicados a diferentes contextos y con enfoques metodológicos diversos (UN).
E.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer los procesos de interacción y comunicación en los escenarios educativos (UCM). 2. Conocer y comprender las bases teóricas y epistemológicas de los procesos y acciones formativas y educativas (UGR). 3. Conocer y comprender las bases teóricas y epistemológicas de los procesos y acciones formativas y educativas (UMA). 4. Conocer las bases teóricas y epistemológicas de los procesos educativos y formativos (UN). 5. Conocer las bases del desarrollo humano (teóricas, evolutivas y socioculturales) (UN). 6. Conocer la complejidad del fenómeno educativo, así como el sentido y forma que ha recibido el término «educación» y los conceptos afines al mismo (UNIOVI). 7. Analizar la relación educativa en cuanto proceso de comunicación dotado de unas connotaciones particulares (UNIOVI). 8. Caracterizar, diferenciar y relacionar los conceptos y sectores de la educación formal, no formal e informal (USAL). 9. Conocer la estructura y funcionamiento de las Ciencias de la Educación (USAL). 10. Identificar los discursos educativos predominantes y emergentes en la sociedad contemporánea (USAL). 11. Conocer y comprender las bases teóricas y epistemológicas de los procesos y acciones formativas y educativas (US).

Fuente: elaboración propia

5. Conclusión

Con este trabajo ofrecemos una imagen ajustada acerca del grado y modo en que ha quedado configurada, bajo sus distintas denominaciones, la TE en los nuevos planes de estudio de los Grados de Pedagogía, Educación Social, Magisterio de Educación Infantil y Magisterio de Educación Primaria, oficialmente aprobados en las distintas universidades del territorio español.

En este sentido, hemos podido determinar lo siguiente: (1) que el *curso* en que se oferta la TE o materia afín es casi siempre en los primeros dos cursos (mayoritariamente en primero); (2) que la *carga en ECTS* que suele recibir también en las cuatro titulaciones son 6 créditos; (3) que la *tipología de materia* a la que se le adscribe en la práctica totalidad de universidades analizadas es de «Formación Básica», lo que da idea de la importancia de esta materia para la autorregulación del conocimiento pedagógico a lo largo de las diferentes carreras; y (4) que puede afirmarse una mayor variabilidad en cuanto a presencia y *denominación* de la TE en los grados de Maestro/a de Educación Infantil y de Educación Primaria, frente a la mayor homogeneidad encontrada en el caso del título de grado en Educación Social y, de manera aún más evidente, en el grado en Pedagogía.

Con respecto al análisis de contenido de las competencias realizado de diez programas de la asignatura de TE o afín para Pedagogía para el curso 2010-2011 (correspondientes a las Universidades Complutense de Madrid, Granada, La Laguna, Málaga, Murcia, Navarra, Oviedo, Salamanca, Sevilla y UNED), hemos podido determinar qué competencias básicas, transversales y específicas se adscriben a dicha materia. Así, hemos clasificado en tres categorías o grupos competenciales las ocho competencias básicas identificadas: CB-A) *Desarrollo de habilidades comunicativas en contextos educativos*, CB-B) *Manejo de técnicas para la recogida de información*; y CB-C) *Conocimiento de los fundamentos del hecho educativo*. Con respecto al estudio de las 34 competencias transversales que en total se incluían en dichos programas, hemos podido identificar a su vez cuatro categorías o grupos competenciales que desarrollarían la materia de TE o afín en el marco de los nuevos grados en Pedagogía: CT-A) *Adquisición de valores para el ejercicio profesional*; CT-B) *Desarrollo de habilidades de comunicación*; CT-C) *Desarrollo de capacidad para el trabajo autónomo y colaborativo*; y CT-D) *Reconocimiento de la complejidad de los procesos y contextos educativos*. Por último, y en relación a las competencias transversales, de las cuales analizamos un total de cuarenta y tres, identificamos un total de cinco categorías que nombramos del siguiente modo: CE-A) *Formación del juicio educativo*; CE-B) *Reconocimiento de las dimensiones social e histórica de la educación*; CE-C) *Diseño y evaluación de programas educativos, que incluye competencias relativas a la planificación*; CE-D) *Adquisición de bases de*

investigación educativa; y CE-E) Identificación de los fundamentos teóricos de la educación.

