

INVESTIGACIONES

La educación y el conocimiento pedagógico. El sentido y el objeto de la Teoría de la Educación como campo de conocimiento

Education and pedagogical knowledge. The meaning and object of Educational Theory as a field of knowledge

Bianca Thoilliez* y Carmen Fontaneda Amo**

Recibido: 9 de diciembre de 2024 Aceptado: 24 de enero de 2025 Publicado: 31 de enero de 2025

To cite this article: Thoilliez, B. y Fontaneda, C. (2025). La educación y el conocimiento pedagógico. El sentido y el objeto de la Teoría de la Educación como campo de conocimiento. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(1), 46–69. <https://doi.org/10.24310/mar.6.1.2025.20965>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.6.1.2025.20965>

RESUMEN

Este artículo explora el sentido y objeto de la Teoría de la Educación como campo de conocimiento, evaluando su papel en la formación de profesionales de la educación en España. A través de un análisis sistemático de los planes de estudio universitarios del curso 2024-2025 y su evolución, se evidencia la tendencia hacia una relegación de asignaturas teóricas. Concretamente, se han seleccionado y categorizado todas las asignaturas consideradas afines a la Teoría de la Educación presentes en los Grados de Educación Social, Maestro/a en Educación Infantil, Maestro/a en Educación Primaria y Pedagogía ofertados en universidades españolas en el curso 2024-2025. Posteriormente, se ha procedido a un estudio más pormenorizado del contenido de las guías docentes de las materias denominadas “Teoría de la Educación” en el Grado de Pedagogía de las universidades que lo ofertan: competencias específicas, contenidos temáticos y recomendaciones bibliográficas. La situación que reflejan los resultados y que se argumenta en el artículo, compromete la calidad del modelo universitario y la capacidad de los futuros profesionales de la Educación para actuar con juicio pedagógico independiente. Finalmente, se propone una revalorización de la Teoría de la Educación desde su situación de relativa fragilidad.

Palabras clave: Teoría de la Educación; conocimiento pedagógico; educación universitaria; Grados de Educación

ABSTRACT

This article examines the meaning and purpose of Educational Theory as a field of knowledge, analyzing its role in the university education of education professionals in Spain. Through a systematic review of university curricula of the academic year 2024-2025 and their evolution, it highlights the trend of marginalizing theoretical subjects. Specifically, all the subjects considered related to the Educational Theory included in the BA degrees of Social Education, Early Childhood Education Teaching, Primary Education Teaching, and Pedagogy in Spanish universities during the 2024-2025 academic year have been selected and categorized. Subsequently, a more detailed study was conducted on the content of the course syllabi for subjects titled “Educational Theory” within

* Bianca Thoilliez [0000-0003-2911-5947](https://orcid.org/0000-0003-2911-5947)

Departamento de Pedagogía, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid (UAM) (España)
bianca.thoilliez@uam.es

** Carmen Fontaneda Amo [0000-0002-7082-3120](https://orcid.org/0000-0002-7082-3120)

Universidad Autónoma de Madrid (UAM) (España)
carmen.fontaneda@uam.es



the BA degree on Pedagogy offered by these universities: specific competencies, thematic content, and bibliographic recommendations. The situation reflected by the results, and argued in the article, undermines the quality of the university model and the ability of future educators to act with independent pedagogical judgment. Finally, the article advocates for a renewed appreciation of Educational Theory.

Keywords: Educational Theory; pedagogical knowledge; university education; BA degrees in Education

1. INTRODUCCIÓN

La historia institucional/administrativa de la Teoría de la Educación en España ha estado siempre vinculada a su lugar como materia en los planes de estudio. No es, por lo tanto, de extrañar que su estado de crisis actual tenga como epicentro su crítica posición en los planes de estudio de los actuales Grados universitarios que se ocupan de “lo educativo”: Educación Social, Maestro/a en Educación Infantil, Maestro/a en Educación Primaria y Pedagogía. Es por ello por lo que este estudio, con el que pretendemos responder al sentido y el objeto de la Teoría de la Educación como campo de conocimiento, tomará como centro de interés analítico, precisamente la situación de la Teoría de la Educación como campo de conocimiento en sus variadas denominaciones en los planes de estudio destinados a formar a profesionales de la educación¹.

1.1. La Teoría de la Educación en la formación de profesionales de la educación

Se encuentra bastante extendida (Thoilliez, 2019a, 2020) una noción algo irracional sobre la manera en que se genera y se produce el conocimiento pedagógico². La Teoría de la Educación, por naturaleza, es especulativa y teórica; sin embargo, al tratarse la educación de una actividad eminentemente práctica, se asume que lo necesario para formarse y perfeccionarse en este ámbito es, de forma simple, más práctica: práctica aplicada (a través del Prácticum primero, seguido de procesos de inducción profesional), y práctica analizada (por un lado, destacando las ciencias aplicadas de la educación mientras se relegan las teleológicas, ilustrativas o

1 No siendo, por supuesto, la única aproximación posible ni necesaria para determinar el sentido y alcance de la Teoría de la Educación como campo de conocimiento. Cabe, aunque no será objeto de este trabajo, abordar el estudio de la producción científica en el campo, atendiendo a lo que publican y quiénes publican en las revistas especializadas. Trabajo destacable y reciente en esta línea es el de la profesora Clara Romero (2024), quien analiza el “corpus teórico en educación” examinando la naturaleza de este tipo de investigación, sus objetivos y la pluralidad de tipologías que adoptan en las Ciencias de la Educación, combinando el análisis documental con una revisión panorámica exploratoria de las tesis doctorales de corte teórico o conceptual defendidas en España durante los últimos veinte años (2003-2023). También cabe destacar la aportación de la profesora Montserrat Vargas (2024) quien reflexiona sobre la contribución de la Teoría de la Educación en tanto que disciplina a la Pedagogía como campo de conocimiento y al diseño de políticas educativas, a partir del estudio de los retos socioeducativos abordados en dos de las últimas reuniones del Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (Salamanca 2022 y Baeza 2023). En el trabajo de Thoilliez (2014), también se incluye un estudio del contenido de los artículos publicados en *Teoría de la Educación. Revista Universitaria* para el periodo 2003-2013. Anteriormente, Miquel Martínez y Rosa Buxarrais (1992), a partir de una consulta a especialistas del campo establecían doce líneas de investigación en el área, diferenciando entre áreas básicas y aplicadas. Líneas que fueron utilizadas, con algunas matizaciones en sus descriptores, unos años más tarde por Fernando Gil y Gonzalo Jover (2007) para someter a análisis la investigación desarrollada en el área para el periodo 1981-2002.

2 Sin entrar ahora en mayores debates, esta irracionalidad o razonamiento de brocha gorda se encuentra en las bases de algunos debates contemporáneos sobre la necesidad y oportunidad del conocimiento pedagógico en el trabajo docente (Gil, 2018; Verástegui y Úbeda, 2022).

normativas; y por otro, centrándose en la metodología docente, el análisis de experiencias y “buenas prácticas”, así como la creación de materiales didácticos). Esta noción de que “la práctica se adquiere desde la práctica” parece adecuada para un modelo de profesional de la educación que sea ejecutor, dependiente en su juicio pedagógico y con poca capacidad reflexiva. No obstante, si lo que se busca es promover un modelo de formación de profesionales de la educación que sea plenamente universitario (Esteban, 2015; Esteban y Mellén, 2016), comprometido intelectualmente (Ayuste y Trilla, 2012), pedagógicamente responsable de la dimensión educativa de su labor (Biesta, 2022), y consciente de su naturaleza indeterminada (Standish, 2016; Thoilliez, 2017), se requiere algo más que eso.

Sostenemos que la constante crítica hacia los estudios de Educación tiene su origen, precisamente, en esa insistencia en que “la práctica se adquiere mediante la práctica”, lo cual ha contribuido a que dichos estudios no hayan sido (y lo son cada vez menos) lo suficientemente universitarios, intelectuales o pedagógicamente responsables. No se valora con seriedad la formación de profesionales de la educación, lo que permite que cualquiera pueda cuestionarla, y, en parte, esto se debe a las razones que nuestras Facultades de Educación han dado para ello. Quienes formamos parte de este entorno comprendemos bien a qué nos referimos, y por eso no debería sorprendernos tanto la aparición de otros actores involucrados en la formación de profesionales de la educación (Turienzo, et al. 2023). A pesar de ello, pensamos que aún estamos a tiempo de corregir el rumbo y abogar por que “a la práctica se llega (más bien o, al menos, también) desde la teoría”: tomar buenas decisiones sobre cómo abordar una situación educativa concreta surge de la reflexión y la capacidad de juicio. Esta habilidad de justificar las decisiones y acciones en el aula no se desarrolla de otra manera que, teorizando, practicando la indagación filosófica, leyendo, estudiando de manera sistemática, aplicando criterios de juicio y cultivando el amor por el conocimiento, por las disciplinas culturales que se transmiten y por las competencias que deben desarrollarse.

La Teoría de la Educación, entendida en su vertiente más “genuinamente filosófica” (Thoilliez, 2014), que es la perspectiva que seguiremos defendiendo aquí, constituye el marco disciplinar en el que reflexionamos sobre posibles respuestas a las preguntas permanentes acerca del significado, la relevancia, el propósito, la idoneidad y el deber ser de los temas, cuestiones y programas vinculados a la educación. Este ámbito se plantea interrogantes como las siguientes, que en nuestra opinión demuestran su centralidad, a pesar de su aparente marginalidad. Por ejemplo, ante la afirmación de que “la educación debe promover el pensamiento crítico”, debemos preguntarnos, ¿qué entendemos por pensamiento crítico?, ¿qué implica realmente “promover el pensamiento crítico”? Del mismo modo, cuando se dice que “la escuela debe educar en los valores democráticos”, surge la cuestión de qué concepción de democracia debería guiar los programas de Educación para la Ciudadanía, o qué valores son esenciales e irrenunciables en un sistema democrático. Asimismo, al afirmar que “la colaboración entre familia y escuela es crucial para el éxito académico”, deberíamos primero evaluar cómo abordamos la diversidad de estilos de vida entre las familias del centro, o cómo garantizamos que la escuela sea un espacio que amplíe los horizontes vitales más allá del entorno familiar. Aunque estas preguntas sobre el significado y el deber ser de la educación sean complejas de formular y analizar, no por ello dejan de ser fundamentales. Las preguntas sobre qué es lo mejor que se puede hacer y cómo llegamos a conocerlo son fundamentales en la labor educativa. Además, estas preguntas tienen el potencial de ser profundamente revolucionarias y transformadoras.