Como ya indicamos, aunque la mayoría de programas considerados incluyen objetivos en su programación de la asignatura, cuatro de ellas no lo hacen. La ausencia de estos objetivos formulados al modo tradicional sería asumible y, quizá, hasta congruente con los nuevos modelos de formación centrados en competencias. Sin embargo, el análisis de las competencias incluidas en los programas de la materia de TE y afines arroja unos datos que hacen difícil ver con optimismo cómo se ha producido el tránsito de un enfoque a otro. La valoración que podemos hacer al respecto es que, por un lado y en lo que respecta a la forma de las competencias, los departamentos universitarios responsables de su diseño no han formulado de un modo adecuado las competencias de las materias de TE desde un punto de vista técnico. No todas las competencias analizadas (ya fuesen del tipo básico, transversal o específico) se ajustan adecuadamente a lo que se entiende hoy por competencia, a saber:

Poseer una competencia o ser competente (...) implica siempre un hacer determinado, un dominio técnico, una pertinencia o incumbencia práctica respecto de algo que se traduce en logros y resultados. Ser competente no tiene nada que ver con estar informado, con ser erudito o estar especializado. Ser competente siempre se refiere a una forma de intervención o hacer específicos en dominios específicos. No existe una 'competencia' general. Ser competente no antecede a la acción adecuada y efectiva, es equivalente a ella. Toda competencia está acotada por un campo de acción y los logros correspondientes (Ribes Iñesta, 2011, p. 36).

Desde el plano de la epistemología de la TE el estudio de las competencias llevado a cabo, pone de manifiesto que, tras más de cuarenta años de recorrido por nuestros planes de estudio, la TE tiene su objeto de conocimiento claramente más diluido que en sus inicios. No podemos afirmar, a la luz de los resultados obtenidos, que exista un acuerdo o coherencia clara entre los diferentes programas considerados. Si se nos permite la metáfora, encontramos que sí existe un cierto «aire de familia», pero no un parentesco incuestionable; cosa que sí sucede con otras áreas de conocimiento pedagógicas. Quizá, esto se deba a su propia idiosincrasia o a sus propios orígenes como disciplina pedagógica, nacida de un esfuerzo de reconstrucción y re-conceptuación disciplinar. Circunstancia que dificulta poder hablar de una definición de áreas de estudio claramente delimitadas y, de ahí, la variedad de competencias que, según se estudie en una universidad u otra, se espera que cada estudiante de Pedagogía haya desarrollado tras cursar la asignatura de TE o afín.

Somos conscientes de las limitaciones que el estudio aquí desarrollado presenta. Tras el análisis realizado y, más allá de las valoraciones formuladas, esperamos poder llevar a

cabo en otro momento una valoración más profunda de las consecuencias que conlleva, tanto para el área de conocimiento de la TE como para la formación de los profesionales de la educación, el panorama que hemos trazado hasta aquí. Debido al modo en que los planes de estudio y los programas de las materias se proponen, validan y organizan en el contexto universitario español actual, cualquier análisis de este tipo implica tener que manejar grandes cantidades de información, la cual hemos tratado de sintetizar y presentar del modo más accesible posible. En este sentido, nos gustaría desarrollar en el futuro un estudio más completo de la situación de esta materia en el resto de universidades, así como la medida en que se siguieron o no las recomendaciones de la ANECA para el Grado en Pedagogía. Sería también de gran interés llevar a cabo el análisis de los contenidos de dichos programas. Por otro lado, sería de utilidad dilucidar en qué medida los intereses corporativos (en facultades, departamentos, áreas de conocimiento) que, por razones no siempre pedagógicas, han promovido el diseño y puesta en marcha de estas competencias y no otras para la TE en los planes de estudio de Pedagogía y demás titulaciones del área de la educación.