1.2. La Teoría de la Educación ‘a la boloñesa’: entre el peligro de extinción y la adaptación

La Teoría de la Educación como área de conocimiento debe entenderse como “un esfuerzo intencionado, en un contexto histórico muy particular, por parte de una pequeña comunidad de investigadores que decidieron impulsar un cambio de paradigma en la forma de hacer ‘pedagogía’, orientándola hacia una versión más tecnificada” (Thoilliez, 2014, p. 224). Este esfuerzo tenía entre sus principales objetivos distanciarse de la “‘pedagogía general’ (heredera del modelo de Herbart, introducido en la universidad española a comienzos del siglo XX), que durante la transición democrática se percibía como excesivamente especulativa y ‘filosófica’, para dar paso a lo que se llamó ‘Teoría de la Educación’” (ídem.). Este esfuerzo deliberado fue recordado con detalle y precisión por el profesor Juan Escámez, subrayando la importancia de reflexionar, como haremos aquí, sobre el mantenimiento, transformación o desaparición del término “Teoría de la Educación” elegido en aquel entonces (Escámez, 2007, pp. 219-220).

Tal y como señalaba también Jaume Sarramona, a finales de la década de 1970, la corriente germánica que fundamentaba la Pedagogía (y la vinculaba a la Filosofía) comenzó a ceder ante la influencia anglosajona, que proponía una Teoría de la Educación capaz de fundamentar científicamente la práctica educativa. A su vez, también surgió la influencia francófona, que promovía la “segmentación del saber pedagógico en diversas Ciencias de la educación, cada una de las cuales examina el fenómeno educativo desde enfoques específicos: psicológico, biológico, filosófico, político, organizativo, etc.” (Sarramona, 2008, p. 7). Varias reformas universitarias después, la capacidad de controlar centralizadamente cómo se llaman las asignaturas y cuáles son obligatorias y fundamentales y cuáles no, resulta progresivamente más complicado hasta hacerse imposible. La (r)evolución que supuso para el panorama nacional de titulaciones el proceso de Bolonia integró al sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior, modificando de manera drástica las reglas del juego³. Este proceso se formalizó en España con la publicación del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. Desde la introducción de esta norma, se puede notar claramente la retórica liberal impulsada por el gobierno socialista de la época⁴. Hay dos aspectos de este documento político y sus implicaciones curriculares que consideramos especialmente relevantes. El primero es el cambio que afecta a las áreas de contenido e investigación tradicionalmente bien definidas (como la Teoría de la Educación), una vez que las universidades y sus Facultades de Educación obtienen la libertad de decidir qué asignaturas concretas emplearán para desarrollar determinadas competencias. El segundo es cómo este proceso representa un claro ejemplo de una regulación educativa que, en la práctica, desregula la educación (en este caso, la formación de futuros maestros de educación primaria).

La estrategia, por tanto, consistió en una nueva regulación universitaria que se llevó a cabo a través de la desregulación y el desmantelamiento de su núcleo central: las asignaturas, que reflejan el estado y evolución del conocimiento en una disciplina o en el conjunto de disciplinas

³ Sobre el impacto de los “discursos sobre garantía de calidad” en la universidad véanse: Posca (2024), Wee y Monarca (2019), o Monarca (2018).

⁴ Lo que revela el grado de transversalidad que pueden alcanzar algunas políticas educativas supranacionales (Rappoport, et al., 2021; Monarca y Manso, 2015; Valle, 2012).

necesarias para una profesión concreta. Esto generó, de manera generalizada, una ruptura con las tradiciones disciplinares y un desajuste en los equilibrios internos de poder, además de desencadenar ciertas “guerrillas de pasillo” dentro y entre los departamentos universitarios, sin mencionar los conflictos derivados de la creación de las Facultades de Educación, resultado de la absorción de escuelas de magisterio por parte de las universidades o de su fusión con secciones de Pedagogía y Ciencias de la Educación de las facultades de Filosofía. Con el tiempo, esto ha permitido ver con claridad algunos de los peligros que señalaban quienes se oponían a Bolonia bajo la consigna de “No a Bolonia: contra la mercantilización universitaria”. En efecto, se han introducido dinámicas de privatización del conocimiento, ya que la universidad ha dejado de seguir “su propia agenda” para ser moldeada y moderada por otras fuerzas externas. Así, aunque se liberó a las universidades “del obligado cumplimiento estatal”, se las dejó a merced de influencias indefinidas, pero bajo el control de los procedimientos de implantación y verificación de las titulaciones. Digamos que cada Departamento o Área ha tenido que ir librando sus batallas de manera individual, con desiguales resultados. Y evoluciones dispares.

Recientemente (Thoilliez, 2020) se planteaba cómo el esfuerzo cuantificador de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (IUCN) se puede relacionar con el estudio de un campo de conocimiento como la Teoría de la Educación en el contexto de la comunidad académica general y, más específicamente, del ámbito educativo. Para abordar esto, lo primero que se debe reconocer es que, por supuesto, no disponemos de herramientas de medición lo suficientemente sofisticadas para realizar proyecciones temporales tan precisas como las que se utilizan para evaluar situaciones de amenaza de extinción de especies, ecosistemas o áreas críticas para la conservación de la biodiversidad. No obstante, la investigación realizada sobre la evolución de la Teoría de la Educación en España durante la última década (Thoilliez, 2014, 2019a; Thoilliez y Poveda, 2012; Jover et al., 2011; Jover y Thoilliez, 2010), así como los datos que se han podido recopilar hasta ahora, nos permiten formular el siguiente diagnóstico epistemológico: actualmente, la Teoría de la Educación en España enfrenta un riesgo de extinción, lo que la convertiría en una candidata sólida para figurar en una posible “lista roja de disciplinas en peligro de extinción”. Aplicando criterios comparables a los de la IUCN, se observa una reducción en el tamaño poblacional (por ejemplo, en las asignaturas de los planes de estudio del área de educación que conservan el nombre de Teoría de la Educación), una menor distribución geográfica (como se evidencia en la concentración casi exclusiva de estas asignaturas en las instituciones que ofrecen la titulación de Pedagogía, que también está en claro retroceso) y una disminución en la cantidad de académicos dedicados a investigar en un marco reconocible de la Teoría de la Educación, siendo este grupo muy reducido en ciertos contextos.

En el siguiente apartado aportaremos los resultados de un trabajo de documental con el que presentamos el estado y la situación la Teoría de la Educación como campo de conocimiento en la formación universitaria de los profesionales de la educación en España.

A nivel metodológico, en una primera fase, y partiendo de la localización de las 91 universidades oficiales que configuraban en el curso 2024-2025 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 sobre Educación que se imparten

(Educación Social, Maestro/a en Educación Infantil, Maestro/a en Educación Primaria, Pedagogía). Esto nos permitió reducir el análisis a 69 universidades. En una segunda fase, se identificó la situación que la Teoría de la Educación (con esta y otras denominaciones pero que identificamos como temáticamente afines) ocupa actualmente en el conjunto de las titulaciones vinculadas al área de la educación (Grado en Educación Social (ES), Grado en Maestro/a en Educación Infantil (EI), Grado en Maestro/a de Educación Primaria (EP) y Grado en Pedagogía (PED)), con indicación de curso de impartición, carga en ECTS, tipología de la materia y denominación (identificando modalidades de denominación y tamaño de las mismas). En una tercera fase, una vez identificada la Teoría de la Educación en sus diversas denominaciones nos centramos en comparar cómo quedaba establecida su enseñanza en la titulación el Grado de Pedagogía⁵, analizando el contenido de tres aspectos principales: competencias específicas, contenidos básicos y bibliografía recomendada. Para esta última fase, acudimos 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 (BOE) y/o autorizadas por cada Comunidad Autónoma. Tanto en el análisis de las competencias, como el de los contenidos y las recomendaciones bibliográficas realizados, sometimos la información a análisis de tipo cuantitativo y cualitativo. Para desarrollar los análisis cualitativos, seguimos un proceso inductivo de definición de categorías y aplicación deductiva de las mismas a los diferentes elementos considerados (enunciados competenciales, temas o referencias) siendo el resultado de un análisis de contenido cualitativo de esa parte de las guías docentes analizadas. Todas las categorías han sido fundamentadas y se fueron revisando en el proceso de análisis. La información completa sobre la que realizamos estos análisis, así como el detalle del proceso analítico y de categorización desarrollado, se presentan en los anexos I, II, III, IV y V. La síntesis de dichos resultados se presenta y explica en el siguiente apartado del artículo.

2. LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

2.1. La Teoría de la Educación en los Grados de Educación

La contextualización de la Teoría Educación en el entramado académico del conocimiento pedagógico actual que reflejan los planes de estudio 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 viene tomando diferentes denominaciones, siendo su identificación y primeros análisis uno de los principales objetivos de este trabajo.

⁵ Hay otros aspectos que se están considerando sobre los estudios de Pedagogía, en un contexto de reducción y transformación de la oferta de esta titulación en las universidades españolas como, por ejemplo, la empleabilidad (Sánchez-Morales, Ortiz-Municipio y Rivas-Ruiz, 2025).