Finalmente, y dentro del debate acerca de la importancia que las materias de ámbito teórico-educativo tienen en la formación de los futuros profesionales de la educación, quisiéramos realizar algunas consideraciones finales. A nuestro juicio, entender el ejercicio profesional de la educación como una práctica que se fundamenta sobre una idea de conocimiento reflexivo, es lo que en buena medida puede justificar hoy la presencia de asignaturas con un fuerte componente especulativo, como es el caso de la TE, en los planes de estudio de los y las profesionales de la educación. Acentuar este acercamiento y defenderlo es lo que, también, garantizará su existencia en el futuro y, con ella, quizá profesionales de la educación más críticos con las políticas de transferencia y evaluación del conocimiento y con una capacidad de juicio pedagógico más autónomo y certero. Nos resulta verdaderamente difícil concebir un plan de estudios que capacite para el ejercicio de la actividad educativa, sin la formación básica que aportan materias como la TE para la formación reflexiva de los futuros profesionales de la educación. Así, sería deseable que, junto con los debates epistemológicos sobre qué aporta la teoría de la educación a la construcción del conocimiento pedagógico, se abriese una reflexión en el área sobre qué papel debe o puede jugar la teoría de la educación en la formación de profesionales reflexión en el marco del EEES. Confiamos haber aportado aquí algunos elementos para que esta reflexión pueda iniciarse.

Referencias bibliográficas

- Aneca (2005). «Libro blanco» de Pedagogía.
- Aneca. Programa Verifica: «Guía de apoyo para la elaboración de la Memoria de verificación de Títulos oficiales universitarios» (Grados y Máster).
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Beggs, D. L. (1990). «Educational reform in teacher preparation: Proposals, reactions, and implementation», *Educational Psychological Review*, 2(3), pp. 255-262.
- Berliner, D. C. y Biddle, B. J. (1995). *The Manufactured Crisis. Myths, Fraud, and the Attack on America's Public Schools*. Cambridge: Perseus Books.
- Bruno-Jofré, R. y Jover, G. (2008). Los estudios de formación docente y pedagógica en Canadá y España: cambios programáticos e institucionales en el escenario de internacionalización de la educación, *Revista de Educación*, 347, pp. 397-417.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata (3ª ed.)
- Gil Cantero, F. y Jover Olmeda, G. (2007). «Memoria y prospectiva de la teoría de la educación». En: J. BOAVIDA y A. GARCÍA DEL DUJO (coords.) *Teoria da Educação. Contributos Ibericos*. Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 217-244.
- Jover, G. y Rabazas Romero, T. (2009). «Continuities and discontinuities in the origins of the institutionalisation of pedagogy in Spain», *Paedagogica Historica: International journal of the history of education*, 45(3), pp. 355-367.
- Jover, G. y Thoilliez, B. (2010). «Cuatro décadas de Teoría de la Educación ¿Una ecuación imposible?, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22(1), pp. 43-64.
- Jover, G., Rabazas, T., y Thoilliez, B. (2011). «La construcción histórica y el reto actual de la Teoría de la Educación». En: J. García Carrasco (ed.), *Cuestiones actuales de Teoría de la Educación*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica, pp. 69-88.
- Rabazas Romero, T., Poveda Sanz, M., y Pozo Andrés, Mª M. del (2011). «La construcción disciplinar de la Teoría de la Educación en España». En: P. Celada Perandones (ed.), *Arte y Oficio de Enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. El Burgo de Osma: SEDHE, CEINCE y Universidad de Valladolid, pp.585-592.
- Ribes Iñesta, E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación, *Bordón*, 63(1), pp. 33-45.
- Sarramona, J. (2008). *Teoría de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- Schön, D. A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Touriñán, J. M. (2012). «Teoría de la educación. Ámbito disciplinar, pluralidad de investigaciones teóricas y significación del conocimiento de la educación como principio de investigación pedagógica». En: J. M. Touriñán y R. Sáez Alonso, *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. La Coruña: Netbiblio, pp. 267-330.

ANEXOS

ANEXO 1: Presencia de la TE o materia afín en el Grado de Maestro/a en Educación Primaria (curso 2010-2011).