La Tabla 1 recoge las universidades españolas que ofrecen alguna titulación de carácter educativo:

Tabla 1: Universidades que tienen acreditada la enseñanza de Grado en Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Social y/o Pedagogía (curso 2024-2025). **Fuente:** elaboración propia (N=69)

UNIVERSIDADES	Titulaciones oficiales			
	EI	EP	ES	PED
U. de Cádiz (UCA); U. de Loyola (ULA)*; U. de Zaragoza (UZA); U. San Jorge (USJ)*; Universidad Atlántico Medio (UNAM)*; U. de Cantabria (UNICAN); U. Ramón Llull (URL); U. Internacional de Catalunya (UIC)*; U. Abat Oliba CEU (UAO)*; U. Autónoma de Madrid (UAM); U. de Alcalá (UAH); U. San Pablo-CEU (USPCEU)*; U. Alfonso X El Sabio (UAX)*; U. Rey Juan Carlos (URJC); U. a Distancia de Madrid (UDIMA)*; U. Villanueva (UV)*; U. Católica de Ávila (UCAV)*; U. Pontificia de Salamanca (UPSA)*; U. Jaume I (UJI); U. U. de Alicante (UA); U. Cardenal Herrera-CEU (UCHCEU)*; U. de La Rioja (UR); U. Católica de Murcia (UCAM)*; U. Pública de Navarra (UPNA); y U. de Mondragón (UMON)*				
U. de Córdoba (UCO); U. de Almería (UAL); U. de Huelva (UHU); U. de Jaén (UJA); U. Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC); U. de VIC Universitat Central de Catalunya (UVIC-UCC)*; U. de Lleida (UDL); U. Oberta de Catalunya (UOC)*; U. Castilla-La Mancha (UCLM); U. Antonio de Nebrija (UANE)*; U. Francisco de Vitoria (UFV)*; Cardenal Cisneros (UAH)**; CSEU-La Salle (UAM)**; U. de León (ULE); U. de Valladolid (UVA); U. Católica de Valencia San Vicente Mártir (UCV)*; U. de Extremadura (UEX); U. da Coruña (UDC); y U. Vigo (UVIGO)				
U. de Oviedo (UNIOVI); U. de Sevilla (US); U. de La Laguna (ULL); U. Europea de Madrid (UEM)*; U. Camilo José Cela (UCJC)*; U. Internacional de Valencia (VIU)*; U. Internacional de La Rioja (UNIR)*; y U. de Navarra (UNAV)*				
U. de Granada (UGR); U. de Málaga (UMA); U. de Barcelona (UB); U. Rovira i Virgili (URV); U. de Girona (UDG); U. Complutense de Madrid (UCM); U. de Salamanca (USAL); U. de Burgos (UBU); Universidad Internacional Isabel I de Castilla (UII)*; U. de Valencia (UV); U. Santiago de Compostela (USC); U. de les Illes Balears (UIB); U. de Murcia (UMU); y U. del País Vasco (UPV/EHU)				
U. Autònoma de Barcelona (UAB)				
U. Nacional de Educación a Distancia (UNED)				
U. de Deusto (UDE)*				
U. de Pablo de Olavide (UPO)				
U. Internacional de la Empresa (UNIE)*				
Padre Ossó (UOV)**				

Nota: aparecen las universidades y, entre paréntesis, las siglas. Se han señalado las universidades con (*) universidades privadas; (**) centros adscritos, en estos aparecen las iniciales de la universidad a la que están ligados. Se han añadido estos tres centros adscritos porque presentaban titulaciones propias; en los tres casos se añadía la titulación "Educación Social".

Buscamos aquí ofrecer una visión panorámica de la situación que la Teoría de la Educación ocupa actualmente en el conjunto de las titulaciones vinculadas al área de la educación: Grado en Educación Social (ES), Grado en Maestro/a en Educación Infantil (EI), Grado en Maestro/a de Educación Primaria (EP) y Grado en Pedagogía (PED). En la presentación de los resultados, atenderemos al estudio realizado acerca del curso en que aparece la Teoría de la Educación 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.

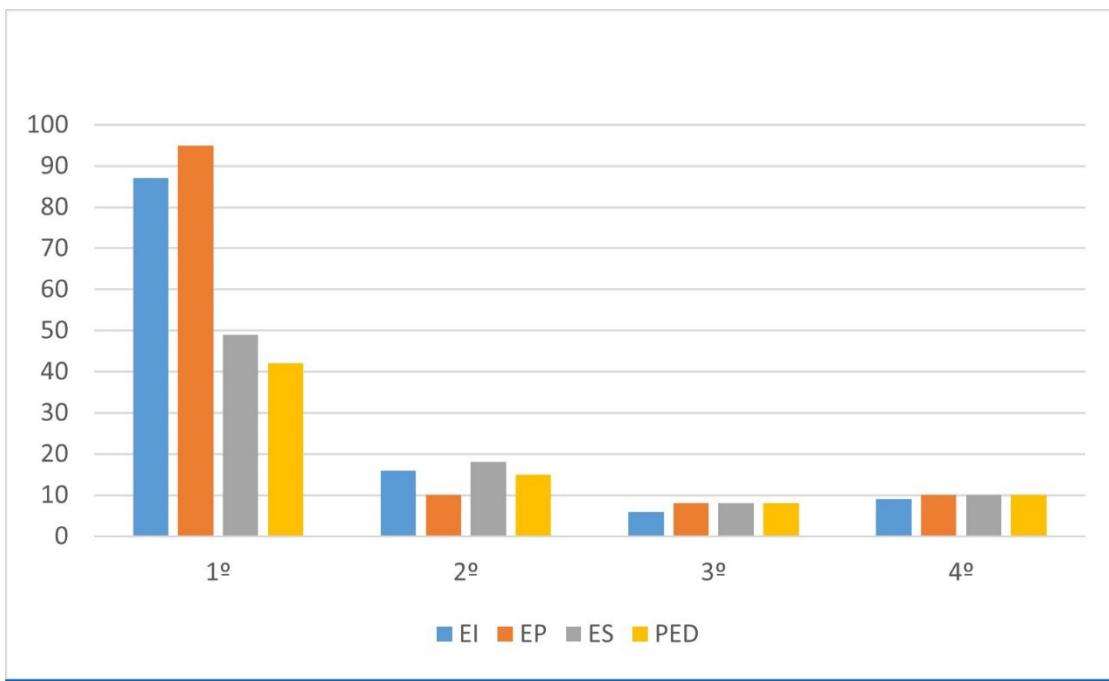


Gráfico 1. Curso de las asignaturas de Teoría de la Educación

En lo que respecta al curso en que suelen incluirse las asignaturas de Teoría de la Educación o afines en las titulaciones de educación, la tendencia a hacerlo en el primer curso es evidente. Esto es así para las cuatro titulaciones consideradas. En tercero y cuarto se ofrecen asignaturas de Teoría de la Educación de forma similar en tres de las titulaciones (Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía). Como se puede ver en el Gráfico 1, encontramos en todas ellas también alguna excepción, en especial para Educación Infantil, siendo la titulación que experimenta una gran disminución de las asignaturas en los cursos superiores.

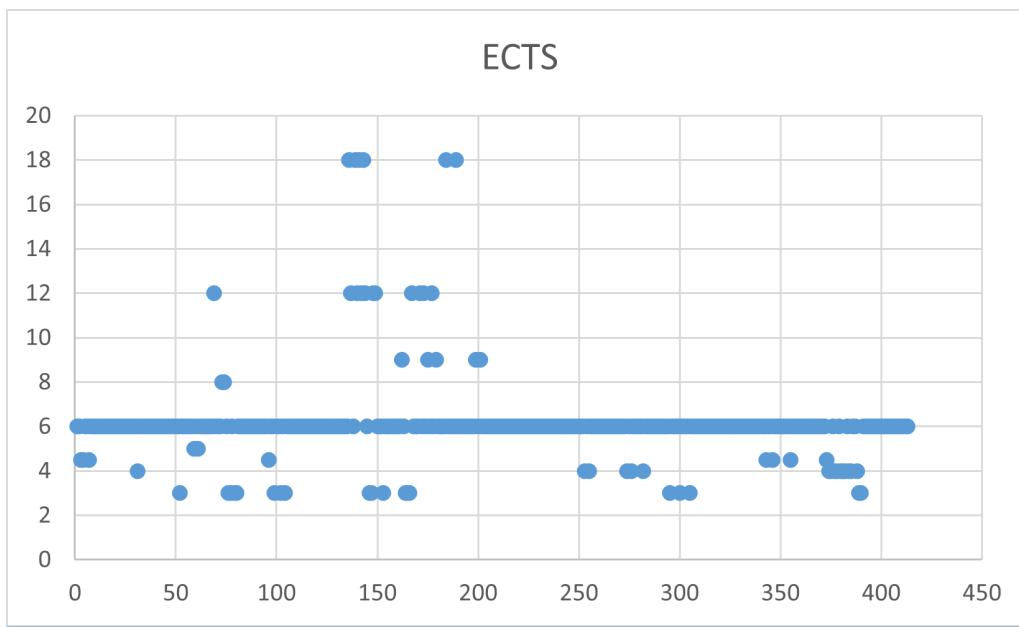


Gráfico 2. ECTS de las asignaturas afines a la Teoría de la Educación

Si prestamos atención al Gráfico 2, sobre la carga horaria en créditos ECTS que recibe la Teoría de la Educación y afines en las titulaciones de educación, también encontramos una clara tendencia: apostar por los 6 ECTS. Algunas universidades ofrecen asignaturas con una carga menor a 6 ECTS ($N=43$), especialmente en el Grado de Primaria e Infantil. Entre estas asignaturas cabe destacar el 44,19 % de las asignaturas en este subgrupo tienen una carga de 3 ECTS y el 34,88 % de 4 ECTS. El 16,28 % de las asignaturas ofertadas tienen una carga de 4,5 ECTS y, como casos excepcionales (dos asignaturas de Educación Infantil) ofertan una asignatura de 5 ECTS.

Entre las asignaturas con una carga mayor a 6 ECTS ($N=24$), podemos destacar, en primer lugar, aquellas asignaturas de 12 ECTS (45,83 %); en segundo lugar, las asignaturas de 18 ECTS (25 %) y de 9 ECTS (el 20,83 %). En tercer lugar, con menos frecuencia encontramos las asignaturas de 8 ECTS (8,33 %).

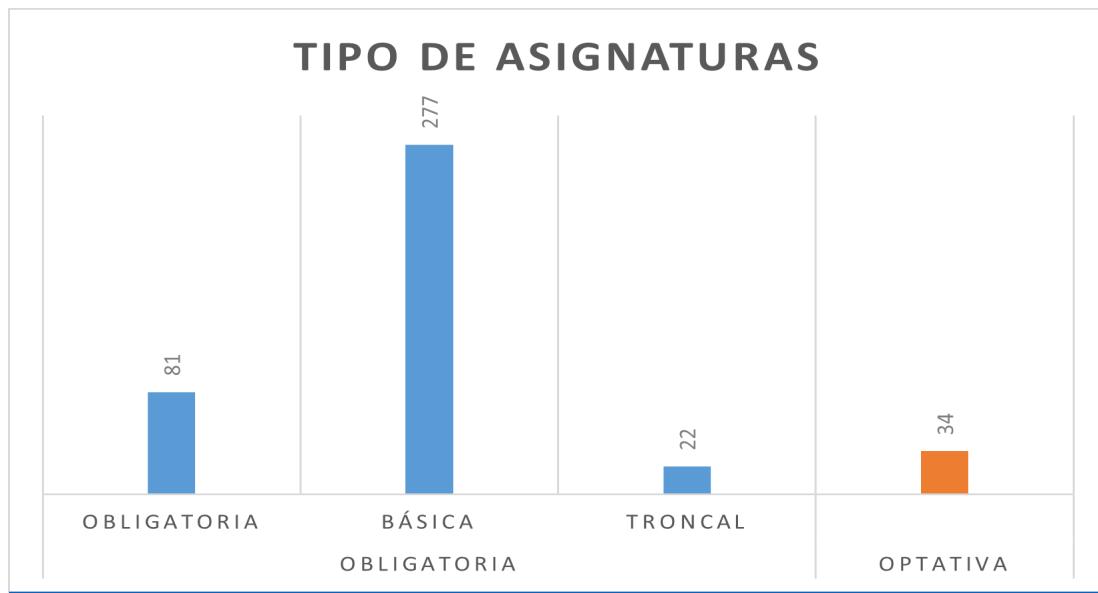


Gráfico 3. Tipología de las asignaturas afines a la Teoría de la Educación

El Gráfico 3, atiende a la tipología de asignatura a la que se adscribe la TE y afines, siendo en la inmensa mayoría de los casos (91,79 %) y para las cuatro titulaciones consideradas, “obligatorias”. Entre las obligatorias se han encontrado, por un lado, asignaturas del tipo de “formación básica” (FB) y, por otro lado, asignaturas de tipo “troncal”. El 8,21 % de las asignaturas analizadas eran de carácter “optativas” (OP).

Si prestamos ahora atención al Gráfico 4 (en pág. sig.), vemos cómo hemos establecido nueve categorías para organizar y clasificar las diferentes denominaciones que hemos encontrado a la Teoría de la Educación (ver en Anexo I la categorización y distribución de las asignaturas analizadas). Como novedad, cabe señalar, la aparición de nuevas categorías por la gran frecuencia de asignaturas con estas denominaciones. Algunas categorías que se encontraban en ‘otros’ (Thoilliez, 2019a) se han unificado formando nuevas; entre ellas destacamos (i) TE(val&ciu), anteriormente aparecían separadas “valores” y “ciudadanía”; otras se han modificado como, (ii) TE(conviv&divers&equid) que ha sustituido la categoría ‘interculturalidad’. Asimismo, la

subcategoría de ‘nuevos roles’ ha desaparecido. También cabe señalar la aparición de la categoría TE(edu&escuela&fam). El resto de categorías del estudio se mantienen, aunque en “TE(fil&antr)” se ha añadido la dimensión ética y ontológica respecto a análisis previos (Thoililliez, 2019a) dando lugar a la categoría “Te(fil&antr&etic)”. A continuación, la explicación detallada de las nueve categorías:

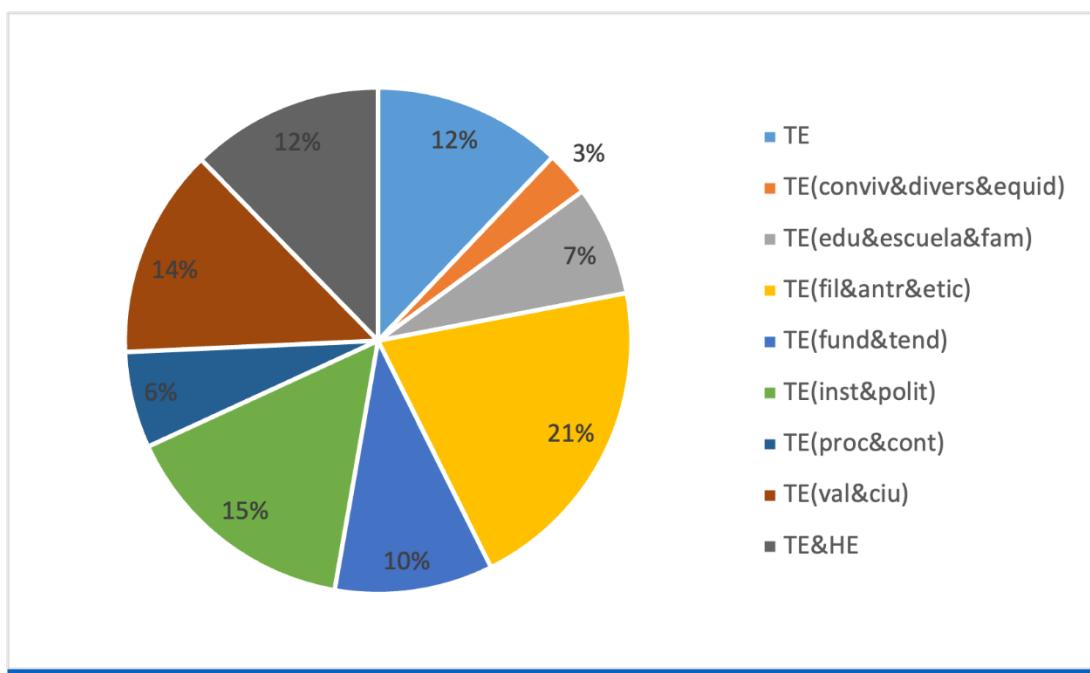


Gráfico 4. Categorización de denominaciones de asignaturas afines a la Teoría de la Educación

“TE”, se refiere a la denominación clásica de teoría de la educación; “TE&HE” son aquellas asignaturas que reúnen en su denominación a la teoría y la historia de la educación; “TE(proc&cont)”, se refiere a las asignaturas que reúnen en su denominación procesos y contextos educativos; “TE(inst&polit)” aquellas asignaturas cuya denominación se refiere a condiciones institucionales y políticas; “TE(fil&antr&etic)” engloba a las asignaturas que en su título se refiere a la combinación de Teoría, Filosofía y/o la Antropología, así como aquellas en cuyo título incluyen la Ética y deontología; “TE(fund&tend)” es la categorización de las asignaturas cuya denominación se refiere a fundamentos y/o tendencias. Por otro lado, la categoría “TE(conviv&divers&equid)” engloba aquellas asignaturas que en su título hace referencia a la convivencia y/o diversidad y/o equidad. También cabe señalar la categoría “TE(edu&escuela&fam)”, que relaciona la Teoría de la educación contextualizada en la escuela y/o familia. Por último, la categoría “TE(val&ciu)” son aquellas asignaturas que contienen en su denominación la educación en valores y/o la educación para la ciudadanía.

Podemos afirmar que, del vaciado de los planes de estudio vigentes realizado, que, las asignaturas que mantienen la denominación original de “TE” (N=55) son ofertadas por la titulación de Pedagogía en un 34,55 %; de Educación Social en un 25,45 %; mientras que en los Grados de Educación Infantil y Primaria aparecen en un 20 % en ambos casos. Llama la atención que las asignaturas “TE&HE” (N=56) no aparecen de forma tan equilibrada en las diversas titulaciones.

Mientras el 50 % de las asignaturas con esta denominación aparecen en Educación Primaria; el 35,71 % son de Educación Infantil; el 8,93 % de las asignaturas son de la titulación de Educación Social; y la menor parte (un 5,36 %) son de la titulación de Pedagogía. Las asignaturas “TE(fund&tend)” (N=46) se encuentran con mayor presencia en Educación Social (34,78 %) y Educación Infantil (32,61 %) respecto a Educación Primaria (17,39 %) y Pedagogía (15,22 %). Las asignaturas “TE(edu&escuela&fam)” (N=32) son asignaturas que se ofrecen en mayor medida en Educación Infantil (el 50 %) y Primaria (31,25 %) respecto a Educación Social (15,63 %) y Pedagogía (3,13 %).

Las mayor parte de las asignaturas analizadas se enmarcan en “TE(fil&antr&etic)” (N=94), la oferta en distintas titulaciones aparece bastante equilibrada; el 24,47 % de Educación Primaria y la misma proporción de Educación Social, el 29,79 % de Pedagogía y, el 21,28 % de Educación Infantil. La segunda categoría más frecuente es “TE(inst&polit)” (N=70), en esta podemos encontrar una mayor diferencia entre los grados de Educación Primaria (45,71 %) y Educación Infantil (32,86 %) respecto a Educación Social (14,29 %) o, incluso la baja proporción de Pedagogía (7,14 %). Algo similar ocurre con “TE(val&ciu)” (N=61), siendo Educación Primaria (39,34 %) y Educación Infantil (32,79 %) las titulaciones donde más asignaturas aparecen, respecto a Educación Social (16,39 %) y Pedagogía (11,48 %).

Por último, cabe señalar las categorías menos frecuentes; “TE(proc&cont)” con una gran diferencia entre Educación Infantil (53,57 %) respecto a Educación Primaria (25 %), especialmente llama la atención la diferencia respecto a Educación Social y Pedagogía (10,71 % cada una). “TE(conviv&divers&equid)” (N=13) aparece más equilibrada, pero igualmente se diferencian Educación Infantil y Primaria (30,77 % cada una), Pedagogía (23,08 %) y Educación social (15,38 %).

2.2. La Teoría de la Educación en el Grado de Pedagogía

Si bien, tal y como se recoge en la Tabla 2, es verdad que hay un reducido número de Facultades que hoy imparten el Grado de Pedagogía y que en 6 casos (UBU, URiV, UdG, UAB, UEM*, UNIR*)⁶ la denominación de Teoría de la Educación no se mantiene en su formato clásico y autónomo, una amplia mayoría de los títulos de Pedagogía estudiados mantienen la materia de Teoría de la Educación como tal dentro de sus respectivos planes de estudio sin embargo, también podemos observar algunos casos donde la asignatura se ha modificado por otras; en EHU han surgido las asignaturas: “Pedagogía: Teoría e Instituciones Educativas” y “Teoría y Práctica de la Acción Educativa”; así como en UBU la asignatura se ha nombrado “Teoría e Historia de la Educación”.