Universidad	Pública	Privada	Curso	ECTS	Tipo	Denominación
Euskal Herriko Unibertsitatea	X		1	6	FB	Teoría e historia de la educación
Universidade da Coruña	X		1	6	FB	Teoría de la educación
Universitat Abad Oliva CEU		X	1	6	FB	Teoría de la educación
Universidad Alfonso X el Sabio		X	1	4,5	FB	Teoría e instituciones educativas
Universitat d'Alacant	X		1	6	FB	Teoría e historia de la educación
Universidad de Almería	X		4	6	OP	Teorías educativas contemporáneas y los instrumentos de la sociedad de la información
Universitat Autònoma de Barcelona	X		1	6	FB	Teories i pràctiques contemporànies en educació
Universidad Autónoma de Madrid	X		1	6	FB	Teoría y política de la educación
Universidad de Burgos	X		1	6	FB	Teoría e historia de la educación
Universidad Cardenal-Herrera CEU		X	1	6	FB	Teoría de la educación
Universidad de Castilla-La Mancha	X		2	6	FB	Tendencias contemporáneas de la educación
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir		X	1	6	FB	Fundamentos educativos y organización escolar
Universidad Católica de San Antonio		X	1	6	FB	Teoría e instituciones educativas
Universidad Complutense de Madrid	X		1	6	FB	Teoría de la educación
Universidad de Extremadura	X		1	6	FB	Fundamentos teóricos, históricos y políticos de la educación
Universidad Francisco de Vitoria		X	2	6	FB	Historia de las teorías y los sistemas educativos contemporáneos
Universidad de Granada	X		1	6	FB	Fundamentos pedagógicos e historia de la escuela
Universidad de Huelva	X		1	6	FB	Fundamentos pedagógicos de la educación
Universitat de les Illes Balears	X		1	6	FB	Pensament i contextos educatius contemporanis
Universitat Internacional de Catalunya		X	1	4	FB	Fonaments i desenvolupament històric de l'educació
Universidad Internacional de La Rioja		X	1	6	FB	Educación personalizada: fundamentos antropológicos, filosóficos y psicológicos de la educación primaria
Universidad Jaume I	X		1	6	FB	Teoría de la educación
Universidad de La Laguna	X		1	6	FB	Teorías e instituciones educativas
Universidad de Málaga	X		1	6	FB	Teoría de la educación
Universidad de Murcia	X		1	6	FB	Teorías e instituciones contemporáneas de educación

Universidad	Pública	Privada	Curso	ECTS	Tipo	Denominación
Universidad de Navarra		X	1	6	FB	Fundamentos pedagógicos de la educación
Universidad de Oviedo	X		1	6	FB	Teorías de la educación e historia de la escuela
Universidad Pontificia de Comillas		X	3	4,5	FB	Antropología filosófico-educativa
Universidad Pontificia de Salamanca		X	1	6	FB	Teorías, instituciones educativas y organización del centro
Universidad Ramón Llull		X	1	6	FB	Historia i antropologia de l'educació
Universidad Rey Juan Carlos	X		1	6	FB	Teoría de la educación
Universidad San Pablo CEU		X	1	6	FB	Teoría de la educación
Universidad de Santiago de Compostela	X		1	6	FB	Teoría e historia de la educación escolar
Universidad de Sevilla	X		2	6	FB	Teoría de la educación
Universitat de Vic	X		1	6	FB	Escola, sistema educatiu i funció docent
Universidade de Vigo	X		1	6	FB	Teoría e historia de la educación
Universidad de Zaragoza	X		1	6	FB	Maestro y relación educativa

ANEXO 2: Presencia de la TE o materia afín en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil (curso 2010-2011)⁸.

Universidad	Pública	Privada	Curso	ECTS	Tipo	Denominación
Euskal Herriko Unibertsitatea	X		1	6	FB	Teoría e historia de la educación
Universidade da Coruña	X		1	6	FB	Teoría de la educación
Universitat Abad Oliva CEU		X	1	6	FB	Teoría de la educación
Universidad Alfonso X el Sabio		X	1	4,5	FB	Teoría e instituciones educativas
Universitat d'Alacant	X		3	6	FB	Teoría e historia de la educación infantil
Universidad de Almería	X		1	6	FB	Teorías educativas en educación infantil
Universitat Autònoma de Barcelona	X		2	6	FB	Teories i pràctiques contemporànies en educació
Universidad Autónoma de Madrid	X		1	6	FB	Fundamentos teóricos de la educación infantil
Universidad de Burgos	X		1	6	FB	Dimensión pedagógica de los procesos educativos
Universidad Cardenal-Herrera CEU		X	1	6	FB	Teoría de la educación
Universidad de Castilla-La Mancha	X		1	6	FB	Modelos y tendencias en educación infantil
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir		X	1	6	FB	Fundamentos e historia de la educación
Universidad Católica de San Antonio		X	1	6	FB	Teorías e instituciones educativas
Universidad Complutense de Madrid	X		1	6	FB	Teoría de la educación
Universidad de Extremadura	X		1	6	FB	Fundamentos teóricos y perspectiva histórica de la educación
Universidad Francisco de Vitoria		X	2	6	FB	Historia de las teorías y los sistemas educativos contemporáneos
Universidad de Granada	X		1	6	FB	Teoría de la educación: ideas y prácticas pedagógicas en educación infantil
Universidad de Huelva	X		1	6	FB	Fundamentos pedagógicos de la educación
Universitat de les Illes Balears	X		1	6	FB	Pensament i contextos educatius contemporanis
Universitat Internacional de Catalunya		X	1	4	FB	Fonaments i desenvolupament històric de l'educació
Universidad Internacional de La Rioja		X	1	6	FB	Educación personalizada: fundamentos antropológicos, filosóficos y psicológicos de la educación primaria
Universidad de Jaén	X		1	6	FB	Teoría de la educación y prácticas formativas en educación infantil
Universidad Jaume I	X		1	6	FB	Teoría de la educación
Universidad de La Laguna	X		1	6	FB	Teorías e instituciones educativas