⁶ En la UBU y en la UAB la materia se denomina “Teoría e Historia de la Educación”, de forma similar a como sucede también en la UEM donde aparece bajo la variante “Historia y Teoría de la Educación”. En la URiV el campo de conocimiento propio de la Teoría de la Educación se encuentra distribuido entre 3 materias bajo las siguientes denominaciones: “Procesos y Contextos Educativos”, “Sociedad, Familia y Educación” y “Desarrollo y Ética Profesional”. En la UdG el campo temático reconocible de la Teoría de la Educación en el Grado de Pedagogía se presenta también distribuidos entre 4 materias distintas: “Aproximación al fenómeno educativo”, “Pedagogía”, “Teorías y Procesos Organizativos”, y “Ética y Deontología Profesional”. También distribuida (¿o diluida?) se presenta el campo de trabajo de la Teoría de la Educación bajo otras 3 materias: “Educación Personalizada. Fundamentos Antropológicos, Filosóficos y Psicológicos”, “Educación y Convivencia dentro y fuera del aula” y “Familia, Escuela y Sociedad”.

No obstante, cabe destacar que la asignatura “Teoría de la Educación” ha aparecido en una nueva universidad respecto al curso 2010-2011 (Thoilliez, 2014): en la UCJC* ya que también es una de las cinco universidades que incorporan la titulación Pedagogía (junto con VIU*, UNIR* y UII* y UAB). En una universidad (UPSA), por otro lado, desaparece la titulación de Pedagogía. El análisis que sigue se centrará en estos últimos y que representan un total de 16 casos.

Tabla 2: Comparativa del estado actual del Grado en Pedagogía en España (curso 2024-2025). **Fuente:** elaboración propia

Universidad	Materia vinculada a la Teoría de la Educación	Código	Aprobación en B.O.E.
UGR	Teoría de la Educación	2501518	nº 273, 11/11/2010, p. 94751
UMA	Teoría de la Educación	2501981	nº 273, 11/9/2011, p. 94751
US	Teoría de la Educación	2501200	nº 4, 05/1/2010, p. 734
UNIOVI	Teoría de la Educación	2501631	nº 236, 29/9/2011, p. 82890
ULL	Teoría de la Educación	2501890	nº 305, 16/12/2010, p. 103858
USAL	Teoría de la Educación	2502430	nº 12, 14/1/2011, p. 4648
UB	Teoría de la Educación	2500293	nº 225, 19/9/2011, p. 99125
UCM	Teoría de la Educación	2500688	nº 4, 05/1/2010, p. 732
UNED	Teoría de la Educación	2500391	nº 168, 14/7/2011, p. 7805
UCJC	Teoría de la Educación	70035	nº 177, 25/7/2022, p. 106784
UNAV	Teoría de la Educación	2500231	nº 130, 1/6/2015, p. 130
UV	Teoría de la Educación	2500879	nº 50, 26/2/2010, p. 18718
VIU	Teoría de la Educación	2500332	nº 37, 12/02/2024, p. 16419
USC	Teoría de la Educación	G3081109	nº 56, 2/3/2010 p. 22780
UIB	Teoría de la Educación	2500338	nº 244, 09/10/2009, p. 85349
UMU	Teoría de la Educación	2500382	nº 4, 05/01/2010, p. 733

Las exigencias de publicidad de las guías docentes actualmente existente por la cual los sitios web de los respectivos centros universitarios deben incluir la información básica de todas las materias de los títulos que imparten, han permitido acceder a la totalidad de guías docentes (escenario bien distinto al del estudio anterior (Thoilliez, 2014) donde el estudio tuvo que reducirse a 10 centros universitarios). También la comparación con la situación del curso 2010-2011 permite determinar que el Grado de Pedagogía se ha abierto en siete universidades (UEM*; UCJC*; VIU*; UNIR*; UII*; UAB; y UDE*) y que ya no se oferta en una universidad (UPSA*).

2.2.1. Competencias específicas de ‘Teoría de la Educación’ en el Grado de Pedagogía

Con respecto a las competencias específicas, hemos identificado las siguientes categorías a partir del conjunto de enunciados competenciales analizado:

- a. *Bases teóricas y epistemológicas de la educación.* Esta categoría recoge competencias relacionadas con la comprensión profunda de las bases teóricas y epistemológicas que sustentan los procesos educativos, tanto en sus aspectos formativos como investigativos. Estas competencias están enfocadas en dotar al estudiante de Pedagogía de una sólida formación teórica que le permita entender los fundamentos de la educación en diferentes contextos.
- b. *Procesos educativos y formación integral.* Esta categoría agrupa competencias que abordan el análisis y comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y cómo estos impactan en la formación integral de los individuos. Las competencias aquí incluidas destacan la importancia de los procesos educativos en el desarrollo de los estudiantes desde una perspectiva holística.
- c. *Investigación y análisis en educación.* Esta categoría está enfocada en la capacidad de investigación y análisis en el ámbito educativo, abarcando tanto el diagnóstico de problemas educativos como el uso de metodologías para recolectar y analizar datos que mejoren la práctica educativa. Las competencias destacan la importancia de fundamentar las decisiones pedagógicas en investigación rigurosa.
- d. *Diseño y gestión educativa.* En esta categoría se agrupan las competencias relacionadas con la capacidad de los futuros profesionales de la pedagogía para diseñar, gestionar y evaluar programas y proyectos educativos en distintos contextos. Estas habilidades son esenciales para la implementación de una práctica educativa efectiva y adaptada a diversas necesidades.
- e. *Contexto social, cultural y legal de la educación.* Las competencias en esta categoría tratan sobre la comprensión del contexto social, cultural, histórico y legal que rodea a los procesos educativos. Este conocimiento permite a los futuros educadores situar su práctica en un marco más amplio y entender las fuerzas que influyen en la educación a nivel nacional e internacional.

Se presenta en el Gráfico 5 (ver pág. sig.) la presencia de cada uno de los cinco grupos competenciales por universidad considerada.

Si atendemos a la distribución de competencias dentro de los grupos o categorías competenciales que hemos podido definir, las categorías que recogen un mayor número de competencias son las “bases teóricas y epistemológicas de la educación” con 18 enunciados competenciales e “investigación y análisis en educación” y “contexto social, cultural y legal de la educación” con 17 enunciados. En tercer lugar, encontramos, con 16 registros en la categoría “diseño y gestión educativa”. En cuarto lugar, con 11 enunciados “procesos educativos y formación integral”. Por último, la categoría que recoge un menor número de competencias, con 7 enunciados, “contexto social, cultural y legal de la educación”.

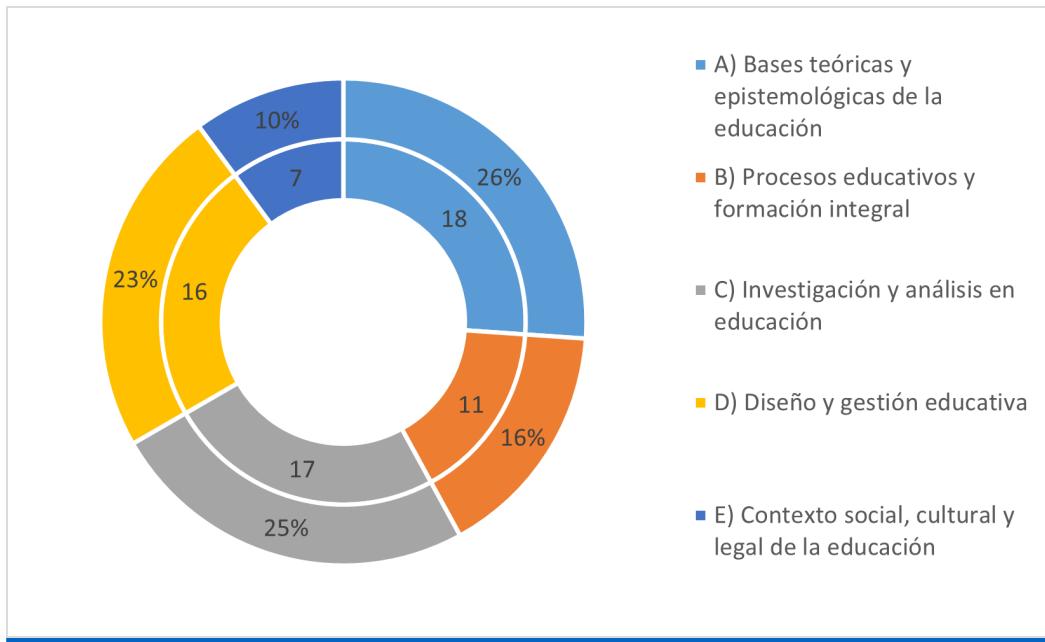


Grafico 5. Competencias específicas de asignaturas de Teoría de la Educación

2.2.2. Contenidos propios de ‘Teoría de la Educación’ en el Grado de Pedagogía

Con respecto a los contenidos mínimos o básicos que se recogen en las guías docentes, se han podido identificar las siguientes categorías a partir del conjunto de enunciados temáticos analizados:

- I. *Concepto y naturaleza de la educación.* Esta categoría abarca los temas que analizan la definición, naturaleza y características esenciales de la educación como un fenómeno humano. Los temas incluyen desde la conceptualización básica de la educación hasta sus diversas formas y ámbitos, y su vinculación con la reflexión epistemológica.
- II. *Agentes y actores de la educación.* Este grupo de temas se concentra en los agentes involucrados en el proceso educativo: educandos, educadores, familias, instituciones y otros actores que interactúan en el contexto educativo. Se aborda el papel que desempeñan en la enseñanza, el aprendizaje y la formación a lo largo de la vida.
- III. *Dimensiones y finalidades de la educación.* Aquí se agrupan los temas que abordan las diversas dimensiones de la educación, como la educación integral, emocional, cívica y moral, así como las finalidades fundamentales del proceso educativo. Estos temas exploran cómo la educación busca desarrollar al ser humano en múltiples aspectos y en distintos contextos.
- IV. *Educación formal, no formal e informal.* Esta categoría agrupa temas que exploran los diferentes tipos de educación, distinguiendo entre la educación formal, no formal e informal. Los temas se centran en las características, ámbitos y los roles específicos de cada tipo de educación, así como en los principios que las rigen.
- V. *Ciencias de la Educación y epistemología.* En este grupo se incluyen temas que analizan las Ciencias de la Educación como campo de estudio, sus enfoques epistemológicos y el

desarrollo histórico de la Pedagogía como ciencia. Se profundiza en el papel de la investigación en la educación y los enfoques teóricos y metodológicos que sustentan la disciplina.