Universidad	Pública	Privada	Curso	ECTS	Tipo	Denominación
Universidad de Málaga	X		1	6	FB	Teoría y política de la educación infantil
Universidad de Murcia	X		1	6	OP	Fundamentos teóricos de la educación infantil
Universidad de Navarra		X	1	6	FB	Fundamentos pedagógicos de la educación
Universidad de Oviedo	X		1	6	FB	Teorías de la educación e historia de la escuela
Universidad Pontificia de Comillas		X	3	4,5	FB	Antropología filosófico-educativa
Universidad Pontificia de Salamanca		X	1	6	FB	Teorías, instituciones educativas y organización del centro
Universidad Ramón Llull		X	1	6	FB	Historia i antropologia de l'educació
Universidad Rey Juan Carlos	X		1	6	FB	Teoría de la educación
Universidad San Pablo CEU		X	1	6	FB	Teoría de la educación
Universidad de Santiago de Compostela	X		1	6	FB	Teoría e instituciones contemporáneas de la educación infantil
Universidad de Sevilla	X		1	6	FB	Corrientes contemporáneas de la educación: implicaciones en la etapa infantil
Universitat de Vic	X		1	6	FB	Escola, sistema educatiu i funció docent
Universidade de Vigo	X		1	6	FB	Teoría e instituciones contemporáneas de la educación
Universidad de Zaragoza	X		1	6	FB	La escuela infantil como espacio educativo

⁸ Aunque sí tienen esta titulación, las siguientes universidades no incluyen ninguna materia de TE: Universidad de Alcalá de Henares; Universidad de Cádiz; Universidad Camilo José Cela; Universidad de Córdoba; Universidad Europea de Madrid; Universitat de Girona; Universidad Internacional Valenciana; Universitat de Lleida; Mondragon Unibertsitatea; Universidad Pública de Navarra; Universidad Rovira i Virgili; Universidad de Salamanca; UDIMA Universidad a Distancia de Madrid; Universitat de València; Universidad de Valladolid.

ANEXO 3: Presencia de la TE o materia afín en el Grado de Educación Social (curso 2010-2011)⁹.

Universidad	Pública	Privada	Curso	ECTS	Tipo	Denominación
Euskal Herriko Unibertsitatea	X		1	6	FB	Pedagogía: teoría e instituciones educativas
Universidade da Coruña	X		1	6	FB	Teoría de la educación
Universitat Autònoma de Barcelona	X		1	6	FB	Teories i història de l'educació
Universitat de Barcelona	X		2	6	FB	Teoria i institucions educatives
Universidad de Burgos	X		1	6	FB	Introducción a la educación social
Universidad Camilo José Cela		X	1	4	FB	Bases sociopedagógicas de la educación social
Universidad de Castilla-La Mancha	X		1	6	FB	Historia y Teoría de la educación
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir		X	2	6	FB	Fundamentos de la educación social
Universidad Complutense de Madrid	X		1	6	FB	Teoría de la educación
Universidad de Deusto		X	1	6	FB	Teoría de la educación
Universidad de Extremadura	X		1	6	FB	Fundamentos teóricos de la educación social
Universitat de Girona	X		1	4	FB	Corrents teòrics i metodològics en educació social
Universidad de Granada	X		1	6	FB	Teoría de la educación
Universidad de Huelva	X		1	6	FB	Teorías e instituciones educativas contemporáneas
Universitat de Lleida	X		1	4	FB	Bases conceptuals i contextuals de l'educació
Universidad de Málaga	X		1	6	FB	Teoría de la educación
Universidad de Murcia	X		1	6	FB	Teoría de la educación
Universidad Nacional de Educación a Distancia	X		1	6	FB	Teoría de la educación
Universidad Oberta de Catalunya		X	1	6	FB	Teoría de la educación
Universidad Pontificia de Salamanca		X	1	6	FB	Teoría de la educación
Universidad de Santiago de Compostela	X		1	6	FB	Teoría de la educación
Universitat de València	X		1	6	FB	Teoría de la educación
Universidad de Valladolid	X		1	6	FB	Introducción a la educación social
Universitat de Vic	X		1	6	FB	Fonaments de l'educació
Universidade de Vigo	X		1	6	FB	Teorías e instituciones educativas