VI. *Teorías educativas y modelos pedagógicos.* Esta categoría agrupa los temas que revisan las principales teorías y modelos pedagógicos, tanto históricos como contemporáneos. Los temas abordan las diferentes corrientes de pensamiento y enfoques teóricos sobre la educación, el aprendizaje y la acción pedagógica.

VII. *Educación y sociedad.* Los temas aquí agrupados se centran en la relación entre la educación y la sociedad, analizando cómo la educación se ve influenciada por cuestiones sociales, políticas y culturales, y viceversa. Se abordan temas como el derecho a la educación, la inclusión, la equidad, la construcción de la ciudadanía y los retos contemporáneos.

Se presenta en el Gráfico 6 la presencia de cada uno de los siete grupos de temas categorizados por cada una de las 16 universidades consideradas que imparten el Grado de Pedagogía en España y que mantienen en su plan de estudios una materia propia de ‘Teoría de la Educación’ en su acepción clásica.

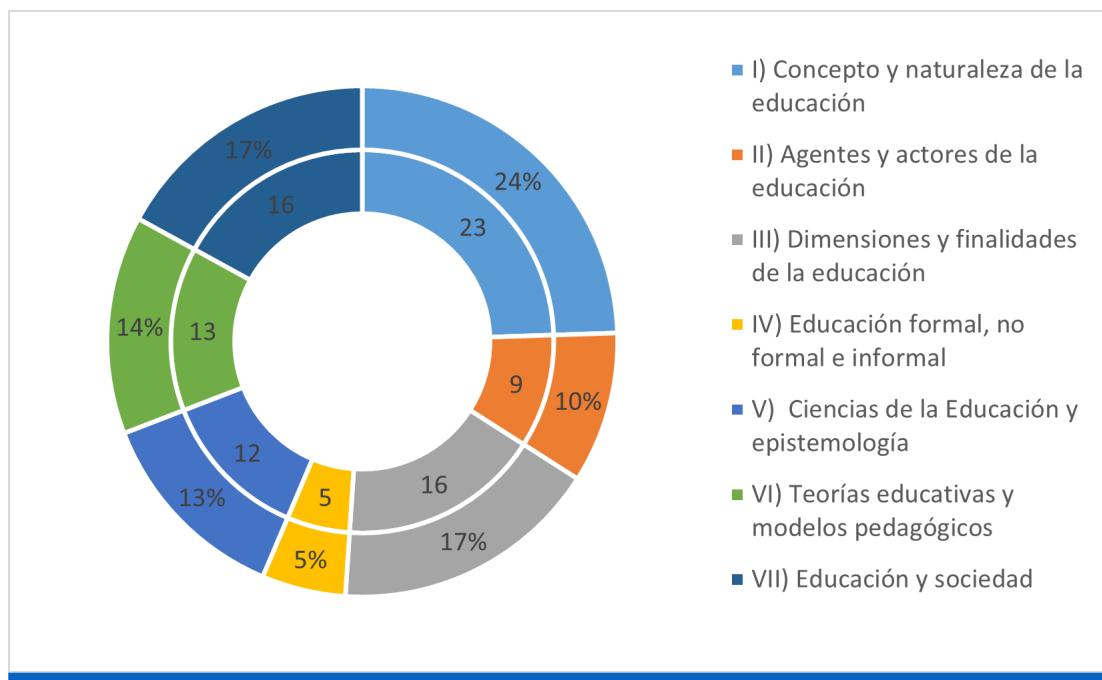


Gráfico 6. Contenidos de asignaturas de Teoría de la Educación

Si atendemos a la distribución de temas dentro de las categorías que hemos podido definir, las categorías que recogen un mayor número de temas son “Concepto y naturaleza de la educación” con 23 enunciados temáticos. En segundo lugar, encontramos dos temas ambos con 16 registros destacando “Educación y sociedad” y “Dimensiones y finalidades de la educación”. En tercer lugar, encontramos “Teorías educativas y modelos pedagógicos” con 13 enunciados y le sigue “Ciencias de la Educación y epistemología” con 12. Por último, con 9 enunciados, encontramos “Agentes y actores de la educación” y con 5 “Educación formal, no formal e informal”.

2.2.3. Recomendaciones bibliográficas para ‘Teoría de la Educación’ en el Grado de Pedagogía

En esta ocasión se ha querido también incorporar el análisis de contenido de las referencias incluidas en las guías docentes de la asignatura, por ser el espacio donde de manera espontánea podría decirse que se construye y renegocia lo que podríamos denominar como el “canon” de la Teoría de la Educación en su versión menos aplicativa que es la propia de la que se imparte en los grados de Pedagogía.

El Anexo IV contiene las referencias que se presentan en las 16 guías docentes consideradas.

De acuerdo con el proceso analítico seguido, las referencias bibliográficas incluidas en las guías docentes de la asignatura ‘Teoría de la Educación’ en el Grado de Pedagogía en España comparten varios puntos en común y pueden categorizarse de la siguiente manera:

1. *Teoría de la educación y fundamentos epistemológicos.* Obras que se centran en los principios fundamentales de la teoría de la educación, analizando sus bases epistemológicas y proponiendo un marco teórico para la disciplina. Exploran cuestiones sobre cómo se construye el conocimiento pedagógico y qué fundamentos teóricos son esenciales para entender la educación.
2. *Educación y sociedad del conocimiento.* Aquí se exploran las transformaciones que ha sufrido la educación a la luz de la sociedad del conocimiento y la era digital. Estas referencias destacan cómo la educación se adapta y responde a los cambios sociales, tecnológicos y culturales actuales.
3. *Pedagogía general y metodología pedagógica.* Estas obras tratan los principios generales de la pedagogía y ofrecen enfoques sobre cómo intervenir de manera efectiva en la práctica educativa. Además, examinan los fundamentos axiológicos y metodológicos para guiar la acción pedagógica.
4. *Historia y legado pedagógico.* En esta categoría, las obras se centran en la evolución histórica de la educación y el análisis del legado pedagógico. Estas referencias analizan el impacto de diferentes corrientes y pensadores del siglo XX y cómo influyen en la escuela contemporánea.
5. *Educación y compromiso ético.* Estas referencias abordan el compromiso ético y social en la educación, destacando la responsabilidad moral del educador y el papel transformador de la educación en la sociedad.
6. *Innovación y continuidad en la educación.* Estas referencias analizan las dinámicas de cambio y continuidad en la educación, subrayando la necesidad de repensar y transformar la educación en el contexto actual. También se examinan las tensiones entre la innovación y la tradición.

El trabajo completo de aplicación de estas categorías al listado completo de todas las referencias consideradas ($N=241$), eliminadas duplicidades, se presenta de manera pormenorizada en el Anexo II. El Gráfico 7, en la página siguiente, representa su tamaño relativo.

Si atendemos a la distribución de temas dentro de las categorías bibliográficas que hemos podido definir, la categoría que recoge un mayor número de referencias son las “Teoría de la

educación y fundamentos epistemológicos” con 62 entradas. En segundo lugar, ambas con 40 entradas, destacamos la categoría “Educación y compromiso ético” y “Pedagogía general y metodología pedagógica”. Le sigue “Historia y legado pedagógico” con 35 entradas. Por último, las categorías con menos entradas son “Educación y sociedad del conocimiento” con 33 referencias e “Innovación y continuidad en la educación” con 31.

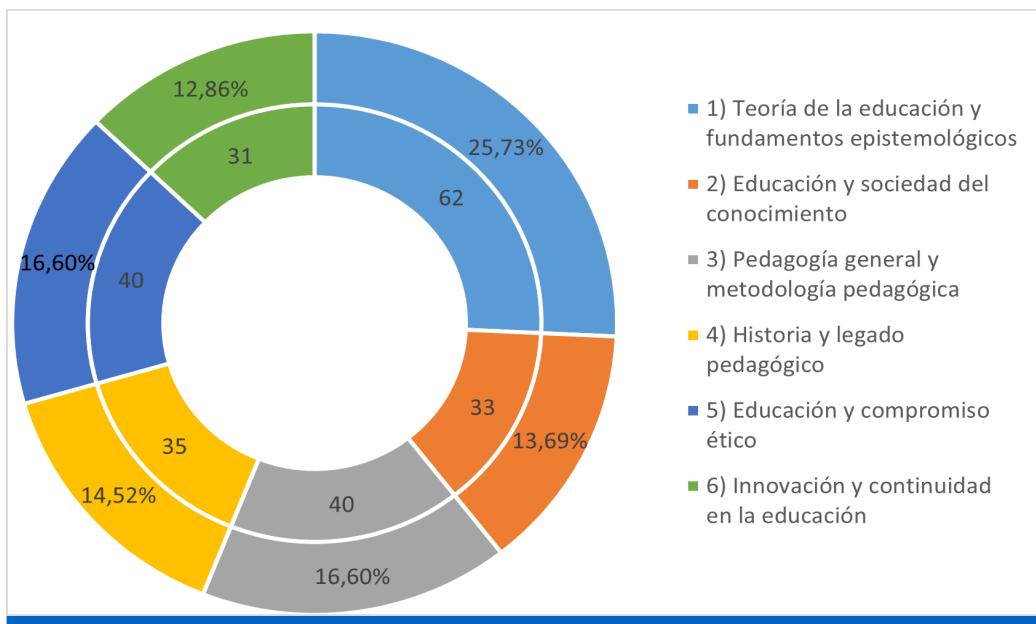


Gráfico 7. Categorización de referencias de Teoría de la Educación

A continuación, la Tabla 3 presenta las referencias que aparecen repetidas 3 o más veces⁷ en los diferentes listados de referencias que se proporcionan para la asignatura ‘Teoría de la Educación’ de los Grados de Pedagogía para el curso 2024-25:

7 En rigor una repetición es algo que se presenta al menos por duplicado. Aunque no incluimos entre los resultados las ‘meras’ duplicidades, hay otras 25 referencias presentes en 2 guías docentes: Bárcena, F. (2020). *Maestros y discípulos. Anatomía de una influencia*. Apeiron Ediciones [en UV y UNED]; Bárcena, F., Gil, F., & Jover, G. (2006). *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Desclée de Brouwer [en UNAV y UIB]; Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto. Ediciones SM [en UB y UNED]; Carr, D. (2002). *Making sense of education: An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. Routledge [en UCM y UIB]; Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. Investigación-acción en la formación docente*. Martínez Roca [en UB y USC]; Carreño, M. (Ed.) (2000). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Síntesis [en ULL y UNIOVI]; Castillejo, J. L., Vázquez, G., Colom, A. J., & Sarramona, J. (1994). *Teoría de la educación*. Taurus [en UNAV y US]; Colom Cañellas, A. J. (2022). *Teoría de la Educación. Fundamentos y racionalidad*. Horsori [en UV y UIB]; Cortina, A., Escámez, J., & Pérez-Delgado, E. (1996). *Un mundo de valores*. Generalitat Valenciana [en UV y ULL]; Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Destino [en USC y UIB]; Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana [en UB y ULL]; Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI [en UMA y ULL]; Fuentes, J. L. (Coord.). (2019). *Ética para la excelencia educativa*. Síntesis [en UNED y UCM]; Gaviria, J. L., Reyero, D., & Thoilliez, B. (2020). *La pedagogía y sus problemas*. Colegio Oficial de Docentes. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, 293(Noviembre-Diciembre), 16-20. [en UIB y UCM]; Grupo SI(e)TE Educación. (2018). *La pedagogía hoy*. Andavira [en UIB y UCM]; Ibáñez Martín, J. A. (1975). *Hacia una formación humanística*. Herder [en UNAV y USC]; Illich, I. (1975). *La sociedad desescolarizada*. Barral [en ULL y UNIOVI]; Jover, G., González, V., & Prieto, M. (2017). *Una Filosofía de la Educación del siglo XXI*. Síntesis [en UCM y UIB]; Makarenko, A. S. (1983). *Poema pedagógico*. Planeta [en ULL y UB]; Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza [en UV y UIB]; Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós [en UNAV y UV]; Pozo Andrés, M. M. (Coord.). (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Biblioteca Nueva [en ULL y UNAV]; Rabazas Romero, T. (Coord.) (2014). *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación*. Síntesis [en UV y UCM]; Touriñán López, J. M., & Rodríguez Martínez, A. (Coords.). (2024). *Pedagogía y educación en perspectiva mesoaxiológica: Cuestiones conceptuales*. Redipe [en UMU y UNED]; Vila Merino, E. S., Sierra Nieto, J. E., & Martín Solbes, V. M. (2020). *Teoría de la educación: docencia e investigación*. GEU editorial [en UCM y UIB].

Tabla 3: Referencias más frecuentes de ‘Teoría de la Educación’ en el Grado de Pedagogía

Referencias bibliográficas más frecuentes en guías docentes de ‘Teoría de la Educación’ del Grado de Pedagogía (curso 2024-25)	UGR	US	UNED	UNIOVI	ULL	USAL	UMA	UB	UCM	UCJC	UNAV	UV	USC	UIB	UMU	VIU	FRECUENCIA
Esteve Zarazaga, J. M. (2010). <i>Educar: un compromiso con la memoria</i> . Octaedro.	■		■				■		■		■				■		7
Colom Cañellas, A. J. (2002). <i>La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación</i> . Paidós.		■				■			■		■		■	■			6
Colom Cañellas, A. J., & Núñez Cubero, L. (2001). <i>Teoría de la Educación</i> . Síntesis.				■													6
García Aretio, L., Ruiz Corbella, M., & García Blanco, M. (2009). <i>Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual</i> . Narcea-UNED.		■								■		■					6
Naval Durán, C. (2008). <i>Teoría de la educación. Un análisis epistemológico</i> . Eunsa.	■					■					■		■	■			6
Belando Montoro, M. R. (Coord.). (2015). <i>La educación repensada. Dinámicas de continuidad y cambio</i> . Pirámide.		■	■						■								5
Esteve Zarazaga, J. M. (2003). <i>La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento</i> . Paidós.							■	■			■						5
Núñez Cubero, L., & Romero Pérez, C. (Coords.) (2017). <i>Teoría de la educación. Capacitar para la práctica</i> . Pirámide.	■		■						■				■	■			5

Referencias bibliográficas más frecuentes en guías docentes de 'Teoría de la Educación' del Grado de Pedagogía (curso 2024-25)	UGR	US	UNED	UNIOVI	ULL	USAL	UMA	UB	UCM	UCJC	UNAV	UV	USC	UIB	UMU	VIU	FRECUENCIA
Sarramona, J. (2008). Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica. Ariel.																	5
Touriñán, J. M. (2016). Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica. Bello y Martínez.																	5
Trilla, J. (Coord.) (2001). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Graó.																	5
García Carrasco, J., & García Del Dujo, A. (1996). Teoría de la Educación, vol. I y II. Ediciones Universidad de Salamanca.																	4
Aznar, P., Gargallo, B., Garfella, P. R., & Cánovas, P. (2010). La educación en el pensamiento y en la acción. Teoría y praxis. Tirant lo Blanch.																	4
Casares, P. M., & Soriano, A. (Coords.). (2014). Teoría de la educación. Educación infantil. Pirámide.																	4
Aznar, P. (Coord.) (1999). Teoría de la educación. Un enfoque constructivista. Tirant lo Blanch.																	3
Colom Cañellas, A. J., Bernabeu Rico, J. L., Domínguez Rodríguez, E., & Sarramona López, J. (2005). Teoría e instituciones contemporáneas de la educación. Ariel.																	3

	U G R	U S	U N E D	U N I O V I	U L L	U S A L	U M A	U B	U C M	U C J C	U N A V	U V	U S C	U I B	U M U	V I U	FRECUENCIA
Referencias bibliográficas más frecuentes en guías docentes de 'Teoría de la Educación' del Grado de Pedagogía (curso 2024-25)																	
Ibáñez-Martín, J. A. (2017). Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana. Dykinson.																	3
Martínez, M., Esteban, F., Jover, G., & Payá, M. (2016). La educación, en teoría. Síntesis.																	3
Neill, A. S. (1996). Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños. Fondo de Cultura Económica.																	3
Ruiz-Corbella, M., & García-Blanco, M. (2021). Teoría de la Educación. Educar mirando al futuro. Narcea-UNED.																	3
Touriñán, J. M. (2016). Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación. Andavira.																	3
Trilla, J. (1993). La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social. Ariel.																	3

La identificación de un canon bibliográfico en la definición de un área de conocimiento como el de la Teoría de la Educación cumpliría varias funciones clave. Es difícil juzgar sin comparar con otros campos de la investigación educativa, pero, en principio, que solo hayamos localizado 2 obras presente en 6 de las 16 guías docentes consideradas parece poco. Reforzar el sentido y presencia de la Teoría de la Educación pasaría por intervenir en cuestiones concretas como la determinación quizás más intencional de un canon. ¿Para qué podría servirnos esta estrategia?

En primer lugar, contribuiría a *definir los fundamentos teóricos y metodológicos*, al incluirse las obras fundamentales que han sido influyentes en la configuración de los marcos teóricos y metodológicos de la Teoría de la Educación dentro del campo general de la investigación educativa, delimitando qué teorías y enfoques se consideran esenciales para comprender y abordar los problemas específicos de la Teoría de la Educación.

En segundo lugar, un canon bibliográfico fundamenta la *creación de una tradición académica e intelectual* dentro del área, estableciendo un diálogo continuo entre los textos clásicos y los más recientes. Las obras “canónicas” actuarían como puntos de referencia para los investigadores del área, creando una red de conocimiento interrelacionada que permitiese a los nuevos investigadores situarse dentro de una tradición. Esto aseguraría una cierta continuidad en el desarrollo del área, donde los debates actuales se enmarcasen y reinterpretasen a partir de aportes previos.

En tercer lugar, un canon bibliográfico cumpliría una clara *función de legitimación* del área dentro del campo general de la investigación educativa, especialmente frente a áreas emergentes o en aquellas que están en proceso de consolidación (el panorama que ofrece el análisis de los planes de estudio pone en duda en qué escenario estamos). Las obras canónicas actuarían como pruebas de la existencia de un cuerpo de conocimientos especializados, dándole identidad y autonomía académica a la Teoría de la Educación frente a otras áreas de especialización. Esta legitimación podría ser crucial para el reconocimiento del campo tanto en el ámbito académico como en el institucional (diseño de planes de estudio, programas de especialización de posgrado, departamentos universitarios).

En cuarto lugar, un canon bibliográfico *estructuraría también el currículo* dentro de la Teoría de la Educación, proporcionando una guía clara sobre qué contenidos deben enseñarse y cómo deben abordarse en los programas formativos. Las obras que conforman el canon servirían como eje central en la formación de estudiantes y futuros investigadores, garantizando que adquieran las competencias básicas necesarias para desenvolverse en el área. Esto también contribuiría a generar una cierta homogeneidad en la formación, estableciendo un estándar mínimo compartido para todos los que se especialicen en este campo.

En quinto lugar, la identificación de un canon bibliográfico facilita el *consenso y el debate dentro de la comunidad académica*. Contar con textos canónicos proporcionará un marco común a partir del cual los investigadores pudiesen dialogar y confrontar sus ideas. Aunque pudiésemos tener opiniones divergentes sobre las interpretaciones de estas obras, el hecho de que existiese un conjunto más amplio y consistentemente compartido de referencias permitiría articular un diálogo productivo y estructurado. Incluso las críticas y revisiones que buscasen renovar la disciplina se articularían a partir de la reinterpretación de estas obras clásicas.

En sexto lugar, el canon bibliográfico *orientaría la investigación* dentro de la Teoría de la Educación al señalar cuáles son las obras que han marcado hitos en el desarrollo de esta disciplina. Los nuevos investigadores podrían recurrir a este canon para entender los debates pasados y presentes, posicionarse dentro de una corriente teórica específica y, sobre todo, evitar redundancias al avanzar en el conocimiento del área. Además, la existencia de un canon podría revelar vacíos en el conocimiento que pueden ser objeto de investigación, promoviendo nuevas líneas de estudio que complementasen o desafiasen las contribuciones canónicas.

En séptimo lugar, contar con un canon contribuiría a la *formación de una identidad disciplinar* dentro de la Teoría de la Educación. Al seleccionar qué textos y autores forman parte de la guía docente de una asignatura (las cuales tomadas en su conjunto y estudiadas las referencias más repetidas nos permite hablar como estamos haciendo aquí en términos de “canon bibliográfico”), se definiría qué preguntas son importantes, cuáles son los problemas que merecen más atención

y qué marcos conceptuales deben utilizarse para analizarlos. Esta delimitación permitiría diferenciar la Teoría de la Educación de otras áreas dentro de la investigación educativa, dotándola de una identidad propia que facilita su expansión y su evolución como disciplina académica independiente.

Por último, en octavo lugar, es importante señalar que el canon bibliográfico *no es estático*, sino que debe estar *abierto al cambio*. A medida que la Teoría de la Educación evolucionase, un canon siempre puede ampliarse o modificarse para incluir nuevas perspectivas y avances en la investigación. Esto aseguraría que el canon siguiese siendo relevante para los desafíos contemporáneos, al tiempo que preservaría el diálogo con los textos clásicos que siguen siendo fundamentales para el campo.

3. REFLEXIONES FINALES: LA FRAGILIDAD COMO FORTALEZA

La situación actual de la Teoría de la Educación en los planes de estudio universitarios en España evidencia tensiones significativas entre tradición y cambio. Por un lado, las reformas educativas han priorizado competencias prácticas inmediatas, desplazando la reflexión teórica hacia un lugar marginal. Este fenómeno, vinculado al proceso de Bolonia y las dinámicas de mercado en la educación superior, ha contribuido a una concepción instrumentalista de la formación docente, limitada a la resolución técnica de problemas educativos.

Sin embargo, este artículo ha demostrado que la Teoría de la Educación desempeña un papel esencial en el desarrollo de una praxis pedagógica fundamentada y consciente. La capacidad de teorizar, analizar críticamente y justificar las decisiones educativas no puede adquirirse sin un marco teórico sólido que permita comprender la complejidad inherente al acto educativo. Así, el peligro de extinción que enfrenta la disciplina no solo amenaza su continuidad como campo de conocimiento, sino también la calidad formativa de los futuros profesionales.

Por ello, es crucial recuperar el valor de la reflexión teórico-filosófica en la formación docente, no como un complemento, sino como una dimensión esencial de la práctica educativa. Esto implica no solo proteger la presencia de asignaturas como Teoría de la Educación, sino reconfigurarlas como espacios de encuentro interdisciplinar y de diálogo crítico.

A partir de los resultados del artículo, es posible vincular el diagnóstico sobre la fragilidad de la Teoría de la Educación con respecto al potencial transformador de esa misma fragilidad epistemológica (Thoilliez, 2019b). Según esta autora, el carácter inherentemente “débil” de la pedagogía, al carecer de verdades absolutas o un marco epistemológico cerrado, constituye una de sus mayores fortalezas, ya que habilita un espacio para el cuestionamiento continuo y la apertura a nuevas interpretaciones. En este sentido, los desafíos que enfrenta la Teoría de la Educación no deberían entenderse exclusivamente como síntomas de decadencia, sino como oportunidades para reafirmar su relevancia en contextos educativos que demandan flexibilidad, creatividad y capacidad crítica.

La fragilidad de la Teoría de la Educación, lejos de ser un obstáculo, se alinea con la necesidad de una pedagogía que se reconozca a sí misma como inacabada, provisional y siempre abierta a ser reinterpretada. Esta característica permite que la disciplina sea permeable a los contextos

sociales, culturales y políticos en los que se desarrolla, manteniéndose relevante incluso en entornos marcados por la incertidumbre y la diversidad. Así, reivindicar la Teoría de la Educación no solo implica preservar un legado disciplinar, sino también posicionarla como un espacio de resistencia ante la instrumentalización del conocimiento pedagógico. En última instancia, fortalecer esta disciplina requiere repensarla no como un refugio teórico que se aleja de la práctica, sino como un marco reflexivo que inspire formas más éticas y responsables de hacer Pedagogía, traduciendo estos esfuerzos en la educación universitaria de los profesionales de la educación.

REFERENCIAS

- Ayuste, A., & Trilla, J. (2012). El intelectual como intelectual, como ciudadano y como educador. *Aula de Encuentro*, nº especial, 107-117.
- Biesta, G. (2022). *Redescubrir la enseñanza*. Morata.
- Escámez, J. (2007). Las aportaciones de la teoría de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 65(237), 217-236.
- Esteban, F. (2015). El grupo de hombres y mujeres educados en la universidad. En F. Gil y D. Reyero (Eds.) *Educar en la universidad de hoy: propuestas para la renovación de la vida universitaria* (pp. 98-112). Encuentro.
- Esteban, F., & Mellen, T. (2016). ¿Por qué quieres ser maestro?, ¿cómo es un buen maestro? Ideas para la formación universitaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 185-198. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68212>
- Gil, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 29-51. <https://doi.org/10.14201/teoredu3012951>
- Gil, F., & Jover, G. (2007). Memoria y Prospectiva de la Teoría de la Educación. En J. Boavida y A. García del Dujo (Coords.) *Teoria da Educação. Contributos Ibéricos* (pp. 217-243). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Jover, G., Rabazas, T., & Thoilliez, B. (2011). La construcción histórica y el reto actual de la Teoría de la Educación. En, J. M. Muñoz (Coord.) *Temas relevantes en Teoría de la Educación* (pp. 69-88). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Jover, G., & Thoilliez, B. (2010). Cuatro décadas de teoría de la educación. ¿Una ecuación imposible? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22(1), 43-64. <https://doi.org/10.14201/7131>
- Martínez, M., & Buxarrais, M. R. (1992). La investigación en Teoría de la Educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 4, 21-39. <https://doi.org/10.14201/2942>
- Monarca, H. (2018). *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*. Dykinson.
- Monarca, H., & Manso, J. (2015). Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 171-189. <https://doi.org/10.5944/reec.26.2015.14775>
- Posca, M. (2024). Discursos sobre garantía de calidad: una crítica de su papel en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 119-136. <https://doi.org/10.14201/teri.31383>

- Rappoport, S., Thoilliez, B., & Alonso-Sainz, T. (2021). Los organismos internacionales como sistemas marcadores de tendencias en la Universidad global. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 26-62. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27721>
- Romero, C. (2024). La investigación teórica en educación: singularidades y tendencias. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*. 2, e95053. <https://doi.org/10.5209/ritie.95053>
- Sánchez-Morales, P. J., Ortiz-Municipio, Z., & Rivas-Ruiz, F. (2025). Empleabilidad del grado de Pedagogía en España: más allá del ámbito escolar. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 207-227. <https://doi.org/10.14201/teri.31926>
- Sarramona, J. (2008). *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Ariel.
- Standish, P. (2016). La enseñanza como exposición: La educación en negación. *Revista de Educación*, 373, 109-129. <https://10.0.17.86/1988-592X-RE-2016-373-323>
- Thoilliez, B. (2014). La Teoría de la Educación en España: diagnóstico, pronóstico y (posible) tratamiento. En, T. Rabazas Romero (Coord.) *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación* (pp. 207-223). Síntesis.
- Thoilliez, B. (2017). 'Evidencias' y conocimiento pedagógico. Limitaciones para el desarrollo profesional docente. En, H. Monarca y B. Thoilliez (coords.) *La profesionalización docente. Debates y propuestas* (pp. 53-64). Síntesis.
- Thoilliez, B. (2019a). Sentido y alcance disciplinar de la Teoría de la Educación en la formación inicial de docentes de Educación Primaria. En J. Manso (Ed.) *La formación inicial del profesorado en España. Análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación* (pp. 59-73). CNIIE & MEFP.
- Thoilliez, B. (2019b). Hope and education beyond critique. Towards pedagogy with a lower case 'p'. *Ethics and Education*, 14(4), 453-466. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1669379>
- Thoilliez, B. (2020). La teoría de la educación española: 1 peligro, 2 reacciones, 1 propuesta. En, E. S. Vila, J. E. Sierra y V. M. Martín (Coords.) *Teoría de la Educación: Docencia e Investigación* (pp. 19-34). Editorial GEU.
- Thoilliez, B., & Poveda Sanz, M. (2012). Formando profesionales reflexivos en el EEES. El caso de la Teoría de la Educación en las universidades españolas. *Pulso. Revista de Educación*, 35, 75-108.
- Turienzo, D., Prieto, M., Manso, J., & Thoilliez, B. (2023). El profesorado en el punto de mira: estrategias de influencia de las empresas españolas en el sistema educativo. *Revista Española de Educación Comparada*, 42, 151-172. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.34310>
- Valle, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 109-144. <https://doi.org/10.5944/reec.20.2012.7595>
- Vargas Vergara, M. (2024). Reflexiones y tendencias de la Teoría de la Educación y su aportación a la formación del profesorado. *PARADIGMA*, 45(1), e2024012. <https://doi.org/10.37618/paradigma.1011-2251.2024.e2024012.id1557>
- Verástegui, M., & Úbeda, J. (2022). El papel del conocimiento en la agencia docente: un modelo teórico de comprensión. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 237-255. <https://doi.org/10.14201/teri.26953>
- Wee, C., & Monarca, H. (2019). Educación Superior en contextos de cuasi mercados. *Educación XXI*, 22(1), 117-138. <https://doi.org/10.5944/educXXI.20047>