⁹ Aunque sí tienen esta titulación, las siguientes universidades no incluyen ninguna materia de TE: Universidad de Alcalá de Henares; Universitat de les Illes Balears ; Universidad de Oviedo; Universidad Rovira i Virgili; Universidad de Salamanca.

ANEXO 4: Presencia de la TE o materia afín en el Grado de Pedagogía (curso 2010-2011)¹⁰.

Universidad	Pública	Privada	Curso	ECTS	Tipo	Denominación
Euskal Herriko Unibertsitatea	X		1	6	FB	Pedagogía: teoría e instituciones educativas
Universitat de Barcelona	X		1	6	FB	Teoría de la educación
Universidad de Burgos	X		1	6	FB	Teoría e historia de la educación
Universidad Complutense de Madrid	X		1	6	FB	Teoría de la educación
Universitat de Girona	X		1	3	FB	Pedagogia (Aproximació al fenomen educatiu + Pedagogia)
Universidad de Granada	X		1	6	FB	Teoría de la educación
Universitat de les Illes Balears	X		2	6	FB	Teoría de la educación
Universidad de La Laguna	X		1	6	FB	Teoría de la educación
Universidad de Málaga	X		1	6	FB	Teoría de la educación
Universidad de Murcia	X		1	6	FB	Teoría de la educación
Universidad Nacional de Educación a Distancia	X		1	6	FB	Teoría de la educación
Universidad de Navarra		X	1	6	FB	Fundamentos de la educación
Universidad de Oviedo	X		1	6	FB	Teoría de la educación
Universidad Pontificia de Salamanca		X	1	6	FB	Teoría de la educación
Universidad de Salamanca	X		1	6	FB	Teoría de la educación
Universidade de Santiago de Compostela	X		1	6	FB	Teoría de la educación
Universidad de Sevilla	X		1	6	FB	Teoría de la educación
Universitat de València	X		1	6	FB	Teoría de la educación

¹⁰ Aunque la Universidad Rovira i Virgili sí tienen esta titulación, no incluye ninguna materia de TE.

ANEXO 5: Registros de Competencias Básicas, Transversales y Específicas de la TE o materia afín en el Grado de Pedagogía por universidades (curso 2010-2011).

	<i>CB - A.</i>	<i>CB - B.</i>	<i>CB - C.</i>	TOTAL
UCM	1	1	3	5
USAL	1	2	-	3
TOTAL	2	3	3	8

	<i>CT - A.</i>	<i>CT - B.</i>	<i>CT - C.</i>	<i>CT - D.</i>	TOTAL
UCM	3	1	1	1	5
UMA	-	1	2	1	4
UM	2	2	2	-	6
UNED	1	1	3	-	5
UN	3	3	4	-	10
USAL	1	-	1	-	2
US	-	-	1	-	2
TOTAL	10	8	14	2	34

	<i>CE - A.</i>	<i>CE - B.</i>	<i>CE - C.</i>	<i>CE - D.</i>	<i>CE - E.</i>	TOTAL
UCM	1	1	1	1	1	5
UGR	-	2	-	-	1	3
UMA	-	1	1	1	1	4
UM	2	1	2	-	-	5
UNED	1	-	1	-	-	2
UNIOVI	3	1	1	-	2	7
UN	1	2	4	4	1	12
USAL	1	-	-	-	3	4
US	-	-	1	-	1	2
TOTAL	9	7	11	6	10	43